

POSUDEK

oponentky na bakalářskou práci

Jméno a příjmení: Hana Kálalová

Téma práce: Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a poruchami pozornosti

Autorka, Hana Kálalová, se ve své bakalářské práci zaměřuje na problematiku edukace žáků s SPU a s poruchami pozornosti, včetně jejich diagnostiky, reedukace a sociálně emočního kontextu uvedených postižení.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část sestává z pěti hlavních kapitol, v nichž se autorka postupně zaměřuje na popis zvolených typů postižení, zmiňuje i diagnostická kritéria. Nejvíce pozornosti věnuje problematice reedukace a okrajově zmiňuje i sociální a emoční specifika žáků s uvedenými potížemi.

Řazení kapitol je logické, jejich koncepce a obsahové pojetí nicméně místy příliš nesleduje perspektivu sociálního pedagoga a specifika jeho práce s příslušnými žáky. Výčet používaných diagnostických metod je z hlediska práce sociálních pedagogů nadbytečný. Sociálně emočnímu hledisku je naopak věnována malá část textu, i když se jedná o oblast, již sociální pedagog při práci s těmito žáky intenzivně využívá. Otázky adaptace na školní požadavky a na vrstevnickou skupinu, které jsou zejména u žáků s ADHD klíčové, jsou v práci zmíněny jen okrajově.

Autorka čerpá z dostatečného množství odborné literatury a pozitivně hodnotím skutečnost, že v seznamu nechybí zahraniční ani časopisecké výzkumné zdroje, které např. v případě psychofarmakologie často nebývají pro běžného čtenáře příliš srozumitelné.

Předložená bakalářská práce přináší některé zajímavé informace, ale její provedení naznačuje nedostatečnou míru důslednosti. Rušivě působí nízká gramatická úroveň textu a četnost překlepů (např. u podmětu a shodného přívlastku „*tyto žáci*“, s. 9). Nesrovnalosti lze najít i v grafické úpravě odkazů na větší počet citovaných zdrojů. (Všechny zdroje uvádíme do jedné závorky a oddělujeme je od sebe středníkem). U některých odkazů chybí povinné dohledatelné údaje (např. u odkazu na Ptáčka a Ptáčkovou na s. 12 nebo na Márovou na s. 20 nejsou uvedeny roky vydání příslušných publikací).

V textu se vyskytují také mnohé významově nepřesné (nebo nesprávné) formulace, např. nejasná informace ve větě: „*Formování SPU se nedaří ani u nás ani v zahraničí a s přibývajícimi diagnózami je situace více složitá*“ (s. 14). Jako nepřesný se jeví např. výrok (s. 15): „*Pro učitele není hlavní cíl diagnostikovat SPU, ale má hledat cesty, aby si všichni žáci, tedy i ti s problémy, osvojili shodné dovednosti.*“ – na jedné straně je třeba uvést, že učiteli z hlediska jeho erudice nepřísluší diagnostikování SPU (pouze v tomto smyslu vyslovuje podezření a iniciuje odborné vyšetření) a na straně druhé by snaha o osvojení shodných dovedností u všech žáků byla v přímém rozporu s potřebami žáků nadaných. Autorka u uvedeného tvrzení navíc neuvádí informační zdroj, z něž tuto informaci převzala, ani jej však neformuluje jako vlastní názor.

S některými autorčinými výroky nelze souhlasit, např. v případě absolutního tvrzení na s. 19: „*Bohužel v našem školství je výuka stále mechanická a děti se musí učit vše nazpaměť.*“ Tento

výrok autorka uvádí jako parafrázi dvou citovaných zdrojů. Jeví se jako málo pravděpodobné, že by autorky (Zelinková i Bartoňová) obou citovaných zdrojů uváděly takto jednostranné tvrzení.

V textu se také vyskytují neodborné formulace, např. „*když mají tyto děti každodenní strach a úzkost nejčastěji ze školy, nahlodává jim toto psychiku*“ (s. 37).

Problematické je, že kapitola týkající se diagnostiky SPU vychází téměř pouze ze zdrojů jediné autorky (O. Zelinkové). Prezentuje tak jeden poněkud redukováný přístup k diagnostice SPU. V PPP se při určování těchto diagnóz standardně využívají i další metody, které vycházejí z poznatků o variabilitě příčin a projevů jednotlivých SPU, např. zkouška čtení, testy sluchové percepce a vizuální a sluchové krátkodobé (pracovní) paměti, sluchové analýzy a syntézy apod. (viz další informační zdroje, např. Vágnerové Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících). Tato kapitola se však jeví z hlediska potřeb sociálního pedagoga spíše nadbytečná. Diagnostiku APA užívanou ve školství v USA pro ADHD (na s. 17-18) by bylo vhodné uvést spíše jako orientační informaci, protože z ní české školství patrně nevychází.

Pozitivně oceňuji, že principy reedukace jsou popsány v kontextu školní práce s žáky s uvedenými hendikepy. Uváděné informace jsou tedy využitelné i sociálním pedagogem, např. v pozici asistenta pedagoga.

Podkapitola o psychoterapii dětí s ADHD obsahuje pouze stručnou zmínku o přístupu KBT a zmínku rodinné terapie. (Přinejmenším sporné je ovšem tvrzení, že KBT pokládá ADHD za naučené chybné chování. Autorka se zde nicméně odkazuje na použitou literaturu.) Chybí zde však alespoň stručné zmínky dalších terapeutických přístupů, včetně podpůrných technik, které se při práci s dětmi s ADHD často využívají (např. různé typy relaxací, masáží, využití některých principů mindfulness aj.). Za důležitou a cennou však považuji zmínku o efektivitě aerobních pohybových aktivit.

Na základě poměrně široce stanoveného výzkumného cíle autorka formulovala čtyři konkrétněji zaměřené výzkumné otázky: (1) *Žáci se SPU a ADHD mají pocit, že nejsou dostatečně dobří a schopní uspět mezi ostatními žáky ve třídě jsou pomalí, mají problémy se soustředěním, bojí se číst před třídou.* (2) *Žáci se SPU a ADHD, kteří mají více času na provedení úkolů, mají lepší výsledky proti žákům, kteří mají stejný čas jako zbytek třídy.* (3) *Žáci se SPU a ADHD, kteří jsou od učitelů hodnoceni pozitivně, prokazují větší motivaci k dalšímu studiu.* (4) *Žáci se SPU a ADHD, se kterými rodiče pracují nebo jim zajistili doučování, mají lepší výsledky než děti, se kterými rodiče nepracují vůbec.*

Určitou komplikací je heterogenita zkoumaného souboru jak z hlediska věku (nejstaršímu účastníku výzkumu je 29 let a nejmladšímu 7 let), tak i z hlediska typu školy (jde o mix žáků prvního i druhého stupně a také víceletého gymnázia, včetně absolventů). Tato heterogenita znesnadňuje zachytit sledované fenomény tak, aby bylo možné určit relevantní faktory (či kontext) vztahující se k výzkumným otázkám a alespoň částečně filtrovat individuální okolnosti, které nesouvisejí se zkoumanými systémovými problémy ve školství. Tyto okolnosti by bylo namístě uvést alespoň jako metodologické limity v diskusní části. Chybí také informace, s kterými respondenty autorka prováděla rozhovory, resp. z jakých konkrétních informačních zdrojů u jednotlivých kazuistik autorka vycházela (zda v některých případech nedošlo např. k riziku jednostrannosti získaných údajů).

Text praktické části obsahuje některé nepřesné metodologické formulace, např. nesprávný metodologický údaj o šesti případových studiích (úvod, s. 8, dále pak Praktická část). Kazuistická práce se zaměřuje na šest jednotlivých kazuistik a na jejich následnou analýzu, jde tedy o vícečetnou případovou studii.

Nesprávná metodologická terminologie se objevuje i v dalších částech textu. Autorka sice ve shodě s kvalitativní metodologií stanovuje výzkumné otázky, ale jejich konkrétní formulace i následná práce s některými z nich odpovídá spíše hypotézám a práci s nimi. - Výzkumné otázky by měly být formulovány tak, že vedou k podrobné analýze sledovaných oblastí. Ve zvolené problematice by mohly být ve sledovaném kontextu reformulovány např. na to, jaké faktory ze strany pedagogů napomáhají či naopak znesnadňují rozvoj akademické sebedůvěry žáků se SPUCH (ot. 1) nebo za jakých okolností pomáhá žákům navýšení časové dotace na řešení školních úloh (ot. 2) apod. Uvedeným problémům by se autorka vyvarovala, pokud by v empirické části postupovala v souladu s metodologickou literaturou (na kterou by se také odkazovala), jak je studentům doporučováno.

V interpretaci otázky 3 je v logickém rozporu tvrzení v první větě s informací uvedenou ve větě poslední téhož odstavce (všichni žáci reagují pozitivně na podporu pedagoga *versus* u jednoho z probandů zpětná vazba pedagoga nehraje žádnou roli). U interpretace čtvrté otázky by stálo za to analyzovat širší spektrum zachycených faktorů, které by mohly souviset s lepším prospěchem u žáků s vyšší podporou a péčí ve školních povinnostech ze strany rodičů. Velmi pozitivně oceňuji, že autorka zde zmiňuje i potenciální vliv vzdělání rodičů. Nabízejí se nicméně i další možné souvislosti: v opačném gardu (tj. u školního neprospěchu) získaná data naznačují potenciální souvislost např. s kombinací nepříznivých činitelů vyplývajících z (ne)funkčnosti rodiny a osobnosti rodičů, jimž je dítě svěřeno do péče (včetně jejich závislosti na návykových látkách). Eventuálně se nabízí i možný disharmonický vývoj osobnosti žáka spolu s nedostatečným řešením jeho pravděpodobně dysfunkčního rodinného prostředí ze strany školy (zanedbaná ohlašovací povinnost).

Kapitola Diskuse, která by měla syntetizovat získané nálezy s dosud známými, již publikovanými poznatky a odkazovat na ně, je koncipována jako úvaha nad současným školstvím. Některá konstatování ani zde neodpovídají současné realitě, např. zmínka o dlouho neupravovaných školních osnovách. (Doplňuji, že školní osnovy byly zrušeny již v roce 2004 kurikulární reformou a nahrazeny podstatně pružnějšími rámcovými vzdělávacími programy. Další reforma RVP proběhla v posledních letech.) V textu práce tedy chybí syntetizující kapitola, která je pro empirické práce klíčová.

Závěr: Teoretická část práce vykazuje mnohé nedostatky týkající se koncepce i úrovně textu a informačních nepřesností. Také praktická část obsahuje řadu metodologických nedostatků. Autorka přesto získala některé nesporně zajímavé poznatky, které lze využít nejen ve školní praxi, ale i při práci s rodinami dětí se SPUCH. Výše uvedené připomínky by mohly napomoci autorčině lepší orientaci při případné tvorbě dalších odborných textů. Vzhledem k požadavkům vztahujícím se k bakalářským pracím navrhuji hodnocení předložené bakalářské práce klasifikačním stupněm „dobře“.

V Praze dne 29. 12. 2022

Doc. Pavlína Janošová, Ph.D.