

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Komplexní péče o dítě s poruchami učení a poruchou pozornosti

Alžběta Palanová

vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Praha 2012

Prague college of psychosocial studies



Complex care about child with specific learning disabilities and with attention deficit disorder

Alžběta Palanová

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Zuzana Janotková

Praha 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny jsem uvedla v seznamu použitých zdrojů.

V Praze dne 19. srpna 2012

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zuzaně Janotkové za odborné rady a vstřícnou spolupráci. Poděkování patří i Mgr. Ireně Kučerové za cenné připomínky k případové práci a rodičům klientky, že mi dovolili publikovat získané informace.

ANOTACE

Bakalářská práce na téma „Komplexní péče o dítě se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti“ se snaží o zmapování možné dostupné péče. Zabývá se tím, jakou pomoc může dítěti se specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti poskytnout pedagogicko-psychologická poradna, sociální pracovník, učitel, asistent pro domácí přípravu nebo rodič (zákonný zástupce).

Empirická část obsahuje kvantitativní výzkum, ve kterém je využita případová práce. V této části je konkrétně popsána práce s dítětem se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti a zabývá se tím, jaká péče mu byla poskytnuta. Následně předkládá návrhy pro zlepšení této péče.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, porucha pozornosti, pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagog, asistent pro domácí přípravu, rodič, učitel

ABSTRACT

The present bachelor thesis entitled “Complex care of children with specific learning disabilities and attention deficit disorder” aspires to inform about the possible accessible ways of treatment in this field. The thesis focuses on the ways in which pedagogical and psychological counselling, social worker, teacher, and parent (legal representative) might help and assist a child with specific learning disability and attention deficit disorder.

The empirical part of the present thesis presents a quantitative research containing a case study. The case study provides a concrete example of a child dealing with learning disability and attention deficit disorder, and describes the treatment provided.

Key terms: Specific learning disabilities, attention deficit disorder, pedagogical and psychological counselling, parent, teacher, care

OBSAH

ÚVOD.....	- 9 -
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	- 11 -
1.1 Specifické poruchy učení	- 11 -
1.1.1 Příčiny SPU	- 12 -
1.1.2 Druhy SPU	- 15 -
1.1.3 Reeducace SPU	- 20 -
1.2 Porucha pozornosti	- 20 -
2 KOMPLEXNÍ PÉČE O DÍTĚ S ADD A S SPU	- 23 -
2.1 Péče o dítě ze strany školy	- 23 -
2.1.1 Individuálně vzdělávací plán	- 24 -
2.1.2 Přístup učitele k dětem s SPU a ADD	- 25 -
2.1.3 Hodnocení a klasifikace dítěte s SPU.....	- 28 -
2.2 Péče o dítě ze strany pedagogicko-psychologické poradny	- 28 -
2.2.1 Sociální pracovník v pedagogicko-psychologické poradně .	- 29 -
2.2.2 Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně.....	- 30 -
2.2.3 Oblasti SPU zkoumané diagnostikou.....	- 31 -
2.3 Péče o dítě ze strany rodiče	- 33 -
2.3.1 Pocity rodičů po seznámení s diagnostikou SPU a ADD....	- 33 -
2.3.2 Doporučený přístup rodičů k dítěti	- 35 -
2.3.3 Odměna dítěte	- 35 -
SHRNUTÍ.....	- 36 -
PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	- 37 -
3 METODOLOGIE.....	- 37 -

3.1	Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem	- 37 -
3.1.1	Definice kvantitativního výzkumu	- 37 -
3.1.2	Definice kvalitativního výzkumu	- 38 -
3.2	Případová studie	- 39 -
4	PŘÍPADOVÁ PRÁCE	- 41 -
4.1	Sociální evidence	- 41 -
4.1.1	Základní údaje o klientce	- 41 -
4.1.2	První kontakt s klientkou	- 41 -
4.1.3	Domluvení zakázky	- 42 -
4.2	Sociální diagnostika	- 43 -
4.2.1	Sociální anamnéza	- 43 -
4.2.3	Osobní anamnéza	- 45 -
4.2.4	Hodnocení informací	- 46 -
4.2.5	Přístup ke klientce	- 47 -
4.3	Práce s klientkou	- 48 -
4.4	Navrhování řešení	- 50 -
4.5	Ověřování výsledků	- 52 -
	ZÁVĚR	- 53 -
	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	- 56 -

ÚVOD

Počet dětí s diagnostikou specifických poruch učení nebo poruchou pozornosti stále roste. Tím jak se zvyšuje jejich počet, tak se rozšiřují i znalosti o této problematice a stále více se dostává i do povědomí široké veřejnosti.

Ve své práci jsem se zaměřila na to, co těmto dětem a jejich rodině může nejvíce pomoci, jak by měla fungovat péče o ně a jakou roli kdo zastává v sociálním, poradenském a vzdělávacím systému. Vedle úlohy a postojů rodiny, učitele a speciálního pedagoga se zabývám i pomocí sociální a úlohou asistentky pro domácí přípravu dítěte do školy. V bakalářské práci popisuji jednotlivá vodítka, jak s takovým dítětem pracovat.

Toto téma jsem zvolila proto, že mi bylo blízké. Pracovala jsem rok a půl s dívkou, která se se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti potýká. Bylo mi dovoleno poznat velkou snahu rodiny a práci všech institucí, které se dívce snažily pomoci.

První část bakalářské práce obsahuje vymezení základních pojmů, které se týkají problematiky specifických poruch učení a poruchy pozornosti.

Ve druhé části se zabývám samotnou péčí, která by mohla nebo by měla být dětem poskytnuta. V této kapitole rozepisuji jednotlivé subjekty, které o dítě pečují. Zaměřila jsem se na pedagogicko-psychologickou poradnu, sociálního pracovníka, učitele a rodiče.

Ve třetí části jsem nejprve popsala druhy výzkumu, následně potom, jaký druh výzkumu jsem využila já. Součástí tohoto oddílu je vlastní případová práce.

Jako budoucímu sociálnímu pracovníkovi mi tato práce umožní lépe si uvědomit, co dítě se specifickými poruchami učení a jeho nejbližší

rodina prožívá. Rovněž mi může v budoucnu pomoci lépe se zorientovat v tom, jaký typ pomoci nabídnout.

Za dobu, co jsem dívku navštěvovala, jsem se toho mnoho naučila a věřím, že moje poznatky budu moci využít ve svém dalším pracovním růstu.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Pro správné pochopení mé bakalářské práce je důležité si ujasnit pojmy, které se týkají specifických poruch učení a poruchy pozornosti. V této kapitole se zaměřím na vysvětlení pojmu specifické poruchy učení, jak jej vykládají jednotliví autoři. Zaměřím se na vznik a příčiny specifických poruch učení. Vysvětlím, které poruchy se začleňují pod název specifické poruchy učení a jak se projevují. Zaměřím se též na rozdíl mezi poruchou pozornosti a poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

1.1 Specifické poruchy učení

Definice specifických poruch učení prošla dlouhým historickým vývojem, ale ještě stále není v české literatuře sjednoceno názvosloví. Můžeme v ní najít pojmy: specifické poruchy učení nebo pouze zkráceně poruchy učení a také specifické vývojové poruchy. Všechny tyto pojmy, ale jsou slovem nadřazeným nad slovy dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie. Pod specifické poruchy učení se mohou řadit také dyspraxie, dysmúzie nebo dyspinxie. O nich se ale v zahraničních literaturách nepíše (Pokorná, 2001). V mé práci budu užívat pojem specifické poruchy učení (dále jen SPU).

Hartl definuje poruchu učení jako „*poruchu čtení, psaní, gramatiky, počítání. Tato porucha není důsledkem nevzdělávání se dítěte, poškození nebo onemocnění mozku, vady zraku, sluchu, nejedná se ani o mentální retardaci či snížený intelekt*“ (Hartl, s. 439, 2000).

Pedagogický slovník vymezuje poruchy učení jako poruchy, které se projevují při nabývání dovedností, jako je čtení, porozumění mluveného a čteného slova, počítání, psaní (Průcha, 2001).

Někdy se člověku s SPU říká souhrnně dyslektik. „*Označení dyslektik, dyslektická třída se sice používá, ale není správné. Jedinec s poruchou je především osobnost, která je jedinečná, neopakovatelná, má řadu pozitivních i negativních charakteristik a pouze jednou z nich je snížená schopnost naučit se číst. V každém dítěti je třeba vidět především osobnost. Specifické obtíže by se neměly stát znakem*“ (Zelinková, s. 12, 2003).

1.1.1 Příčiny SPU

SPU mají individuální charakter, který vzniká na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003). „*Důležité je uvést, že dovednost číst, není závislá na inteligenci, ale na rozvoji kognitivních schopností. Všeobecná verbální inteligence se bezprostředně vztahuje k porozumění textu, nikoliv k dovednosti číst. Důkazem může být skutečnost, že i u nadprůměrných čtenářů (hodnocena rychlost čteného) můžeme naměřit nízké hodnoty IQ*“ (Pokorná, s. 21, 2010).

Poruchy učení se mohou objevovat souběžně s jiným handicapujícími podmínkami (např. senzoričká postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné nebo neúměrné vedení). SPU nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Zelinková, 2003).

Příčiny mohou být ve třech rovinách:

- a) biologicko-medicínské
- b) kognitivní
- c) behaviorální.

a) Biologicko-medicínská rovina

V současné době existují nezvratné důkazy o tom, že dyslexie je ovlivněna geny. Není pouze jeden gen, který by byl odlišný u lidí, kteří dyslexii mají a kteří ne. Dyslexie je způsobena kombinací několika genů dohromady, a když se k nim připojí určité faktory včetně vlivu prostředí,

tak se možnost výskytu dyslexie u daného jedince zvyšuje (Zelinková, 2003).

Uvědomění si genetické závislosti má značný význam nejen pro teorii, ale též pro praxi. Pokud se mezi rodiči či sourozenci objeví dyslexie, je na 40-50% možné, že se objeví i u jejich dalšího potomka (Zelinková, 2003).

b) Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů prokázali různí autoři deficity v následujících oblastech.

Fonologický deficit

Mezi odborníky dochází ke shodě. Většina jedinců s dyslexií vykazuje deficit ve fonologických procesech. To znamená, že děti s dyslexií trpí poškozením fonemického uvědomování, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení (Zelinková, 2003).

Vizuální deficit

Vizuální deficit je problém v identifikaci hlásek. Lidé, kteří trpí vizuálním deficitem, mají pocit, že se písmena v textu pohybují, a dělá jim problém rozeznat správný tvar a pořadí. Např. pokud se objeví písmena „c“ a „l“ vedle sebe, dotyčný je přečte jako „d“, neboť mu splynou. Slovo „clo“ pak mohou přečíst jako „do“ (Zelinková, 2003).

Vizuální deficit je zapříčiněn chybným přenosem smyslových informací. Přenos zajišťují dva systémy a to parvocelulární, ten se podílí na vnímání detailů a barev a druhý systém je magnocelulární, ten je klíčový pro oční pohyby při čtení a shromažďuje informace z celého vizuálního pole. Je zjištěno, že lidé, kteří mají diagnostikovanou dislexii mají až o 30% méně magnocelulárních neuronů (Zelinková, 2003).

Deficit v oblasti řeči a jazyka

„Deficit v oblasti řeči a jazyka se projevuje sníženou schopností rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku, hledat slova, která se rýmuji. V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, nižším jazykovým citem a artikulační neobratností“ (Zelinková, s. 28, 2003).

Deficit v procesu automatizace

„Teorie v oblasti automatizace předpokládá, že proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnání úkolů složitějších. Chceme-li minimalizovat problémy, je vhodné se zaměřit na naučení dílčích dovedností, které je třeba bezpečně zvládnout. K tomu je možné využít reedukaci“ (Zelinková, s. 29, 2003). „Reedukace jsou speciálně-pedagogické metody, kterými se zlepšuje nebo zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce“ (Průcha, s. 198, 2001).

Deficity v oblasti paměti

„Deficit v oblasti krátkodobé paměti způsobuje, že dítě má obtíže při zapamatování si pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že dítě má opakovat slyšené před několika sekundami.

Deficit v pracovní paměti způsobuje problémy při psaní diktátů. Dítě není schopné si zároveň vybavovat všechny gramatické poučky dohromady.

Deficit v dlouhodobé paměti způsobuje, že dítě není schopné si uchovat obsah informací“ (Zelinková, s. 30, 2003).

Deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů.

„Deficit se projevuje v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů včetně podnětů neřečových, jako jsou barvy. Jmenování podnětů se stalo jedním z úkolů při diagnostice dyslexie“ (Zelinková, s. 31, 2003).

c) Behaviorální rovina

Behaviorální rovina se zaměřuje na rozbor procesu čtení, psaní i chování jedinců s SPU. Sleduje se např. rychlost čtení, správnost přečteného (Zelinková, 2003).

1.1.2 Druhy SPU

Definice dyslexie

Definice dyslexie z počátku století a definice dnešní se od sebe liší. Rozdíl je zapříčiněn vývojem vědy a také tím, jak k tématu jednotliví autoři přistupovali. Definice se liší v tom, co dyslexii způsobuje. Někteří autoři se domnívali, že je postižena řeč, někteří, že psaný jazyk, někteří, že je postiženo více oblastí najednou (Zelinková, 2003).

Nejběžnější a ustálená definice dyslexie zní: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti“* (Zelinková, s. 16, 2003).

Dyslexii v pedagogickém slovníku vysvětlují jako poruchu, která se projevuje obtížemi při čtení. Projevuje se i tehdy, pokud se dítěti dostává běžného výukového postupu, je začleněno do společnosti a má přiměřenou inteligenci (Průcha, 2001).

Ve slovníku Hartla a Hartlové je dyslexie popsána jako vývojová porucha čtení, která může být vrozená nebo získaná poškozením mozku. Tvrdí, že je to nejčastěji diagnostikovaná SPU. Dále se jejich definování shoduje s pedagogickým slovníkem v tom, že se dyslexie projevuje při čtení u dětí se zachovanou inteligencí (Hartl, 2000).

Projevy dyslexie

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Postihuje rychlost čteného, správnost, techniku čtení a porozumění textu, který dotyčný přečetl.

Rychlost- rychlost je určena tím, zda dítě luští a hláskuje písmena, dlouho slabikuje nebo si slova domýšlí.

Správnost- nejčastěji děti nečtou správně tvarově podobná písmena, jako jsou „d-b-p“, chybně též přečtou zvukově podobná písmena např. „t-d“. Pokud dítě zaměňuje pouze písmena „d-b“, není důvod si myslet, že má rozhodně dyslexii, neboť tato písmena zaměňuje téměř každý.

Technika čtení- problém spočívá v tom, že dítě není schopno propojit písmena do slov a není schopné provést hláskovou syntézu.

Porozumění- porozumění navazuje na předešlé problémy při čtení. Aby došlo k porozumění textu, dítě musí číst rychle, hbitě dekódovat a provést syntézu písmen ve slovo, pak může dojít k odhalení obsahu (Zelinková, 2003).

Definice dysgrafie

Pedagogický slovník vysvětluje dysgrafii jako poruchu schopnosti psát. Dítě není schopno dodržet tvary písmen, písmena si nepamatuje a zaměňuje je. Dysgrafie, je někdy špatně oddělitelná od dyslexie, ale je možné, aby se vyskytovala i osamoceně (Průcha, 2001).

V psychologickém slovníku je definice stejná, opět dysgrafii definuje jako poruchu psaní, která se vyznačuje nepamatováním si písmen a neschopností napodobit písmena. Dodává, že je porucha způsobená buď poraněním mozku, nebo je vada vrozená (Hartl, 2000).

„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces vyčerpává dysgrafickou kapacitu

koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu“ (Michalová, s. 20, 2004).

Projevy dysgrafie

Písmo dětí s diagnostikovanou dysgrafií bývá neupravené, kostrbaté, špatně čitelné až nečitelné, proces psaní je neúměrně pomalejší než u ostatních dětí ve stejném věku, písmo je neobratné a těžkopádné.

Souhrnné projevy dysgrafie:

- a) nečitelné písmo i přes dostatek času
- b) časté směšování tiskacího a psacího písma, nepravidelná velikost, různý sklon v souvislém textu
- c) nedodržování řádků a okrajů
- d) nedopsaná slova, písmena nebo jejich úplné vynechání
- e) špatné držení psacích potřeb a těla u psaní
- f) diktování si polohlasem sled písmen (Michalová, 2004).

Definice dysortografie

Definice z pedagogického slovníku je, že dysortografie je porucha pravopisu. Nejvýraznějšími znaky dysortografie je záměna krátkých a dlouhých samohlásek a nerozeznání tvrdých a měkkých slabik (Průcha, 2001).

Definice v psychologickém slovníku zní: Dysortografie je porucha učení, která se projevuje v oblasti pravopisu. Často se objevuje ve spojení s dysgrafií. Dále se objevuje specifická výslovnost (Hartl, 2000).

„Zelinková definuje dysortografii jako poruchu, která se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických znaků. Osvojování gramatických pravidel je postiženo až druhotně. Dysortografie a i dysgrafie jsou často souhrnně označovány jako dyslexie a pokud není nutné je specifikovat blíže, tak se označení nemění“ (Zelinková, s. 9-10, 2003).

Projevy dysortografie

Nejviditelnějším projevem dysortografie navenek je neschopnost si osvojit pravopis jazyka i přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení.

Souhrnné projevy:

- a) neschopnost při psaní dodržet pořadí písmen ve slově
- b) nedostatky v měkčení
- c) nesprávné dodržování délky samohlásek
- d) neschopnost aplikovat i dobře naučená gramatická pravidla (Michalová, 2004).

Definice dyskalkulie

Dyskalkulie je dle pedagogického slovníku porucha, která se projevuje obtížemi při utváření matematických pojmů. Dyskalkulie je neschopnost řešit matematické operace i přes standartní péči při učení a s normálními intelektovými schopnostmi (Průcha, 2001).

Dyskalkulie je vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly, provádět matematické operace a zvládat geometrii (Hartl, 2000).

„Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“. Dlouho setrvává u počítání si na prstech. Někdy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy dítě nezvládá ani geometrii“ (Zelinková, s. 44, 2003).

Typy dyskalkulie:

- a) **„Praktognostická-** dítě má narušenou matematickou schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování

k symbolu čísla, např. dítě má problém pracovat s počítadlem“ (Michalová, s. 23, 2004). Dítě má dále problém se orientovat v pojmech „více a méně“ (Michalová, 2004).

b) **„Verbální-** *u dítěte vážne schopnost slovně označovat operační znaky, vážne pochopení matematické terminologie ve smyslu určování „o 3 méně, o 8 více nebo 5 krát méně/více“. Dítě nedokáže slovně označit matematické úkony nebo čísla, ukázat počet prstů, odpočítat číselnou řadu“ (Michalová, s. 23, 2004).*

c) **Lexická-** jde o neschopnost číst číslice. Je to velmi podobné dyslexii, ale potíže jsou s čísly. Obzvláště je pro dítě problém přečíst číslo s nulami (Michalová, 2004).

d) **Grafická-** dítě není schopno psát číslice. Opět můžeme pozorovat podobu s dysgrafií s tím rozdílem, že potíže jsou při psaní číslic. Při tomto typu dyskalkulie se také objevuje problém s geometrií (Michalová, 2004).

e) **„Operacionální-** *dítě nezvládá provádět matematické operace, operace zaměňuje, nahrazuje složitější jednodušším, písemně řeší i velice jednoduchý úkol.*

f) **Ideognostická-** *jedná se o poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, chápání čísla jako pojmu, dítě nedovede vypočítat příklad z paměti, které děti ve stejném věku zvládají“ (Michalová, s. 23, 2004).*

V české literatuře se můžeme dočíst i o dalších obtížích, které mohou děti doprovázet při učení. V krátkosti popíši dyspinxii, dysmuzii a dyspraxii.

„Dyspinxie- *je specifická porucha kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti věku“ (Michalová, s. 24, 2004).*

Dysmuzie- specifická porucha hudebních schopností, jedná se o narušení vnímání člověka. Jedinec není schopen opakovat jednoduchý rytmus nebo nemá vůbec smysl pro hudbu, ta je pro něj nesrozumitelná a nedokáže si ji

zapamatovat. Tato porucha se objevuje poměrně často, ale nemá až takový dopad jako předchozí poruchy učení (Michalová, 2004).

Dyspraxie- je porucha motorické obratnosti v různých oblastech. „*Postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů*“ (Zelinková, s. 10, 2003).

1.1.3 Reedukace SPU

„*Pojem reedukace je označení pro speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují funkce narušené.*

Rozdíl mezi reedukací a doučováním

Při doučování pomáhá učitel vyplnit u dítěte mezery ve vědomostech (v důsledku dlouhodobé absence, potřeby delšího času pro pochopení a osvojení nového učiva). Při reedukaci se snaží pedagog rozvíjet jednotlivé funkce, které jsou ve vývoji opožděné a mají tak negativní dopad na zvládnutí schopností číst, psát, počítat. Dále pomáhá dítěti vytvářet vhodné strategie, jak se s oslabeními vyrovnávat v běžných hodinách.

Cvičení jsou koncipována tak, aby jednotlivé úkoly svou obtížností byly v souladu s vývojem dílčích schopností – a to bez ohledu na věk či aktuální výuku v daném ročníku.

Reedukaci provádí na základní škole speciální pedagog nebo pedagog proškolený v problematice SPU. V poradně provádějí reedukaci speciální pedagogové“ (Pedagogicko-psychologická poradna Náchod, 2004).

1.2 Porucha pozornosti

V této podkapitole popíši poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a poruchu pozornosti bez hyperaktivity (ADD), abychom mohli lépe rozpoznat rozdíly mezi těmito dvěma pojmy, které se často zaměňují.

Z důvodu, že klientka z mé případové práce měla diagnostikovanou ADD, budu se dále zabývat pouze touto poruchou.

Rozdíl mezi poruchou pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity

„Termíny ADD a ADHD mohou být často zaměňovány a užívají se jako synonyma. Zkratka ADD znamená „attention deficit disorder“ neboli poruchu pozornosti. ADHD znamená „attention deficit hyperaktivity disorder“ neboli poruchu pozornosti provázenou hyperaktivitou“ (Riefova, s. 17, 1999). Oba termíny se vztahují k různým, ačkoliv velmi podobným, pravděpodobně příbuzným diagnózám. Pokud chceme být ale v užívání termínu ADHD a ADD přesní, musíme chápat jejich odlišnosti (Munden, 2008).

ADHD

ADHD neboli hyperkinetický syndrom je současné oficiální označení užívané evropskou, ale i Českou zdravotnickou klasifikací pro poruchy projevující se zejména neklidem, sníženou pozorností a často jsou spojené s SPU (Průcha, 2001).

ADHD je porucha, v jejímž pozadí leží biologická příčina. Nejde o výsledek špatného rodičovského přístupu ani o „špatné“ vrozené predispozice dítěte. Rodiče často mívají dojem, že se jich jiné rodiny straní, že je jejich dítě vyčlenilo ze společenského života. Mohou mít pocit, že jsou neschopní, často se to mohou doslechnout i od příbuzných nebo jiných blízkých lidí. Není to ale ničím chyba (Munden, 2008).

Typické znaky dítěte s ADHD:

- a) *„Vypadá, že je v neustálém pohybu, nenechá nohy a ruce v klidu, vrtí se.*
- b) *Padá ze židle.*
- c) *Vyhledává blízké předměty, se kterými si následně hraje.*
- d) *Často něco vyhrkne bez přípravy.*
- e) *Nemůže se dočkat, až na něj přijde řada, skáče do řeči, vykřikuje.*
- f) *Nezřídka se zapojuje do nebezpečných činností.*

- g) *Má potíže s přechodem do jiné činnosti.*
- h) *Agresivní chování, nepřiměřená reakce na podnět“ (Riefová, 1999).*

ADD

„Dítě se syndromem ADD ovšem hyperaktivní není. Takový žáci ve třídě většinou nevyrušují, nezlobí ani jinak na sebe neupoutávají učitelovu pozornost, tak jak je to obvyklé u dětí s ADHD. Pro učitele proto nejsou tak nápadní. Pro dítě však může ADD představovat vážný problém, protože značně zhoršuje prospěch a je příčinou malé sebeúcty“ (Riefova, s. 17, 1999).

Typické znaky dítěte s ADD:

- a) *„snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty*
- b) *problémy s nasloucháním a s plněním pokynů*
- c) *potíže se zaměřením a udržením pozornosti*
- d) *potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením*
- e) *nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou úkol splní bez problémů, po druhé ne)*
- f) *nepořádek (dítě ztrácí nebo často nemůže najít školní potřeby), na pracovní ploše mívá chaotické uspořádání věci*
- g) *nedostatečné studijní dovednosti*
- h) *potíže se samotnou prací“ (Riefová, s. 17, 1999).*

2 KOMPLEXNÍ PÉČE O DÍTĚ S ADD A S SPU

Jestliže byl u dítěte rozpoznán a diagnostikován syndrom ADD a SPU, lze dítěti a jeho rodině pomáhat různými způsoby. Nejefektivnější je komplexní péče zahrnující více aspektů, k nimž mohou patřit:

- a) *„Program modifikace chování (řízení chování) doma a ve škole.*
- b) *Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a s poradnou pro rodinu.*
- c) *Individuální poradenství, dítě se v něm může naučit, jak být odolné proti stresu, jak si zvýšit sebeúctu, naučí se, jak zvládat a řešit problémy.*
- d) *Četná opatření ze strany školy (úpravy učebního prostředí, výchovná opatření, řízení chování).*
- e) *Lékařská péče (farmakologie).*
- f) *Umožnění tělesné aktivity. (Vhodné je zvláště aikido, které dítě nutí se na něco zaměřit a soustředit se.)*
- g) *Samostudium rodičů je potřebné, aby rodiče o problematice věděli co nejvíce informací a následně tak mohli přizpůsobit požadavky na dítě“ (Riefová, s. 29, 1999).*

2.1 Péče o dítě ze strany školy

„Současné výzkumy ukazují, že SPU je tolik, kolik je dětí. Je tedy nemožné určit přesný přístup, jak s dětmi pracovat. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně“ (Martin, s. 182, 1997). Jsou samozřejmě praktiky, které se dají použít na děti plošně, ale vždy je nutné mít na vědomí, že každé dítě je originálem.

Velmi důležité je včasné rozpoznání SPU a často se na tom podílí právě učitel, který může pozorovat studijní návyky dítěte. Včasná diagnóza a přizpůsobení stylu vyučování, tak dítě ochrání od frustrace,

kteřá vzniká ve chvíli, kdy je dítě nuceno do něčeho, čeho není schopné. Zabráni se tím také pocitu dítěte, že je hloupé, protože nezvládá učivo tak jako jeho spolužáci, a nedojde k vrstvení emocionálního zranění, které dítě při neúspěchu prožívá. Učitel by měl přijmout výzvu v podobě vzdělávat dítě s SPU a dát mu pozornost a podporu, kterou potřebuje (McCarthy, 1995).

2.1.1 Individuálně vzdělávací plán

Můžeme se setkat se školami, které pro integrované děti s SPU vytvořily ideální podmínky a dětem se věnují s velkým nasazením, bohužel je ale i spousta škol, které sice dítě s SPU do třídy integrují, ale již nepřizpůsobí styl vyučování jeho potřebám (Kucharská, 1996).

Pro dítě s SPU by se měl vytvářet individuální vzdělávací plán, který je sestaven tak, aby odpovídal potřebám dítěte. *„Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem, jeho zákonnými zástupci a pedagogicko-psychologickou poradnou“* (Zelinková, s. 220, 2003).

„Individuálně vzdělávací plán zahrnuje dvě roviny, první je zaměřena na obsah vzdělání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže dítěte a snažíme se je odstranit nebo omezit, dále se snažíme vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte“ (Zelinková, s. 221, 2003).

Přínos individuálně vzdělávacího plánu

Individuálně vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Je pomůckou k tomu, aby žák využil naplno svých možností a tím dosáhl i lepších výsledků. Individuálně vzdělávací plán pomáhá učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy, že dítě neplní učební osnovy. Bývá pro učitele vodítkem, jak dítě učit a hodnotit. Důležité je také zapojení rodičů, kteří se tak stávají zodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Rodiče jsou také díky individuálnímu vzdělávacímu plánu seznámeni s

úrovni svého dítěte a nepožadují lepší výsledky, než je dítě schopno podat. (Zelinková, 2003).

2.1.2 Přístup učitele k dětem s SPU a ADD

„Učitel hraje klíčovou roli v životě dospívajícího člověka. Tato role není méně významná než role rodičů. Primárnímu postupu rodičů dává učitel novou dimenzi a jiný význam ve vztahu k dítěti. Jde o rozšíření okruhu osob hodných napodobení“ (Prekopová, s. 138, 2008). V moderní psychologii, potvrdila řada autorů velký význam učení nápodobou neboli učením pozorováním. Ukázalo se také, že působivost vzoru, je různá podle toho, v jaké situaci nápodoba probíhá (Langmeier, 2008).

„Důležité je, aby si učitel byl vědom toho, že nemusí dohánět, co rodiče zmeškali. To by přesáhlo jeho síly. Bohužel se právě to, od učitele v dnešní době očekává a učitelé následně nemají na vybranou, pokud nechtějí převést mnoho žáků na speciální školu“(Prekopová, s. 138, 2008).

„Mnozí učitelé se brání „nálepkování“ dětí a raději dávají přednost tomu, pojímat všechny děti z hlediska jejich zvláštních potřeb a schopností, které se liší v různých oblastech výuky. Děti jsou jedinečné a každé z nich pracuje svým vlastním tempem. Každé dítě, tak v porovnání se svými spolužáky, může někdy mít výukové obtíže; jejich označování nám toho mnoho nepoví. Dítě s „výukovými obtížemi“ se možná jen opožďuje za ostatními členy mimořádně schopné skupiny nebo možná pomaleji chápou novou látku“(Pokorná, s. 112, 2010).

„Pokorná uvádí, že problémem všech dětí nejen těch, které mají SPU je, že se neumějí učit. Proto je důležité, aby je učitel naučil se učit a tím jim vykládanou látku odlehčil. S problémem studování se potýkají mnozí studenti vysokých škol a látku se učí nazpaměť bez věcných souvislostí. Tím, že se děti naučí se strategicky učit, zvládnou úkol mnohem rychleji, s menším rizikem chyb, často s menším fyzickým i mentálním úsilím“(Pokorná, s. 112, 2010).

Je dokázáno, že žáci s poruchami učení profitují spíše z explicitních instrukcí (které jsou jim přímo dány) a nepoužívají vlastní analýzu úkolu, vlastní strategie. Nehodnotí, proč byl úkol správně vyřešen, nerozvíjejí své přesvědčení o hodnotě a jedinečnosti strategie; proto také nepřebírají odpovědnost za zpracování úkolu - odpovědnost nese dospělý, který je to tak naučil. Dítě by mělo vědět, proč k vyřešení úkolu zvolilo danou strategii. To by měl učitel a ostatní osoby, které se s dítětem učí, brát na vědomí a vysvětlit dítěti, jaký je význam učiva pro jejich normální život (Pokorná, 2010).

U dětí, které se obtížně učí, je obzvláště důležité, aby učitelé chápali nejen to, jak se děti učí, ale aby uměli podpořit učení dětí optimálními strategiemi, kterými dosáhnou mnohem lepších výsledků (Fontana, 2003). Učitel, který má ve třídě problematické dítě, musí u něj podporovat především schopnost koncentrace, sebevímání a sebeovládání (Prekopová, 2008).

Upoutání pozornosti dítěte s ADD

Upoutat a udržet zájem a pozornost žáků nebývá snadné. Udržet pozornost žáků s ADD zaměřenou na určitý úkol potom představuje pro učitele obzvláště náročnou situaci. Následující body mohou sloužit jako vodítko k tomu, jak se s problémem vypořádat (Riefová, 1999).

- a) *Posaďte si žáka co nejbliže k sobě.*
- b) *Navazujte s žákem přímý oční kontakt.*
- c) *Odstraňte žákovi z rukou a z lavice předměty rozptylující jeho pozornost.*
- d) *Zajistěte, aby žák seděl mezi pozornými, dobře soustředěnými dětmi.*
- e) *Využijte fyzický kontakt (např. žákovi zlehka položte ruku na rameno nebo záda).*
- f) *Využívejte pozitivního zpevnění a postupů či stimulů pro usměrnění chování (např. udělte skupinám u jednotlivých lavic body za pozornost a vzorné plnění úkolu, využívejte individuální tabulky, smlouvy a karty, kam můžete zapisovat získané body či nalepovat nálepky atd.)*

- g) Pokud žák dává pozor, pochvalte ho.
- h) Abyste rozptýlenému žákovi pomohli zaměřit pozornost, používejte osobně domluvené signály a připomínky, které jste si se žákem předem dohodli (Riefová, s. 51. 1999).

Docílení udržení pozornosti dítěte s ADD

- a) Dbejte na to, aby bylo pro žáka vyučování stále srozumitelné.
- b) Průtahům předejděte pečlivou přípravou na hodinu.
- c) Při výuce používejte gesta, grafy, pohyblivé pomůcky, obrázky.
- d) Nechejte pracovat žáky ve skupinách nebo ve dvojicích, kooperativní učení napomáhá k lepšímu zapamatování.
- e) Zadejte žákům, aby si během výkladu psali stručné poznámky (Riefová, 1999).

Naučení organizačních a studijních dovedností

„Pro děti s ADD je náročné zejména učení. To platí nejen pro práci ve škole, ale také o praktických dovednostech, motorických schopnostech“ (Munden, s. 23, 2008).

Ve škole můžeme dítěti učení ulehčit systematickým dohledem nad nácvikem následujících dovedností:

- a) uspořádat si pomůcky a pracovní prostor
- b) poznamenávat si úkoly
- c) sestavovat seznamy
- d) seřadit si činnosti podle důležitosti
- e) naplánovat si krátkodobé úkoly
- f) rozložit si dlouhodobé úkoly na úseky
- g) číst hodiny a řídit se rozvrhem
- h) používat kalendář
- i) vědět, co odnést domů a co doma nechat
- j) vědět, kdy a kam odevzdat úkoly (Riefová, 1999).

Doporučení pro učitele pro práci s dítětem v rámci vyučování

- a) Přizpůsobit možnostem dítěte tempo psaní.
- b) Případně nahradit vlastní zápisy v sešitech předtištěnými texty.
- c) Zvolit formu zadávání úkolů tak, aby je dítě chápalo.
- d) Dávat přednost takovým formám, které jsou pro dítě výhodnější (např. zvládnutí pravopisného učiva se místo diktátem prověří doplňovacím cvičením nebo ústním přezkoušením).
- e) Využívat pro práci ve škole různé speciální pomůcky podle potřeb dítěte (Burešová, 2008).

2.1.3 Hodnocení a klasifikace dítěte s SPU

Hodnocení a klasifikace by měla respektovat speciální vzdělávací potřeby dítěte. Pro dítě s SPU se nejvíce preferuje slovní hodnocení. Neznamená to, že by dítě nesmělo být v průběhu školního roku hodnoceno známkou. Známkou může dítě dostat v plnění dílčích úkolů (Zelinková, 2003).

„Hodnocení by mělo korespondovat s individuálním vzdělávacím programem. V něm by mělo být napsáno i to, jakým způsobem bude učitel ověřovat znalosti dítěte a následně podle svých zkušeností a sdělení z pedagogicko-psychologické poradny dítě klasifikovat“ (Zelinková, s. 227, 2003).

2.2 Péče o dítě ze strany pedagogicko-psychologické poradny

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (a také i jejich rodiče) se mohou obracet na tzv. školská poradenská zařízení, mezi která patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Kromě základních i odborných informací poskytují obě zařízení

také diagnostické služby, pomoc při volbě povolání, spolupracují při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, školním psychologům, výchovným poradcům, mohou také půjčovat literaturu nebo speciální pomůcky (Slowík, s. 56, 2008).

Strukturu poradenských pracovníků dle odborné profese zajišťuje psycholog, speciální pedagog, metodik prevence a sociální pracovníce (Zelinková, 2003). Všichni pracují s citlivými informacemi a s citlivými klienty, usilují o důvěru rodičů žáků. Žáci, jejich rodiče i učitelé se na ně obrací s vědomím jejich profesionality. Proto by měli dodržovat základní etická pravidla (Bartoňová, 2004).

2.2.1 Sociální pracovník v pedagogicko-psychologické poradně

Než je klient diagnostikován, což je jedna z hlavních náplní práce pedagogicko-psychologických poraden, může se setkat se sociálním pracovníkem. Sociální pracovník, jak jsem již zmiňovala, bývá v poradně nápomocen.

Práce sociálního pracovníka není v literatuře příliš rozepisována. Plzeňská pedagogicko-psychologická poradna popisuje náplň práce sociálního pracovníka hlavně jako administrativu. V jeho kompetencích je vyřizování pošty, jednotlivé spisy klientů, vypracování výkazů práce pedagogicko-psychologické poradny, ale i vyhodnocování testových technik nebo pomoc rodičům při sestavení anamnézy dítěte.

Dále tato poradna využívá sociálního pracovníka k propojení celé péče o klienta. Sociální pracovník kontaktuje další odborníky, kteří s klientem pracují. Např. psychiatry, neurology, logopedy, výchovné poradce na školách, ředitele školských zařízení, třídní učitele, kurátory, OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí), soudce.

Sociální pracovník je první osobou, se kterou se v poradně může klient setkat. Sociální pracovník mapuje klientovy obtíže, při vyplňování

anamnestického dotazníku určí, zda důvod, se kterým klient do pedagogicko-psychologické poradny přichází, spadá do jejich kompetencí. Pokud poradna nemůže klientovi nabídnout své služby, předá mu kontakt na jiného odborníka.

U sociálního pracovníka je důležitá jeho schopnost orientovat se dobře v zákonech. Je třeba, aby znal školský zákon ale i zákon o rodině.

Jako i v jiných oblastech sociální práce je nutné, aby byl sociální pracovník empatický, otevřený, vnímavý a informovaný a snažil se navázat kontakt s přicházejícími klienty. Neúspěch při kontaktu může znamenat ztrátu klienta, kterému se nedostane pomoc, jakou potřebuje (Pedagogicko-psychologická poradna).

2.2.2 Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

„Diagnostika jedinců, jak již bylo řečeno, je prováděna v psychologicko-pedagogických poradnách. Úvodní vyšetření v sobě zahrnuje rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem, nebo jeho písemné sdělení, rozhovor s dítětem, na jejichž základech dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí“ (Bartoňová, s. 186, 2004). Vytvoření anamnézy mívá na starosti sociální pracovník zaměstnaný v pedagogicko-psychologické poradně.

„Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku SPU je velmi obtížné. Jejich formulování se nedaří v zahraničí ani u nás a s přibývajícím diagnózami je situace stále složitější. Na druhé straně se objevila kritika zařazování „do škatulek“ s poukazem na nutnost individuálního posouzení. Následující vývoj ukázal, že stanovení kritérií je nutné, protože s přidělováním diagnóz jsou spojeny další kroky a opatření, které mají právní důsledky, např. studenti středních škol s diagnózou dyslexie a dysortografie mají nárok na úpravu maturitní zkoušky“ (Zelinková, s. 51, 2003).

„V souvislosti s poruchami učení by dítě mělo být otestováno a diagnostikováno tehdy, když je jeho školní prospěch znatelně nižší, než byste předpokládali vzhledem k jeho věku, k úrovni jeho inteligence a k vzdělávacím vlivům prostředí. Špatný prospěch sám o sobě ovšem ještě nemusí znamenat, že dítě trpí poruchami učení. Poruchy učení mohou mít negativní vliv na čtení, psaní, sloh, matematiku, společenské vědy, přírodní vědy a na cizí jazyky“ (Martin, s. 182, 1997).

2.2.3 Oblasti SPU zkoumané diagnostikou

Při diagnostice psycholog zkoumá 7 oblastí, ve kterých je možné odhalit SPU. Mezi tyto oblasti patří: inteligence, výkon čtení, úroveň psaného projevu, poruchy sluchového vnímání, lateralita, poruchy vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti.

a) Inteligence

„Důležitou složkou vyšetření je test inteligence. Nejčastěji užívaný test, který je používán ke zjištění inteligence, je Pražský dětský Wechslerův test. Je určen pro děti od 6 do 15 let. Test je složen z deseti subtestů. Pro děti s poruchou pozornosti se doporučuje dělat test na několik částí a ne najednou. Výsledky by totiž nemusely být validní. Dalším testem, který poradny často užívají je test Ravenovy Progresivní matice. Je poupraven tak, aby odpovídal naší populaci“ (Bartoňová, s. 187, 2004).

b) Výkon čtení

„Při vyšetření výkonu ve čtení sledujeme rychlost čtení, porozumění textu, počet správně přečtených slov za první minutu. Test trvá 3 minuty a sleduje se, jestli výkon ve čtení neklesá. Výkon dítěte je důležité porovnat s jeho intelektovými možnostmi“ (Bartoňová, s. 187, 2004). Důležitý je kvocient 60-70 přečtených slov za první minutu. Kvocient nám potvrdí, že dítě při čtení nemá problémy s luštěním písmen nebo se nezaobírá technikou čtení, ale čte si pro radost (Zelinková, 2003).

c) Úroveň písemného projevu

„Úroveň písemného projevu máme možnost posoudit z rozboru školních sešitů, z diktátů, opisu a přepisu při vyšetření. Pokud necháme dítě opisovat nesmyslný text, nemůže si pomáhat kontextem, u přepisu zase můžeme pozorovat propojení mezi psacím a tiskacím písmem (Zelinková, s. 63, 2003). Hodnotí se tvar písma, dodržování lineatury, chování se při psaní. Dále pozorujeme komolení slov, přeházení písmen, záměnu písmen, vynechávání diakritiky, nerozlišení měkké a tvrdé souhlásky“ (Bartoňová, s. 187, 2004).

d) Poruchy sluchového vnímání

Sluchová analýza syntéza řeči je důležitá pro zvládnutí psaní. Děti jsou říkány slova a ono je říká po písmenkách a naopak jsou mu řečená písmenka a dítě z nich musí složit slovo. Např. k-o-l-o-t-o-č dítě musí vyslovit kolotoč nebo je dítěti řečeno lampa a dítě musí rozdělit l-a-m-p-a. Tento test se nazývá Matějčková zkouška analýzy a syntézy, autorem je Matějček (Bartoňová, s. 188, 2004). Také se využívá Moseleyův test, v němž dítěti klademe otázky, jestli v slovech slyší určité písmeno, např. ve slově váza, jestli slyší písmeno „z“ nebo ve slově myš písmeno „a“ (Zelinková s. 67, 2003).

e) Lateralita

„U vyšetření lateralit se zkoumá lateralita ruky a oka tzn. propojení. Test vymyslel Matějček a dítě musí zasunovat různé kolíčky do krabičky, klíče do zámků, tleskat apod.“ (Bartoňová, s. 188, 2004).

f) Poruchy vnímání prostorové orientace

Poruchy vnímání prostorové orientace jsou závislé především na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. Kinestetické vnímání se vyšetřuje Žlabovým testem orientace vpravo-vlevo. Dítě dělá pohyby pravou a levou rukou, např. tlesknout levou rukou o pravé koleno. (Bartoňová, s. 188, 2004).

g) Vnímání časové posloupnosti

„Vnímání časové posloupnosti se vyšetřuje na základě tleskání nebo bzučení na bzučáku, krátké a dlouhé intervaly. Postupně se test ztěžuje“ (Bartoňová, s. 189, 2004).

2.3 Péče o dítě ze strany rodiče

SPU a ADD ovlivňuje celou osobnost dítěte a následně se to všechno promítá i do způsobu života v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče, dítě a případně i sourozence (Zelinková, s. 46, 2003).

2.3.1 Pocity rodičů po seznámení s diagnostikou SPU a ADD

„Pro rodiče s dítětem, které má SPU nebo ADD může být výchova velmi komplikovaná a u rodičů těchto dětí se mohou vyskytovat následující pocity:

- Zklamání- z nenaplněných představ o dítěti.
- Pocit viny- z nezvládnutého těhotenství, porodu nebo za svůj (údajný?) podíl na problémech, za nezvládnutou výchovu, k těmto pocitům přispívají i názory z okolí, že rodiče nejsou schopní vychovávat dítě.
- Nepochopení- rodiče ho prožívají jak ze strany okolí, tak ze strany odborníků nebo od svého partnera. Pocit nepochopení mohou vyvolat rady, jak vychovávat dítě, ze strany příbuzných.
- Pocit neschopnosti, výchovného selhání- rodiče obviňují sami sebe, že nezvládají výchovu.

- Stud- rodiče se za projevy dítěte stydí, cítí se být odpovědní za jeho chování. Stud se také může objevit ve chvíli, kdy rodič se cítí být součástí dítěte.
- Frustraci- rodiče můžou zažívat frustraci, že si neví s dítětem rady, že nedokáží chování dítěte ovlivnit a nedokáží ho vysvětlit ostatním tak, aby ho přijali.
- Ambivalenci- na jednu stranu mohou mít rodiče své dítě rádi, ale na druhou stranu ho mohou vnímat jako narušitele klidu v rodině.
- Vyčerpání- jak psychické, tak fyzické.
- Beznaděj, pocit bezradnosti- výchova se může rodičů jevit jako neperspektivní, mohou mít pocit, že vyzkoušeli už všechno možné a stále nenašli vhodný přístup k dítěti.
- Stres- studie ukázaly, že rodiče neklidného dítěte zažívají mnohem více stresu než rodiče s dětmi normálně se vyvíjejícím“ (Kolčárková, s. 54-55, 2007).

Při všech postupech zaměřených na pomoc dítěti je důležité, aby rodiče neustále mysleli na to, že mu musí poskytovat dostatek pochval, odměn a povzbuzení. Rodiče nesmí zapomínat na podporu za vytrvalost dítěte, i když ještě nejsou vidět žádné výsledky; dítě si musí být vědomo, že pokud se nenechá odradit a bude pokračovat ve svém úsilí, může se hodně naučit. Pokud dítě nebudeme chválit za jeho snahu, může dojít k závěru, že ať se snaží sebe víc, nic se nemění a tím ztrácí motivaci (Martin, 1997).

Dávat odměny a chválit i za maličkosti, ve chvíli, kdy dítě stihne něco rozbít nebo opět nezvládlo učivo, které se předtím dva dny učilo, může být pro rodiče velmi náročné. Podporu by měli rodiče dostat v pedagogicko-psychologických poradnách, ale kvůli vytíženosti se jim podpora často nedostane, nebo ne v takové výši jakou by potřebovali.

Řešení vidím v podobě svépomocných skupin pro rodiče dětí s SPU, ADD a i pro rodiče s dětmi s ADHD, neboť jejich problémy bývají velmi podobné. V oblasti svépomocných skupin by se opět mohl uplatnit

sociální pracovník, který má sebezkušenostní výcvik. Může pomoci při zrodu skupin, pomoci při jejich řízení, může působit také jako odborník, se kterým rodiče mohou konzultovat, pokud si nevědí s něčím rady.

2.3.2 Doporučený přístup rodičů k dítěti

Poté co je dítěti diagnostikováno SPU je dobré rodiči vysvětlit, jak k dítěti přistupovat. Následující body mohou posloužit jako vodítko:

- Akceptování problému – rodiče se musí učit akceptovat, že jejich dítě má SPU, že jeho problémy nejsou projevem nedostatku snahy.
- Vysvětlení podstaty SPU dítěti – rodiče musí dítěti vysvětlit, že jeho problémy nesouvisí s nedostatkem inteligence, že není hloupé.
- Vytvoření přátelské atmosféry – rodiče dítěti nabídnou pomoc při překonávání obtíží. Dítě by se mělo naučit pomoc přijmout.
- Zvyšování motivace ke vzdělání - dítě nesmí být pod tlakem, v tenzi, nesmí být nemístně zatěžováno, musí u něj převládnout pocit úspěchu. Ten se navodí i pouhým oceněním píle. Rodiče by měli dopředu počítat s možností pouze pomalého zlepšování a s malými pokroky.
- Rozumné zatížení dítěte.
- Volba přiměřených krátkodobých cílů.
- Multisenzoriální přístupu – učební látku procvičovat za využití co nejvíce smyslů. Ne vždy se totiž podaří zjistit, který smysl dítě při učení preferuje.
- Pravidelný kontakt se školou.
- Využití reedukačních počítačových programů (Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň, 2009).

2.3.3 Odměna dítěte

Při práci s dítětem s SPU nebo s ADD je třeba vždy promyslet, jak může vnější odměna podpořit jeho vnitřní motivaci k plnění úkolu.

Odměna bude mnohem efektivnější pokud:

- Odměnu dítě obdrží bezprostředně po splnění úkolu.
- Dítě bude mít z odměny opravdovou radost.
- Pro děti je lepší volit hmatatelné odměny.

Pro děti s SPU je velkým přínosem, nechat je chodit na jimi vybraný kroužek nebo sportovní aktivitu. Dítě si tak může ověřit, že aspoň v něčem vyniká a má úspěch, který při plnění školních povinností nezažívá. Potvrdí si tak sebe samo a má větší sebedůvěru a lepší sebehodnocení (Martin, 1997).

SHRNUTÍ

V této části jsem popsala, jak v literatuře autoři popisují práci s dítětem s SPU a ADD. V dnešním množství literatury se dá načerpat mnoho informací a poznatků, které nám pomáhají utvořit si určitou představu, jaké to je pečovat o dítě s takovým znevýhodněním. Tyto poznatky ale může být často obtížné aplikovat v přímé práci s dítětem a musíme být připraveni na mnohá překvapení, o kterých jsme se v literatuře nedočetli.

PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

3 METODOLOGIE

Při svém výzkumu jsem využila případovou práci, která patří pod kvalitativní výzkum. Při práci s klientkou jsem si uvědomovala, jaká péče je jí věnována. Zaujalo mě, jak celý systém pomoci, který se jí dostává, funguje a kolik lidí se do pomoci zapojilo. Abych mohla popsat celý případ a opravdu se zaměřit na to, kdo s ní pracuje, jevila se případová práce jako nejvhodnější typ výzkumu.

V této kapitole nejdříve popíši rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem a dále se zaměřím na popsání případové práce.

3.1 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem

„S rozvojem některých metodologických škol (interpretativismus, interakcionismus) došlo k vyhraňování teoretických východisek kvantitativního a kvalitativního přístupu.“ Kvalitativní přístup si postupně získal určité uznání, ale stále se objevovala určitá soupeřivost mezi těmito výzkumy. Po dalším vývoji se i soupeření ustálilo a dnes jsou oba typy výzkumu brány jako sobě rovné. Dnes dochází ke snaze kombinovat oba výzkumy a dosáhnout tak lepšího výsledku (Švaříček, s. 13, 2007).

3.1.1 Definice kvantitativního výzkumu

Základní definicí kvantitativního výzkumu může být, že je to výzkum, kde jsou za data považována čísla (Punch, 2008). Dá se říci, že v kvantitativním výzkumu výzkumníci využívají metodu dotazníku. V

dotaznících zazní pro všechny respondenty stejné identické otázky. „Pokud využijeme reprezentativní vzorek v kvantitativní metodologii, můžeme tvrdit, že poměry a vztahy, které jsme objevili v tomto vzorku, jsou zobecnitelné například pro celou populaci učitelů.“ Získaná data zpracováváme podle předem daných kategorií a pevných pravidel, podle kterých se při zpracování výzkumu musíme řídit (Švaříček, s. 13., 2007).

3.1.2 Definice kvalitativního výzkumu

Zjednodušená definice kvalitativního výzkumu, může být, že kvalitativní výzkum je takový, který za data nepovažuje čísla (Punch, 2008). Nástrojem kvalitativního výzkumu jsou rozhovory, data z pozorování a data z dokumentů. Cílem rozhovoru je získat hloubkový a detailní informace o zkoumaném. Výsledky z kvalitativní metodologie nemůžeme aplikovat pak na většinovou populaci, ale platí pouze pro respondenty, kterých se výzkum týkal. Analýza získaných dat je náročnější a mnohem podrobnější než u kvantitativního výzkumu. Při zpracovávání dat je důležitá jejich interpretace, hledání vztahů mezi nimi a jejich spojení do jednotlivých logických celků (Švaříček, 2007).

3.1.3 Výhody a nevýhody kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Výhody a nevýhody kvantitativního výzkumu

„Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Výstupem kvantitativního výzkumu je ověření hypotézy či teorie, kterou je nutné si formulovat ještě před začátkem zkoumání. Správné provedení výzkumu umožňuje zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel.

Kvantitativní přístup je však nevhodný pro některá témata, neboť tento přístup může zásadním způsobem omezovat zkoumanou realitu“ (Švaříček, s. 23, 2007).

Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již někdo předtím vybudoval. Jde o to do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximum informací. Hypotézy, které vzniknou na základě kvalitativního výzkumu, není možné zobecňovat. Jsou platné pouze pro ten daný vzorek, který byl zkoumán. Při práci by na to neměli výzkumníci zapomínat a měli by se vyvarovat zobecňujících výroků“ (Švaříček, s. 24-25, 2007).

3.2 Případová studie

„Jako každá jiná strategie, tak stejně tak i případová studie má své silné stránky ale i slabší místa. Případová studie je v určitých podmínkách tím nejlepším možným kvalitativním výzkumem. Například pokud situace představuje zatím neprobádané, málo známé téma, jev, sociální vztah nebo událost. Také je prospěšné využít případovou studii při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Detailní studium těchto problémů může poskytnout odhalení skrytých aspektů problému i k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb, které mohou zůstat v jiných postupech neodhaleny“ (Švaříček, s. 111, 2007).

„Smyslem případové práce, jak již vyplývá z názvu, je velmi důkladné a podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika případům. Případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Klíčem ke správnému vypracování případové práce je sběr skutečných dat týkající se objektu výzkumu (případu).“ Data je nutné sesbírat v celé komplexnosti kolem případu, nikoliv se zabírat pouze izolovaným případem. Cílem je porozumění případu v jeho přirozeném prostředí a následné interpretování interakce případu s jeho okolím.

Vypracovat správně případovou práci zabere mnoho času, neboť musíme získat data z rozmanitých zdrojů pomocí různých metod sběru dat (Švaříček, s. 98, 2007).

Zpracování případové práce může být velmi komplikované. Nejsou pro ni vyvinuty analytické postupy, jak ji zpracovat. Z tohoto důvodu je každá případová práce analytickým originálem (Švaříček, 2007).

4 PŘÍPADOVÁ PRÁCE

4.1 Sociální evidence

4.1.1 Základní údaje o klientce

Klientka Adéla B. (jméno z důvodu anonymity změněno) je narozena 12. 10. 2002, věk 10 let, je žákyní základní školy, rodina úplná, bratr (16 let).

S Adélou jsem se poprvé dostala do styku, když začala chodit do třetí třídy. Kontakt na mě její matka dostala od soukromé speciální pedagožky, která rodině doporučila pomoc s každodenní přípravou dcery do školy. Dívce se potíže objevily již v první třídě. Ve druhé třídě jí byly diagnostikovány SPU- dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a ADD. Její příprava do školy, ve srovnání s dětmi, jejichž vývoj odpovídal normě, byla proto náročnější.

Telefonickým hovorem jsem si s klientčinou matkou domluvila za týden první schůzku.

4.1.2 První kontakt s klientkou

S doučováním dětí jsem se setkala poprvé. Zнала jsem mnoho teorie a chtěla jsem ji uplatnit v praxi. Po každé hodině s klientkou jsem měla možnost konzultace se speciální pedagožkou a na supervizním setkání ve své škole. Věřila jsem, že práci budu dělat dobře.

První setkání s klientkou se uskutečnilo u Adély doma. Matka nás nechala pracovat o samotě, byla jen v jiném pokoji. Adélka byla tou dobou nemocná a nechodila do školy kvůli zánětu středního ucha.

Byla to kudrnatá, hnědovlasá dívka s brýlemi, postavou vyspělejší než ostatní děti jejího věku. Nejdříve jsme se představily a řekly si, jak se máme, co máme rády a jak budou probíhat naše setkání. Adéla si stěžovala na bolest uší a na rýmu. Celé doučování tím bylo hodně ovlivněné. Působila na mě unaveně. Zároveň mě ale překvapila její velká snaha a píle. Jakmile nebyla spokojená s tvarem písma, tak celé slovo vygumovala a přepsala ho, snažila se mít úkol napsaný co nejkrásněji.

Za dobu, kterou jsme měly na práci určenou, jsme nestihly vše, co jsme měly. Myslím, že to způsobil fakt, že jsme se seznamovaly a že jí nebylo dobře.

Z prvního doučování jsem byla mírně na rozpacích, neboť jsem měla pocit, že jsem nenaplnila očekávání matky. Zároveň jsem ale nabyla dojmu, že by náš vztah mohl být příjemný pro nás obě.

4.1.3 Domluvení zakázky

Kontrakt s matkou Adély

S Adélčinou matkou jsme se domluvily na tom, že dívku, pokud bude potřeba, ve škole i vyzvednu a dovedu domů. Dalším úkolem byla kontrola zápisu v deníčku a vypracování všech úkolů, které byly zadány na následující den. Pokud by Adéla stihla napsat úkoly dříve, tak mě maminka poprosila, abych s ní četla z knížek, které má rozečtené, nebo případně, abychom udělaly úkoly, které má na další dny. Domluvily jsme se, že doučování bude trvat jednou až dvakrát týdně dvě hodiny.

Kontrakt se speciální pedagožkou

Zakázkou speciální pedagožky bylo hlavně ulehčení rodině od náročné každodenní přípravy do školy a vytvoření časového prostoru pro komunikaci mezi rodiči a dcerou, která se nebude týkat jen přípravy na vyučování.

Dohodu mezi mnou a matkou nechala speciální pedagožka na nás, schvalovala ji. Do práce s Adélou mi zasahovala jen ve chvílích, kdy mi předávala speciální pracovní listy zaměřené na reedukaci specifických vývojových poruch učení. Dostávala jsem k nim instrukce, jak je s Adélkou správně vypracovat. Měla jsem s ní stálou možnost konzultace o tom, jaké techniky použít, abych Adélce učení co nejvíce odlehčila.

Kontrakt s Adélou

Kontrakt s Adélkou byl velmi složitý. Původně si přála, abychom si spolu hrály. Když jsem jí vysvětlila, že si spolu hrát nemůžeme, že spolu budeme dělat úkoly, tak jejím přáním bylo, abychom se učily hrou. Např. při učení anglických slovíček používat zvonek, když řekne správně slovíčko. Vnímala jsem také skrytou (nevyslovenou) zakázku ze strany Adélky, aby jí učení zabralo co nejméně času a bylo to pro ni co nejméně náročné.

4.2 SOCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA

4.2.1 Sociální anamnéza

Adéla pochází ze čtyřčlenné rodiny, se kterou žije v rodinném domku mimo Prahu. Podle mých zkušeností a pozorování si myslím, že v rodině jsou hezké vztahy. Nejvíce času Adéla tráví s matkou, která se s ní učí a připravuje do školy. Otec se s Adélkou odmítl učit, protože při učení s ní se rychle rozčílí, křičí na ni a nechce, aby to narušovalo jejich jinak hezký vztah.

Adéla má ještě staršího šestnáctiletého bratra Šimona (jméno z důvodu anonymity změněno). Studuje v sekundě osmiletého gymnázia. Šimonovo chování na mne působilo dojmem, že na svou sestru žárlí, neboť má mnohem více pozornosti od rodičů než on. Možná z toho důvodu

u nich dochází k občasným sourozeneckým hádkám, ale přesto je vidět, že Adélce na bratrovi záleží a vzhlíží k němu jako ke vzoru.

Adéla také často mluví o babičce, která bydlí nedaleko od nich. Jezdí k ní na prázdniny, a když je Adélka nemocná. Jako malou ji babička hlídala, protože oba rodiče chodili do práce. Jeví se, že ji má velmi ráda. Často se stará o to, jestli se má babička dobře a vždy pro ni chce to nejlepší.

Sociální situace v rodině je stabilní. Rodina žije pohromadě, oba rodiče jsou zaměstnaní, a tím i ekonomická stránka je vyrovnaná. Pro rodiče není problém, koupit Adélce mnoho pomůcek k ulehčení učení. K různým příležitostem dostává hry, které rozvíjí její paměť, pozornost apod.

4.2.2 Situace po prvním kontaktu

První setkání, jak z mé strany, tak ze strany Adélky a její matky, bylo nespěšné. Očekávala jsem, že Adéla bude více odcházet od učení a bude stále rozptýlená. Proto mě překvapilo, že více méně po celou dobu seděla u mě na židli, spolupracovala a sledovala, co se učíme. Dále mě zaskočilo, jak je těžké pracovat s dítětem s SPU - jak mu vysvětlit matematické operace, u kterých neví, co znamenají, jak objasnit odčítání a sčítání přes desítku. Bylo pro mě obtížné, se něčeho chytit, abychom udělaly nějaký pokrok a mohly všechny úkoly zadané na druhý den splnit. Trochu jsem začala pochybovat, jestli jsem vůbec schopná přípravu s dítětem s takovým stupněm SPU a ADD kvalitně zvládnout. Věděla jsem, že se budu muset stále zamýšlet nad novými metodami a připravovat se na každé doučování. Byla jsem ráda, že mohu svou práci konzultovat se speciálním pedagogem a supervizorem.

S matkou jsme se rozhodly, že setkání budeme plánovat flexibilně na každý týden zvlášť s tím, že se budu snažit přijít hlavně v úterý, protože tento den by jim vyhovoval nejvíce. Matka Adély se také informovala, zda by bylo možné, abych Adélku vyzvedávala ve škole nebo u jídelny. S tím jsem souhlasila a v budoucnu nechala na ní, aby v případě

potřeby řekla, kdy je potřeba Adélu vyzvednout. S požadavky ze strany matky, ale i Adélky jsem souhlasila a potěšila mě flexibilita, která mi tak dopřála volnost mého plánování.

Krátce na to, co jsem začala s Adélkou pracovat, jí byla do třídy přidělena asistentka. Pomáhala jí při vyučování, protože Adéla neudržela tempo s ostatními dětmi. Myslím, že asistentka byla pro Adélku velkým přínosem a díky ní byla pro dívku školní práce o něco snazší.

4.2.3 Osobní anamnéza

Po vstupu do první třídy začala mít Adéla problémy s učením. Byla poslána na psychologické vyšetření a při něm jí byly diagnostikovány SPU- dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Tuto diagnostiku chtěli rodiče ještě potvrdit, proto s dcerou absolvovali vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně. Tam diagnózu potvrdili a matce nabídli možnost docházet k soukromé speciální pedagožce.

Speciální pedagožka dělala Adéle ještě další testy a zjistila, že má i ADD. Také se od matky dozvěděla, že Adélce zjistily tupozrakost. Vytvořila dívce individuální plán, podle kterého se měla učit ve škole. Výhodou bylo, že třídní učitelka, byla otevřená veškeré pomoci a na plán přistoupila. Důležitým úkolem speciální pedagožky bylo vysvětlit rodičům Adély, co je ADD a jaký postup přípravy do školy volit pro dítě se specifickými poruchami učení. Dle speciální pedagožky je pro rodiče přijetí faktu, že jejich dítě, má nějaký problém, vždy velmi těžké.

Matka si často stěžovala speciální pedagožce, že je toho na ni hodně a nestíhá dát Adélce tolik péče, kolik potřebuje, protože má práci a jen příprava do školy s Adélkou trvá dvě hodiny a někdy i více. Ostatní věci kolem domácnosti jdou stranou, stejně tak i učení a příprava do školy se synem, který je již téměř samostatný, ale občas se bez pomoci neobejde. Tím, že se otec s Adélkou neučí, zbývá tato povinnost na ní. Proto jí speciální pedagožka nabídla, že by bylo pro celou rodinu odlehčením doučování jinou osobou. To matku potěšilo, ale zároveň se cítila

provinile, že se nedokáže učit se svou vlastní dcerou. Potřebovala ubezpečit, že na tom, že se s Adélkou bude učit někdo jiný, není nic špatného.

Při rozhovorech s Adélkou jsem často slýchala, jak je pro ni učení těžké a že učení nesnáší. Když jsem se snažila přimět ji k práci, rozčilovala se, proč ji pořád někdo do něčeho tlačí. Z toho usuzuji, že se téměř vždy do učení musela nutit. Do školy by nejraději nechodila, ale má v ní své kamarádky. Baví ji chodit do odpoledního klubu, který funguje jako družina i pro straší děti. Tam si s kamarádkami kreslí, nebo píše úkoly. S kamarádkami úkoly dělá ráda. Ráda také chodí do kroužku vaření, kde připravují různé pokrmy. O tom co vařili, vždy nadšeně vypráví.

4.2.4 Hodnocení informací

Ve fázi poznávání i po celou další spolupráci jsem se snažila být empatická, snažila jsem se vnímat potřeby dívenky, a pokud to bylo možné, tak je co nejvíce uspokojovat. Snažila jsem se být vstřícná a otevřená. Myslím, že se nám povedlo navázat dobrý vztah.

Při učení se s Adélou jsem zkoušela různé techniky, které by jí učení ulehčily. Některé techniky jsem znala, některé jsem vymyslela přímo při práci a jiné mi poradila speciální pedagožka. Třeba při učení slovíček jsem využívala ukazování si, např. pokud se učila slovíčko „doll“ ukázala na panenku. Nebo přiřazovala vystříhaná slovíčka na papírku k daným věcem. Ty metody, které se mi zdály být vhodné a osvědčily se, jsem opakovala. Například měla moc ráda, když jsem dělala chyby v počítání příkladů a ona mě opravovala nebo při správné odpovědi zazvonila na zvonek z jedné hry. Ty, při kterých se učivo nenaučila nebo ji nebavily, jsem již nevyužívala.

Speciální pedagožka po zjištění, že Adélka má problémy s výpočtem slovních úloh v matematice, dala k dispozici cvičebnici. Ta měla sloužit k procvičování slovních úloh. Slovní úlohy byly napsané tak, aby je děti

s poruchami učení dokázaly pochopit. Bohužel nebyla plně využita, neboť při každodenní přípravě do školy nezbýval čas, aby se s cvičebnicí pracovalo.

Potíže Adélky se za tu dobu nijak nezmírnilly. Mám dojem, že to ani nikdo neočekával. SPU úplně nevymizí nikdy a ADD vlastně také ne. S oběma poruchami se dá pracovat a určitým způsobem reedukovat potíže tak, aby dotyčného úplně neomezovaly v běžném životě. Adélka s nimi byla již vcelku sžitá a byla naučená, jaké reedukační pomůcky může využívat. Např. věděla, že při matematice může používat tabulku čísel, tabulku násobků, v českém jazyce vypsaná vyjmenovaná slova, vypsané tvrdé a měkké souhlásky apod. Myslím, že v tom byla Adélka vcelku zdatná a uměla se orientovat v tom, co by jí mohlo pomoci.

4.2.5 Přístup ke klientce

Na začátku jsem se s Adélou snažila na všem domluvit a nechávala jsem ji vyjadřovat k tomu, jak by si představovala strávit společný čas. Bohužel po čase si Adélka na mě zvykla a přestala mě vnímat jako autoritu a zkoušela různé kličky, jak „ošidit“ učení. V tu chvíli vztah vytvořený na vzájemné domluvě, přestal fungovat. Musela jsem přistoupit na direktivnější přístup a určila jsem pevné mantinely, jak naše práce bude probíhat. I přes to se Adélka snažila pravidla porušovat. Proto jsem zvolila metodu sepsání pravidel jí samotnou. Vymyslely jsme společně, co vše by bylo dobré dodržovat, jak z její strany, tak ze strany mé. Tato pravidla již více respektovala a práce s ní tím byla usnadněná.

4.3 PRÁCE S KLIENTKOU

Dobrý vztah mezi mnou a Adélou jsme si utvořily poměrně rychle. Adélka často říkala, že se se mnou ráda učí a že je to lepší než s mamkou.

Naše běžné doučování vypadalo následovně: Každou hodinu jsme začínaly tím, že jsme si řekly, jak jsme se ten den měly, co jsme dělaly a jestli jsme unavené nebo ne. Pak mi většinou povyprávěla, co za dobu, co jsme se neviděly, zažila a co dělala. To jsme si většinou říkaly při cestě domů, když jsem ji vyzvedávala ze školy. Poté, co jsme přišly domů, tak se Adélka šla převléct a já mezitím otevřela její „úkolníček“ a podívala se, co vše mají za úkoly. Pak jsem Adélce řekla, co vše nás čeká, jaký je přibližný časový plán, tj. čím začneme (většinou si zvolila ona), kdy budeme mít přestávku a v kolik skončíme.

Při prvním úkolu se Adélce nikdy nechtělo, protestovala, vymýšlela různé triky, jak se ze psaní úkolu vyhnout. Např. přinesla nějakou hračku, dělala, že mě neslyší, odběhla na záchod, jen předstírala, že píše a přemýšlí apod. Často začátek také provázely věty typu: „Já vás nesnáším!“ nebo „Proč po mně pořád něco chcete a nemůžete mi dát pokoj!?“ Často také říkala: „Já Tě zahluším!“ V této fázi doučování jsem nebyla schopná ji udržet u učení jinak, než na ni zatlačit a přimět ji k práci i proti její vůli. Vyzkoušela jsem různé způsoby, ale ne vždy se to setkalo s úspěchem. Např. jsem zkoušela si s ní nejdříve zahrát hru, vybrat ji jednodušší úkol, nechat vybrat ji, který úkol chce dělat první, namotivovat ji odměnou. K odměně jsem využívala různé samolepky, hračky z kinder vajíček, kartičky Šmoulů.

Při dalším úkolu už většinou byla „rozběhlá“ a šel jí rychle. Pokud, ale přetrvával odpor, tak jsme si udělaly přestávku a ona vymyslela nějakou krátkou hru, kterou jsme si zahrály. Většinou vybírala různé společenské hry, jako je Člověče, nezlob se!, Medvídek Kuky, Bingo, Cink - podle toho jakou hru měla novou nebo právě v oblibě. Potom jsme se opět vrátily k učení.

Snažila jsem se, aby učení bylo interaktivní - nejčastěji jsme se tak učily slovíčka z angličtiny. Chodila po pokoji, ukazovala a jmenovala věci anglicky, přiřazovala kartičky, obrázky. Nebo jsme si hrály na obíhání Slunce kolem Země při učení prvouky. To ji velmi bavilo a myslím, že se tak učivo i docela rychle naučila.

Když uběhly dvě hodiny, tak mě Adélka šla doprovodit ke dveřím. Při cestě jsme si řekly, co se nám na hodině líbilo a co ne, co nám šlo a co méně. Vždy jsem se snažila vystihnout, v čem byla úspěšná a pochválit ji za to. Pokaždé jsem jí ale říkala i to, co ještě musí zlepšit. Vždy se mnou souhlasila a sama pak také hodnotila, jak jí to šlo. Docela mě překvapilo, že byla schopná se sama správně odhadnout.

Pro zlepšení mé práce jsem se domluvila se speciální pedagožkou, že se půjdeme podívat do školy. Zastihly jsme Adélku, jak šla do školy. Všimly jsme si, že šla celá shrbená, bez úsměvu a bez energie. Odhadovaly jsme, že je to nejspíš z toho důvodu, že se jí do školy nechce a školní práce je pro ni náročná.

Ve škole se Adéla projevovала, jako tiché nevýrazné dítě. S asistentkou spolupracovala výborně a bylo vidět, že už jsou na sebe zvyklé. Bylo však zřejmé, že pro Adélku je problematické stíhat tempo třídy. Při práci bylo vidět, že látce, kterou probírají, nerozumí, a to i přes to, že se jí se mnou učila. Adéla byla snaživá a aktivně se hlásila, avšak poté, co byla vyvolána, odpovídala chybně.

Po skončení dvou vyučovacích hodin jsme šly na konzultaci s paní učitelkou, abychom se zeptaly, jak vidí práci Adélky ve škole ona, co by bylo potřeba změnit v domácí přípravě, co potřebuje Adélka vyjasnit, co by bylo dobré s Adélou opakovat přes letní prázdniny. Rovněž se učitelka se speciální pedagožkou dohodly na přepracování individuálního vzdělávacího plánu.

4.4 NAVRHOVÁNÍ ŘEŠENÍ

Za dobu, co jsem pracovala s Adélkou, jsem měla pocit, že byla víc a víc unavená, o školu a učení ztrácela zájem. Měla jsem větší problém ji k učení přimět. Postřehla jsem, že v této době také začala být poměrně často nemocná. Podle mého názoru by v tom mohla být souvislost přehnanými nároky na Adélku.

Bylo pro mě velmi obtížné vymyslet nějakou přijatelnou hranici toho, jak splnit zakázku od matky, udělat přípravu do školy, a zároveň udělat maximum i pro Adélku a dopřát jí čas na hraní. Nakonec jsem došla ke zjištění, že nemohu vyhovět oběma stranám. Přiklonila jsem se k tomu, plnit přípravu do školy s tím, že vnesu do práce co nejvíce metod učení formou hry. V konečném důsledku jsem, ale stejně měla pocit, že Adélka potřebuje něco jiného. Nepřipadala jsem si však dostatečně kompetentní k tomu, abych navrhovala i jiná řešení. Řešení tohoto problému se podobá těm, se kterými se mohou v budoucnu setkat v sociální práci. Vědět nejlepší řešení pro klienta, ale zároveň vědět, že to není v mých možnostech jeho potřeby uspokojit.

Rodiče s Adélkou dál docházeli pravidelně na konzultace ke speciální pedagožce a do pedagogicko-psychologické poradny. Navštívili i jiné další odborníky specializované na problematiku SPU a ADD u dětí. Matka často chodila do Adéliny školy a informovala se, co je ještě potřeba. Přístup rodičů byl podle mého mínění velmi poctivý a snažili se udělat pro Adélku maximum.

Speciální pedagožka dělala průběžně s Adélkou testy na poruchy učení, aby mohla zaznamenávat posun. Také se snažila o zhotovení individuálně vzdělávacího plánu na další školní rok. Domluvila se s paní učitelkou Adélky, aby jí poslala stávající individuální plán a podtrhla v něm, co ještě dělá Adélce problémy. To, co ještě Adélka nezvládla, se mělo zakomponovat i do nového plánu, aby měla šanci se vše doučit. Učební látky, kterou ještě Adélka neměla zvládnutou s jistotou, bylo

mnoho. Proto se speciální pedagožka snažila navrhnout individuální vzdělávací plán jen s nejzákladnějšími body, které by měla Adélka z učiva znát. Myslím, že v této fázi měla speciální pedagožka více ujistit učitelku, že je v pořádku, že Adélka neplní úplně osnovy, jako ostatní žáci.

Následně šli rodiče s Adélkou i do státní pedagogicko-psychologické poradny. Potřebovali znovu potvrdit diagnózu SPU a ADD, kvůli obnovení individuálně vzdělávacího plánu, podle kterého pracovali na základní škole. Potvrzení dostali. Z mého pohledu mohla však poradna udělat pro Adélku více. Mohla by provést širší testování a to hlavně psychologické, ale i rozšířené speciálně-pedagogické, a následně pomoci s reedukací. Též si myslím, že by s Adélkou měli pracovat i po stránce psychoterapeutické. Adélka je hodná, tichá a kvůli SPU by jí mohla hrozit ve vyšších ročnících šikana. V té době měla Adélka dobrou paní učitelku, která se snažila s dětmi pracovat, například jim vysvětlovala, proč má Adélka asistentku a jak s ní pracuje, že ji neradí výsledky, jen jí pomáhá je zaznamenat a podobně. Při změně paní učitelky a dospívání dětí by však podle mého názoru mohla být Adélka snadnou obětí.

Mám také dojem, že by poradna mohla pracovat více i s rodiči Adélky. Sociální pracovnice z poradny by mohla doporučit návštěvu psychoterapeuta, pokud by o to rodiče měli zájem. Maminka Adélky na mě působila unaveně, mohlo by jí pomoci si s někým promluvit. Snažila jsem se občas tuto pozici zastat a mluvit s ní o tom, co vše s Adélkou absolvují a navrhnout jí nějaká usnadnění. V těchto chvílích jsem ale cítila, že by potřebovala i odbornější podporu, kterou by jí měl navrhnout sociální pracovník nebo psycholog z poradny.

Paní učitelka se snažila být velmi nápomocná. Dokonce ona sama navrhla speciální pedagožce, aby zašla na náslech do třídy, aby viděla, jak Adélka pracuje ve škole a mohly se společně domluvit, jak nadále postupovat. Podle zkušeností speciální pedagožky učitelé většinou nebývají takto ochotní si někoho do třídy pozvat. Proto si myslím, že paní učitelce záleželo na zlepšení situace. Mohla však podle mého názoru více

propracovat zadávání domácích úkolů, více zredukovat učivo pro Adélku a ujišťovat rodiče, že méně je někdy více.

Myslím, že by s dítětem s SPU bylo velmi vhodné dělat hlavně reedukaci. Domnívám se, že speciální pedagožka dala matce nějaká vodítka jak reedukaci dělat, ale obávám se, že při vypětí z toho, co vše musí Adélka stihnout do školy, na reedukaci nezbýval čas. Hlavně by Adélka neměla už vůbec žádný volný čas. Z mého pohledu by bylo pro Adélku asi nejpřínosnější místo půlky cvičení z matematiky udělat jen 5 příkladů, místo půlky cvičení z češtiny napsat jen 5 vět a podobně. Dalším řešením by bylo dělat úkoly jen třicet minut a dalších třicet minut dělat reedukaci. Možná by také bylo nejideálnější nedělat úkoly vůbec a zaměřit se jen na pravidelnou reedukaci. Dalším řešením by podle mého názoru mohl být přestup do školy zaměřené na děti s SPU.

Z mého pohledu dělali všichni zúčastnění vše co nejlépe a snažili se jednat pro dobro Adélky, ale i přesto stále vznikaly situace, kdy Adélka byla nešťastná, vzteklá, převládala u ní naprostá nechuť dělat cokoli, co se týká školy. V tomto stavu setrvala delší dobu, a to myslím, nebylo pro Adélku to správné.

Myslím, že pro každé dítě a obzvlášť pro dítě s SPU, které zažívá neustále neúspěchy ve škole, je dobré, naplnit mu volný čas jinými aktivitami, ve kterých zažívá radost a pocit vlastní výjimečnosti. Adélka, ale přišla ze školy, začala se dvě hodiny i více učit a volného času jí tak mnoho nezbývalo.

4.5 OVĚŘOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Při veškeré péči, po dobu jednoho a půl roku, ke zlepšení Adélčiných potíží nedošlo. Úspěchem bylo, že si pamatovala anglická slovíčka do dalšího doučování nebo že si zapamatovala postup počítání matematického příkladu nebo to, že neměla k přípravě odpor a

spolupracovala bez protestů. Moje role spočívala v odlehčení rodině od každodenního učení, a to si myslím, že jsem splnila a rodina byla s mou prací spokojená. Od matky jsem v průběhu práce s Adélkou nedostala žádnou negativní odezvu.

Doučování jsem ukončila v polovině školního roku, což nebylo pro Adélku moc vhodné, a rodina na to asi nebyla připravena. Učinila jsem tak kvůli svým časovým možnostem před státnicemi.

Po krátkém rozhovoru s matkou, který se uskutečnil při podpisu informovaného souhlasu, jsem se dozvěděla, že paní učitelka změnila svůj přístup k Adélce. Nový přístup matka Adélky popisovala jako neúnosný. Paní učitelka byla, podle informací od matky, velmi nerozhodná v tom, co bude nebo nebude tolerovat. Nastaly velké problémy s množstvím úkolů, začala se projevovat averze učitelky vůči Adélce. Důsledkem toho bylo, že se Adélka snažila škole vyhnout, bála se tam chodit, byla nešťastná. Rodiče se proto rozhodli Adélku přesunout na jinou školu. Dívka tedy začne chodit od nového školního roku do speciální třídy pro děti s SPU.

Domnívám se, že by to pro ni mohlo být velkým přínosem, neboť by mohla dostat lepší péči, mohla by mít méně úkolů, což znamená i více volného času a naplnění života nejen přípravou do školy.

ZÁVĚR

Jak vyplývá z mé práce, péče o dítě s SPU, je velmi náročná. Výše zmíněný popis je kombinací teorie a praktických návodů, jak by mohla péče fungovat.

V tomto procesu velmi záleží na tom, jak se jednotlivé osoby zastupující tu kterou složku, k dítěti s SPU postaví. Stojí před nimi úkol poruchu správně diagnostikovat, navrhnout možnosti, které by rodině pomohly s přípravou dítěte do školy, učitel má za úkol odhadnout objem učiva pro takto znevýhodněné dítě, a spolu s asistentem, jak školním, tak pronajatým na doučování, musí umět zvolit vhodné metody učení a reedukace. Velmi důležitá je také pomoc psychologická a terapeutická, jak pro dítě, tak pro celou rodinu. Důležité je, aby všechny složky péče spolupracovaly, a v centru jejich snahy bylo spokojené, vyrovnané a šťastné dítě.

Někteří rodiče se o problémy dítěte s SPU nezajímají a nedá se spolehnout, že se s dítětem budou připravovat podle jeho potřeb. Práce odborníků je v tu chvíli zbytečná. Jsou však rodiče, kteří pro zlepšení problémů s učením svého dítěte udělají maximum. Jsou schopni nastudovat a hlavně porozumět problematice, jsou ochotni s dítětem trávit více času u přípravy do školy, navštěvovat s ním specialisty a držet se jejich rad. Těmto rodičům je třeba nabídnout pomoc všestrannou a co nejkvalitnější.

Při své praxi jsem ze strany rodičů a učitelů často slyšela výtky na práci pedagogicko-psychologické poradny. Kritika se týkala nesprávné diagnostiky a nevyhovujících návodů, jak s dítětem pracovat. Pro učitele, kteří nebyli přímo vzděláni v problematice SPU a ADD, bylo těžké přizpůsobit výuku dítěti, zvláště když si nebyli zcela jisti, jakou péči pro své vzdělání potřebuje. Také v případě mé klientky to na mě dělalo dojem, že státní poradna pouze potvrzovala předchozí diagnózu. Zdálo se mi, že testy pracovníci v plném rozsahu neopakovali a nezjišťovali další

podrobnosti, které by mohly být nápomocné pro zlepšování potíží ve škole, nenabídlí reedukační program.

Dítěti s SPU a ADD může velmi pomoci i informovaný učitel. Může docílit toho, že se bude ve škole cítit bezpečně a sebejistě. Pokud učitel přistoupí na pravidla, kterými je nutné se řídit při výuce tohoto dítěte, bude výuka jednodušší a dítě nebude zažívat pocity zoufalství nad úkoly, které jsou mu zadávány. Bohužel se můžeme setkávat s učiteli, kteří diagnózu ignorují a chtějí po dítěti něco, co nemůže splnit, ne proto, že by se nesnažilo, jak se mnohdy učitel domnívá, ale proto, že toho dítě není schopno. Je důležité, aby učitel pracoval s dítětem s citem, byl vytrvalý a hlavně vzdělaný v problematice SPU a ADD.

Věřím, že má práce může pomoci všem, kteří pracují s dětmi nebo rodinou. Je téměř jisté, že se při této práci někdy setkají s dítětem, které má diagnostikovanou některou z SPU nebo ADD.

Přála bych všem dětem, aby našly u dospělých dostatek trpělivosti, porozumění a aby se škola pro ně stala prostředím, které mají rády a cítí se tam plnohodnotně a bezpečně.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BARTOŇOVÁ, M. *Žáci se specifickou poruchou učení v poradenském systému*. In VÍTOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství*. Brno: MSD, 2004, s. 183-190.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 128, 439. ISBN 80-7178-303-X.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Zamyšlení nad integrací dětí se specifickými poruchami učení a chování. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997, s. 156-157.

KOLČÁRKOVÁ, I., LACINOVÁ, L. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. Brno: Barrister & Principal, 2008, 138 s. ISBN 978-80-87029-47-3

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2008, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MCCARTHY, C., *No easy answers*. New York: Bantam books, 1995, 398 s. ISBN 0-553-35450-7.

MICHAEL M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Přel. Jiří Foltýn. Praha: Portál, 1997, 328 s. ISBN 80-7178-125-8.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004, 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Přel. Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2008, 120 s. ISBN 978-80-7367-430-4.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. akt. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 51, 52, 77, 198, 224. ISBN 80-7178-579-2.

PUNCH, K. F. *Úspěšný návrh výzkumu*. Přel. Jan Hendl. Praha: Portál, 2008, 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

RIEFOVÁ, F., S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Přel. Lenka Staňková. Praha: Portál, 1999, 256 s. ISBN 80-7178-287-4.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDIVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

BUREŠOVÁ, J., Péče o děti se specifickými poruchami učení v České republice *Educationquality* [online]. c2005, poslední revize 2008 [cit. 2012-18-08]. Dostupné z: <http://www.edq.eu.com>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA NÁCHOD. Reeducace specifických poruch učení. *PPP Náchod* [online]. c2004, poslední revize 2010 [cit. 2012-18-08]. Dostupné z: <http://www.pppnachod.cz>

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA PLZEŇ. Dítě se specifickou vývojovou poruchou učení v rodině. *Kapezet* [online]. c2009 [cit. 2012-18-08]. Dostupné z: <http://www.kapezet.cz>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA. *Kpg* [online]. [cit. 2012-18-08]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora/ky: Alžběta Palanová

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Komplexní péče o dítě se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti

Počet stran (bez příloh): 59

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 11

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 6

Počet internetových odkazů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Rok dokončení práce: 2012

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci využiji ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

JMÉNO	ADRESA	DATUM	PODPIS

**Posudek vedoucího bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Alžběta Palanová

Obor studia: Sociální práce

Název práce: Komplexní péče o dítě s poruchami učení a poruchou pozornosti

Vedoucí práce – Mgr. Zuzana Janotková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 80

Počet stránek příloh: 67

Počet titulů v seznamu literatury: 33

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		x		
--	--	---	--	--

Oborová příléhavost tématu

		x		
--	--	---	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

--	--	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

--	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Vyváženost teoretické a praktické části
v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Studentka ve své bakalářské práci seznamuje s tématem „Komplexní péče o dítě se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti“. Snaží se o zmapování dostupné péče. Informuje o komplexní pomoci jak ze strany odborníků na danou problematiku, tak ze strany školy a samotné rodiny dítěte. Studentka průřezem kapitol podává ucelený pohled na práci s dítětem se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti. Oceňuji vzhledem k oborovému zaměření studentky, že si vybrala téma, které spadá sice více do oblasti speciálně pedagogické, ale dokázala dát práci sociální rozměr. Určitě by bylo možné práci do budoucna ještě víc rozšířit o sociální práci třeba výzkumnou sondou v diplomové práci. Je zajímavé sledovat postřehy studentky sociální práce k danému tématu. Studentka při konzultacích dokázala rozpoznávat jemné nuance, společné znaky a rozdílnosti z pohledu sociální práce.

Všechny kapitoly a podkapitoly bc. práce na sebe navazují a informují jasně a přehledně o daném tématu. Seznamují čtenáře poutavou formou s tématem práce.

Kladně hodnotím práci studentky s odbornou literaturou včetně cizojazyčné literatury k danému tématu.

Teoretická část práce je napsaná s citem a odborným vhladem do problematiky. Text je souvislý, citační normy dodržené.

Celkově vnímám teoretickou část obsahově ucelenou a zpracovanou precizně a výstižně.

V empirické části studentka seznamuje, formou případové práce, s konkrétní prací a přístupem k dítěti se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti a zabývá se tím, jaká péče mu byla poskytnuta. Následně předkládá návrhy pro zlepšení této péče. Empirickou část hodnotím taktéž kladně. Je cenným přínosem bakalářské práce.

Celkově hodnotím bakalářskou práci jako zajímavou. Byla bych ráda, aby se tématu věnovalo ještě více prostoru formou dalšího výzkumného záměru např. v magisterské práci.

Spolupráci se studentkou při vedení práci hodnotím kladně. Pracovala systematicky a samostatně. Všechny připomínky, návrhy atd. konzultovala se zájmem a vlastním názorem a vkladem. Oceňuji dlouhodobou spolupráci s dítětem se specifickými poruchami učení a pozornosti a citlivý vklad a zájem o dítě nejenom ze stránky přípravy na vyučování, ale hlavně osobnostním vkladem studentky, jejím sociálním citěním a náhledem na komplexní péči o takovéto dítě a člena rodiny.

Otázky k obhajobě:

1. Jak s odstupem času vnímáte dlouhodobou práci s dítětem, se kterým jste spolupracovala?
2. Jakým směrem by podle Vás měla jít dál spolupráce odborného týmu při práci s dětmi se ŠPU a ADD?
3. Jak vidíte sociálního pracovníka v odborném týmu a jeho uplatnění při práci s dětmi s ŠPU a ADD?

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 10. 9. 2012



**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Alžběta Palanová

Obor studia:

Název práce: Komplexní péče o dítě s poruchami učení a poruchou pozornosti

Oponent práce: PaedDr. Jan Toman

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 57

Počet stránek příloh: 0

Počet titulů v seznamu literatury: 16+4

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešení problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Jakou etiologii mají obecně SPU, co tato etiologie přináší specifického mimo vlastní proces učení?
2. Jak lze po dané zkušenosti vymezit roli sociálního pracovníka v týmu profesí zaměřených na poruchu samu?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Práce je zaměřena na problematiku specifických poruch (vývojových poruch), které se aktualizují zejména se vstupem dítěte do procesu školního vzdělávání. Komplexní pojetí, jak je práce vnímá, je vnímáno z pohledu sociální práce. Z tohoto pohledu postrádá práce specifické vnímání základních kategorií, pojmů tak aby celý problém byl k tomuto specifickému pojetí vztahován. Spíše speciálně pedagogické pojetí problematiky do jisté míry postrádá v předložené podobě např. etiologický, psychosociální či neurologický pohled, který by místo a význam sociální práce např. v symptomatologickém pojetí osvětlil. Text je z velké části (do str.29 téměř výlučně) složen z přejatých textů formou parafrází a citací, a to prakticky bez vlastního textu a tím i vlastního odůvodnění. Dílčí připomínky: Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem je všeobecně známý, zprostředkování textu je neúplné a nepřesné. Práce obsahuje složité členěnou strukturu kapitol, místy s malým obsahem, takže se sejdou i čtyři na jedné straně. Název kapitoly stylem profesního žargonu („práce s klientkou“) není pro daný typ práce ideální. Reeducace jako označení spec. ped. metod zřejmě nesouvisí s použitím pojmu na str.47. Soupis bibl. citací by bylo lépe označit jako Seznam použité literatury (ne všechny uvedené zdroje byly citovány apod. Chybí bibliografické údaje v závěru práce. Další práce autorky by mohla směřovat do longitudinálního sledování výsledků (důsledků) nového umístění sledovaného dítěte do specializované školy. Z práce je patrna vysoká osobní angažovanost autorky v profesním příběhu empirické části.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace:
Velmi dobře

Datum, podpis:

