



Bakalářská práce

Motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Anna Kloučková

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

Jméno a příjmení:

Anna Kloučková

Osobní číslo:

P21000120

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy motivují žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci.

Požadavky: formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

MATĚJČEK, Z., 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.

RIEF, S. F., 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8287-4.

SHAPIRO, L. E., 2020. *44 aktivit pro děti s ADHD: podpora sebedůvěry, sociálních dovedností a sebekontroly*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1599-8.

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá otázkou motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy motivují žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci.

Bakalářská práce se skládá se ze dvou částí. První část se věnuje teoretickým poznatkům, které autorka čerpala z odborných zdrojů. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se věnuje samotnému syndromu ADHD a druhá kapitola se zabývá motivací.

Druhou částí bakalářské práce je část praktická. Obsahem této části je kvalitativní průzkum. Cílem kvalitativního průzkumného šetření je zjistit pomocí polostrukturovaného rozhovoru, zda vůbec a jakými způsoby motivují učitelé své žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci na 1. stupni základní školy. Průzkumný vzorek tvoří devět učitelů ze čtyř základních škol na Příbramsku, kteří se podílejí na edukaci žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. K samotnému vyhodnocování výsledků a analýze dat byla zvolena metoda kódování. Výsledkem průzkumu je popis využívaných způsobů motivace u žáků s ADHD. Ze zjištěných výsledků dále vyplývá, že motivaci u žáků s ADHD ovlivňuje mnoho faktorů.

Klíčová slova: syndrom ADHD, žák s ADHD, vzdělávání, základní škola, motivace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

This bachelor thesis is about motivation of children with attention deficit and hyperactivity disorder. The main goal is to find out and describe, in which way teachers of primary school motivate children with attention deficit and hyperactivity disorder during their education.

The bachelor thesis is made of two parts. First part dedicates to theoretic knowledge, which author drew from expert resources. Theoretic part is split to two chapters. First chapter dedicates to syndrom of ADHD and second chapter with motivation.

Practical part is the second part of the bachelor thesis. Content of this part is qualitative survey. The goal of qualitative survey research is to find out throught a semi-structured interview, whether at all and in what methods motivates teachers their pupil's with attention deficit hyperactivity disorder during their education. Exploratory sample is made up of nine teachers from four primary schools in Pribram region, who are involved in the pupil's education with attention deficit and hyperactivity disorder. To evaluate the results and data analysis was chosen the method of coding. The result of the survey is description of the motivation methods used by pupil's with ADHD. From the results found shows that motivation is affect by many factors.

Key words: syndrom ADHD, pupil with ADHD, education, primary school, motivation, a pupil with special educational needs

Poděkování

Ráda bych chtěla poděkovat mé vedoucí bakalářské práce Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D. za odborné vedení, čas a ochotu, trpělivost, a hlavně za cenné připomínky k této bakalářské práci. Rovněž děkuji všem zúčastněným respondentům za ochotu při poskytování rozhovorů k průzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině za podporu.

Obsah

1	Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....		10
2	Porucha pozornosti s hyperaktivitou.....	10
2.1	Vymezení pojmu a projevy ADHD.....	10
2.2	Příčiny ADHD.....	12
2.3	Diagnostika ADHD.....	12
2.4	Projevy žáka s ADHD ve škole.....	14
2.5	Přístup k žákovi s ADHD.....	15
2.6	Léčebný přístup.....	16
3	Motivace.....	18
3.1	Rozvíjení motivace.....	20
3.2	Motivace u dětí s ADHD.....	20
3.3	Hodnocení.....	22
3.3.1	Formy hodnocení.....	23
3.4	Odměny a tresty.....	26
3.4.1	Odměny.....	26
3.4.2	Tresty.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....		29
4	Cíl a průzkumné otázky.....	29
5	Metodologie a průběh průzkumu.....	31
6	Výběr a charakteristika průzkumného vzorku.....	33
7	Popis a analýza zjištěných výsledků.....	36
7.1	Vnitřní motivace u žáků s ADHD.....	36
7.2	Vnější motivace u žáků s ADHD.....	37
7.3	Používání odměn a trestů při edukaci žáků s ADHD.....	40
7.4	Vliv hodnocení na motivaci u žáků s ADHD.....	43
8	Shrnutí výsledků průzkumu a zodpovězení průzkumných otázek.....	45
9	Diskuse.....	49
10	Navrhovaná opatření.....	50
11	Závěr.....	52

1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá motivací u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou na 1 stupni základní školy. Motivace u žáků s ADHD je velmi klíčová. Autorka si toto téma zvolila z důvodu osobní zkušenosti, kterou získala během studia. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy motivují žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci.

Bakalářská práce se skládá se ze dvou částí. První část se věnuje teoretickým poznatkům, které autorka čerpala z odborných zdrojů, které se zabývají tímto tématem. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se věnuje samotnému syndromu ADHD. Najdeme zde vymezení pojmu ADHD, možné příčiny, diagnostiku a léčbu tohoto syndromu. Dále kapitola popisuje projevy žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou ve škole a zásady, které by měly být uplatňovány při práci s tímto žákem. Druhá kapitola se zabývá motivací. Popisuje vnitřní, vnější motivaci a způsoby rozvíjení. Dále se již zabývá samotnou motivací u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Autorka se zde také věnuje hodnocení, odměnám a trestům.

Druhou částí bakalářské práce je část praktická. Obsahem této části je kvalitativní průzkum. Cílem kvalitativního průzkumného šetření je zjistit, pomocí polostrukturovaného rozhovoru, zda vůbec a jakými způsoby motivují učitelé své žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci na 1. stupni základní školy. Ze zjištěných výsledků lze poté odpovědět na předem formulované průzkumné otázky. Průzkumný vzorek tvoří devět učitelů ze čtyř základních škol na Příbramsku. Respondenti byli dotazováni pomocí polostrukturovaného rozhovoru. K samotnému vyhodnocování výsledků a analýze dat byla zvolena metoda kódování. Dále se v praktické části nachází diskuse, kde jsou porovnávány výsledky provedeného průzkumu s dalšími závěrečnými pracemi, které se věnují podobnému tématu. V návaznosti na výsledky průzkumu si autorka této bakalářské práce dovolila navrhnout několik opatření. Závěrem bakalářské práce je seznam použitých zdrojů, které byly použity při zpracování této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Poruchu pozornosti s hyperaktivitou nemůžeme označovat za nemoc, kterou lze vyléčit. Dítě se syndromem ADHD nikdy z této poruchy nevyroste. Největší vliv na to, čeho tyto děti v životě dosáhnou a jak budou vnímat samy sebe, mají dospělí, kteří významným způsobem působí v jejich životech.

Nejlepším způsobem, jak těmto dětem pomoci, je podle Riefové (2007, s. 15), včasná a správná diagnostika. Můžeme tak co nejrychleji provést zásahy, které předejdou začarovanému kruhu selhání a klesajícího sebevědomí dítěte. Když dítě podporujeme a pomáháme mu s odstraňováním překážek k úspěchu, musíme myslet pozitivně a vnímat dítě, jako hodnotnou lidskou bytost, nikoli jen jako nositele poruchy pozornosti.

Někdy se můžeme dočíst, zejména v médiích, že syndrom ADHD neexistuje, a že se jedná o zcela smyšlenou diagnózu pro nevychované děti (Ptáček 2019). Touto problematikou se také zabývají Goetz s Uhlíkovou (2013, s. 13.) Ti ve své publikaci poukazují na řadu studií, které jednoznačně prokazují biologický podklad nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, který vznikl ještě před jakýmkoli výchovným působením. Samozřejmě vedle dětí s ADHD existují i děti, u kterých se vyskytuje podobné nebo stejné chování, jako u dětí s ADHD, ale při podrobném vyšetření je zjištěno, že toto chování má zcela jinou příčinu (Goetz, Uhlíková 2013, s. 13).

2.1 Vymezení pojmu a projevy ADHD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD) není nová porucha. Je známá již mnoho let (Weeks a kol. 2016, s. 12). „ADHD je anglickou zkratkou názvu attention deficit hyperactivity disorder neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou.“ (Goetz, Uhlíková 2013, s. 13). Toto onemocnění se vyznačuje obtížemi se soustředěním, nepřiměřeně zvýšenou aktivitou a impulzivitou. Dříve jsme se mohli setkat s názvy jako je lehká mozková dysfunkce či lehká dětská encefalopatie. V současné době je termín ADHD standardní a používá se ve většině vyspělých zemí. Dalším správným pojmenováním je například hyperkinetická porucha či porucha aktivity a pozornosti.

Je důležité si uvědomit, že u každého dítěte se příznaky ADHD mohou projevit jinak. Ne všechny projevy platí pro všechny děti. Každé dítě je jiné, jedinečné (Rief 2007, s. 19). „*Projevy v chování u konkrétního dítěte jsou důsledkem kombinace základních příznaků onemocnění, přidružených psychických poruch a vlivů prostředí.*“. Intenzita projevů ADHD není stálá, je spíše kolísavá a bohužel nepředvídatelná. (Goetz, Uhlíková 2013, s. 19).

Hlavními projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou jsou krátká doba udržení pozornosti, impulzivní jednání a hyperaktivní chování (Weeks a kol. 2016, s. 15). Děti, které mají diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, jsou stále v pohybu, nenechají v klidu ruce ani nohy, vyhledávají blízké předměty, se kterými si hrají nebo vkládají do úst, často skáčou ostatním do řeči, nadměrně mluví, impulzivně reagují a až poté přemýšlí. Dalšími projevy dle Riefové (2007 s. 18) jsou například potíže s přechodem k jiné činnosti, agresivní chování, sociální nevyzrálost a malá sebeúcta. Weeks s kol. (2016, s. 15) ještě dále poukazují na špatnou krátkodobou paměť, kdy si často děti nepamatují úkoly, které mají vykonat ihned, a na to, že tyto děti mají velmi aktivní mozek a jsou rády zaměstnané. U některých dětí se může objevit i zhoršená koordinace hrubých a jemných motorických dovedností. Goetz a Uhlíková (2013, s. 20-31) uvádějí, že děti s ADHD jsou často nepořádní. Nejsou schopni udržet pořádek ve školní lavici, školní tašce i ve svém pokoji. Velmi často působí neorganizovaným dojmem. Mají problém si naplánovat danou činnost v jednotlivých krocích. Pokud si už nějaký plán udělají, často ho stejně nedodrží. Dalším častým projevem je problém se spánkem, který se u některých dětí projevuje již v novorozeneckém věku. Tyto děti mají nepravidelný rytmus spánku a působí až neunavitelným dojmem. Ve spánku mají zvýšenou pohybovou aktivitu a probouzí se časně ráno nebo i několikrát během noci. Některé děti s ADHD také hůře snášejí kritiku a neúspěch. Neradi prohrávají a častěji se urážejí.

Ne u všech dětí se intenzita nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity projevují stejně. Některé děti mají velké obtíže s pozorností, ale hyperaktivita nebo impulzivita se u nich nijak zvlášť neprojevují. Těchto dětí, u kterých převažuje porucha koncentrace je zhruba 25-35 %. Děti, u kterých se projevují především hyperaktivita a impulzivita, ale velké obtíže se soustředěností nemají, je asi 10-20 %. Nejčastější je však smíšený typ ADHD, kdy se u dětí projevují obtíže s pozorností, hyperaktivitou i impulzivitou. Do této skupiny spadá asi 50 % dětí s ADHD (Goetz, Uhlíková 2013, s. 33).

2.2 Příčiny ADHD

O příčinách ADHD se vede celá řada debat a existuje několik teorií. Již několik desetiletí probíhají genetické studie, které potvrzují dědičný podklad ADHD. Goetz a Uhlíková (2013, s. 69) odkazují na výzkumné studie, které došly k závěru, že ADHD má až z 80 % dědičný základ. Výchova, prostředí, ve kterém dítě žije či biologické vlivy a vnější faktory mají mnohem menší roli ve srovnání s genetikou, avšak pořád mají význam při rozvoji ADHD. Další možnou příčinou ADHD jsou komplikace v těhotenství, zejména infekce matky nebo užívání alkoholu, cigaret a drog v těhotenství (Rief 2007, s. 20). Week a kol (2016, s. 19) ještě uvádějí, jako další možnou příčinu vzniku ADHD encefalitidu či poranění mozku, komplikovaný nebo předčasný porod a požití olova. Příznaky ADHD se mohou objevit i u dětí, které byly dlouhodobě vystaveny nepříznivým podmínkám, jako je zneužívání či strádání.

ADHD se stává lákavým zdrojem pro tvorbu různých mýtů a nepodložených teorií. Jednou z nich je doposud neuzavřená debata, která se týká vztahu stravy a ADHD. Žádná studie však zatím neprokázala, že by konzumace cukru v potravě vyvolala příznaky ADHD u zdravých dětí. Další mylnou domněnkou je fakt, že ADHD se dá vychovat. Nevychovanost může sice ADHD připomínat, ale příčiny jsou zcela odlišné (Goetz, Uhlíková 2013 s. 72).

2.3 Diagnostika ADHD

Základem kvalitní léčby ADHD je správně stanovená diagnóza. Na tom, že určení diagnózy není vždy jednoduché a jednoznačné se shodují například i Munden, Arcelus (2002, s. 59) a Drtílková, Šerý (2007 s. 79). Určení diagnózy s sebou nese různé komplikace. Velmi často se ADHD vyskytuje zároveň s jinými poruchami. Přítomnost jiných poruch má velký význam pro následující terapeutický postup (Drtílková, Šerý 2007, s. 79). Pokud se nepodaří stanovit správnou diagnózu a nezahájí se vhodná léčba, mohou tito jedinci podléhat depresím či úzkostem. Důležité je proto rozpoznat i skryté symptomy. ADHD má vždy tři stejné symptomy: impulzivitu, nepozornost a hyperaktivitu. U každého dítěte se ovšem mohou tyto symptomy projevat jinak a v různé míře.

Pro stanovení správné diagnózy je nutné oslovit dostatečně zkušeného a kvalifikovaného odborníka. Diagnózou ADHD by se měl zabývat lékař, psychiatr či pediatr. V některých případech může jako první diagnózu rozpoznat i učitel nebo psycholog, ten pak musí učinit všechny potřebné kroky pro celkové vyšetření dítěte. Celkové vyšetření se skládá z pečlivého posouzení symptomů dále ze zdravotní, psychiatrické a psychologické anamnézy a anamnézy studijní, osobní a rodinné. Tyto informace odborník získává z lékařských zpráv a vyšetření, rozhovorů či pozorování

(Munden, Arcelus 2002, s. 59-61). Provádí se rozhovor s blízkou osobou, která je dobře obeznámena s vývojem dítěte a dokáže odborníkovi podat kvalitní anamnestické údaje. Většinou se jedná o matku dítěte, která je s ním v častém kontaktu a umí dobře popsat jeho chování. Dále je vhodný i rozhovor s učitelem dítěte. Zde je důležité, aby rodiče souhlasili se sdělením diagnózy vyučujícím. Dále se provádí podrobné klinické vyšetření dítěte, které přináší velmi cenná diagnostická vodítka. Neméně důležité jsou i tělesné, laboratorní, zobrazovací a elektrofyziologické vyšetřovací metody a psychologické vyšetření. Důležitou diagnostickou pomůckou jsou i různé dotazníky či posuzovací škály (Drtilková, Šerý 2007, s. 80-81). Tyto dotazníky a posuzovací škály jsou velmi přínosné při počáteční diagnostice, ale i při následné terapii, kdy nám pomohou zjistit, zda jsou nově zavedená opatření účinná. Existuje značný počet posuzovacích škál. Některé jsou zaměřené přímo na problematiku ADHD, jako například škála symptomů navržená Rutterem či Du Paulem a některé posuzovací škály jsou zase obecnější. Pro potvrzení ADHD je také velmi užitečný Barkleyův dotazník pro domácí a školní prostředí. Nevýhodou těchto dotazníků a posuzovacích škál může být zkreslený výsledek. Výsledky mohou být ovlivněny subjektivním pohledem na vyšetřované dítě osobou, která dotazník či posuzovací škálu vypracovává (Munden, Arcelus 2002, s. 65-66).

Toto vše je velmi časově náročné, avšak pro získání přesných závěrů nezbytné. Žádný jednotný diagnostický test na určení diagnózy ADHD neexistuje (Munden, Arcelus 2002, s. 60-61). Vyšetřující lékař (odborník) nejprve shromáždí výsledky z vyšetření a všechny další získané informace a až teprve poté stanovuje diagnózu. Následuje rozhovor s rodiči, při kterém společně hovoří o přesné podstatě a závažnosti problému. Poté bývá stanovena a zahájena účinná terapie (Munden, Arcelus 2002 s. 66-67).

Ve většině případů je nezbytná i diferenciální diagnostika. Je velmi důležité rozhodnout, zda se u daného dítěte jedná o syndrom ADHD či je u něj prokazatelná jiná diagnóza (Ptáček, Ptáčková 2018, s. 20). ADHD je třeba odlišit od jiných, velmi podobných obtíží. Například dané dítě může mít také poruchu koncentrace pozornosti, je často impulzivní a vyskytuje se u něho i hyperaktivita, ovšem tyto obtíže v tomto případě nemusí prokázat syndrom ADHD. Obtíže u tohoto dítěte totiž vyplývají z jiného primárního postižení. Mohou také souviset i se sociální situací dítěte (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 20). Pokud se u daného dítěte projevují dvě či více poruch, je pravděpodobné, že jedna bude primární a ty další sekundární. V některých případech se vyskytují dvě diagnózy dohromady. U dětí s ADHD se velmi často vyskytují i poruchy chování, poruchy nálad, úzkostné poruchy či specifické poruchy učení. V některých případech i Tourettův syndrom,

mentální retardace, autismus či Aspergerův syndrom. Ptáček a Ptáčková (2018, s. 20) také ve své publikaci hovoří o možném zvýšeném riziku užívání návykových látek v souvislosti s ADHD.

2.4 Projevy žáka s ADHD ve škole

Zjevné problémy se začínají objevovat s příchodem do školy. Dítě si musí zvyknout na režim, který ve škole panuje. Právě ve školním věku se dysfunkce v kognitivní oblasti projevují nejvýrazněji (Ptáček, Ptáčková 2018, s. 25). Některé základní projevy ADHD začnou být více viditelné, v souvislosti s příchodem do školy. Děti jsou často podrážděné, v některých případech mohou být až agresivní. Jsou nepozorní, nesoustředěné. Jejich pozornost je často kolísavá a nevyběrová. Děti věnují pozornost všem podnětům. Nedochozí u nich k oddělení podstatných podnětů od nepodstatných. Jucovičová a Žáčková (2017, s. 45) upozorňují, že právě v důsledku nevyběrové pozornosti často dochází k vytěsňování některých informací. Mohou to být informace méně důležité, i informace velmi důležité. Také u těchto dětí dochází k rychlé unavitelnosti při samotné vyučovací hodině nebo při plnění zadaných úkolů. Často nejsou ani schopni dokončit požadovaný úkol, činnost nebo práci (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 50). To se stává především ve chvíli, kdy je vyžadovaná velká soustředěnost a splnění činnosti, která pro ně může být nudná, časově náročná, nezajímavá či ne příliš motivující (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 46). Dalším projevem ADHD, který je velmi viditelným právě při plnění školní docházky je psychomotorický neklid. Děti s ADHD se v lavici vrtí, vyskakují ze svého místa, mění polohu při sezení na židli, poskakují. Často mají i neustálou potřebu brát věci do ruky a poté si s věcmi hrát. Učitelům opětovaně skáčou do řeči a vše komentují (Jucovičová, Žáčková 2010 s. 50). Mimo základní projevy ADHD se mohou vyskytnout u dětí i další obtíže a problémy, které znesnadňují školní adaptaci. Jsou to například poruchy paměti, kdy si dítě hůře zapamatovává nové učivo, často zapomíná věci a pokyny. Problémy může mít i s vybavováním již naučeného učiva. Velmi obvyklé bývají školní poznámky typu zapomínání domácích úkolů či pomůcek. Mezi další přidružené potíže lze zařadit i poruchy myšlení. U dětí s ADHD je zaznamenán opožděný vývoj určitých složek myšlení. Myšlení je obvykle difúzní, chaotické a především impulzivní. Mají problémy v chápání pojmů, abstrakci i se zobecňováním (Jucovičová, Žáčková 2010, s 51).

Jucovičová a Žáčková (2017, s. 47) také poukazují na možný opožděný vývoj řeči či časté poruchy artikulace a rytmu řeči ve školním věku. Školní výkon těchto dětí může být vadou řeči negativně ovlivněn. Dítě má problémy nejen v komunikaci, ale i při psaní či čtení. Jejich slovní zásoba je chudší, slova často používají stereotypně. Mají snížený jazykový cit. Náprava vad řeči u dětí s ADHD si často vyžaduje dlouhodobou, ale ne příliš jednoduchou cestu.

Vyskytovat se mohou i emoční poruchy a poruchy chování. Ve školním věku mohou být děti s ADHD citově nestálé. Často reagují prudce a v některých případech až agresivně. Negativní rozpoložení dětí znesnadňuje schopnost učení a zapamatování si učiva. Učení se vyhýbají a afektivně reagují, vztekají se. Cítí se nepříjemně a mnohdy se obávají neúspěchu. Všechny tyto negativní pocity se v nich hromadí a může dojít až k afektivnímu výbuchu (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 48). Ptáček a Ptáčková (2018, s. 25) se shodují s Jucovičovou a Žáčkovou (2010, s. 52), že děti s ADHD mají snížené sebehodnocení. Snížené je i jejich sebezpojetí a sebedůvěra. Často mají omezenou schopnost empatického cítění a orientace v sociálním prostředí. Naopak zvýšený je v některých případech jejich egoismus. Děti s ADHD ovšem bývají velmi tvořivé a nápadité. Problém se snaží vždy vyřešit nějakým vlastním, originálním způsobem. Když je něco opravdu zaujme, tak se dokážou nadchnout a zaujmou pozitivní vztah (Shapiro, Lawrence 2020, s. 158). Je důležité si uvědomit, že ne u každého dítěte se projeví všechny výše zmiňované projevy. Některé projevy se u dítěte mohou projevit výrazně a jiné zase například v mírné podobě (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 52).

Je nutné zmínit, že projevy ADHD existují i trvale, bez vazby na školní prostředí. Jelikož je tato bakalářská práce zaměřena na školní prostředí, je proto toto téma zúžené v projevech a v přístupu na školní prostředí.

2.5 Přístup k žákovi s ADHD

Nesmírně důležitý je jednotný, a především důsledný přístup k dítěti s ADHD ve škole, ale i doma. Na tomto tvrzení se shodují například Škvorová, Škvor (2003, s. 24) a Jucovičová, Žáčková (2010, s. 187). Na společných pravidlech by se měli domluvit všichni, kdo s daným dítětem pracují, ať už se jedná o rodiče, učitele, vychovatele ve školních družinách či vedoucích zájmového kroužku. Pokud přístup k dítěti s ADHD není jednotný, mohou se problémy ještě více prohlubovat.

Jucovičová, Žáčková (2010, s. 188-189) a Škvorová, Škvor (2003, s. 24-31) ve svých publikacích uvádějí několik doporučení, jak pracovat s žákem s ADHD. Shodují se například v tom, že děti s ADHD jsou plné energie, a tak je vhodné jednotlivé činnosti často střídat a delší úkoly rozdělit na menší části. Rozsah pozornosti je dobré postupně zvyšovat vhodnou motivací a oceněním. Také je vhodné, aby žák měl na svém stole aktuální rozvrh. Podle tohoto rozvrhu si může včas připravit všechny potřebné sešity a pomůcky. Nikdy bychom neměli žáka napomínat a kárat ho za projevy, které jsou typické pro ADHD. Na tyto projevy odborníci doporučují nereagovat, pokud je to samozřejmě možné. Projevy by se měl učitel naučit respektovat. Vhodné je naučit žáka s ADHD reagovat na oční kontakt či dotyk. Nesmírně důležité je možnost pohybové aktivity a uvolnění

v průběhu vyučování či přestávky. Můžeme například nechat dítě rozdat sešity spolužákům či smazat tabuli. Žák by měl mít také možnost změnit svou polohu při vykonávání zadané činnosti. Důležitý je i zasedací pořádek třídy. Učitel by měl pro žáka s ADHD vybrat klidné místo, aby se mohlo dítě dobře soustředit. Určité zásady by měli platit i při ústním zkoušení. Když už učitel zvolí ústní zkoušení, měl by nejprve vytvořit vstřícnou atmosféru. Nikdy by na odpovědi u žáka s ADHD neměl naléhat a vždy by měl nechat dát dítěti dostatečný čas na rozmyšlenou. Důležité je také žáka s ADHD pravidelně oceňovat, oceňovat jeho malé pokroky a i snahu. Oceňovat bychom měli i vhodné chování či vhodné vyřešení konfliktu, který může snadno vzniknout. Žádoucí je i ocenění, pokud se žák pokusí o sebeovládání. Za velice důležité Jucovičová a Žáčková (2010, s. 189) považují vytvoření příjemné a vstřícné atmosféry ve třídě, kterou žák s ADHD navštěvuje a zvolení vhodné motivace, s jejíž pomocí mohou dále poutat pozornost tohoto žáka.

2.6 Léčebný přístup

Dětem s ADHD pomáhá celá řada léčebných postupů a opatření. Bez pochyby se jedná o užívání léků, psychoterapii, opatření ve škole a o sociální intervenci.

Pro děti se středně těžkou až těžkou poruchou může být velmi účinné a vhodné užívání léků. Díky tomu mohou děti s ADHD dosáhnout požadované změny v chování, myšlení i ve schopnosti učit se a navazovat vztahy s ostatními. V některých případech se jedná opravdu o jedinou možnost, jak dosáhnout účinnosti v předem nastavených opatřeních. U dětí s mírnými příznaky bývá zpočátku vhodnější nejprve zkusit kombinaci psychologických, speciálněpedagogických a sociálních opatření. Je nutné si uvědomit, že předepisování léků musí probíhat vždy ve spolupráci lékaře, léčeného dítěte a jeho rodičů. Pokud dojde k předepsání léků, musí si lékař s daným dítětem pohovořit. Je nezbytné, aby mu lékař vysvětlil důvod, proč by mělo léky užívat. U některých dětí užívání léků vzbuzuje strach či dokonce dojem, že dostaly léky z důvodu jejich zlobení. Proto je nutné na tyto myšlenky dobře zareagovat a vysvětlit dítěti, že užívání léků není za trest, ale že léky představují určitou pomoc. Lékař, který léky předepisuje, je zodpovědný za jejich dávkování. Také musí brát ohled i na další léky, které dítě užívá, a proto je třeba dávku přizpůsobit a správně načasovat (Munden, Arcelus 2002, s. 75-79).

Mimo klasické medikamentózní léčby a behaviorální terapie existuje ještě možnost alternativních postupů. Jedním z příkladů je i eliminační dieta či zařazení různých nutričních doplňků. Vyhledávaná je i přírodní medicína. Na internetu najdeme celou řadu rostlinných přípravků, které jsou zaměřeny na léčbu ADHD. Avšak úspěšnost těchto přípravků není podložena dostatečnými důkazy. Oblíbený je také EEG biofeedback, který je založený na principu zpětné vazby. Principem je snímání EEG aktivity, která je převáděna do podoby videohry, kdy její průběh je možný ovládat pomocí změn psychického stavu. Mezi další nabízené alternativní postupy patří například zrcadlový feedback, který je doporučován jako prostředek ke zvýšení sebekontroly u dětí s ADHD, dále vestibulární stimulace či imunoterapie. (Drtílková, Omar 2007, s. 201-211).

3 Motivace

Problematika motivace je hodně rozsáhlá, a ne zcela uzavřená (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 15). Přesahuje rámec třídy a vyučování, jelikož působí i v mimoškolních a zájmových činnostech a samozřejmě i v domácím prostředí (Lokšová, Lokša 1999, s 9).

Motivace je ve vyučovacím procesu velmi důležitým faktorem. Může významně pomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením žáka. Motivace je také podle Lokšové a Lokše (1999, s. 9) velice dobrým prostředkem pro zvyšování učebních výkonů i řešení některých školních obtíží. Je nutné si ovšem uvědomit, že zasahuje celou osobnost žáka. To, proč se žák chová právě tak, proč se učí nebo spíš neučí, jaké jsou jeho cíle, zájmy či potřeby, to všechno je spojeno právě s motivačním systémem osobnosti žáka. Podle Lokšové a Lokše (1999, s. 9) je motivace žáka zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti. Jedním z úkolů učitele je žáky namotivovat a aktivizovat (Měšková 2012, s. 93). Učitel by měl tak ve vyučování uplatňovat adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, které přizpůsobí k danému cíli a obsahu vyučování a věku žáka. Vhodnou motivací učitel vyvolá a udrží v žákovi zájem o učení nebo vyučovací předmět. Pokud učitel, ale zvolí nevhodnou motivaci, může v některých případech žákovi způsobit nezájem a až odpor k učení či danému předmětu. Klíčem k samotné motivaci je podle Helmse (1996, s. 9) uvědomění si, čeho by žák nebo druhá osoba chtěla dosáhnout.

Podle Medlíkové (2021, s. 13) je motivace pohon a vnitřní kompas. Je to náš smysl dané činnosti. Nástroj, kterým můžeme uspokojit některé své potřeby. S Měškovou (2012, s. 93) se shodují, že *„motivace je psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr.“* Motivace je soubor pohnutek, které vedou žáka k nějakému chování. Balcar (1983), Hrabal, Man, Pavelková (1989) a Lokšová, Lokša (1999) chápou motivaci jako určitý soubor činitelů, které vyvolávají a řídí průběh chování žáka ve vztahu k okolnímu světu i k sobě samému.

Samotný pojem motivace zařazujeme k tzv. hypotetickým konstruktům. Znamená to, že na motivaci si nelze sáhnout, nevidíme ji. Motivace je pro nás určitou pomůckou, kterou si vysvětlujeme, proč někdo něco dělá či nedělá (Lokšová, Lokša 1999, s. 10).

Motivace lze rozdělit na motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je něco, co chceme sami a něco, o co máme doopravdy zájem (Měšková 2012, s. 93). Lokšová, Lokša (1999, s 15) se domnívají, že o vnitřní motivaci se jedná tehdy, když daný člověk vykoná určitou činnost jen kvůli sobě a neočekává za to nějaké ocenění, pochvalu či jinou odměnu. Pokud je žák k dané aktivitě ve škole

vnitřně namotivovaný, bývá obvykle spontánnější a tvořivější. Dělá činnost nebo zadaný úkol ochotně, protože ho to těší a jeho vlastní výsledek ho uspokojuje a dál motivuje. U žáků, kde převládá vnitřní motivace k učení se ukazuje, že do školy chodí mnohem raději a připravují se na výuku mnohem lépe než žáci, u kterých naopak převládá vnější motivace (Lokšová, Lokša 1999, s 15-18). Do vnitřních motivačních činitelů můžeme například zařadit poznávací potřeby a zájmy nebo potřebu vyhnouti se neúspěchu a dosažení úspěchu či potřebu prestiže. Znakem vnitřní motivace je například učení, které je motivované zájmem a zvědavostí žáka, snaha pracovat samostatně a nezávisle pro vlastní uspokojení, či preference nových činností. Vnitřní motivace vychází především z poznávacích potřeb žáka. Pokud toto učitel ví a dokáže poznávací potřeby žáka při nabídnuté činnosti během vyučování probudit, tak se nabídnutá činnost stává pro žáka vnitřně motivovaným poznáváním. To žáka vede k úspěchu a uspokojování poznávacích potřeb (Lokšová, Lokša 1999, s. 25).

Vnější motivace je vyvolána určitými podněty. Má většinou oproti vnitřní motivaci nižší trvanlivost. Pokud daný podnět přestane v určité chvíli působit, motivace se utlumuje (Mešková 2012 s. 93). Při vnější motivaci se žáci neučí přímo z vlastního zájmu, ale vlivem vnějších motivačních činitelů. Za vnější motivační činitele považuje Lokšová a Lokša (1999 s, 15-18) odměnu či trest, školní známky a vztah žáka k učiteli, spolužákům, rodičům a k vlastní budoucnosti. Žáci, u kterých převládá vnější motivace k učení, jsou často úzkostnější, méně sebevědomí a hůře se vyrovnávají s vlastním neúspěchem ve škole. Znakem pro vnější motivaci je učení motivované snahou získat dobré známky, snaha pracovat pro uspokojení učitele či upřednostňování lehkých činností (Lokšová, Lokša 1999, s. 17).

U dětí mladšího školního věku zpočátku převládá vnější motivace. Největší účinek mívají vnější motivy, a to pochvala a trest. Postupně si děti začínají klást určité nároky samy na sebe, všímají si vlastního zájmu a uvědomují si vlastní vůli. Právě v tento moment probíhá přechod od vnější motivace k vnitřní a učitel může častěji využívat jejich vlastní aktivity. Velkou a pozitivní roli pro rozvíjení motivace žáků hraje motivační působení odměn a trestů. Učitel díky uplatňování odměn a trestů ovlivňuje a formuje vztah žáka k učení. Odměny a tresty jsou důležitou složkou motivace vůbec. Učitel by měl brát v potaz i motivační činitele, které školní výkon žáka mohou ovlivnit negativně. Do této skupiny řadíme především nudu a strach. Tyto vlivy zapříčiňují to, že žáci se ve škole necítí dobře, pracují neefektivně a nechtějí se učit. Učitel by měl při vyučování vnější motivační činitele uplatňovat s rozvahou. Necitlivé a nevhodné uplatňování může negativně ovlivnit rozvoj vnitřní motivace (Lokšová, Lokša 1999, s. 18-20).

3.1 Rozvíjení motivace

Zvyšování a rozvíjení motivace k učení má velký význam. Při zvyšování motivace často dochází i k změnám v některých charakteristikách osobnosti. Jedná se především o sebevědomí a o vybudování trvalého aktivního vztahu žáka k sobě samému, ale i ke společnosti či práci.

Možností, jak zvýšit motivaci žáků k učení, je několik. Záleží zde na daném učiteli, jaké metody jsou mu blízké a jaké bude chtít uplatňovat ve svém pedagogickém působení. Lokšová a Lokša (1999, s. 43-45) doporučují například využití problémového vyučování, které vyvolá zájem o problém, řešení, vytvoření hypotéz, a i zpětnou vazbu. Dále vyzdvihují zapojení různých didaktických her, při kterých se motivačně využívá soutěživost. Také doporučují pozitivně motivované soutěže, programové učení, dramatizace činností či brainstorming. Důležité je také podle nich uplatňovat rozmanitost ve vyučování, vytvoření prostředí plného humoru, dbát na princip sebevyjádření žáka, zahrnovat kooperativní vyučování a imaginaci. Učitel by dále neměl zapomínat na důležitost aktuálnosti témat a na přesvědčení smyslu a významu učiva. Žáky by měl také učitel seznámit s bližšími i vzdálenějšími cíli a dbát by měl i na regeneraci sil. A tudíž zařazovat například různé relaxační techniky. Měšková (2012, s. 110-113) zase doporučuje zvýšit a rozvinout motivaci žáka neverbálními projevy učitele či technikami aktivního naslouchání.

Zvyšování motivace žáků především závisí na vztazích mezi učitelem a žákem, a mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky chápe, zaujímá empatický postoj a má důvěru ve schopnostech žáků, může v interakci s žáky účinně motivaci zvyšovat a formovat (Lokša, Lokšová 1999, s. 49).

3.2 Motivace u dětí s ADHD

Podle Mundena a Arceluse (2002, s. 97-99) je jednou z příčin možných problémů dětí s ADHD ve škole právě nedostatečná motivace. Učitel by měl děti s ADHD dobře motivovat, podporovat je a pomáhat jim, jelikož právě toto může být velkým zdrojem síly pro tyto děti. Zda toto učitelé aplikují i v praxi, bude zkoumat praktická část této bakalářské práce. Žáci s ADHD mají často výkyvy v úrovni energie a udržení pozornosti. Učitelé by proto měli brát ohled na jejich aktuální rozpoložení a přizpůsobit tomu tak vzdělávací prostředí a proces. Pokud je dítě namotivované a energické, tak ve většině případů zvládá pracovat s ostatními žáky bez větších zvláštních úprav. Pokud je unavené, mělo by mít možnost odpočinku či možnost práce netradičním způsobem (Holinková, Březinová 2024).

Neméně důležité je u dětí s ADHD posilovat a podporovat jejich sebevědomí. To vyžaduje samozřejmě čas a trpělivost. Podpora vnitřní motivace přispívá k rozvoji sebevědomí žáka. Jednou

z možných metod, jak právě vnitřní motivaci u žáků s ADHD podpořit, je věnování pozornosti každému pokroku, kterého žák dosáhl. Pozornost by měl učitel věnovat jakémukoliv pokroku, ať už se jedná o mezilidské vztahy či osobní rozvoj nebo dokončování zadaných úkolů. Ocenit by měl učitel snahu, kterou dítě během činnosti nebo úkolu projeví. Není zde tedy úplně nejdůležitější konečný cíl, ale pokrok, kterého žák dosáhne. Dalším tipem je veřejné sdílení úspěchu žáka. U některých žáků se doporučuje úspěch, kterého dosáhnou, sdílet i s jeho rodiči či jinými osobami, které jsou pro něho důležité. Přímou před rodiči nebo blízkými osobami můžeme ocenit výsledek žáka nebo jeho snahu či nasazení. Vnitřní motivaci žáka můžeme podpořit i tím, že budeme více popisovat a méně hodnotit. Zaměřit bychom se měli na popisování toho, co právě dítě dělá, čeho jsme si při dané činnosti všimli apod. Popisovat bychom měli vždy konkrétně a detailně. V případě, kdy je už hodnocení nutné, je dobré, když učitel k hodnocení přidá informace o tom, co ho zaujalo a co se žákovi povedlo (Kočová, Žuček 2015, s. 53).

Problematikou motivace žáků se zabývá i Kathy Paterson (2015), která ve své publikaci poukazuje na účinnost motivačních třiminutovek. Tyto kratičké aktivity lze provádět i v lavici či blízko lavice přímo ve třídě. Nejsou ani náročné na pomůcku a přípravu a jsou vhodné i pro děti s ADHD. Tyto aktivity během tří minut zabaví všechny žáky a vysoce je namotivují. Zahrnují hravost, zábavu, soutěžení, spolupráci i přemýšlení. Motivační třiminutovky poskytují přestávku od zadané činnosti nebo úkolu a vrací ztracenou pozornost a energii zpátky k činnosti, která byla zadaná učitelem. Paterson motivační třiminutovky rozděluje do několika skupin. Jednou ze skupin jsou třiminutovky, které jsou zaměřené na zklidnění. Do této skupiny lze zařadit například dýchání do břicha či hru slyšíme barvy, při které musí žáci ke zvukům přiřadit imaginární barvu. Dále Paterson popisuje třiminutovky, ke kterým je potřeba využití tužky a papíru, různé pohybové motivační třiminutovky či komunikační aktivity (Paterson 2015, s. 11-25).

Carter (2014, s. 104) ve své publikaci za nejdůležitější zásady a postupy při motivaci dítěte s ADHD považuje především odměňování. Domnívá se, že odměnit bychom měli žáka po dokončení úkolu s minimem slovních a hmatových připomínek. Pokud se stane, že žák námi zadaný úkol neplní, měli bychom ho bez trestu usměrnit. Použít můžeme například neverbální signál. Dále se shoduje s mnoha odborníky, že důležité při motivaci žáka s ADHD je chválení. Jak již bylo zmíněno, chválit bychom měli i za malé krůčky k úspěchu. Velké úkoly je proto dobré rozdělit na menší části. Při chválení bychom měli žákovi koukat do očí a ujišťovat ho slovně i fyzicky, například obejmutím.

3.3 Hodnocení

Hodnocení žáků ve školním prostředí je základním a účinným prostředkem učitele k řízení a usměrňování složité a někdy náročné učební činnosti (Kolář, Šikulová 2009, s. 16). Slavík (1999, s. 23) školním hodnocením označuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které se podílejí a ovlivňují výuku žáků ve škole. Hodnocení se objevuje skoro v každé lidské činnosti a ovlivňuje nejen osobnostní, ale i sociální rozvoj dítěte. Školní hodnocení má velký vliv na samotnou povahu vyučování a také i na kvalitu sebehodnocení žáků. Školní hodnocení informuje o tom, jak probíhá samotná výuka a jaké jsou výsledky. Ukazuje nám, zda jsme dosáhli cílů, které jsme si předem určili (Kolář, Šikulová 2009, s. 18-19). Podle Jucovičové a Žáčkové (2017, s. 8) by mělo hodnocení žákovi ukázat, zda daný úkol splnil podle daných a předem známých kritérií, ukázat na chybu či nedostatek v úkolu a povzbudit ho k hledání správného či dalšího řešení, také by mělo ocenit snahu a přístup žáka k zadanému úkolu. Především by hodnocení mělo být motivací k lepšímu školnímu výkonu žáka. Zda hodnocení ovlivňuje motivaci u žáků s ADHD, budeme zkoumat v průzkumu v praktické části.

Motivační funkce hodnocení se řadí mezi nejsilnější funkce v procesu vyučování. Hodnocením můžeme u žáka vyvolat zvýšení motivace, ale i naopak, můžeme žáka demotivovat. Záleží však na mnoha okolnostech. Díky hodnocení, které předá učitel žákům, prožívají žáci buď úspěch nebo neúspěch. Právě tento pocit úspěchu či neúspěchu v žácích probouzí motiv, který je motivuje k dalším učebním výkonům. „*Motivace žáka ve škole je vlastně chtění žáka dále se učit a k tomuto chtění je vždy potřebný silnější emocionální impuls.*“ Tímto impulzem bývá často školní hodnocení (Kolář, Šikulová 2009, s. 47).

Do motivační funkce hodnocení řadíme i samotné výroky pedagogů v písemné i ústní formě. Pedagog by si měl dávat pozor, aby jeho výroky neměly odsuzující charakter, neponižovaly a nezesměšňovaly žáka. Naopak by měly být především pozitivního charakteru. Pozitivně motivované výroky by měly obsahovat hlavně konkrétní informace, neměly by být tedy pouze obecné. Pokud se žák snaží, ale i přesto se mu dostává hlavně negativního hodnocení, nemůžeme očekávat, že bude tento žák i nadále motivován. Většinou v tomto případě na školní práci rezignuje a je demotivován (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 183). K tomuto tvrzení se přidávají i Kolář a Šikulová (2009, s. 21), kteří ve své publikaci poukazují na důležitost především pozitivního hodnocení, které posiluje motivaci žáka. Naopak špatné a necitlivé způsoby hodnocení vedou k poškození osobnosti žáka. Mohou negativně ovlivnit žákovo sebepojetí a sebevědomí, které se může v budoucnu projevit v jeho pracovní i životní úspěšnosti.

Nejdůležitějším cílem nejen pedagoga, by mělo být budování vnitřní motivace žáků k učení. Díky vnitřní motivaci se zlepšuje i efektivita samotného učení u žáků (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 184).

3.3.1 Formy hodnocení

Forma hodnocení je způsob, kterým učitel formuluje a vyjadřuje výsledky. Učitel může tyto výsledky vyjadřovat různými způsoby. „*Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu*“ (Kolář, Šikulová 2009, s. 77). Jakou z forem hodnocení zvolit, záleží na konkrétní situaci ve vyučovacím procesu. Důležité je, aby právě zvolená forma hodnocení, byla v tu chvíli pedagogicky nejúčinnější. Žádná z forem hodnocení není špatná, všechny formy jsou funkční, ovšem závisí na pedagogickém záměru a již zmiňované pedagogické situaci (Kolář, Šikulová 2009, s. 77).

V odborné literatuře se setkáváme s několika formami a typy hodnocení. Mezi velmi rozšířené řadíme hodnocení formativní (Kolář, Šikulová 2009, s. 33). To lze chápat jako formující hodnocení. Má motivační charakter a posiluje sebekognici žáků (Čapek 2022 s. 21). Cílem formativního hodnocení podle Jucovičové a Žáčkové (2017 s. 111) je průběžné ovlivňování a formování průběhu učiva. Formativní hodnocení dává žákovi zpětnou vazbu i hodnotící informaci. Žák zjistí informace o jeho vlastním pokroku a není porovnáván s výkony ostatních žáků. Formativní hodnocení by mělo vést i k rozvoji vnitřní motivace.

Na našich školách podle Koláře a Šikulové (2005, s. 81-84) převažuje klasifikace neboli forma kvantitativního hodnocení. S touto formou hodnocení se pojí, ale celá řada negativních atributů. Nejčastěji uváděný je fakt, že učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti daného žáka, ale i charakteristiku žáka a jeho chování. Do známky se může promítat i samotný vztah, který učitel k žákovi zaujímá. Další nevýhodou může být nízká objektivita a reliabilita. Hodnocení známkou má ovšem i pozitiva. Jedním z nich je motivační hodnota, kterou školní známky rychle získávají anebo přijetí ze stran rodičů, kteří jsou na známky zvyklí.

Dalším typem hodnocení je například finální (sumativní) hodnocení. Toto hodnocení chápeme jako shrnující. Má mnoho stejných vlastností jako hodnocení formativní. Běžně se užívá na konci nějakého vzdělávacího celku nebo školního roku (Čapek 2022, s. 21). Poskytuje žákovi informaci o tom, jak se daný žák posunul ve svém vzdělávání, jelikož shrnuje výsledky učení po delším časovém období. Prokazuje se zde systematická práce žáků a jejich komplexní výkon. U dětí s ADHD se tato forma hodnocení doporučuje kombinovat i s dalšími formami hodnocení. Hlavním

důvodem je to, že žáci při uplatňování pouze sumativního hodnocení získávají jen pár známek (například 3) a šance na opravu a zlepšení prospěchu tak není velká. Děti s ADHD mají často i poruchu paměti, a proto pro ně není sumativní hodnocení nejvhodnější. Tyto děti v pracích většího rozsahu selhávají, a proto může být alternativa rozdělení práce na menší celky (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 111).

Jedním z dalších typů hodnocení je hodnocení normativní a hodnocení kriteriální. Normativní hodnocení hodnotí výkon žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Poskytuje zpětnou vazbu žákům i učitelům (Kolář, Šikulová 2009, s. 33). Kriteriální hodnocení je podle Jucovičové a Žáčkové (2017, s. 99) porovnávání podle předem určených kritérií. Kritéria musí být žákům sdělena předem, tím se stává situace pro žáky přehlednější. Mohou své učení lépe korigovat a už v průběhu předejít zbytečným chybám. Kriteriální hodnocení je pro žáky i jejich rodiče objektivnější, protože se při něm nehodnotí výkon vzhledem k ostatním, ale hodnotí se výkon žáka vzhledem ke stanoveným kritériím.

Mezi další typy hodnocení patří i například neformální hodnocení, při kterém jsou pozorovány výkony žáků při běžných činnostech ve třídě. Dále také formální hodnocení, průběžné hodnocení či závěrečné hodnocení.

V posledních letech se můžeme setkat i s různými alternativními možnostmi hodnocení. Patří sem například autentické hodnocení, při kterém se soustřeďuje větší pozornost na úkoly, které jsou důležité pro praktický život. K autentickému hodnocení patří především různé výrobky dětí, exponáty, deníky, experimenty, umělecké projekty, dále i dramatické scénky, či rétorická vystoupení a debaty. Velmi oblíbené bývá i portfoliové hodnocení, kdy se shromažďují žákovské práce a další různé produkty (výrobky, exponáty, písemné práce, sešity, pracovní listy apod.) v portfolio. Toto portfolio má poté poskytovat žákovi a jeho okolí obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje a jak například jedná s ostatními. Dalším typem alternativního hodnocení je vrstevnické hodnocení, kdy žáci sami se mají naučit hodnotit svou práci. Také se můžeme setkat s hodnocením, které se nazývá mastery learning. To je založené na přesvědčení, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů za předpokladu toho, že jim bude poskytnut dostatečný čas a určitá pomoc (Kolář, Šikulová 2009, s. 34-35).

Nejnámější formou alternativního hodnocení je hodnocení slovní. Mělo by se skládat pouze z výpovědí (popisem) o činnosti, o výsledcích žáka a o tom, co je dalším cílem učení. Nikdy by nemělo hodnotit osobnost daného žáka či jeho vlastnosti (Stará 2006, s. 1). Slovní hodnocení je

povoleno školským zákonem ve všech ročnících. Může pouze doplňovat, ale i zcela nahradit hodnocení podle klasifikační škály. Slovní hodnocení by mělo obsahovat informace o výsledku učení, úspěchy i neúspěchy žáka. Dále také i jaké úsilí a snaha byla žákem vynaložena a jakým způsobem lze dosáhnout zlepšení (Kolář, Šikulová 2009, s. 88). Naopak by slovní hodnocení nemělo deformovat pravdu nebo být dokonce nepravdivé. Nemělo by se negativně vyjadřovat k tomu, co dítě nemůže samo ovlivnit. Učitel by se při použití slovního hodnocení měl rozhodně vyvarovat posměškům, segregaci či diskriminaci. Slovní hodnocení je individuální forma hodnocení a je tedy velice vhodné pro žáky s ADHD (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 116-117). Za pozitiva slovního hodnocení považují odborníci především to, že správné slovní hodnocení žáka nestresuje, ale spíše ho povzbuzuje a napomáhá k rozvoji vnitřní motivace učení. Dále také snižuje riziko diskriminace a umožňuje přiblížení se individualitě žáka. I slovní hodnocení má svá rizika, avšak i přes to má velkou potenci být skutečnou zpětnou vazbou. Právě správná a kvalitní zpětná vazba je to, co žáci ve škole potřebují. Nikoliv „škatulkování“, třídění a hodnocení jejich vlastností (Kolář, Šikulová 2009, s. 89-90).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2017, s. 93) musí učitel při jakémkoliv hodnocení dbát na určité zásady a postupovat podle následujících pokynů. Důležité je, aby učitel nesrovnával žáky mezi sebou. Měl by podporovat spolupráci mezi žáky. Hodnotit především výkon žáka. Měl by žáky vést k sebehodnocení a k poskytování vzájemné zpětné vazbě. V hodnocení by měl být učitel konkrétní. Důležité je, aby žákovi popsal, co se naučil, co již umí, v čem se ještě může zlepšit a v čem se již zlepšil. Hodnotit by měl učitel i v průběhu činnosti, a tím tak motivovat žáky k dalšímu učení. Dále by měl dbát na rozvoj slovní zásoby u žáků a na schopnost argumentace. V neposlední řadě by měl vést své žáky k toleranci a respektu názorů.

Při hodnocení dětí s ADHD se držíme určitých zásad. Jednou z nich je popisnost. Používáme jazyk, který je pro děti srozumitelný, jasný a stručný. Další ze zásad je zásada konkrétnosti. Činnost nebo situaci, kterou hodnotíme, konkrétně charakterizujeme. Stručně a jasně popíšeme vhodné, ale i nevhodné chování. Poslední zásadou je neinterpretování. Vyvarujeme se interpretování jeho chování a nedáváme mu žádné „nálepky“ jako zlobivý či nepozorný žák.

K hodnocení pokroků a chování žáků s ADHD nám mohou často pomoci různé bodovací systémy, které jsou u dětí oblíbené. Dítě dostává body za splněné úkoly či za zvládnutí nějaké situace. Důležité je to, aby bodovací systém děti nestresoval a nestal se postupně spíše trestem. Proto zpočátku používáme především kladné body. Také bychom měli bodovací systémy obměňovat, aby byly pro žáky s ADHD stále motivační. Bodovací systém může být různě kreativní a záleží na

fantazii učitele a žáka. Může například znázorňovat horolezce, který šplhá a snaží se dosáhnout vrcholku hory nebo může být v podobě míče, který se snaží dokutálet do branky či jako raketa, která letí do vesmíru. Samotné udělování bodů musí být spravedlivé a důsledné. Tento bodovací systém nám také může sloužit jako přehled o chování a pokrocích daného žáka, a to lze dále využít jako podklad pro hodnocení. Podává zprávu samotnému dítěti, učiteli, a i rodičům dítěte (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 85-86).

3.4 Odměny a tresty

V úvodu je důležité definovat termín odměna a trest. Podle Čapka (2014) je odměna takové působení, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší radost či uspokojení potřeb vychovávaného. Trest je takové působení, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší nelibost nebo dokonce omezení některých potřeb vychovávaného. Tresty a odměny ve školním prostředí regulují chování žáků. Podle Matějčka (2015, s. 31) trest zastavuje a utlumuje špatné chování, ovšem odměna tvoří a buduje chování správné. Jestliže vždycky přijde trest, když žák udělá něco, co není správné a v tu chvíli vhodné, naučí se pouze něco nedělat, ale už se nenaučí dělat co, co je vhodné a správné. Matějček (2015 s, 31-32) ve své publikaci také poukazuje na to, že je nutné samotného žáka před použitím odměn či trestů opravdu dobře poznat. Toto tvrzení potvrzuje i mnoho dotazovaných respondentů v praktické části této bakalářské práce. Odměny a tresty bychom pak měli zaměřovat individuálně vzhledem k osobnosti žáka. Stejná odměna a stejný trest budou mít pro každé dítě zcela jiný význam a dopad. Záleží zde na osobnosti, duševnímu stavu i na společenské roli, ve které se žák v době odměňování či trestání nachází.

„Trest je účinný jen u dětí, které jej dostávají pouze výjimečně a jsou mnohem častěji chválené. To se obtížně praktikuje u dětí s ADHD, které mají mnoho problémů s chováním a jsou téměř trvale negativně hodnoceny“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 137). Z tohoto důvodu je dobré uplatňovat pravidlo pochvala před trestem. Pokud se u žáka projeví nežádoucí chování, měli bychom nejprve zkusit toto chování změnit po dobrém. Pokud se nám to povede, použijeme pochvalu. V případě, že žák naši pobídku ke změně chování neuposlechne, použijeme trest, například v podobě pokárání. (Goetz, Uhlíková 2009, s. 137).

3.4.1 Odměny

Podle Matějčka (2015, s. 25-26) odměna není to, co jsme jako odměnu pro žáka přichystali, ale to, co žák jako odměnu přijímá. Každé dítě rádo slyší pochvalu nebo jiné ocenění. Děti s ADHD obzvláště. Je opravdu důležité posilovat sebevědomí těchto dětí tím, že oceníte každý jejich úspěch

nebo projevenou snahu. Jako učitel můžete dítě podporovat slovně nebo například přátelským dotykem, záleží na tom, co má dítě rádo. Podle toho, můžete mít připravený celý systém odměn. Promluvte si tedy s dítětem o tom, co má rádo a co ho baví, a podle toho přizpůsobte odměny.

Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení. „Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení“ (Kolář, Šikulová 2009, s. 105). Pozitivní hodnocení posiluje dané chování. Posouzení výkonu žáka pak tvoří hodnotící trychtýř, který se skládá z pochvaly pozitivních prvků či pracovitosti žáka, hodnocení činnosti daného žáka, zmínka o nedostacích a způsobů jejich zlepšení a vyjádření spokojenosti s prací žáka. Ocenit bychom měli i jeho spolupráci a přístup. V tomto hodnotícím trychtýři by mělo převažovat pozitivní hodnocení. Z hlediska klimatu ve třídě je důležité, aby učitel žáky odměňoval, chválil, posiloval a nesrovnával mezi sebou. Pro žáky není motivace k látce to, co učitel o daném tématu řekne, ale atmosféra, která ve třídě panuje. Jestliže učitel vytváří příznivé a podporující klima, žáci lépe přijmou jeho nabízené pracovní aktivity a tento přístup jim zpříjemní i na první pohled méně populární předměty. Dobrý učitel aktivně odměňuje během každé vyučovací hodiny. Používá průběžné pochvaly, úsměvy a souhlasy v průběhu činnosti.

Je známo, že existuje několik druhů odměn. Nejtypičtější odměnou je pochvala. Aby pochválení vzbudilo pocit úspěchu a dostatečně žáky motivovalo, musíme dbát na dodržování určitých zásad jako je četnost pochval, intenzita pochval a spojení pochvaly s činem.

Odměny musí dávat dítěti smysl. Mohou být například materiální, do kterých lze zařadit obrázky, samolepky či sladkosti nebo zážitkové, kam patří například poslech hudby či zhlédnutí oblíbeného seriálu. Dalším typem odměny je sociální odměna, kam lze zařadit pochvaly a slovní pozitivní komentáře (Anon, 2020). Mezi další odměny patří například úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení, věcný dárek například diplom či projev emočně kladného vztahu (Čapek 2014, s. 45).

3.4.2 Tresty

Matějček (2015 s. 26) uvádí že, trest není to, co jsme pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Podle Čapka (2014, s.52) je trest pedagogicky problematičtější než odměna. Nepřiměřený trest a jeho negativní následky mohou způsobit například ztrátu spontaneity žáka, strach ze školy,

násilí v sociálních vztazích či zvýšení agresivity u žáka. Pochvalou nemůžeme nic zkazit, ovšem nevhodným trestem toho můžeme pokazit mnoho. Proto je nutné, při udělování trestu, dbát na určité zásady. Čapek (2014, s. 52) považuje za nejdůležitější zásady například přesné vymezení pravidel, přiměřenost trestu či spravedlnost pro všechny. Matějček (2015, s. 46-48) ještě přidává přiměřenost osobnosti a věku dítěte a důslednost. Také uvádí, že soustava výchovných prostředků by měla být členitá. Vyvarovat bychom se měli užívání jednoho stejného postupu. S Čapkem (2014, s. 52-53) se shodují na srozumitelnosti a přesném vymezení pravidel.

Čapek (2014, s.54) považuje za nejběžnější tresty fyzické tresty a psychické trestání jako například projev negativní emoce (učitel se mračí, nemluví s žákem...) a potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo příkaz k vykonání neoblíbené činnosti jako například opisování ve škole či práci navíc. Dát dítěti vykonat nějakou práci za trest, má smysl pouze tehdy, jestliže jde o nápravu škody, kterou dítě samo způsobilo. V tomto případě je nutné rozlišit, zda byla škoda způsobena náhodou, neobratností nebo opravdu škodolibostí. Práce jako taková by však neměla být užívána jako trestný prostředek. Samotný trest u dětí vzbuzuje nepříjemný prožitek, a tak tedy není vhodné, abychom spojovali práci s takovým prožitkem, protože práce je životní nutnost (Matějček 2015, s. 76).

Matějček (2015, s. 74) uvádí, že nejběžnějším trestem je odepření něčeho milého. Dítě se po takovém trestu bude snažit své nevhodné chování již neopakovat, aby už nezažilo podobnou nepříjemnost v podobě nesplněné touhy, potřeby.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce navazuje na teoretickou část. Dochází zde k propojení poznatků z teoretické části. Průzkumné šetření bylo zaměřeno na problematiku motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou na 1. stupni základních škol.

V této části je popsán cíl bakalářské práce a průzkumné otázky, popis průzkumného vzorku, průběh průzkumu a metody, které byly použity a jsou zde také uvedeny výsledky prováděného průzkumu.

4 Cíl a průzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy motivují žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci. V teoretické části byly popsány především nejběžnější způsoby motivace žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Úkolem kvalitativního průzkumného šetření je pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjistit, zda vůbec a jakým způsobem motivují učitelé na 1. stupni základních škol žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (dále jen ADHD) při plnění zadávaných úkolů či činností.

Na základě cíle bakalářské práce byly formulovány tyto čtyři průzkumné otázky:

1. **Jakou vnitřní motivaci mají žáci s ADHD na 1. stupni ZŠ při edukaci a jak je učitelem podporována?** Pro získání potřebné informace byly v rozhovoru zvoleny otázky č. 2, 3 a 4: otázka č. 2: „*Myslíte si, že je žák s ADHD ve Vaší třídě vnitřně motivován?*“ otázka č. 3: „*Jak se tedy projevuje vnitřní motivace?*“ a otázka č. 4: „*Jak s vnitřní motivací u žáka pracujete?*“
2. **Jaké způsoby motivace používají učitelé na 1. stupni ZŠ při edukaci žáků s ADHD** K získání této informace byla v rozhovoru použita především otázka č. 7: „*Jaké způsoby motivace se vám osvědčily? Které způsoby motivace používáte?*“ V rozhovoru je ovšem tato problematika rozvíjena dalšími otázkami, které jsou související a snaží se zaměřit na detaily.

- 3. Jakým způsobem využívají učitelé na 1. stupni ZŠ odměny a tresty k motivaci žáků s ADHD?** Tato otázka se týká využívání odměn a trestů k motivaci žáků s ADHD. Pro získání potřebných informací byly v rozhovoru zvoleny otázky č. 9: „*Využíváte ve svých hodinách odměny?*“ a opět následují otázky, které se snaží tuto otázku více rozvinout jako například otázka č. 10: „*Jaké druhy odměn používáte?*“ a otázka č. 11: „*Při jaké příležitosti jednotlivé odměny používáte?*“ K používání trestů byly zvoleny otázky č. 14: „*Využíváte ve svých hodinách tresty?*“ dále otázka č. 15: „*Jaké druhy trestů využíváte?*“ otázka č. 16: „*Při jaké příležitosti (situaci) jednotlivé tresty používáte?*“ a další rozvíjející otázky.
- 4. Jak ovlivňuje hodnocení motivaci žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ při jeho edukaci?** Tato průzkumná otázka se snaží odpovědět na to, zda hodnocení ovlivňuje motivaci žáka s ADHD a popřípadě jak. V rozhovoru pro získání této informace byla zvolena především otázka č. 22: „*Jak podle Vás hodnocení ovlivňuje motivaci žáka s ADHD? Do jaké míry?*“

5 Metodologie a průběh průzkumu

Pro získání potřebných informací a naplnění samotného cíle bakalářské práce je nutné zvolit vhodnou průzkumnou strategii. Lze rozlišovat dvě skupiny strategií. Kvantitativní anebo kvalitativní průzkumnou strategii. Pro naplnění výše zmíněného cíle se autorka rozhodla pro kvalitativní průzkum. Podle metodologa Creswella je kvalitativní průzkum: *„Proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Creswell 1998 in Hendl 2008, s. 48). Jeho výhodou je, že lze získat podrobný popis a vhled zkoumaného fenoménu, jedince či události. Také nám umožňuje navrhnout teorie a studovat procesy a v neposlední řadě dobře reaguje na místní podmínky a náhlé situace. Kvalitativním přístupem nezůstáváme pouze na povrchu zkoumaného problému, jsme schopni komparace případů (Hendl 2008, s. 50-51). Kvalitativní průzkum používá spíše induktivní formy vědeckých metod, různé formy rozhovorů a probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí (Hendl 2008, s. 61). Jako metodou kvalitativního průzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. *„Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí“* (Reichel 2009, s. 111). Tato metoda byla zvolena pro to, aby autorka získala co nejkonkrétnější příklady motivace žáků s ADHD.

Teoretická část bakalářské práce byla tvořena od října 2023 do dubna 2024. V této době se autorka zaměřila především na hledání a následné zvolení vhodné odborné literatury k vypracování teoretické části bakalářské práce. Dále byly také tvořeny rešerše, které autorce pomáhaly s výběrem relevantních zdrojů a s pochopením této problematiky. Problematice žáků s ADHD se věnuje mnoho odborníků a existuje velké množství publikací a odborných zdrojů, proto bylo provedení rešerše opravdu nutné.

Praktická část byla tvořena od druhé poloviny dubna 2024 až do června 2024. V počátku nejprve probíhala volba tématu a konkrétního zaměření. Teprve poté byl stanoven celkový plán průzkumu. Dále došlo ke zvolení vhodných respondentů. Následně byly formulovány průzkumné otázky. K těmto průzkumným otázkám byl pak sestaven polostrukturovaný rozhovor.

Polostrukturovaný rozhovor se skládá z dvaceti třech otázek. První otázky jsou informační. Autorka se v nich ptá na samotné respondenty, jejich zkušenosti s žáky s ADHD, vyučovací předmět apod. Další část otázek se již věnuje vnitřní a dále vnější motivaci. Autorka se zde zajímá o konkrétní způsoby motivace a jejich efektivitu. Poté následují otázky, které se týkají využívání odměn a trestů k motivaci žáků s ADHD. Poslední část rozhovoru se zabývá hodnocením žáků s ADHD a jeho vlivem na motivaci. Závěrečná otázka je doplňující a dává prostor respondentovi vyzdvihnouti nebo shrnouti tohoto tématu.

Při realizaci samotného rozhovoru autorka dbala na dodržování určitých zásad pro vedení rozhovoru podle Hendla (2008, s. 172). Nejprve bylo nutné zajistit důkladnou přípravu a nácvik rozhovoru. Poté všechny dotazované respondenty seznámila s cílem bakalářské práce a s jednotlivými otázkami v rozhovoru. Dále byl vytvořen vztah vzájemné důvěry, který pomohl k tomu, aby se respondenti vyjadřovali upřímně a svým vlastním stylem. Autorka přistupovala citlivě vzhledem věku a pohlaví respondenta. Otázky kladla srozumitelně, jasně a snadno pochopitelně pro dotazovaného. Otázky, popřípadě doplnila o sondážní otázku. Během rozhovoru autorka dávala jasně najevo, na jaké informace požaduje odpovědět a proč. Dále se snažila po celou dobu rozhovoru pozorně naslouchat respondentům a dávat znát svůj zájem. Samozřejmě nechávala dostatek času respondentovi nejen na rozmyšlení odpovědi, ale zohledňovala i jeho časové možnosti. Udržovala neutrální postoj jak o respondentovi, tak i k obsahu jeho sdělení.

Po rozhovoru byla neprodleně provedena transkripce. Podle Hendla (2008, s. 208) je transkripce převod mluveného projevu z vedeného rozhovoru do písemné podoby. Transkripce bývá časově náročná, ale pro podrobné vyhodnocení je nezbytná. Umožňuje nám poté zdůrazňovat určitá místa v rozhovoru či vytvářet seznamy nebo srovnávat jednotlivá místa. K samotnému vyhodnocování výsledků a analýze dat byla zvolena metoda kódování. „Kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje“ (Hendl 2008, s. 228).

6 Výběr a charakteristika průzkumného vzorku

Jak vyplývá z cíle bakalářské práce, průzkumným vzorkem byli zvoleni učitelé na 1. stupni základní školy. Vybráni byli učitelé ze čtyř základních škol na Příbramsku. Jednotliví respondenti byli osloveni emailem anebo přímo osobně ve škole, kde působí. Všichni z oslovených učitelů s realizací rozhovoru souhlasili. Největší podmínkou pro realizaci rozhovoru bylo, aby měl oslovený učitel ve své třídě žáka s diagnostikovaným syndromem ADHD. Celkově bylo provedeno 9 rozhovorů s učiteli na 1. stupni základních škol. Následující charakteristika jednotlivých respondentů je vytvořena na základě výpovědí z rozhovoru.

Respondentka A

První rozhovor proběhl s třídní učitelkou, která učí žáky druhé třídy na základní škole. Ve třídě má jednoho žáka s ADHD. Poté třídu navštěvují i další žáci s jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Do této třídy chodí celkem 25 dětí. V této třídě vyučuje skoro všechny předměty kromě tělesné a výtvarné výchovy. Její pedagogická praxe je 7 let. S žáky s ADHD se již za svou pedagogickou praxi setkala několikrát.

Respondentka B

Druhou zvolenou respondentkou je třídní učitelka, která učí třetí třídu na základní škole. Její třídu navštěvuje jeden žák s ADHD a druhý, který teprve čeká na potvrzení této diagnózy. Předmětem pro rozhovor se, stal žák s diagnostikovaným ADHD. Třídu navštěvuje 23 dětí. Respondentka B v této třídě vyučuje opět skoro všechny předměty, kromě tělesné a výtvarné výchovy. Pedagogická praxe tohoto respondenta je 11 let a podle výpovědi má tato učitelka s žáky s ADHD bohatou zkušenost.

Respondentka C

Třetí rozhovor byl zrealizovaný s třídní učitelkou čtvrté třídy základní školy. Její třídu navštěvuje celkem 25 dětí. Do třídy dochází jeden žák s ADHD, u kterého se projevuje i problémové chování a poté ještě dalších 5 žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně jako předešlé dotazované respondentky, tak i tato učitelka vyučuje v této třídě skoro všechny předměty, kromě tělesné a výtvarné výchovy. Její pedagogická praxe trvá již 15 let a za tuto dobu se setkala již několikrát s žáky s ADHD, i když podle její výpovědi konstatuje, že posledních pár let je to častěji.

Respondentka D

Čtvrtou zvolenou respondentkou je učitelka jejíž pedagogická praxe trvá 2 roky. S žáky s ADHD se již setkala během studia. Osobní zkušenost má až tyto 2 roky, co vyučuje momentálně druhou třídu na základní škole. Do její třídy dochází 22 dětí. Ve třídě má jednoho žáka s ADHD a další dva, u kterých se objevují typické projevy ADHD, ovšem stále čekají na potvrzení této diagnózy. Dotazovaná respondentka v této třídě vyučuje všechny předměty, kromě tělesné výchovy, českého jazyka a výtvarné výchovy.

Respondentka E

Pátý rozhovor probíhal s učitelkou, která vyučuje český jazyk, matematiku a tělesnou výchovu v páté třídě, kam dochází i žák s ADHD, který má ještě přidružené specifické poruchy učení, projevující se v matematice i v českém jazyku. Třídu navštěvuje celkem 25 dětí. Mimo jiné i tato učitelka zastává roli speciálního pedagoga. Několikrát týdně se individuálně věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto i právě tomuto žákovi s ADHD. Její zkušenosti s žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou jsou velmi bohaté. Její pedagogická praxe je 8 let.

Respondentka F

K šestému rozhovoru byla oslovena třídní učitelka druhé třídy základní školy. Tato škola se nachází v malé obci a je to škola dvoutrídní s 1. – 5. ročníkem. Třídu, ve které učí respondentka, navštěvuje celkem 8 dětí. Do třídy chodí i žák s ADHD s přidruženou specifickou poruchou učení, která se projevuje především v matematice. V této třídě tato učitelka vyučuje všechny předměty, kromě tělesné výchovy. Její pedagogická praxe je 34 let a s žáky s ADHD se již setkala několikrát.

Respondentka G

Sedmý rozhovor byl zrealizovaný s učitelkou, která je třídní učitelkou čtvrté třídy ve stejné škole jako působí oslovená respondentka F. Do čtvrté třídy dochází 10 dětí celkem. Třídu navštěvuje jeden žák s ADHD a další dva s jinými speciálními vzdělávacími potřebami. V této třídě oslovená respondentka vyučuje všechny předměty. Její pedagogická praxe trvá 2 roky a s žáky s ADHD se setkala již během svého studia.

Respondentka H

Osmou respondentkou je učitelka, která je třídní učitelkou první třídy a působí i jako vychovatelka ve školní družině. Do třídy, kde vyučuje, dochází celkem 24 žáků a z toho jeden žák s ADHD. Do třídy chodí i další žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondentka v této třídě vyučuje všechny předměty, kromě výtvarné výchovy, tělesné výchovy a prvouky. S žáky s ADHD se již setkala mnohokrát. Její pedagogická praxe trvá 7 let.

Respondentka I

Poslední dotazovanou respondentkou je třídní učitelka třetí třídy základní školy. Do třídy, kde vyučuje, chodí celkem 26 žáků a z toho jeden žák s ADHD. Dalších 6 žáků má jiné speciální vzdělávací potřeby. Její pedagogická praxe je 4 roky. S žáky s ADHD se setkala již při svém studiu. Ve třídě vyučuje všechny předměty, kromě tělesné výchovy a prvouky.

7 Popis a analýza zjištěných výsledků

Následující kapitola se věnuje získaným informacím, které byly získány od dotazovaných respondentů. Z každého uskutečněného rozhovoru byla vytvořena audionahrávka, se kterou byli respondenti obeznámeni a s její realizací všichni souhlasili. Dále byla provedena transkripce. K samotné analýze dat byla zvolena metoda kódování, která je podrobně popsána v kapitole 5. Ze získaných informací byly vytvořeny čtyři podkapitoly.

V první části rozhovoru jsou otázky, které se týkají charakteristiky respondenta. Respondentky jsou v nich dotazovány, zda mají ve třídě žáka s ADHD a jakou mají zkušenost s touto diagnózou. Všechny oslovené respondentky mají ve své třídě alespoň jednoho žáka s ADHD. Do tříd, ve kterých učí, dochází ještě i jiné děti s jinými speciálními vzdělávacími potřebami anebo žáci, u kterých se objevují typické projevy ADHD, ale na potvrzení této diagnózy stále čekají. Toto tvrzení potvrzuje například výpověď respondentky D: *„Ano, ve třídě, kde učím, dochází žák s ADHD, ale typické projevy pozoruji ještě u dvou dalších žáků, kteří stále čekají na potvrzení této diagnózy.“* Podobně odpověděl i respondent C: *„ve třídě mám jednoho žáka s ADHD, ale projevuje se u něj i problémové chování, a o to je práce s ním složitější. Pak ještě jeden chlapec, kdy čekáme na vyšetření z pedagogicko psychologické poradny.“* Odpovědi respondentů v této části rozhovoru autorka využila k charakteristice průzkumného vzorku v kapitole 6.

7.1 Vnitřní motivace u žáků s ADHD

K získání informací, vztahující se k této kapitole, byly použity otázky v rozhovoru č. 2, 3 a 4: otázka č. 2: *„Myslíte si, že je žák s ADHD ve Vaší třídě vnitřně motivován?“* otázka č. 3: *„Jak se tedy projevuje vnitřní motivace?“* a otázka č. 4: *„Jak s vnitřní motivací u žáka pracujete?“* Odpovědi na tyto otázky se ve výpovědích oslovených respondentek mírně lišily. Většina respondentek si myslí, že je jejich žák s ADHD ve třídě vnitřně motivován. Dokládá to například tvrzení respondentky F: *„Myslím si, že je vnitřně motivován, ale ne vždy a ve všech situacích. Usuzuji tak z jeho reakcí na hodnocení jeho práce“* podobná je i odpověď respondentky I: *„Ano, myslím si, že vnitřní motivace se u něj objevuje, ale záleží, jakou činnost zrovna dělá.“* Vnitřní motivaci u svého žáka s ADHD pozorují i respondentky A, D, B. Respondent B ještě uvedl, že je jeho cílem vnitřní motivaci rozvíjet nejen u žáků s ADHD, ale pracuje vždy s celou třídou. Naopak například respondentka H u svého žáka s ADHD vnitřní motivaci nezpozorovala. V rozhovoru uvedla: *„Nemyslím si, že je tento žák vnitřně motivován, nevypozorovala jsem u něj žádný znak vnitřní motivace.“* O tom, zda je žák s ADHD vnitřně motivovaný, není zcela přesvědčena

ani respondentka C. I respondentka G u svého žáka s ADHD ve většině času vnitřní motivaci nezpozorovala. Jedním z důvodů, který respondent uvádí, proč si toto tvrzení myslí, je rodinné prostředí, ze kterého žák pochází.

V návaznosti byla respondentkám položena i rozvíjející otázka, jak se podle nich vnitřní motivace u žáků s ADHD projevuje a zda s ní dál pracují? Za projev vnitřní motivace dotazované respondentky považují především silnou vůli, aktivní zapojení do činností a radost z výsledků. Nejčastěji vnitřní motivaci pozorují u činností, které daného žáka zajímají a baví. Je tedy důležité se zaměřit na zájmy daného dítěte. Důležitost znalosti zájmů žáků s ADHD více popisuje kapitola 2 v teoretické části. Toto tvrzení ve své výpovědi potvrzuje například respondentka I, která uvedla: *„Vnitřní motivaci u tohoto žáka nejvíce pozoruji, pokud se jedná o nějakou činnost/aktivitu, která je u něho oblíbená. Vidím na něm tu chuť, zapálení a aktivní zapojení do této činnosti.“* Podobné tvrzení uvedla i respondentka E: *„Snažím se ty správné chvíle zachytit a žáka podpořit. Lze to tehdy, pokud známe jeho zájmy. Důležité je i rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.“* Vliv rodinného prostředí, zmiňuje i respondentka A, která uvedla, že další práce s vnitřní motivací a její rozvoj záleží také na rodičích, se kterými je v pravidelném kontaktu. Na tomto se shoduje i respondentka B, která také vnitřní motivaci diskutuje s rodiči svého žáka s ADHD. Respondentka B ještě dále dodává, že je velice důležité žáka ve vnitřní motivaci utvrzovat a podporovat ho.

Nad otázkou vnitřní motivace se musely některé respondentky opravdu zamyslet. Respondentky, které ve své třídě nepozorují u svého žáka vnitřní motivaci, u těch nastalo malé znepokojení až možná zklamání. V rozhovoru uváděly, že jsou bezradné, a že si nejsou zcela jisté, jak u žáka s ADHD vnitřní motivaci navodit. Příkladem může být respondentka C, která uvedla: *„Jsem už bezradná. Od první třídy se snažím přijít na to, co na něj zabírá. O vnitřní motivaci tedy nemůžu vůbec hovořit.“* Na podobné odpovědi se shodla i respondentka H. Dále uváděly i důležitost spolupráce s rodiči, která podle nich není dostačující.

7.2 Vnější motivace u žáků s ADHD

K získání těchto informací byly v rozhovoru použity především otázky č. 7: *„Jaké způsoby motivace se vám osvědčily? Které způsoby motivace používáte?“* či otázka č. 8: *„Používáte tyto motivační aktivity (způsoby) pravidelně? Jak často? V teoretické části najdeme otázku vnější motivace v kapitole 3, která se dále dělí do podkapitol zabývajících se touto tematikou.“*

Všechny oslovené respondentky se během své vyučovací hodiny setkaly s určitou nechtí či odmítáním požadovaného úkolu, aktivity ze strany žáka s ADHD. Většina respondentek řeší tuto situaci domluvou nebo úpravou dané činnosti, aktivity či úkolu a následnou motivací. Toto tvrzení dokládá například výpověď respondentky F: *„Ano, často se setkávám, že se mu do úkolu moc nechce. Vždy se v tuto chvíli snažím zadání rozdělit do menších částí.“* Dále ještě dodává, že v některých situacích se žák sám přidá k práci, když vidí, jak postupují jeho spolužáci.

Respondentka D se s odmítáním a nechtí vyplnit požadovaný úkol setkává především u předmětů, které daného žáka nebaví a nevyvíká v nich. Tuto situaci řeší vždy domluvou a povzbuzováním. Také se vždy utvrdí v tom, zda žák opravdu zadání úkolu pochopil a jeho nechuť nezpůsobila pouze nevědomost. V rozhovoru uvedla: *„Snažím se mu domluvit, povzbudit ho slovně, že to zvládne a vždy si společně projdeme celé zadání od začátku a utvrdím se v tom, že opravdu všechno chápe.“* Podobně situaci řeší i respondentky I, a B, E. Respondentka H v této chvíli do úkolu či aktivity daného žáka s ADHD nenutí. Poté přichází na řadu nějaké dohodnutí či kompromis: *„Snažím se s žákem vždy najít možnou cestu, která bude oběma vyhovovat.“*

Respondentka C se s odmítáním a nechtí při plnění zadaného úkolu setkává nejčastěji během skupinové práce: *„Skupinové práce nejsou vůbec oblíbené pro toho žáka s ADHD, tam se vždy setkám s nějakou nechtí.“* U tohoto žáka se projevuje i problémové chování a dotazovaná respondentka také zmínila jeho postavení ve třídě: *„Některým jeho spolužákům jeho projevy chování nejsou příjemné, proto s ním často nechtějí být ve skupince. I toto může být jeden z důvodů, proč odmítá práci ve skupině.“* Dále uvedla, že momentálně se snaží velmi zapracovat na zlepšení klimatu v této třídě.

Všechny respondentky v průběhu rozhovoru zmínily i důležitost emoční naladěnosti konkrétního žáka s ADHD. Například respondentka A uvedla: *„S odmítáním činnosti se setkávám, ale hodně záleží na tom, jaký den zrovna žák s ADHD má. Někdy prostě hned vím, že to nepůjde a můžu ho zkoušet namotivovat, jak chci. Někdy zase vím, že je to třeba jenom lenost a správnou motivací ho přivedu zpátky k plnění úkolu.“*

Další část rozhovoru se týkala již samotné motivace u žáků s ADHD. Jak již bylo zmíněno výše, všechny respondentky se během své vyučovací hodiny setkávají s nechtí či odmítáním požadovaného úkolu ze strany žáka s ADHD. Situaci následně řeší často užitím vnější motivace. Ze získaných informací vyplynulo, že většina dotazovaných respondentek svého žáka s ADHD motivuje formou odměn, užití pochvaly, pozitivního komentáře, povzbuzením, či předem

domluveného motivačního systému, který je založený například na sbírání razítek nebo samolepek. To potvrzuje i komentář respondentky I: *„Nejčastěji se snažím žáka slovně povzbudit a slovně namotivovat k dané činnosti.“* Toto tvrzení také dokládá odpověď respondentky G: *„Nejvíce používám motivaci formou odměny. Například razítka nebo potom pochvalu a povzbuzování.“* Respondentka H motivuje svého žáka odměnou ve formě odpočinku za vykonanou činnost. Mimo jiné využívá i sociální odměnu, a to především pochvalu za vhodné chování nebo zvládnutí požadované činnosti. Respondentka D má pro svého žáka vytvořený motivační systém založený na sbírání razítek: *„Každý měsíc dostává razítka s jinými motivy a potom společně nebo on sám, porovnáváme, jaký měsíc byl nejúspěšnější a za co dané razítko dostal a proč. To ho velmi motivuje.“* Slovně nejčastěji svého žáka s ADHD motivuje i respondentka F. Používá slovní pochvaly, povzbuzování a dále i vyzdvihuje pozitivní chování žáka při vykonávání činnosti nebo úkolu: *„Dbám na navázání očního kontaktu a řeknu mu, co se mi na jeho odvedené práci líbí. To ho motivuje k dalšímu úspěšně zvládnutému úkolu“*

Respondentky A a B zařazují do svých vyučovacích hodin i mnoho motivačních her. To dokládá výpověď respondenta A: *„Také se mi velmi osvědčili různé motivační aktivity, které zahrnují v průběhu vyučovací hodiny. Tyto hry namotivují nejen žáka s ADHD, ale celou třídu. Potom je další činnost mnohem více efektivní. Jedná se o úplně klasické hry jako je například šibenice. Na začátku hodiny vždy žákům oznámím, na jakou hru se můžou těšit. Říkáme tomu hry za odměnu.“* Podobné motivační aktivity zahrnuje i respondentka B, která využívá různé úkoly spojené s pohybem k motivaci dané činnosti: *„Například zadupej jako dinosaurus, udělej motýlka, nadechni se zhluboka třikrát...“* tyto úkoly vždy zařadí tematicky k probíranému učivu: *„Žák s ADHD se celou vyučovací hodinu těší na to, jaký úkol si vylosuje. Myslím si, že ho to velmi motivuje.“*

Respondentka C uvádí, že stále hledá nějaký způsob motivace, který by byl pro žáka s ADHD nejefektivnější. Podle rodičů tohoto žáka, je velmi motivační materiální odměna formou sladkosti, ovšem ve škole, kde učí dotazovaná respondentka, to není možné. Snaží se proto přijít na jiný způsob. Často k motivaci využívají moderní technologie, o které má tento žák velký zájem: *„Za vykonanou činnost může jít například vypnout interaktivní tabuli. Hodně zapojujeme do výuky i tablety, které tady mají děti k dispozici. To je pro tohoto žáka s ADHD velmi motivační. Když ví, že budeme dělat cvičení na tabletu, skoro nikdy nenastane odmítnutí činnosti, naopak u něj vidím velké zapálení.“* Respondentka E se v motivaci zaměřuje na zájmy, podobně jako výše zmiňovaná respondentka C: *„Vím, že ho baví modelovat z modelíny, takže vždy po zvládnutí činnosti si může chvilku hrát s modelínou.“* Mimo to se snaží respektovat emotivní naladění dítěte a činnosti často

přizpůsobuje podle unavenosti žáka: „*Pokud vidím, že je opravdu už unavený, tak se o motivaci ani nepokouším a zařadím jinou odpočinkovou činnost nebo daný úkol zkrátím.*“

Všechny zmiňované respondentky své motivační aktivity užívají v celém průběhu vyučovací hodiny. Například respondentka A uvádí: „*Vždy na začátku hodiny seznámím žáka s ADHD s plánem dané hodiny. Ví, na co se může těšit a už to ho samo o sobě motivuje. Vždy žáka motivuji před činností/úkolů a pak i v průběhu, pokud je třeba.*“ Podobné tvrzení uváděly všechny dotazované respondentky.

Z provedených rozhovorů a zjištěných výsledků vyplývá, že je také důležitá příprava vyučovací hodiny a celkový přístup k žákovi s ADHD. Všechny respondentky zmiňují, že je důležité si předem nastavit hranice a domluvit se s žákem na určitých pravidlech. Mnoho respondentek uvedlo, že důležitou roli hraje i klima třídy, na kterém je nutné pracovat od začátku školního roku a poté i v jeho průběhu. Pokud má žák dobré vztahy s učitelem i dětmi, motivace jde mnohem jednodušeji. Toto tvrzení dokládá například výpověď respondentky B: „*Hodně se zaměřuji na to, aby se žáci cítili v mojí třídě dobře. Pokud tomu tak je, motivace jde sama a přirozeně.*“ V neposlední řadě má na motivaci žáka s ADHD vliv i prostředí, ve kterém žák s ADHD vyrůstá. Zmiňuje ho ve své výpovědi například respondentka C: „*Na tom, co je pro žáka motivační, diskutujeme s rodiči žáka. Každý měsíc se tady ve škole sejdou všichni rodiče, kteří mají dítě s ADHD a mohou své dotazy konzultovat jak se školním speciálním pedagogem, tak i s psychologem a dalšími odborníky. Někteří rodiče toto využívají a snaží se přijít na způsob, který vyhovuje oběma stranám. Někteří rodiče úplně velký zájem nejeví, a to mě velmi mrzí.*“ Tyto všechny výše zmíněné faktory respondentky považují za důležitou součást motivace žáků s ADHD.

7.3 Používání odměn a trestů při edukaci žáků s ADHD

Pro získání těchto potřebných informací byly v rozhovoru zvoleny otázky č. 9: „*Využíváte ve svých hodinách odměny?*“ a opět následují otázky, které se snaží tuto otázku více rozvinout, jako například otázka č. 10: „*Jaké druhy odměn používáte?*“ a otázka č. 11: „*Při jaké příležitosti jednotlivé odměny používáte?*“ K používání trestů byly v rozhovoru zvoleny otázky č. 14: „*Využíváte ve svých hodinách tresty?*“ dále otázka č. 15: „*Jaké druhy trestů využíváte?*“ otázka č. 16: „*Při jaké příležitosti (situaci) jednotlivé tresty používáte?*“ a další rozvíjející otázky.

Všechny dotazované respondentky při edukaci žáků s ADHD využívají odměny. Některé už užívání odměn zmiňovaly v předešlých otázkách, které se věnovaly způsobům motivace. Odměny většina respondentek využívá právě jako jeden ze způsobů motivace. Jejich cílem je tak odměnou namotivovat žáka s ADHD. To dokazuje odpověď respondentky H: *„Žáka se odměnou snažím namotivovat k dalším činnostem.“* Respondentka F se snaží použitím odměny dosáhnout vytrvání v práci a budování zdravého sebevědomí u žáka s ADHD. Většina respondentek k odměnám využívá opět znalost zájmů žáků s ADHD. Pro toto tvrzení může být příkladem například respondentka C: *„Vím, že tento žák s ADHD rád čte, takže pro něj je odměna už jenom to, když ho nechám přečíst celé zadání požadovaného úkolu. Má i možnost si do školy nosit svoje oblíbené knížky a když zbude čas nebo je na to zkrátka prostor, tak si může po zvládnutí úkolu chvilku svou knížku číst. To je pro něj odměna a zároveň ho to velmi motivuje.“* Respondentka E odměny dává žákovi s ADHD po delším časovém úseku. Domnívá se, že je to více efektivní: *„Žák se potom více těší, nebere to jako samozřejmost a má to silnější motivační účinek.“* Odměny dává žákovi s ADHD za splnění nějakého úkolu, projektu, za vhodné chování, které trvá delší dobu či k nějaké příležitosti, jako jsou například Vánoce, konec školního roku...

Nejčastěji dotazované respondentky za druh odměny volí sociální odměnu. Příkladem sociální odměny je podle respondentek pochvala či pozitivní komentář. Toto tvrzení dokládá respondentka H: *„Hodně využívám sociální odměnu. Tím myslím pochvaly a pozitivní komentáře během práce žáka s ADHD.“* Respondentka F k pochvale a pozitivnímu komentáři ještě přidává pozitivní zhodnocení výsledků práce žáka s ADHD před ostatními žáky: *„Do mých hodin zařazuji i společné hodnocení prací žáků. Uděláme si s žáky kruh a každému jeho práci pozitivně zhodnotím.“* Mimo zmiňovanou sociální odměnu ještě respondentky využívají i materiální odměny. Ze zjištěných výsledků vyplývá to že, materiální odměny představují nejčastěji razítka, samolepky a kartičky. Respondentky opět využívají zálib žáků a podle toho razítka, samolepky a kartičky přizpůsobují. Příkladem pro toto tvrzení může být odpověď respondentky B: *„Jednou z dalších odměn, co využívám, jsou kartičky fotbalistů. Tento žák má rád fotbal a věnuje se mu ve svém volném čase, takže kartičky s fotbalisty jsou velmi vhodné a motivující.“* Respondentka A místo kartiček používá samolepky. Žákovi dává samolepku za splnění úkolu nebo za správné chování. Na samolepky má zavedený speciální sešit a snaží se nasbírat celou sadu, která je tematicky zaměřená podle jeho zájmů, uvedla: *„Toto nám funguje moc dobře. Je to pro něj odměna, zároveň ho to motivuje, protože ví, že pokud úkol splní, tak dostane samolepku.“* Obdobný způsob využívá respondentka G, ale s razítky.

Všechny respondentky v rozhovoru uvedly, že odměny využívají podle potřeby. Zpravidla to je každý den. Odměnu žákovi udělují nejčastěji po úspěšném zvládnutí daného úkolu nebo činnosti. Reakce žáka s ADHD je velmi pozitivní, jak uvádí například respondentka H: *„Většinou se žák reaguje radostně, v tu chvíli je spokojený.“* Ovšem respondentka G dodává, že někdy jeho žák s ADHD neprojeví pozitivní reakci, ba naopak je spíše pasivní, nezaujatý. Toto si vysvětluje špatně zvoleným druhem odměny. Všechny respondentky označují odměnu za velmi efektivní.

V otázce využívání trestů se některé odpovědi respondentek lišily. Respondentky F a G uvedly, že tresty ve většině případů nevyužívají. Vše se snaží vyřešit domluvou a pozitivním přístupem. Respondentka F uvedla: *„Nemohu znát všechny příčiny, které vedly k nestandardní situaci, proto tresty jako takové nevyužívám.“* Respondentka H tresty využívá pouze v případě opakovaného porušení předem nastavených pravidel. Podobné tvrzení uváděly i respondentky A, D i C. Zmínily, že je podle nich důležité si hned na začátku školního roku vytvořit s žákem pravidla a vymezit hranice. S pravidly je nutné žáka dobře seznámit a v případě, že žák nějaké pravidlo vědomě nebo opakovaně poruší, nastane použití trestu. Respondentka E uvedla, že trest využívá v případě nevhodného chování se strany žáka: *„Když vidím, že ten daný úkol úplně sabotuje nebo je drzý, tak přichází na řadu nějaký trest.“*

Jako druh trestu může podle respondentek být písemný trest, napomenutí nebo odepření oblíbené či slíbené činnosti, aktivity, samolepky, razítka... Příkladem tohoto tvrzení je respondentka C: *„Trestem pro něj je to, když mu odepřu slíbenou činnost za odměnu. Dělam to, ale pouze v případě, pokud žák opakovaně a vědomě porušuje předem dohodnutá pravidla. Často využívám slovní napomenutí nebo zvýším hlas a navážu s žákem oční kontakt.“* Respondentka H dodává důležitý poznatek, že využití trestů vždy konzultuje s rodiči daného žáka: *„Jednotný přístup je podle mě nejdůležitější. Vše s rodiči konzultujeme a používáme tresty, které využívají i rodiče žáka s ADHD doma.“* Respondentka B uvedla zajímavý způsob trestů, který využívá již od prvních školních dnů. Žáky oslovuje pomocí zdrobnělin, na kterých se společně domluvili. Takto oslovuje i žáka s ADHD. Jakmile se respondentce nelíbí jednání žáka, tak ho osloví bez zdrobněliny: *„Oslovím ho jinak a ten žák ihned ví, že dělá něco špatně, že se mi něco nelíbí... tak to je už samo o sobě pro ně trestem.“*

Tresty respondentky využívají podobně jako odměny, dle potřeby. Všechny uvádí, že se snaží trestům předcházet a využívat je tak co nejméně. Reakce žáka na trest nebývá pozitivní. Projevuje se vztekem, smutkem či napětím. Někteří respondentky ovšem uvedly, že tento negativní projev

netrvá dlouho a u některých žáků se projeví spíše nezáměr a lhostejnost. Například respondentka D uvádí: „Zpočátku je zaskočený, smutný, ale poté si z toho víceméně nic nedělá.“

V otázce efektivnosti trestů se odpovědi také lišily. Například respondentky I, A i B uvádí, že si nepovažují trest vždy za efektivní. Trest využívají co nejméně a vidí v něm spíše negativní dopad na žáka. Příkladem tohoto tvrzení je respondentka I: „Trest nepravdělně využívám. Ovšem nemyslím si, že je ve všech případech efektivní. Žák s ADHD je naopak spíše demotivovaný. Negativní dopad to má i na vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, na kterém si osobně velmi zakládám a domnívám se, že pozitivní vztah s žáky je v mnoha ohledech klíčovým.“ Shoduje se i respondentka E: „U některých žáků se efektivita trestů zcela ztrácí, ale záleží, jak to mají nastavené doma, v rodinném prostředí.“

Odlišný názor mají respondentky D, H a C, které využití trestů považují za efektivní. To dokládá odpověď respondentky D: „Svým způsobem je trest efektivní. Žák si uvědomí, co udělal špatně a příště si na to dá pozor.“ Respondentka H uvádí, že za efektivní trest považuje písemný trest, který využívá pouze tehdy, pokud chování žáka s ADHD přesahuje již veškeré hranice: „V tu chvíli pak trest působí efektivně. I když zpočátku žák reaguje v afektu, ve většině případů si své nevhodné chování uvědomí a vyvaruje se mu.“

7.4 Vliv hodnocení na motivaci u žáků s ADHD

Jak bylo zmíněno již v teoretické části, v kapitole 3.3, tak i hodnocení je jedním z motivačních činitelů. Proto otázka hodnocení byla zařazena i do tohoto rozhovoru. V rozhovoru pro získání této informace byla zvolena především otázka č. 20: „Jakým způsobem žáka s ADHD hodnotíte? A otázka č. 22: „Jak podle Vás hodnocení ovlivňuje motivaci žáka s ADHD? Do jaké míry?“

Všechny dotazovaní respondentky své žáky s ADHD klasifikují hodnocením, které je vyjádřené známkou. Některé však ještě přidávají slovní hodnocení. Pro toto tvrzení může být příkladem respondentka I: „Žáky s ADHD zde všichni hodnotíme klasicky známkou, ale já ještě přidávám ke známce kratičké slovní hodnocení, aby žák věděl, z jakého důvodu danou známku dostal, co se mu povedlo a na čem by mohl ještě zapracovat.“ Podobné tvrzení uvádí i respondentka D: „Žák dostane vždy známku a pokud je v textu více chyb, napíšu, co se mu povedlo. Zmíním i to, co by měl ještě natrénovat. Je to důležitá informace jak pro něj samotného, tak i pro rodiče.“

Respondentka A hodnotí svého žáka s ADHD ihned po dokončení daného úkolu. Ihned mu tak sdělí zpětnou vazbu a žák obdrží i známku: „Ke známce ještě doplním krátký pozitivní vzkaz. Například dnes se ti to povedlo, skvěle apod.“ Respondentka B hodnotí také známku, ale v některých

případech místo známky napíše pouze počet chyb: „*Někdy žákovi místo známky, která by nebyla moc pozitivní napíšu: Dneska máš 8 chyb, ještě je potřeba tuto látku trénovat, příští týden si test napíšeme znovu.*“ Vždycky své žáky na to, že budou hodnoceni známkou, připraví: „*Nikdy nedávám takové ty přepadovky. Podle mě je dobré, když se žáci mohou na test připravit. Pak je ta známka mnohem více motivační.*“

Většina respondentek se shoduje, že nejvhodnějším způsobem hodnocení žáků s ADHD je slovní hodnocení. Toto tvrzení potvrzuje například respondentka F, která uvádí: „*Slovním hodnocením lze vystihnout proč a kdy se nedaří či daří. Lze s ním vyzdvihnout klady, které žáci s ADHD potřebují slyšet.*“ Shoduje se i respondentka D: „*Slovním hodnocením žák pochopí lépe, kde udělal chybu a proč zrovna dostal tuhle známku. Zámka sama o sobě mu nic moc neříká, nerozvíjí ani práci s chybou.*“

Na otázku, jaký vliv má hodnocení na samotnou motivaci žáka se respondentky jednoznačně shodly na tom, že hodnocení má velmi velký vliv na motivaci žáka s ADHD. Respondentka H uvádí, že hodnocení musí být pozitivní, aby mělo motivační vliv: „*Pozitivní hodnocení určitě motivuje žáka k dalším činnostem a dobrému chování. Špatné známky a negativní hodnocení spíše žáka demotivuje.*“ K tomuto tvrzení se přiklání i respondentka F, která uvedla: „*Hodnocení určitě podpoří motivaci, ale hlavně sebevědomí žáka. Takže ano, hodnocení má velký vliv na motivaci žáka.*“ Z odpovědí respondentek vyplývá, že pokud se žákovi dostává pozitivní hodnocení, motivuje ho to k dalšímu splnění úkolu. Rozvíjí se jeho sebevědomí a následně i vnitřní motivace. Respondentka G uvádí: „*Pozitivní hodnocení žáka motivuje, chce znovu slyšet pozitivní komentář, pochvalu nebo dostat dobrou známku. Vždy se ale snažím žákům vysvětlit, že to neděláme kvůli dobrým známkám, ale kvůli hezkému pocitu ze sebe samých a kvůli znalostem, které se nám postupně rozvíjejí.*“ Podobné tvrzení uvádějí i respondentky A, B, E. Respondentka B uvedla: „*Žáky vždy seznamuji s tím, proč se danou látku učíme a kde ji využijí. Snažím se, aby se neučili kvůli známkám, ale kvůli dobrému pocitu.*“ Respondentka E svým žákům říká, že se učí pro sebe, ne pro známku. Respondentka C uvádí: „*Myslím si, že motivuje žáky ten dobrý pocit, pokud něco zvládnou.*“

8 Shrnutí výsledků průzkumu a zodpovězení průzkumných otázek

Praktická část se zabývala kvalitativním průzkumem, který byl zaměřený na motivaci u žáků s ADHD při edukaci na 1. stupni základní školy. K průzkumu bylo osloveno devět učitelů, kteří vyučují alespoň jednoho žáka s diagnostikovanou poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Učitelé byli vybráni ze čtyř základních škol na Příbramsku. Pro získání potřebných informací byl vytvořen polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo zodpovězení předem stanovených průzkumných otázek. Na základě cíle průzkumného šetření byly formulovány tyto čtyři průzkumné otázky:

Jakou vnitřní motivaci mají žáci s ADHD na 1. stupni ZŠ při edukaci a jak je učitelem podporována?

Z výsledků průzkumného šetření vyplývá, že vnitřní motivace u žáků s ADHD na 1. stupni základních školy se projevuje především u činností, které daného žáka baví a zajímají. Šest dotazovaných respondentek u svého žáka s ADHD vnitřní motivaci pozoruje. U některých žáků se vnitřní motivace projevuje více a u některých zase méně. Usuzují tak z žakovy reakce na hodnocení jeho práce, zapojení do činnosti či jaký projevuje zájem. Za další projev vnitřní motivace považují silnou vůli a radost z výsledků. Všechny respondentky se shodly na tom, že pro další práci a rozvoj vnitřní motivace je velmi důležité znát zájmy daného žáka s ADHD. Důležitý je i vliv prostředí, ve kterém žák žije.

Otázka vnitřní motivace u žáků s ADHD na 1. stupni základních škol byla pro tři respondentky poněkud problematická. Tři dotazované respondentky u svého žáka s ADHD nepozorují skoro žádné znaky vnitřní motivace. V rozhovoru uvedly, že nevědí, jak u daného žáka vnitřní motivaci navodit. Opět také odkazovaly na rodinné prostředí, ze kterého žák pochází. Zmínily důležitost spolupráce s rodiči, která je podle nich v jejich případě bohužel nedostačující.

Jaké způsoby motivace používají učitelé na 1. stupni ZŠ při edukaci žáků s ADHD?

Jako způsob motivace nejčastěji používají učitelé na 1. stupni ZŠ různé motivační aktivity či hry. Motivační systém, který je většinou založený na sbírání samolepek, razítek apod. Dále se osvědčila slovní motivace, jako je povzbuzování, pochvala, pozitivní komentář či ocenění, které vždy přináší kladné výsledky. Všech devět respondentek motivuje i formou odměn anebo i trestů. Pochvaly, povzbuzování a pozitivní komentáře respondentky využívají po celou dobu vyučovací hodiny. Snaží se ocenit jakékoliv vhodné chování žáka nebo dobře zvládnutou činnost, úkol. Takto žáky motivují před, během i po zvládnutí zadaného úkolu nebo aktivity. Motivační hry a aktivity

nejčastěji zahrnují až po dokončení zadaného úkolu nebo činnosti. K motivaci žáků s ADHD využívají i práci s moderními technologiemi, která je žáky velmi žádána. Všech devět respondentek se při výběru vhodného motivačního činitele zaměřují na zájmy konkrétního žáka s ADHD. Mimo jiné také respektují aktuální rozpoložení žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou a práci přizpůsobují podle individuálních potřeb žáka. Ze zjištěných výsledků také vyplývá, že důležitý je samotný přístup k žákovi s ADHD. Všech devět respondentek se shoduje na tom, že podstatné je si s žákem předem nastavit hranice a domluvit se na pravidlech, které budou obě strany dodržovat. Sedm respondentů uvedlo, že důležitou roli hraje i klima třídy, na kterém je nutné pracovat od začátku školního roku a poté i v jeho průběhu. Důvěrný vztah mezi učitelem a žákem je dle tohoto průzkumu pro motivaci klíčovým. V neposlední řadě má na motivaci vliv prostředí, ve kterém žák s ADHD žije. Spolupráce s rodiči a jednotný přístup se dle výsledků jeví také velmi podstatným. Všechny výše zmíněné faktory respondentky považují za důležitou součást motivace žáků s ADHD.

Jakým způsobem využívají učitelé na 1. stupni ZŠ odměny a tresty k motivaci žáků s ADHD?

Z provedeného výzkumu plyne, že všech devět dotazovaných respondentek ve svých vyučovacích hodinách využívají odměny. Tresty ve svých vyučovacích hodinách využívá šest dotazovaných respondentek a jedna respondentka uvedla, že tresty užívá ojediněle, a to pouze v případě vědomého opakovaného porušování předem nastavených pravidel. K tomuto tvrzení se přidaly ještě čtyři respondentky.

Odměny respondentky využívají k motivaci žáka. Jejich cílem je zvolenou odměnou namotivovat žáka s ADHD k činnosti nebo úkolu. Odměnou chtějí dosáhnout vytrvání v práci a budovat zdravé sebevědomí u žáka s ADHD. Použití odměny považují respondentky za jeden z neúčinnějších způsobů motivace a také za jeden z nejefektivnějších motivačních činitelů. Před použitím odměny je nutné samotného žáka dobře poznat a vědět, jaké jsou jeho záliby.

Nejčastějším druhem odměny, kterou dotazované respondentky volí, je sociální odměna. Sociální odměnou je podle zjištěných výsledků pochvala či pozitivní komentář. Osm respondentek volí i odměnu materiální. Dle průzkumného šetření materiální odměnu představují nejčastěji samolepky, razítka a kartičky. Materiální odměnu respondentky přizpůsobují zájmům konkrétního žáka. Osm respondentek, které materiální odměnu využívají, mají pro své žáky založený speciální sešit, kam si žáci dané samolepky, razítka a kartičky ukládají a postupně tak sbírají celou sadu těchto odměn. Tento motivační systém považují za velmi efektivní.

Odměny žákům respondentky dávají obvykle až po zvládnutí úkolu nebo činnosti. Jedna z respondentek odměnu využívá až po delším časovém úseku. Odměnu žákům dává za splnění probírané látky, většího projektu anebo za vhodné chování, které trvá delší dobu. Reakce žáka s ADHD na odměnu bývá obvykle velmi pozitivní.

Jak již bylo zmíněno výše, tresty využívá ve svých vyučovacích hodinách šest dotazovaných respondentek. Dvě respondentky tresty nepraktikují. Důvodem pro nevyužívání trestů je podle těchto respondentek možný negativní dopad trestů a neznalost všech příčin, které u žáka vedly k této nestandardní situaci. Tyto respondentky se snaží nestandardní situaci vyřešit domluvou, kompromisem a pozitivním přístupem. Zbýlých sedm respondentek využívá tresty v případě, pokud dojde k opakovanému porušení předem nastavených pravidel, se kterými je žák dobře seznámen. Nejčastějším druhem trestu, který respondentky využívají, je písemný trest, napomenutí či odeření oblíbené a slíbené činnosti, aktivity apod. Trestem je dle zjištěných výsledků zvýšení hlasu a oslovení žáka bez zdobněliny. Zmíněné tresty respondentky využívají dle potřeb. Většinou se ovšem trestům snaží předcházet a používat je tak co nejméně. Použití trestu jedna respondentka konzultuje s rodiči konkrétního žáka s ADHD a opět zmiňují důležitost jednotného přístupu. Konzultaci s rodiči v rozhovoru zmínilo všech devět respondentek. V otázce efektivnosti trestů se odpovědi lišily. Šest respondentek vidí v použití trestu spíše negativní dopad na žáka. Domnívají se, že trest žáky naopak demotivuje a může narušit důvěrný vztah mezi žákem a učitelem, který je pro mnoho respondentů klíčovým. Tři respondentky měly však odlišný názor a trest považují za velmi efektivní způsob motivace. Domnívají se, že díky trestu si žák uvědomí, co udělal špatně a příště se podobnému chování vyvaruje.

Všech 9 respondentek používání trestů konzultuje s rodiči daného žáka s ADHD. Toto shledávají za velmi důležité.

Jak ovlivňuje hodnocení motivaci žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ při jeho edukaci?

Z výsledků provedeného průzkumu vyplývá, že hodnocení má vliv na motivaci u žáků s ADHD. Respondentky ho shledávají za jedno z velmi účinných motivačních činitelů. Je nutné zmínit, že všech devět dotazovaných respondentek své žáky s ADHD klasifikují hodnocením, které je vyjádřeno známkou. Všechny se shodují na tom, že nejvhodnější by však bylo hodnocení slovní, které některé respondentky ještě k jejich hodnocení známkou přidávají. Dle výsledků lze tvrdit, že díky slovnímu hodnocení žák s ADHD lépe pochopí, kde udělal chybu a proč zrovna dostal danou známku. Ví, co má dále procvičovat a trénovat. Lze s ním vystihnout klady a silné

stránky žáka s ADHD. Z průzkumu dále vyplývá, že aby bylo hodnocení motivační, mělo by být pozitivní. Negativní hodnocení žáka podle respondentek spíše žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou demotivuje. Hodnocení dle výsledků průzkumu ovlivňuje i sebevědomí žáka a rozvoj jeho vnitřní motivace. Pět respondentek se snaží své žáky nabádat k tomu, že se danou látku neučí pro známku, ale pro sebe a pro svůj dobrý pocit.

Dle provedeného průzkumu respondentky dále poukazují na individualitu jednotlivých žáků s ADHD a na rozdílnost v projevech. Projevy se objevují podobné, avšak v různé míře a intenzitě. Motivaci je tak nutné přizpůsobit a respektovat tyto projevy žáka s ADHD. Za klíčové při motivaci žáků s ADHD považují dotazované respondentky jednotný a důsledný přístup ze strany rodičů a školy. Podstatná je i již několikrát zmiňovaná spolupráce s rodiči. Podstatným krokem je také zařazení žáka s ADHD do kolektivu, který pro něho může být velmi motivujícím. Často zmiňovaný je důvěrný vztah mezi žákem a učitelem a nutná znalost zájmů konkrétního žáka. Jedna z respondentek uvedla i důležitost prvků z mindfulness.

9 Diskuse

V této kapitole budou porovnávány získané výsledky z výše provedeného průzkumu s daty diplomové a bakalářské práce, které se zabývají také problematiku motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Pro porovnávání byla vybrána a následně prostudována diplomová práce Michaely Dvořákové (2014) „*Možnosti a meze práce s motivací u žáků se syndromem ADHD a ADD na prvním stupni ZŠ.*“ Dvořáková (2014) se ve své práci snažila vyzorovat efektivní způsob motivace žáků se syndromem ADHD a ADD na prvním stupni základní školy. K získání dat použila přímé a zúčastněné pozorování, kazuistiku a analýzu prací žáka.

Z výsledků průzkumu Dvořákové (2014) plyne, že motivaci žáků s ADHD velmi ovlivňuje výběr vhodných vyučovacích metod a organizačních forem, způsob hodnocení a vztah učitele a žáka. Toto tvrzení se shoduje i výsledky této bakalářské práce. Dále data z diplomové práce poukazují na důležitost spolupráce s rodiči žáka s ADHD, což se shoduje s výslednými daty této bakalářské práce, kdy dle zjištěných výsledků všichni respondenti považují spolupráci s rodiči za velmi podstatnou. Výsledky průzkumu diplomové práce často zmiňují i důležitost v samotném přístupu k žákovi s ADHD a přizpůsobení vyučovacích metod. Z dat dále vyplývá, že silně motivující pro žáky s ADHD je využití motivačních her nebo motivace oblíbenou činností, což potvrzují i výsledky této bakalářské práce. Ovšem v této bakalářské práci se za velmi efektivní motivační způsob jeví slovní motivace. Jde především o povzbuzování, slovní pochvalu a za použití odměn a trestů. Potvrzuje se, že i hodnocení má velký vliv na motivaci žáků s ADHD. Stejně jako v průzkumu této bakalářské práce se respondenti diplomové práce domnívají, že nejvhodnějším způsobem hodnocení žáků s ADHD je hodnocení slovní. Za podstatné považují respondenti z průzkumu diplomové práce Dvořákové (2014) předem určení hranic a dodržování domluvených pravidel, s čímž souhlasí i výsledky této bakalářské práce.

Další porovnanou prací je bakalářská práce Konstatské (2015), s názvem „*Motivace pro výtvarné činnosti u dětí s ADHD.*“ Cílem bakalářské práce Konstatské (2015) je najít vhodné a přiměřené motivační prostředky pro práci s dětmi s ADHD. Dále autorka v práci sleduje motivaci pro tvůrčí činnosti v rodinném prostředí žáka s ADHD. Praktická část popisuje sedm vyučovacích hodin výtvarné výchovy, které vede autorka Konstatská. Během těchto hodin sledovala motivaci u žáků s ADHD a snažila se najít vhodné motivační prvky.

Z dat tohoto výzkumu plyne především důležitost znalosti zájmů žáků s ADHD a vhodně zvolené téma. Také autorka zmiňuje, že aby žáci byli namotivovaní pro požadovanou činnost, musí mít k činnosti úzký vztah i učitel. Práce se ale shoduje s výslednými motivačními způsoby, které autorka shledává v motivačních hrách. Tyto hry popisuje jako krátké motivační chvílky, které by měly trvat maximálně dvacet minut. Tyto hry dokázaly efektivně namotivovat žáka s ADHD. Z výsledků průzkumu dále vyplývá, že vhodnou motivací u žáků s ADHD může být i využití hmotné (materiální) odměny a nehmotné odměny (úsměv, pohlazení...). Efektivita využití odměn a motivačních her se potvrzuje i v této bakalářské práci. Stejně jako v této bakalářské práci, Konstatská (2015) zmiňuje význam dodržování předem určených pravidel, které je nutné respektovat. Také při svém průzkumu zjišťuje potřebnost zažití úspěchů a uznání u každého jedince.

Porovnávané závěrečné práce se v mnoha ohledech velmi shodují s výsledky této bakalářské práce. Potvrzuje se tedy, že motivaci žáků s ADHD ovlivňuje mnoho výše zmíněných faktorů. Velkou roli hraje samotný přístup k žákovi s ADHD, způsob vedení vyučovací hodiny a postoj učitele. Podstatný je i vztah mezi učitelem a žákem a spolupráce s rodiči.

10 Navrhovaná opatření

Na základně poznatků z teoretické části bakalářské práce a výsledků provedeného průzkumu je možné navrhnout několik následujících opatření. Vzhledem k počtu respondentů a rozsáhlosti průzkumu si je autorka vědoma, že výsledky nelze zobecňovat.

Učitelé by měli být maximálně seznámeni se svým žákem s ADHD. Znat by měli jeho charakterové vlastnosti, silné a slabé stránky, vědět co mu může dělat problém a jak takovému problému ideálně předejít. Zajímat by se měli i o záliby a koníčky svého žáka, které jsou klíčové ke zvolení efektivní motivace u žáka s ADHD.

Měli by mít odborné znalosti o syndromu ADHD. Vědět, jaké jsou možné projevy této diagnózy, ale především by měli uplatňovat zásady pro práci se žákem s ADHD. K žákovi přistupovat individuálně a respektovat jeho potřeby. Důležité je dbát na aktuální rozpoložení žáka, a tedy výuku žákovi přizpůsobit. Přínosným bývá uplatňovaný pozitivní přístup.

Důležité je i klima třídy. Učitelé by tak měli dbát na to, aby se žák s ADHD ve třídě cítil dobře a bezpečně. Proto je vhodné, aby učitelé do výuky zařazovali aktivity, které mají za úkol stmelit kolektiv dětí. Využívat mohou i prvky teambuildingu. Vhodné je i zařazení třídnických hodin,

kteře dávájí prostor k vyřešení potencionálního problému a celkově mohou přispět ke zlepšení klimatu celé třídy. Učitel by se měl snažit s žákem s ADHD navázat důvěrný vztah. Pokud žák učiteli důvěřuje, nebojí se ho na nic zeptat a věří mu, tak je práce a následná motivace u žáka s ADHD jednodušší.

Velmi podstatný je jednotný přístup ze strany školy a rodičů. K tomu je vhodná spolupráce s rodiči. Přínosné mohou být pravidelné konzultace s rodiči žáků s ADHD. Tyto konzultace mohou být individuální, ale i skupinové. Rodiče tak mohou mezi sebou sdílet své zkušenosti a předávat si užitečné rady. Vhodné je i zapojení odborníků, jako je například školní speciální pedagog či školní psycholog.

Další navrhované opatření se týká již samotné motivace žáků s ADHD. Důležité je žáka se zvoleným motivačním systémem seznámit. Je nutné znát záliby a koníčky daného žáka a motivační systém přizpůsobit právě těmto zájmům. Motivační systém může být týdenní, měsíční, ale i roční. Podle zájmu žáka ho lze zaměřit například na různé sporty, zvířata či jiné oblíbené předměty a činnosti. Žák pak může sbírat celou sadu kartiček, samolepek, obrázků apod. Po nasbírání celé sady může žák dosáhnout splnění celého tohoto týdenního, měsíčního nebo ročního motivačního systému a záleží na učiteli, jak tento motivační systém dále využije. Příkladem mohou být zmiňované kartičky fotbalistů. Žák má možnost získat kartičku jednoho hráče, po uplynulé době (týden, měsíc, rok) může nasbírat celý jeden tým. Tímto způsobem lze žáka dlouhodobě motivovat. Motivační systém je možné zaměřit i na vhodné chování a žáka takto odměňovat za vhodné, žádoucí chování.

Jako další velmi vhodnou motivací se jeví povzbuzování a pochvala. Dále může být efektivní použití odměny nebo naopak trestu. Hodnocení má také vliv na motivaci žáků s ADHD. Zde je důležité, aby hodnocení bylo pozitivní a žákovi jasně srozumitelné. Dále lze k motivaci žáků s ADHD doporučit i zařazení různých motivačních aktivit a her. Motivační hry by měly být krátké, ale pro žáky velmi zábavné. Vhodné je i využití motivačních tříminutovek, na jejichž účinnost ve své publikaci poukazuje autorka Kathy Paterson (2015 s. 11). Blíže je tato metoda popsána v teoretické části v kapitole 3.2. Velice významný je rozvoj vnitřní motivace u žáků s ADHD, která vede dále i k rozvoji sebevědomí. Žáky s ADHD by učitelé měli podporovat a oceňovat každý jejich úspěch a pokrok. Kočová a Žuček (2015, s. 53) doporučují dále vnitřní motivaci rozvíjet veřejným sdílením úspěchu daného žáka a popisováním toho, co se žákovi v úkolu či práci povedlo.

Mnoho faktorů může učitel sám ovlivnit, proto je dobré, aby s problematikou motivace u žáků s ADHD byl dobře obeznámený. S tím mu může pomoci nastudování odborných publikací či zúčastnění se různých webinářů či seminářů, které se zabývají motivací žáků s ADHD.

11 Závěr

Bakalářská práce se zabývala otázkou motivace u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jakým způsobem učitelé 1. stupně základní školy motivují žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci.

Bakalářská práce se skládá se dvou částí. Obě části bakalářské práce na sebe navazují a doplňují se. První část se věnuje teoretickým poznatkům, které autorka čerpala z odborných zdrojů. Teoretická část byla rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se věnovala samotnému syndromu ADHD a druhá kapitola motivaci. Teoretická část vytváří podklad pro průzkumné šetření. Pomáhá pochopit jeho výsledky a celkové souvislosti.

Druhou částí bakalářské práce je část praktická. Obsahem této části je kvalitativní průzkum. Cílem kvalitativního průzkumného šetření je zjistit, pomocí polostrukturovaného rozhovoru, zda vůbec a jakými způsoby motivují učitelé své žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou při jejich edukaci na 1. stupni základní školy. Ze zjištěných výsledků lze poté odpovědět na předem formulované průzkumné otázky. Průzkumný vzorek tvořilo devět učitelů ze čtyř základních škol na Příbramsku, kteří se podílejí na edukaci žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Tito respondenti byli dotazováni pomocí již zmiňovaného polostrukturovaného rozhovoru. K samotnému vyhodnocování výsledků a analýze dat byla zvolena metoda kódování.

Z výsledků průzkumného šetření vyplývá, že k motivaci žáků s ADHD nejčastěji využívají učitelé různé motivační aktivity či hry, motivační systém, který bývá založený na sbírání samolepek, razítek apod. Dále potom slovní motivaci, jako je povzbuzování, pochvala, pozitivní komentář či ocenění. Mnoho respondentů motivuje i formou odměn a trestů. Použití odměny považují respondenti za jeden z nejúčinnějších způsobů motivace a také za jeden z nejefektivnějších motivačních činitelů. I samotné hodnocení má vliv na motivaci žáků s ADHD. Zde je důležité, aby hodnocení bylo pozitivní a žákovi jasně srozumitelné. Pochvaly, povzbuzování a pozitivní komentáře respondenti využívají po celou dobu vyučovací hodiny. Snaží se ocenit jakékoliv vhodné chování žáka nebo dobře zvládnutou činnost, úkol. Mnoho respondentů uvedlo, že důležitou roli hraje i klima třídy, na kterém je nutné pracovat od začátku školního roku, ale poté i v jeho průběhu. Důvěrný vztah mezi učitelem a žákem je dle tohoto průzkumu pro motivaci klíčovým.

V neposlední řadě má na motivaci vliv prostředí, ve kterém žák s ADHD žije, jednotný přístup a spolupráce s rodiči. Ze zjištěných výsledků je patrné, že motivaci u žáků s ADHD ovlivňuje mnoho výše uvedených faktorů. Velkou roli hraje i samotný přístup k žákovi s ADHD, způsob vedení vyučovací hodiny a postoj učitele.

Přínosem bakalářské práce je rozšíření povědomí o této problematice. Jelikož jak již víme, motivace je u žáků s ADHD klíčová. Průzkumná část může sloužit jako inspirace nejen pro ostatní pedagogy, kteří se podílejí na edukaci žáka s ADHD, ale i pro veřejnost a rodiče dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Seznam použitých zdrojů

ANON, 2020. *Dítě s ADHD a motivace k učení*. [online]. [vid. 12. 12. 2023]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/dite-s-adhd-a-motivace-k-uceni>.

BALCAR, K., 1983. Úvod do studia psychologie osobnosti: Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN (váz.).

CARTER, Cheryl R., 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galen. ISBN 978-80-7262-419-5.

DVOŘÁKOVÁ, M., 2014. *Možnosti a meze práce s motivací u žáků se syndromem ADHD a ADD na prvním stupni ZŠ*. [online]. [vid. 26. 5. 2024]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/71040/DPTX_2011_1_11410_0_258184_0_119433.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Nataša Mazáčová Ph.D.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262- 630-4.

HELMS, W., 1996. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-087-1.

HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLINKOVÁ, BŘEZINOVÁ, 2024. *Pozitivní motivace a stanovení hranic: Jak asistentka pedagoga podporuje žáka s ADHD ve vzdělávání – díl II*. [online]. [vid. 10.3. 2024]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/787-pozitivni-motivace-a-stanoveni-hranic-jak-asistentka-pedagoga-podporuje-zaka-s-adhd-ve-vzdelavani-dil-ii>.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I., 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23487-9.

JUCOVIČOVÁ D. a ŽÁČKOVÁ H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí.* Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

KOČOVÁ, H., ŽUČEK, S., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora zvyšování sebevědomí žáka.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-08/metodika-prurez-08.pdf>.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 9788024728346.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R., 2005. *Hodnocení žáků.* Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-0885-X.

KONSTATSKÁ, K. 2015. *Motivace pro výtvarné činnosti u dětí s ADHD.* [online]. [vid. 26. 5. 2024]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/dcmwc/Motivace_pro_vytvarne_cinnosti_u_deti_s_ADHD-Konstatska.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

LAVER-BRADBURY, C., THOMPSON, M. a WEEKS, A., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035-1.

LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-x.

MATĚJČEK, Z., 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.

MEDLÍKOVÁ, O., 2021. *Umění motivace: návody a tipy pro pracovní i rodinný život.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3005-4.

MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele].* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

MUNDEN, A., ARCELUS J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: ADHD : ADD : [přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky].* Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.

PATERSON, K., 2015. *Motivační třiminutovky: přes 100 jednoduchých cvičení k aktivizaci skupiny.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0794-8.

PTÁČEK R. a PTÁČKOVÁ H., 2018. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2930-8.

PTÁČEK, R., 2019. *MÝTUS: ADHD neexistuje!.* [Online]. [cit. 10. 3. 2024]. Dostupné z: <https://radekptacek.cz/mytus-adhd-neexistuje/>.

REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Sociologie.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RIEF, S. F., 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8287-4.

SHAPIRO, L. E., 2020. *44 aktivit pro děti s ADHD: podpora sebedůvěry, sociálních dovedností a sebekontroly*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1599-8.

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

STARÁ, J., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Nahlížet - nacházet*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X.

ŠKVOROVÁ, J. a ŠKVOR, D., 2003. *Proč zlobím?: lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-407-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor

1. Informační otázky: přítomnost žáka s ADHD ve třídě, vyučovací předmět, pedagogická praxe
2. Myslíte si, že je žák s ADHD ve Vaší třídě vnitřně motivován? Proč si toto tvrzení myslíte?
3. Jak se tedy projevuje vnitřní motivace?
4. Jak s vnitřní motivací u žáka pracujete?
5. Setkáváte se ve Vaší hodině s odmítáním či nechutí při plnění požadovaného úkolu? Jak tuto situaci řešíte?
6. Motivujete svého žáka s ADHD před nebo i během vypracovávání úkolu/činnosti?
 - Pokud ne, tak z jakého důvodu?
7. Jak? Jaké způsoby motivace se vám osvědčily?
8. Používáte tyto motivační aktivity (způsoby) pravidelně? Jak často?
9. Využíváte ve svých hodinách odměny?
 - Pokud ano, tak s jakým cílem? Čeho chcete použitím odměny dosáhnout?
10. Jaké druhy odměn používáte?
11. Při jaké příležitosti jednotlivé odměny používáte?
12. Jak často odměny využíváte?
13. Jaká je reakce žáka s ADHD při použití odměny?
14. Využíváte ve svých hodinách tresty?
 - Pokud ne, tak proč? Z jakého důvodu?
15. Jaké druhy trestů využíváte?
16. Při jaké příležitosti (situaci) jednotlivé tresty používáte?
17. Jak často tresty využíváte?

18. Jaká je reakce žáka s ADHD, když trest použijete?
19. Je podle vás využívání trestů efektivní? Proč tresty využíváte?
20. Jakým způsobem žáka s ADHD hodnotíte?
21. Jaké způsoby hodnocení jsou podle vás nejvhodnější při hodnocení žáka s ADHD? (Proč si toto tvrzení myslíte?)
22. Jak podle Vás hodnocení ovlivňuje motivaci žáka s ADHD? Do jaké míry?
23. Máte nějaké vlastní poznatky /tipy, jak namotivovat žáka s ADHD k plnění zadaných úkolů? Co se vám nejvíce osvědčilo?