

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nela Zemanová

**Pedagogická práce se žáky 9. ročníku s ADHD – výukové
metody a formy a jejich efektivita**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME)

2017-2020

BACHELOR THESIS

Nela Zemanová

Educational work with ADHD pupils of ninth grade -
teaching methods, forms and their effectiveness

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 11. 2. 2020

Jméno autorky: Nela Zemanová

Poděkování

Za odborné vedení a přínosné konzultace děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní docentce Evě Šotolové.

Anotace

Cílem bakalářské práce bude zjištění efektivity zvolených vyučovacích metod a forem práce u žáků s ADHD při výuce německého jazyka.

Teoretická část bude zaměřena na charakteristiku pojmu ADHD, jeho příčiny a projevy, komorbidní poruchy, diagnostiku, terapii, a zásady pro efektivní výchovně vzdělávací činnost žáků s ADHD. Další pozornost bude věnována vyučovacím metodám, jejich komparaci a formám vyučování.

Praktická část bude soustředěna na žáky s ADHD. Pomocí pozorování a testování jejich výstupů bude posuzována efektivita použitých vyučovacích metod a forem práce.

Klíčová slova

ADHD, diagnostika, didaktika, metody a formy výuky, projevy a poruchy, speciální pedagogika, terapie

Annotation

The goal of my bachelor thesis will be determine the effectiveness selected teaching methods and forms of work of pupils with ADHD in a lesson of German language.

The theoretical part will focus on the characteristics of the term ADHD, its reasons and manifestations, comorbid disorders, diagnostics, therapy and principles for effective educational activities of ADHD pupils. Further attention will be dedicated to teaching methods, their comparison and forms of teaching.

The practical part will be focused on pupils with ADHD. By observing and testing their outputs, the effectiveness of teaching methods and forms of work will be assessed.

Keywords

ADHD, diagnostics, didactics, teaching methods and forms, manifestations and disorders, special education, therapy

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SYNDROM ADHD	10
1.1 Vymezení pojmu ADHD	10
1.2 Příčiny vzniku poruchy.....	11
1.3 Projevy poruchy.....	12
1.4 Komorbidní poruchy.....	13
2 DIAGNOSTIKA A TERAPIE	15
2.1 Léková terapie.....	15
2.2 Psychoterapie	16
3 SPECIÁLNÍ DIDAKTIKA	18
3.1 Definice pojmu speciální didaktika	18
3.2 Specifické cíle speciální pedagogiky.....	19
4 VYUČOVACÍ METODY	20
4.1 Pojetí výukové metody	20
4.2 Výukové metody a jejich specifika.....	20
4.3 Metody práce se žáky s ADHD	22
4.4 Zásady pro efektivní výchovně vzdělávací činnost u žáků s ADHD	22
5 TRADIČNÍ METODY VE VÝUCE	26
5.1 Gramaticko-překladová metoda.....	26
5.2 Přímá metoda	27
5.3 Audio-lingvistická metoda.....	27
5.4 Audio-vizuální metoda	28
5.5 Komunikativní metoda	28
6 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ METODY VE VÝUCE	29
6.1 Total physical response metoda (TPR).....	29
6.2 Inscenační metoda.....	30
6.3 Didaktická hra.....	31
6.4 Interaktivní metody.....	31
6.5 Komparace metod tradičních a alternativních	33

7	FORMY VÝUKY	34
7.1	Frontální výuka	34
7.2	Individualizovaná a individuální výuka.....	35
7.3	Kooperativní a skupinová výuka	36
	PRAKTICKÁ ČÁST	38
8	FORMULACE HYPOTÉZ	38
9	PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	39
9.1	Metoda pozorování	39
9.2	Techniky měření	40
9.3	Kvalitativní a kvantitativní výzkum	41
9.4	Experiment.....	42
10	PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V PRAXI	43
10.1	Charakteristika školy	44
10.2	Charakteristika zkoumaných subjektů (2 žáci s ADHD).....	45
10.3	Metody a formy učení a jejich použití ve vyučovacím procesu	46
10.4	Vyučovací hodina – praktická aplikace	47
11	HYPOTÉZY A JEJICH VERIFIKACE	49
11.1	Rozbor hypotézy H1	49
11.2	Rozbor hypotézy H2	52
11.3	Rozbor hypotézy H3	55
11.4	Shrnutí získaných poznatků	56
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
	SEZNAM ZKRATEK	64
	SEZNAM TABULEK	65
	SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Vzdělávání žáků je ve školách zaměřeno na získávání znalostí a dovedností, což je pro žáky standartní přístup. Ve vzdělávacím procesu je ovšem i řada žáků, kteří vyžadují speciální přístup, a není pro ně lehké držet s ostatními stejný krok. Jsou to děti s různými speciálními poruchami učení a chování, mezi které patří i diagnóza ADHD.

V dnešní době je již mnoho škol, v nichž se setkáváme stále častěji s žáky s poruchou chování ADHD. Škola je základní jednotkou a místem, kde se snaží ve spolupráci s ostatními odborníky, psychology, lékaři, sociálními pracovníky žákům s touto poruchou vytvořit vhodné podmínky k jejich efektivnímu vzdělávání prostřednictvím vhodných přístupů.

Obsah teoretické části bude věnován pojmu ADHD, jeho příčinám, projevům a přidruženým poruchám. Následovat budou možnosti diagnostiky a terapie. Další část bude zaměřena na speciální didaktiku a její cíle, na které budou navazovat vyučovací metody, jejich komparace a dále pak formy výuky.

Praktická část bude soustředěna na vytyčení hypotéz a jejich verifikaci. Pomocí pedagogického výzkumu s jeho metodami techniky měření a pozorování bude vyhodnocen obsah pedagogického výzkumu v praxi, který bude zaměřen na efektivní vyučovací metody a formy výuky, které povedou žáky s ADHD k intenzivní aktivitě, k pocitu úspěšnosti a zmírnění projevů syndromu ADHD ve vyučovacím procesu.

Objektem zkoumání budou dva žáci, u kterých byl diagnostikován syndrom ADHD. Oba jsou žáky základní školy s rozšířeným vyučováním cizích jazyků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM ADHD

Ve třídě je skupina žáků, kteří se liší od žáka, který je nepořádný, vzpurný, protivný, ruší ostatní při výuce, nerespektuje pokyny učitele, neplní úkoly dle zadání, má problémy s organizací činností a působí jako „neposedné a zlobivé dítě“. Většinou bývá odsunuto na okraj společenství ve třídě a má problémy se do kolektivu včlenit. Jaký je důvod takového počínání? Je to důsledek nedostatečné výchovy nebo je to soubor příznaků nějakého vleklého problému, který může být diagnostikován?

Existuje tedy možnost, kdy je žák postižen tzv. poruchou chování (ADHD) a bude velmi důležité, aby byl respektován se všemi odchylkami jeho jednání, a pokusit se vytvořit prostor k rozvoji požadovaných schopností, vědomostí, návyků a zmírnění projevů jeho diagnózy.

Pro pedagogickou činnost se žáky s ADHD je nutné se seznámit s odborným obsahem tohoto syndromu.

1.1 VYMEZENÍ POJMU ADHD

ADHD je neurovývojová porucha s anglickým názvem Attention Deficit Hyperactivity Disorder (většina výzkumů proběhla v USA). Lékaři diagnostikovali tuto poruchu jako hyperkinetickou teprve na začátku 20. století. Zjistilo se, že projevy poruch chování nejsou příčinou výchovy ale poruchou vrozenou.¹

Podle Michalové (2007) je pojem poruchy chování označován „jako sociálně neakceptovatelné chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené či zcela závadné mechanismy regulace svého chování, které neodpovídají podmínkám, daným sociálním prostředím, v němž se jedinec nachází.“²

¹ Co je ADHD/ADD a jak se projevuje. Nepozorní.cz [online]. [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <http://www.nepozornidospeli.cz/index.php/2013-11-13-18-17-04/co-je-adhd-add>

² MICHALOVÁ IN ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1. s. 34.

Riefová klasifikuje syndrom ADHD jako nemoc, kterou nelze vyléčit a jen ten, kdo vstoupí do jejich života, mu může být nápomocen a vybudovat tak zdravé sebepojetí.³

Bude proto určitě nutné žákovi věnovat více pozornosti nejen přímo v prostředí školy, ale společně s rodinou se spojit s řadou odborníků, kteří určí konkrétní postup v jeho vzdělávání a výchově. Každý žák může mít jiné potřeby.

Jaké jsou příčiny a projevy syndromu ADHD?

1.2 PŘÍČINY VZNIKU PORUCHY

Příčinou může být dědičnost, která hraje stěžejní roli, a podle Biedermana (2001) je padesáti procentní pravděpodobnost, že děti rodičů s ADHD budou mít obdobné problémy. Neuropsychologické testy poukazují na horší výkony funkcí frontálního laloku, které se mohou vztahovat k projevovaným obtížím zmíněného syndromu.⁴

Další příčina se objevuje v průběhu těhotenství (kouření, alkohol), kdy je zvýšeno uvolňování dopaminu v mozku, což podporuje hyperaktivitu.⁵ Menší množství případů, kdy může být výskyt ADHD ovlivněn je nízká porodní váha (pod 1500g), prodělaná infekce, otrava olovem, zanedbávání či zneužívání dítěte.⁶

Existují ještě další příčiny, které však nemají s uvedenou poruchou chování významnou kauzální spojitost.

³ RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7. s. 5.

⁴ BIEDERMAN IN ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 196.

⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 196.

⁶ DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 54, 55.

1.3 PROJEVY PORUCHY

Podle Diagnostického a statistického manuálu je porucha ADHD členěna do tří skupin. První N -typ je typ převážně nesoustředivý, druhý H -I typ je typ převážně hyperaktivně-impulsivní a třetí K -typ je typ kombinovaný, kdy se jedná o nepozornost, hyperaktivitu i impulsivní chování jedince.⁷

Žáci první skupiny, s poruchou pozornosti (ADD) mají problémy se soustředěním, jsou rozptýleni činnostmi mimo vyučování, v přípravě pomůcek na vyučovací hodinu mají chaos, chybí jim organizovanost práce, jsou zbrklí, pracují bez kontroly, impulsivně. Při přijímání informací působí nepřítomně, nedokáží plnit úkoly, vyžadující dlouhodobější úsilí. Žáci mohou být zapomnětliví, nenosí domácí úkoly, chybí jim potřebné pomůcky k výuce.⁸

U druhého typu je hyperaktivita a impulzivita (ADHD) charakterizována u žáků jako neřízená hra s horními a dolními končetinami, žáci neposedí v klidu, často opouští i své místo v lavici, jsou v neustálém pohybu, běhají, lezou do výšek, což může mít i z hlediska bezpečnosti dětí negativní důsledky. Jejich činnost předchází myšlenkové pochody. Žáci do vyučovacího procesu zasahují svou hlučností, vykřikují, vyrušují a tím často přerušují plynulý chod vyučovací hodiny. U déle trvající aktivity nevydrží soustavně pracovat. Zbrkllost je provází téměř při všech činnostech a jen těžko se podřizují autoritám.⁹

Barkley (1990) rozděluje dále ADHD na ADHD s agresivitou a bez agresivity a opoziční chování (ODD).¹⁰ Toto chování je charakterizováno jako mstivé, zlomyslné,

⁷ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1. s. 35.

⁸ DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 61, 62.

⁹ DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 62.

¹⁰ BARKLEY IN ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 195.

nedůtklivé a fyzicky agresivní, kdy jedinec dává najevo odmítavý postoj vůči plnění požadavků dospělých. Mezi dětmi s ADHD bývá 60% dětí s ODD.¹¹

Navenek působí dítě jako zlobivé, ale je zřejmé, že vlivem této poruchy je v neustálé aktivitě, vynucuje si pozornost za každou cenu a svým chováním působí na okolí jako nevychované a nezvladatelné dítě.

V budování mezilidských vztahů hledají žáci s ADHD/ADD své příznivce velmi těžko, žáci jsou často odstrkováni na okraj třídy a mohou být jak předmětem, tak i objektem šikany.

Žák s ADHD může trpět ještě další přidruženou poruchou.

1.4 KOMORBIDNÍ PORUCHY

Porucha ADHD může být spojena nebo zaměněna ještě s další neurovývojovou poruchou. Podobné příznaky jako bývají u ADHD je nutné rozlišovat a více sledovat, jen pak je možné určit lépe i diferenciální diagnózu. Jedná se například o specifické poruchy učení (SPU), které se u žáků jako přidružené poruchy objevují nejčastěji.

Pro identifikaci specifických poruch učení jsou dovednosti žáků ve škole pod očekávanou úrovní. Žák má při těchto poruchách znatelné, neustále stejné a opakující se problémy, které se objevují zejména se psaním, čtením a v početních úkonech (přetrvávající příznaky více než 6 měsíců za využití intervence).¹²

Podle specifických potíží rozděluje Zelinková speciální poruchy učení (nedostatečné dovednosti) do následujících oblastí diagnostiky: dyslexie jako porucha čtenářských dovedností (špatné rozpoznání slov, pomalé, namáhavé čtení), dysgrafie jako porucha psaní (nečitelné písmo, nesrozumitelný písemný projev, úprava textu), dysortografie jako porucha při osvojování pravopisu (potíže při osvojování gramatických pravidel), dyskalkulie jako porucha matematických dovedností (problémy při chápání

¹¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 198.

¹² DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 69.

matematických pojmů a postupů), dyspraxie jako porucha při osvojování a provádění volných pohybů a dysmúzie jako porucha při osvojování hudebních dovedností.¹³

Slowík uvádí další rozdělení SPU podle funkčního rozdělení činností mozku na pravošmiférové a levošmiférové a dále na lehké a těžké.¹⁴ Pro posouzení dominancí mozkových hemisfér existují specializované testy, které využívají odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách (zkouška stavěním kostek, poslechu, kreslení, psaní, navlékání nitě apod.).¹⁵

Učitel používá na základě doporučení odborníků (pedagogicko-psychologická poradna) různé nástroje a prostředky pro vyučovací proces, kterými žákovi s SPU dopomáhá zkvalitnit omezené dovednosti.

Další přidruženou poruchou může být lehká mozková dysfunkce (LMD), která je v současné době nesprávně ztotožňována se syndromem ADHD. Žák s LMD může mít mírné až těžké určité poruchy učení a chování, jejichž příčinou je odchýlených funkcí centrálního nervového systému. Přitom stupeň inteligence se může pohybovat v pásmu průměru či nadprůměru. Poruchy pozornosti, motoriky, vnímání, řeči, paměti aj. se pak mohou vyskytovat v různých kombinacích a příčinou není sociální prostředí.¹⁶

Slowík identifikuje LMD jako narušený přenos vzruchů a informací a rovněž uvádí, že je tato porucha v současnosti často spojována s označením ADHD. Důvodem jsou některé shodující se projevy, ale příčiny nejsou totožné.¹⁷

Diagnostika ADHD nebude určitě jednoduchá a ke konečnému vyřknutí diagnózy a zvolení následné terapie povede delší cesta, vedená důsledností.

¹³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 9, 10.

¹⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 126 – 130.

¹⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 129, 130.

¹⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 10, 11.

¹⁷ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 131.

2 DIAGNOSTIKA A TERAPIE

Diagnózu je velmi těžké určit v předškolním věku, kdy téměř každé dítě má určité projevy hyperaktivity. Typické znaky pro syndrom ADD/ADHD se projevují až při nástupu do prvního stupně základní školy. Diagnóza více postihuje chlapce než dívky.¹⁸

Diagnostika ADHD/ADD závisí na dlouhodobějším pozorování jejích známých příznaků. O poruše ADHD/ADD lze hovořit tehdy, pokud žák má více příznaků (6 a více), charakterizující tuto poruchu a objevují se doma, ve škole i v jiném prostředí v častější podobě (déle než 6 měsíců).¹⁹

Učitel by měl pracovat s chybou žáka a tak vyhodnotit vzniklou obtíž, se kterou dále pracuje a snaží se o její odstranění či zmírnění.

Podezření na diagnózu ADHD/ADD může být tedy vyřčeno od pedagoga, psychologa či pediatra, ale stanovit diagnózu může pouze psychiatr nebo další odborný lékař.

Lékařským vyšetřením prostřednictvím EEG je možné stanovit aktivitu mozku a následně i diagnózu ADHD. Neurolog pak doporučuje případnou medikaci dítěte.²⁰

2.1 LÉKOVÁ TERAPIE

Podle statistiky České školní inspekce počet dětí s touto diagnózou stále rapidně roste a tím i spotřeba psychofarmak, která nejsou vždy správně zvolena a mohou být pro dítě i nebezpečná z hlediska jejich působení. Léčba tedy nebývá vždy jednoduchá a v některých případech je potřeba dlouhodobější sledování takového dítěte, než se skutečně najde ta správná forma medikace.²¹

¹⁸ DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 64, 65.

¹⁹ DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5. s. 63.

²⁰ MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X. s. 54.

²¹ Léčba hyperaktivity může skončit sebevraždou dítěte. Novinky.cz [online]. [cit. 2019-09-29]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/lecba-hyperaktivity-muze-skoncit-sebevrazdou-ditete-40297019?dop-ab-variant=19&seq-no=1 &source=hp>

Využití léků pro léčbu se doporučuje pro středně těžké a těžké poruchy chování. Mezi nejběžnější předepisované léky je možné jmenovat stimulantia (Ritalin, Dexedrin, Cylert). Tyto léky upozaďují hyperaktivitu a upřednostňují soustředěnost. Další skupinou jsou tricyklická antidepresiva (Tofranil, Norpramin, Elavil). Tyto a další léky jsou užívány tehdy, pokud kromě ADHD/ADD trpí žák ještě další poruchou (např. klinická deprese).²²

Léková terapie nemusí být vždy okamžitě účinná, je třeba intenzivního sledování žáka a okamžitě sdělit zjištěné obavy všem zúčastněným, kteří se na terapii žáka podílejí.

Proto je třeba spolupráce odborníků (psychiatr, neurolog), kteří určí správnou léčbu a terapii pro optimální vývoj dítěte s ADHD, což povede žáka i k efektivnímu rozvoji ve výchovně vzdělávací činnosti.

2.2 PSYCHOTERAPIE

Není možné se jen spoléhat na pomoc prostřednictvím medikace, ale zaměřit se i na jiné způsoby, které dítěti s ADHD budou v jeho vývoji úspěšné a mohou tak projevy diagnózy i zmírnit.

Pokud je již diagnóza ADHD vyřčena, může být využit soubor nápravných opatření, která doprovází správná komunikace všech zúčastněných.²³

Uvedené projevy mohou být dále ovlivňovány výchovou v rodině. Pokud rodič vyvolává stresové, emocionální situace, nemůže se pak výchova vyvíjet správným směrem.²⁴

Namíste je odborná pomoc rodičům, kteří si většinou nevědí rady, jak s dítětem s ADHD doma pracovat. Rodičům je doporučeno stanovit jednotný způsob výchovy

²² RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7. s. 158, 159.

²³ MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X. s. 88.

²⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 196, 197.

a terapeut (psycholog, speciální pedagog) na základě vyhodnocení rozsahu a podstaty problémů připraví rodičům plán nápravy. Není ovšem možno počítat s rychlou nápravou, jelikož dítě bude nový přístup spíše odmítat. Úspěch je tedy možné očekávat až po důsledném plnění domluvených opatření. Mezi účinné a vyzkoušené terapeutické metody patří analýza ABC, pozitivní posilování, individuální práce s terapeutem aj.²⁵

Ve škole následuje navazující opatření ke zmírnění projevů ADHD, kterými jsou jasná pravidla na chování a práci žáka a stanovení jasné struktury vyučování pro opakující se činnosti, pro něž je důležitý častý nácvik. Učitel by měl být rovněž důsledný, trpělivý a být k dispozici pro individuální pomoc žákovi.²⁶

Pro dítě s ADHD je velmi důležitá interakce rodinného prostředí s prostředím ve škole, kdy oba subjekty mohou na dítě působit tak, aby nežádoucí projevy a chování ustupovaly do pozadí.

Pro úzkou další spolupráci ve výchovně vzdělávací činnosti je doporučeno rodičům navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, odkud pedagog obdrží doporučení pro vhodné využití vyučovacích metod, forem výuky a postupů. Dále je namístě spolupráce rodičů i pedagogů s odborníky školy (výchovný poradce, školní etoped, školní metodik prevence) kteří mohou pomoci jak rodičům, tak i učitelům při výchovně vzdělávací činnosti žáka s ADHD.

Pro efektivní pojetí vyučovacího procesu s žáky s ADHD je k dispozici učitelům speciální didaktika.

²⁵ MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X. s. 89 – 95.

²⁶ RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7. s. 31.

3 SPECIÁLNÍ DIDAKTIKA

Obecně je obsahem didaktiky vyučovací proces, ve kterém se setkáváme s jeho cíli, metodami, formami a obsahem. Didaktika je tedy klasifikována jako teorie vyučování.

Obecná didaktika je pak rozšířena i na další vědní obory (psychologie, pedagogika a jiné specifické, vztahující se ke konkrétním oborům).²⁷

Na obecnou didaktiku pak navazuje didaktika speciální.

3.1 DEFINICE POJMU SPECIÁLNÍ DIDAKTIKA

Didaktika speciální se zabývá oblastmi výchovně vzdělávacího procesu, její součástí je speciální pedagogika.

Pojem speciální pedagogika vzešel u nás do povědomí v polovině minulého století a lze říci, že je stále vyvíjející se vědou. Speciální pedagogika je určena pro žáky s různými handicap, týkající se smyslové, rozumové, tělesné nedostatečnosti, ale i pro žáky s poruchou chování či sociálních vztahů.²⁸

K efektivní výchovně vzdělávací činnosti je třeba stanovit určité cíle, které povedou jedince s jakoukoli poruchou ke společenskému a pracovnímu začlenění a k jeho dalšímu osobnostnímu rozvoji.

²⁷ Didaktika. Is.muni.cz [online]. Brno [cit. 2019-10-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/jaro2012/XS060/um/31875745/1_Didaktika.pdf

²⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 11, 12.

3.2 SPECIFICKÉ CÍLE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jako hlavní cíl speciální pedagogiky je uznání každého jedince a to včetně jakýchkoli anomálií. Což uvádí Kysučan a Kuja (1996) jako první cíl speciální pedagogiky a nazývá jej humanitární. K optimálnímu osobnostnímu rozvoji postiženého pak směřuje cíl výchovný a pro odpovídající pracovní zařazení je pojmenován cíl ekonomický.²⁹

Při takto vytyčených cílech bude tedy potřeba individuálního přístupu a stanovit přiměřené nároky tak, aby byly respektovány možnosti a schopnosti každého jedince.

Speciální pedagogika se podle Miloše Sováka (1972) rozlišuje dle oborů (psychopedie, etopedie, tyflopédie, surdopedie, logopedie, somatopedie) a jedním z oborů je speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky, která se zabývá specifickými poruchami učení, chování a pozornosti.³⁰

Cílem je tedy vhodně zvolenou výchovně vzdělávací činností přispět k socializaci osobnosti, což je podle Jana Jandourka (2001) „*proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem. Pokud jedinec pocítuje osvojené způsoby chování, postoje a představy jako svoje vlastní a samozřejmé, jsou tzv. internalizovány.*“³¹

K dosažení stanoveného cíle povedou vyučovací proces vhodné metody a formy práce. Další pozornost bude tedy věnována vyučovacím metodám, efektivní vzdělávací činnosti žáků s ADHD a formám výuky.

²⁹ KYSUČAN A KUJA IN MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-109-0. s. 7.

³⁰ SOVÁK IN SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 18.

³¹ JANDOUREK IN MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-109-0. s. 8, 9.

4 VYUČOVACÍ METODY

Vzhledem k diagnóze žáka je nutné jeho potřeby pojmenovat a pak volit určité vhodné metody a formy výuky, které dovedou žáka k motivaci pro aktivní a efektivní činnost.

4.1 POJETÍ VÝUKOVÉ METODY

Pojem metoda lze definovat jako cestu pro dosažení cíle a řadou rozmanitých postupů řídí vyučovací proces při osvojování znalostí a dovedností.³²

Dle Maňáka zaujímá metoda své místo, kdy byla založená na napodobování činností dospělých i dnes.³³

Metoda je tedy neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu a jak říká Kasíková a Vališová „*je specifickým způsobem uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“³⁴

Vyučovací proces tedy řídí vyučovací metody doprovázené dalšími didaktickými procesy a vytváří tak ucelený komplex v aktivní součinnosti pedagoga a žáka.

Ovšem s vývojem dnešní doby se potřeby vyučovacího procesu i potřeby žáků mění a tím je vyvíjen tlak i na inovaci a modernizaci v oblasti výukových metod.

4.2 VÝUKOVÉ METODY A JEJICH SPECIFIKA

Vyučovací metody a jejich členění najdeme v různých podobách u mnoha autorů. Podle J. Maňáka a V. Švece (2003) je klasifikace metod rozdělena do tří základních skupin: klasické výukové metody neboli tradiční (slovní, názorně demonstrační, praktické), aktivizující výukové metody (diskusní, inscenační, didaktické hry) a komplexní výukové metody (projektová výuka, Brainstorming, výuka podporovaná

³² HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4. s. 69.

³³ MAŇÁK IN SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 182.

³⁴ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 191.

počítačem aj. společně s organizačními formami výuky jako je skupinová a kooperativní, frontální, individuální a individualizovaná).³⁵

Maňák a Švec se dále ve své publikaci obrací na soudobý trend ve vyučování a směřují hlavní pozornost spolu s tradičními metodami na metody aktivizující, přičemž doporučují používat moderní technické prostředky.³⁶

Zřejmě neexistuje určitá metoda, která by byla zaručeně nejúspěšnější, ale pedagog by měl být seznámen s řadou možností, jak nejlépe vyučovací proces vést.

K volbě metody je tedy třeba vzít na zřetel několik kritérií: znalosti zákonitostí výukového procesu (obecné i speciální), vytyčení určitého cíle, obsah výuky, charakter skupiny žáků a jejich schopností, druh vzdělávacího zařízení a jejich cílů, podmínky k výchovně vzdělávací činnosti a schopnosti učitele.³⁷

V procesu vyučování nedochází jen k osvojování vědomostí a dovedností, ale žák se rozvíjí i v oblasti mravní, orientace svých hodnot, názorů a postojů a svého jednání.

Významnou roli ve vyučovacím procesu zaujímá motivace. Podle Hladílka je motivace „významným prostředkem rozvoje aktivity, kterou je třeba cílevědomě vyvolávat a usměrňovat.“³⁸ Tato činnost podporuje žáka k větší iniciativě a účasti ve vyučování, kdy se upevňují vztahy mezi učitelem a žáky a vztahy mezi žáky samostatnými.

Vyučovací proces je tedy směřován na žáka jako individualitu, kdy je nutné analyzovat jeho schopnosti, zvolit potřebné vyučovací metody a formy, které se budou navzájem prolínat, a pomocí vhodné motivace lze následně dojít k cíli vyučovací hodiny.

³⁵ MAŇÁK A ŠVEC IN ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 15.

³⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 184.

³⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 31.

³⁸ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4. s. 56.

4.3 METODY PRÁCE SE ŽÁKY S ADHD

Pro práci s dětmi s ADHD je nejdůležitější učitel, který dosahuje odpovídajícího vzdělání v oboru speciální pedagogika, nebo absolvoval další vzdělávání, zaměřené na problematiku specifických poruch, danou diagnózu u žáka plně respektuje se všemi jejími projevy, a volí tak co nejvhodnější nástroje pro jeho optimální vzdělávání.

Dalším důležitým faktorem úspěšnosti žáka, jak už bylo řečeno, je úzká spolupráce s rodiči. Není lehké se srovnávat s handicapem svého dítěte, a proto speciální pedagog či výchovný poradce a další odborné instituce (psycholog, psychiatr, pedagogicko-psychologická poradna aj.) mohou být rodičům ve výchově jejich dítěte s daným defektem velmi nápomocni.³⁹

Koordinace školy a rodiny tedy hraje důležitou roli při úspěšném vývoji jejich dítěte.

Pro optimální vzdělávání žáků se specifickou poruchou existuje Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování.

4.4 ZÁSADY PRO EFEKTIVNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOST U ŽÁKŮ S ADHD

Dle Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování „škola uplatňuje podpůrný výukový program a individuální přístup též k žákovi, u kterého se objevily významné obtíže v oblasti jazykového vzdělávání, matematiky, případně další obtíže týkající se pozornosti, soustředění, projevů hyperaktivity, impulzivity apod. s cílem podpořit školní úspěšnost žáka a předejít jeho selhávání při výuce a rozvoji nežádoucích projevů jeho chování ještě před provedením odborného vyšetření a případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání.“⁴⁰

³⁹ Obecné zásady přístupu k dětem s ADHD pro učitele [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-10-29]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/decin_obecne_zasad_pristupu.pdf

⁴⁰ Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Ministerstvo školství a mládeže [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-06-

Podpůrné opatření je nasměrováno jako pomocná ruka pro žáka, který je v různých oblastech handicapován. Mohou být nastavena konkrétní opatření, která pedagoga povedou k individuálnímu přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu žáka.

Školský zákon člení podpůrná opatření do pěti stupňů, přičemž první stupeň navrhuje a poskytuje škola a ostatní stupně se řídí návrhem poradenského zařízení (s podrobnější charakteristikou podpůrných opatření je možné se seznámit na internetových stránkách České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání).⁴¹ Úpravy pro vzdělávání žáka se v prvním stupni týkají změny pedagogických postupů (metody, formy výuky, individualizace, hodnocení žáka). Pokud se na úpravě vzdělávání žáka podílí více pedagogů, pak je namístě vytvořit plán pedagogické podpory, kdy je žák vzděláván a hodnocen všemi učiteli dle stejných opatření. V případě, že po dobu tří měsíců nedochází k žádným pozitivním změnám, je následně žák vyslán do poradenského zařízení.⁴²

Na základě odborného vyšetření může být žákovi vzdělávací institucí stanoven rozsah a průběh speciálně pedagogické péče (organizace výuky, asistent pedagoga, úprava vzdělávání, individuální vzdělávací plán). Speciální pedagog by se měl podílet na zpracování obsahu podpůrného výukového programu. Další podporu při vzdělávání žáka představuje začlenění dalšího předmětu do výuky tzv. pedagogická intervence (podpora v domácí i školní přípravě).⁴³

Je ovšem namístě držet se obecných didaktických zásad, které tvoří ve vyučovacím procesu jednotný celek. Jsou to zásady názornosti, uvědomělosti, soustavnosti, přiměřenosti a trvalosti.⁴⁴

05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

⁴¹ Podpůrná opatření - výčet, členění, příklady. ČOSIV [online]. [cit. 2020-01-06]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

⁴² Podpůrná opatření. Ministerstvo školství a mládeže [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

⁴³ Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Ministerstvo školství a mládeže [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

⁴⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-109-0. s. 28, 29.

Mezi doporučené pedagogické postupy pro žáky s ADHD patří zmírnění pracovního tempa, úprava rozsahu učiva, preference využití určitých aktivizujících metod, zejména interaktivních, didaktických, zařazení vhodných forem práce, motivačních úkolů, používání kompenzačních pomůcek (pracovní listy, názorné pomůcky, počítač apod.), individuální hodnocení (bodové, slovní) a klasifikace.⁴⁵

Práce s dětmi s ADHD vyžaduje rovněž určitou strukturu prostředí, ve kterém se vyučovací proces koná. Je doporučeno upravit třídu tak, aby žáci měli prostor pro odpočinek (neformální místa) a neměli kolem sebe mnoho rozptylujících objektů (barvy, nástěnky, mapy, gramatické tabule, výzdoba apod.). Důležité je rovněž uspořádání (seskupení) lavic, kdy žáky s ADHD je lépe umístit co nejbližší k učiteli.⁴⁶

Při řešení obtíží žáka v oblasti jeho chování je vhodné užívat pozitivní podpory pro jejich řešení, nikoli řešit obtíže negativním tvrzením „Dnes doufám neporušíš daná pravidla“, ale lépe se vyjádřit „Dnes se ti jistě povede daná pravidla dodržet“.⁴⁷

Vyučovací proces by měl být pro žáka zajímavý, poutavý, s vytvořeným přehledným pracovním prostředím, s motivační podporou a doceňováním jeho úspěchů. Tímto se snažíme získat optimální klima v kolektivu. Snahou o dodržování daných pravidel a jejich neustálým opakováním ve vyučovací hodině je možné žákovi snížit negativní projevy jeho chování a posílit tak jeho sebevědomí.

V pedagogické činnosti je tedy nutné počítat s tím, že učitel musí být variabilní i flexibilní a to tak, aby se mohl přizpůsobit potřebám žáka s danou diagnózou. Cílem učitele bude najít vhodný způsob vzdělávání s přiměřenými požadavky na žáka a doporučenými pedagogickými postupy, přičemž je nutné zároveň spolupracovat s rodiči, pedagogicko-psychologickou poradnou a jinými odbornými institucemi.

⁴⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-109-0. s. 28, 29.

⁴⁶ RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7. s. 121.

⁴⁷ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1. s. 193.

Aby výuka byla pro žáky s poruchou ADHD efektivní, musí žák zažít pocit úspěšnosti a určitého uspokojení se svým výkonem. K tomu je třeba volit vhodné vyučovací metody, které pak v praktické části ukážou, kdy může být žák s touto poruchou chování ve vzdělávacím procesu úspěšnější.

5 TRADIČNÍ METODY VE VÝUCE

Mezi základní metody výuky patří metody tradiční. S podrobným přehledem tradičních metod z obecného hlediska je možné se seznámit v odborné literatuře.⁴⁸

Jelikož v praktické části bude probíhat výuka německého jazyka, je třeba se zaměřit na didaktiku cizích jazyků, a tedy na tradiční metody pro tento cizí jazyk.

Německý jazyk je od roku 1989 posunut na pozici druhého cizího jazyka a jako vědecká disciplína čerpá z dalších vědních disciplín, jako jsou lingvistika, neurolingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, psychologie a pedagogika.⁴⁹

Vzdělávání v oblasti cizích jazyků nemine ani žáky s poruchou chování a je třeba stanovit vhodné nástroje ke zvládnutí požadovaných znalostí a schopností.

Tradiční metody jsou nedílnou součástí vyučovacího procesu, které nelze opomíjet. Každá metoda má své cíle a své dlouholeté zastoupení ve vyučovacím procesu i v cizím jazyce.

5.1 GRAMATICKO-PŘEKLAADOVÁ METODA

V gramaticko-překládové metodě dominuje pamětné učení slovní zásoby, četba textů, překlady, učení gramatických souvislostí cizího jazyka a písemný projev. Komunikativní schopnost je zde potlačena do pozadí a důraz je spíše kladen na drilový způsob učení.⁵⁰

Při této metodě je aktivita žáka minimální, metoda není kreativní. Ovšem i tato metoda je důležitou součástí výuky cizího jazyka a je možné ji žákovi předložit v podobě upravených pracovních listů.

⁴⁸ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 193, 194.

⁴⁹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. s. 11.

⁵⁰ BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 11.

5.2 PŘÍMÁ METODA

Záporné přívlastky metody gramaticko-překladové měla nahradit komunikativní metoda přímá, která vznikla na počátku 20. století. Cizí jazyk má být vyučován přirozeně, nejlépe rodilým mluvčím, kdy důraz je kladen hlavně na zvukovou podobu jazyka a není se třeba zabývat gramatickými poučkami. Učení je přirozené jako obdoba osvojování jazyka dítětem.⁵¹

Pro tuto metodu jsou typické rozhovory, reprodukce textů, kdy je v popředí aktivní činnost učitele i žáka.

Tato metoda bývá velmi přínosná pro žáky s ADHD a se SPU, podněcuje k jejich aktivitě a komunikativnímu rozvoji. Gramatické jevy jsou zde posunuty do pozadí a není třeba je nikterak do důsledku hodnotit, pokud se žák snaží v cizím jazyce o srozumitelnou komunikativní dovednost nebo celkem dobře pochopí podstatu obsahu textu.

5.3 AUDIO-LINGVISTICKÁ METODA

Spojením dvou předcházejících metod vznikla v padesátých letech minulého století audio-lingvistická metoda, která se soustřeďuje na důkladnou lingvistickou analýzu, kdy se dá srovnávat cizí jazyk s mateřským.⁵²

Typické je využití zvukového záznamu, následné opakování slyšeného, patří sem i četba a psaní využívané v tématech pro běžné životní situace (rozhovory, popisy obrázku, odpovědi na otázky aj.). Důraz je kladen jak na správný mluvený projev a porozumění textu, tak i na správnost užívání cizího jazyka po stránce fonetické a gramatické. Žák je při této metodě systematicky řízen a osobní aktivita zde stojí v pozadí.

⁵¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. s. 94, 95.

⁵² CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. s. 117.

5.4 AUDIO-VIZUÁLNÍ METODA

Audio-vizuální metoda, která vznikla v 60. letech minulého století, se příliš neliší od metody předchozí. K této metodě je třeba využívat technické prostředky jako tablety, počítače, CD přehrávač, interaktivní tabuli.⁵³

Vyučovací proces si už neumíme ani představit bez těchto moderních didaktických prostředků. Ve školách jsou běžně dostupné a denně používané, mezi žáky oblíbené.

5.5 KOMUNIKATIVNÍ METODA

Komunikativní metodu ovlivnila též metoda přímá a její vznik se datuje k 70. létům 20. století. Tato metoda vede žáka nejen ke komunikativním schopnostem, kdy využívá bohatou slovní zásobu a znalosti gramatických souvislostí, ale i k pochopení kulturní rozmanitosti a historického vývoje národa. Užívání cizího jazyka pozitivně rozvíjí vztah k mnohojazyčnosti a každý jedinec je tak veden k dalšímu osobnostnímu rozvoji.⁵⁴

Ve vyučovacím procesu je využívána tato metoda hlavně pro seznámení se s reáliemi dané země, pro komunikační témata v různých životních situacích a to v mluvené i písemné podobě. Čtení a poslechová cvičení jsou rovněž součástí pro komunikativní dovednosti.

Pro žáka je tato metoda aktivní, své komunikativní dovednosti může uplatnit při práci s internetem, filmem, časopisy, obrázky, mapou nebo při akci dialogového úkolu. Učitel tak může využít tuto metodu pro další inovativní aktivizující metody, kdy žák není vystaven direkci učitele či stresu ze zkoušení a získání špatného hodnocení.

Pro dnešní výchovně vzdělávací proces využití tradičních metod nestačí. Je třeba tradiční metody obohatit alternativou, což znamená jiný postup ve vyučování.

⁵³ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. s. 117.

⁵⁴ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. s. 95, 96.

6 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ METODY VE VÝUCE

Aktivní příchod inovace vyučování v oblasti alternativních metod a jejich využití se datuje až ke konci 20. století v tehdejší Československu. Do této doby po 2. světové válce platil pouze jednotný systém vzdělávání a rozvoj alternativních metod byl potlačen. Mezi vzory alternativního vzdělávání patřily např. metodiky od Marie Montessori nebo od Heleny Parkhurstové (daltonský plán).⁵⁵

Alternativa znamená možnost volby jiného postupu ve vyučování a označují se jako aktivizační a komplexní výukové metody, o kterých již bylo psáno. Následující alternativní metody a jejich výklad obsahový byly vybrány na základě odborné literatury, doporučující tyto metody pro žáky s poruchou ADHD.

6.1 TOTAL PHYSICAL RESPONSE METODA (TPR)

Total Physical Response tzv. metoda úplné fyzické reakce byla vyvinuta americkým psychologem Johnem Asherem. Jeho popularita vzrostla v roce 1970, kdy se rozhodl pomocí této metody učit cizí jazyk jako druhý cizí jazyk.⁵⁶

Tato metoda je pro žáky aktivní, jelikož se zapojí i fyzicky. Nemusí tedy stále sedět v lavici a je vhodná zvláště pro žáky, kteří potřebují při vyučování i tuto změnu. Učitel dává žákům (buď jednotlivě, nebo ve skupině) pokyny, ale nejdříve je sám předvede, pak je zopakuje a daný pokyn předvádí již žák. Tyto pokyny plní přímou činností, mimikou apod. Vhodné je procvičování slovní zásoby nebo jednoduchých frází.⁵⁷

Metoda TPR odbourává stres a obavy z jakéhokoli neúspěchu a zvyšuje sebevědomí. Předností je také větší angažovanost ve výuce a možnost všech žáků bez

⁵⁵ Alternativní metody ve školství s ohledem na individuální přístup k osobnosti žáka. Cmvzdelavaci.cz [online]. [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: http://www.cmvzdelavaci.cz/files/khk/alternativni_metody.pdf.

⁵⁶ Metoda TPR. Cs.enlizza.com [online]. [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <http://cs.enlizza.com/metoda-tpr/>

⁵⁷ Celková fyzická odezva (TPR). Obrvenda.webnote.cz [online]. [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://obrvenda.webnode.cz/celkova-fyzicka-odezva-total-physical-response-tpr/>

rozdílu dosáhnout úspěchu. Žák se může volně pohybovat a zároveň získávat nové poznatky.

6.2 INSCENAČNÍ METODA

Tato metoda je obsažena v díle J. A. Komenského „Schola ludus“ a klade důraz na dramatizaci ve výukové hodině. Žáci předvádějí určité role v některé ze sociálních situací, odpovídající realitě života. Role mohou být žákům přidělené nebo si je mohou zvolit i sami.⁵⁸

Výchovně vzdělávací význam této metody spočívá v roli, do které se žák vžívá a získává tak zkušenosti a postoje v různých životních situacích. Tím se rozvíjí jeho emocionální, ale i komunikativní stránka osobnosti.

Podle Maňáka je vhodný určitý postup. Učitel dle vhodného scénáře seznámí žáky s obsahem a rozdělí dané role. Pro snazší pochopení je možné využít také audionahrávky. Žáci si pak role připraví a zahájí inscenaci, do které není vhodné zasahovat, pokud není nutnost provést záměnu rolí. Hodnocení přichází až po ukončení inscenace, kdy dochází k sebehodnocení aktérů, pak hodnocení diváků a učitele.⁵⁹

Úspěch metody závisí jistě na organizačních zkušenostech učitele a vhodném výběru obsahu inscenace, jejíž obsah by měl být jasný, jednoduchý a dosažitelný.

Tato metoda je také vhodná pro žáky s poruchou ADHD, pro výuku cizích jazyků nebo pro předměty, kde je možné uplatnit sociální interakce. Fyzická aktivita spojená s komunikací je zde také velmi důležitá nejen v oblasti získávání znalostí a dovedností, ale i pro potlačení negativních žakových emocí.

⁵⁸ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 208.

⁵⁹ MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7. s. 36, 37.

6.3 DIDAKTICKÁ HRA

Prvky této metody byly zaznamenány již dávno v historii (J. A. Komenský, M. Montessoriová) a jsou využívány dodnes.

Didaktickou hru je možné definovat jako seberealizaci žáků, kdy jsou určena pravidla k činnosti práce uvnitř skupin a vede žáky nenásilnou formou ke spolupráci s ostatními, k organizaci práce, ke komunikačním dovednostem, toleranci, smyslu pro fair play a odpovědnosti za svůj výsledek.⁶⁰

Maňák rozděluje didaktickou hru na tři základní body: didaktický cíl, pravidla (hodnocení, stanovení času) a obsah (činnost a motivace). Didaktická hra má pak i výchovný efekt, jelikož žák vyhrává, ale učí se i prohrávat. Mezi takové hry patří např. domino, scrabble, křížovky, rébusy, puzzle aj.⁶¹

Je zřejmé, že právě tato metoda je jednou z vhodných pro žáky s poruchou chování. Je jen nutné vybrat takovou, kdy cíl, pravidla i obsah byly pro ně dosažitelné a nevedly žáky k nezdravé rivalitě. Učitel by měl mít organizační zkušenosti a snažit se vytvořit příjemnou atmosféru mezi žáky.

6.4 INTERAKTIVNÍ METODY

Výukové metody a jejich vývoj není u konce, naopak se stále rozvíjí. Nové technologie udávají směr k jejich další inovaci. Žák je tedy aktivně a nenásilnou formou vtažen do vyučovacího procesu pomocí interaktivity, kde nuda nemá své místo.

Ze zkušeností je zřejmé, že se žáci při takovéto výuce více snaží, jejich negativní chování je minimalizováno a zvyšuje se pocit jejich zodpovědnosti za vykonanou práci.

Skalková (2004) uvádí, že *„se jedná o nejintenzivnější a nejproduktivnější formu osvojování zkušeností a poznávání, protože právě při vlastní činnosti žáků se uplatňuje více smyslů, proces vzniku, utváření věcí a myšlenek se stává jasnějším, průhlednějším.*

⁶⁰ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 209.

⁶¹ MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7. s. 31, 32.

*Vlastní činnost žáka tak zahrnuje přemýšlení, uvažování, překonávání překážek, sebehodnocení, radost i zklamání.*⁶²

Učitel má mnoho možností (výukový software Smart, portál pro učitele veškole.cz, již zpracované výukové materiály přímo z nakladatelství, web interaktivní výuka aj.), jak pro žáky digitální obsah výuky připravit a jak s ním pracovat. Žáci takto přicházejí do styku s informacemi, které třídí, sdílejí a organizují. Učitel tedy není tím, kdo určité informace předává, ale stává se průvodcem informací.⁶³

Výukové programy zaujmou žáky svou prezentací, kde se objevují zvukové efekty, obrázky, grafika, videa, barevné kombinace a mohou sami do výuky zasahovat (přímou činností, hlasováním, využitím dalších zdrojů – internet apod.). Žák plní aktivně připravené úkoly bez stresu a obavy z neúspěchu a tím si zvyšuje schopnost upevnit si získané poznatky. K tomu je třeba využití neodmyslitelné techniky, jako je interaktivní tabule, počítač, tablet aj. technická zařízení.

Interaktivní metoda může být tedy součástí dalších metod a organizačních forem vyučování a to zejména takových, kde aktivita, samostatnost, komunikační dovednost a vlastní názor jsou potlačeny (tradiční metoda, frontální výuka).

⁶² SKALKOVÁ IN Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky. Docplayer.cz [online]. [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/16959753-Metody-realizace-a-hodnoceni-interaktivni-vyuky.html>

⁶³ Moderní vyučování: metody a styly učení. Rvp.cz [online]. [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/>

6.5 KOMPARACE METOD TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH

Je důležité, aby se žák nenudil a byl vtažen nenásilnou, zajímavou metodou výuky do vyučovacího procesu.

Žák je při tradičních metodách obklopen množstvím pouček, zkušebních testů, definic a striktním pamětním učením. Učitel je dominantní v celé vyučovací hodině a působí jako mocenská autorita. Vyučovací hodina je vedena deduktivně tzn. učitel učební látku vysvětluje, uvádí příklady a opravuje chyby. Žáci jsou většinou v roli pasivního posluchače, chybí zde aktivita, vlastní názor a tvořivost. Důraz je kladen hlavně na rozvoj pamětného učení.

Oproti tradiční metodě je pro učitele příprava vyučovací hodiny s alternativní metodou mnohem náročnější. Učitel směřuje obsah vyučovací hodiny k motivaci, ocenění, pochvale, podpoře, sebedůvěře a samozřejmě k vytvoření dobré pracovní atmosféry.

K efektivnímu způsobu vyučování lze tedy dojít při využití kombinace těchto metod, kdy se vzájemně budou vhodně doplňovat.

V praktické části budou některé z těchto metod rozpracovány podrobněji. Vyučovací metody budou použity ve vyučovací hodině NJ.

7 FORMY VÝUKY

Různé formy práce jsou doplňkem již jmenovaných metod výuky. Záleží na učiteli, které vhodné formy výuky zvolí. Vodícím aspektem je cíl výuky, charakter vyučovací látky, žák a jeho potřeby a dané podmínky.

Následující přehled forem výuky je pro učitele k posouzení, které formy výuky budou efektivní pro žáky s poruchou chování ve spojení s metodami vyučování.

7.1 FRONTÁLNÍ VÝUKA

Frontální výuka má již ve výuce dlouholetou tradici a nelze ji proto opomíjet. Pro frontální výuku je typická práce se skupinou žáků, kdy učitel udržuje kontakt se skupinou jako celkem, ale i s žáky jednotlivě. Má také možnost individuálního, ale i individualizovaného přístupu k žákům, kdy je výuka přizpůsobena potřebám dětí.⁶⁴

Současný trend se orientuje hlavně na zajímavý obsah výuky. Vyučovací hodina by měla být zvládnuta obsahově, organizačně i metodicky tak, aby byla pro žáky schůdná dosáhnout cíle vyučovací hodiny.⁶⁵

Jak tedy svým projevem ovlivní učitel průběh vyučovací hodiny? Učitel zde hraje zásadní roli, kdy se projeví jeho odborná způsobilost, dále schopnost vést dynamický, poutavý, srozumitelný a na předešlé učivo navazující výklad. Je třeba umět pracovat s různými skupinami žáků a uplatňovat různé formy řízení (samostatná práce, skupinová práce).⁶⁶ Pokud některé z těchto charakteristik práce učitele chybí, není většinou frontální výuka úspěšná. Žáci pak výuku doslova ignorují.

Tato metoda je vhodná většinou pro takovou učební látku, při níž jde o mechanické a pamětné učení. Vlastní aktivita žáků je potlačena a výuka postrádá aktivizující prvky. Obohacením této výuky o inovativní vyučovací metody či jiné organizační

⁶⁴ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4. s. 82, 83.

⁶⁵ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 179, 180.

⁶⁶ Pojmy ve výuce. *Kompetenceprozivot.cz* [online]. [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: <http://www.kompetenceprozivot.cz/pojmy-ve-vyuce/>

formy výuky se vyučovací proces může stát efektivnější. Jak již bylo řečeno, frontální výuka může být doplněna zejména interaktivní metodou a náročnost práce může být eliminována individualizovanou výukou. V takovéto podobě bude využita frontální forma výuky v praktické části.

7.2 INDIVIDUALIZOVANÁ A INDIVIDUÁLNÍ VÝUKA

Individualizovaná výuka má své kořeny již v daltonském plánu učební látky (20. – 30. léta 20. století). Jedná se o výuku, která je tvořena dle schopností žáka. Kasíková, Dittrich a Valenta tvrdí „*chceme-li naplnit cíl rozvoje osobnosti každého dítěte, pak si skutečně nemůžeme nevšímat právě individuálních specifik.*“ Je třeba brát zřetel na jejich odlišnosti.⁶⁷

Diferencovaný přístup učitele k žákovi dle jeho potřeb mu tedy napomůže k jeho větší úspěšnosti, získání sebevědomí a k jeho větší snaze se něco nového naučit. Žák se tak snaží získat poznatky vlastní aktivitou, bez cizí pomoci.⁶⁸

Učitel a jeho příprava vyučovací hodiny závisí na vhodném zařazení různých kombinací inovačních metod a může se žákům věnovat individuálně a na základě potřeb žáka zpracovávat vhodný didaktický materiál a zadávat jednotlivé úkoly.

Pozitivní pro tuto výuku je samostatná aktivita žáka, kdy může projevit své názory i myšlení. Komunikace ovšem v této formě výuky chybí a nejsou tedy rozvíjeny sociální vztahy ve třídě.

Individuální výuka má své místo v domácí přípravě žáka nebo také při doučování. Významný pro tuto individuální výuku je i individuální přístup k žákům se speciálními potřebami učení nebo k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí.⁶⁹

⁶⁷ KASÍKOVÁ, DITTRICH A VALENTA IN VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 153.

⁶⁸ Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky. Nuov.cz [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/manual_archu.pdf

⁶⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 212.

7.3 KOOPERATIVNÍ A SKUPINOVÁ VÝUKA

Kooperativní učení je založeno na zodpovědnosti práce ve skupině jako celku a sociální vztahy a jejich rozvoj jsou zde nedílnou součástí při dosahování společného cíle.⁷⁰

Základními pojmy kooperativní výuky jsou podle Kasíkové (1997) sdílení, spolupráce a podpora.⁷¹ Při kooperativním učení tedy nejde o úspěšnost jednoho na úkor druhého, či soupeření mezi členy skupiny, ale o dovednost si vzájemně pomáhat.

Riefová uvádí další pozitivní postřehy, kdy kooperativní učení zlepšuje výkon žáků, posiluje vnitřní motivaci a podporuje žáka k intenzivnímu, aktivnímu plnění úkolu, přičemž negativní projevy žáka při vyučování jsou potlačeny.⁷²

Učitel ve vyučovací hodině má roli poradce, je připraven žákovi vždy pomoci a rozvíjí sociální předpoklady pro kooperativní činnost (rozhovory, písemné práce aj.).

Skupinová výuka spočívá v utvoření tří až pěti žáků do skupiny, kdy žáci společně řeší zadané úkoly. Kladným postřehem je rozvoj sociální interakce žáků. Žáci si mohou navzájem pomáhat, rozvíjí se komunikativní a organizační dovednosti, vytvářejí se osobní názory, postoje, mezilidské vztahy. Nemusí však vždy docházet ke spolupráci.⁷³

Skupiny lze rozdělit na heterogenní a homogenní. V heterogenní skupině je typická různorodost skupiny. Žáci nebo učitel si vytváří skupiny dle svého uvážení. Homogenní skupiny jsou utvořeny jako stejnorodé skupiny. Žáci jsou rozděleni většinou podle stejných výkonů nebo stejného pohlaví.⁷⁴

⁷⁰ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4. s. 91.

⁷¹ KASÍKOVÁ IN ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 94.

⁷² RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7. s. 108, 109.

⁷³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 224, 225.

⁷⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 226.

Pozitivní stránku skupinové práce podtrhuje Kasíková v oblastech: zvýšení aktivity žáků, zapojení všech žáků i s jejich handicapem, možnost volby pracovního tempa, zvýšení sebevědomí, naučit se zodpovědnosti za svou práci a vzájemné pomoci při organizaci, plánování, řešení úkolů a jejich prezentaci.⁷⁵

Jelikož jsou tyto formy výuky organizačně náročnější, musí být příprava učitele velmi dobře zpracována.

V praktické části bude pro výuku spolu s metodami práce využita kooperativní a individualizovaná forma výuky.

⁷⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 92.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 FORMULACE HYPOTÉZ

Na základě získaných teoretických poznatků byly stanoveny tři hypotézy, které jsou zaměřeny na vyučovací hodinu a pro ni zvolené vyučovací metody a formy, které by byly pro žáky s ADHD efektivní.

H1 – Motivace by měla vést žáka s ADHD k intenzivní aktivitě pro dosažení stanoveného výsledku.

H2 – Alternativní metoda vyučování podpoří u žáka s ADHD pocit úspěšnosti více než metoda tradiční.

H3 – Kooperativní forma učení bude oproti frontální výuce se samostatnou prací pro žáka s ADHD přínosnější v oblasti posunutí projevů syndromu ADHD do pozadí.

Pro potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz byly použity nástroje pedagogického výzkumu.

9 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Pedagogický výzkum charakterizoval výstižně F. N. Kerlinger, který o něm hovoří jako o „*Vědeckém výzkumu, což je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků a předpokládaných vztahů mezi pedagogickými jevy.*“⁷⁶

Na základě teoretických poznatků je třeba stanovit hypotézy, které jsou praktickým zkoumáním, zpracováním získaných dat potvrzeny nebo vyvráceny. K tomuto zkoumání je potřeba určité výzkumné činnosti, která je spjata s empirickým výzkumem. Pro takový výzkum je třeba zvolit metody vědeckého poznávání, které jsou součástí bezprostřední reality. Patří sem zejména experiment, rozhovor, didaktický test, pozorování, techniky měření aj. Výsledky zkoumání jsou pak novými impulsy z praxe, obohacující poznatky v části teoretické.⁷⁷

Následující uvedené metody výzkumu byly použity v bakalářské práci.

9.1 METODA POZOROVÁNÍ

Základní metodou pedagogického výzkumu je metoda pozorování. Podle Kořínka je to „*cílevědomé vnímání skutečnosti, zaměřené na získání faktických dat*“, kdy je potřeba vyloučit osobní zaujatost a dojít tak k objektivnímu výsledku.⁷⁸

Podle Chrásky se metoda pozorování rozděluje z hlediska časové náročnosti na krátkodobé (jedna vyučovací hodina) a dlouhodobé (několik let). Příkladem může být krátkodobé pozorování, které je možné provést při určitém zkoumaném jevu dané vyučovací hodiny (koordinace žáků a učitele). Metoda pozorování je dále rozdělována na přímé (vlastní pozorování) a nepřímé (zprostředkované pozorování), jehož výsledky mohou být velmi zkreslené.⁷⁹ Může se stát, že subjektivní pohled může ovlivnit

⁷⁶ KERLINGER IN HORÁK, František a Miroslav CHRÁSKA. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. s. 59.

⁷⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 20.

⁷⁸ KORÍNEK, Miroslav. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. 2 /1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 30.

⁷⁹ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988 s. 73, 74.

objektivitu pozorování. Proto je důležité držet se pravidel zkoumání a neodchylovat se od vymezeného cíle.

Vlastní pozorování má přesná pravidla a řád. Je třeba k němu přistupovat s předem určeným postupem tak, aby pozorovatel došel k cíli. Chráska uvádí postupy, které je třeba respektovat: zadání, cíl, organizaci, předmět, literaturu, hypotézy, výběr vzorku, metody, sběr informací, zpracování dat, zpracování zprávy, prezentace výsledků.⁸⁰

V bakalářské práci byla použita krátkodobá a přímá metoda pozorování.

9.2 TECHNIKY MĚŘENÍ

Další metody pedagogického výzkumu techniky měření vedly rovněž k verifikaci daných hypotéz.

Skalková uvádí, že lze „*kvantitativně vyjádřit úroveň rozvoje určitých znaků nebo vlastností (vědomostí, dovedností, schopností), které se mění vlivem výchovně vzdělávacího procesu a výchovných opatření.*“ Nejčastěji se užívá nepřímé měření, kdy je možné získat poznatky o výše uvedených vlastnostech žáka (množství chyb, odpovědi na otázky, řešení problémů aj.).⁸¹

Jedním z procesů, který byl v praktické části použit, bylo vyčlenění studovaných jevů, které měly kvalitativně shodné prvky (chování žáků, projevy aktivity). Dalším z procesů byla kvantitativní charakteristika studovaných jevů (ústní, písemné zkoušky) určena v bodech.

⁸⁰ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988 s. 8, 9.

⁸¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 98.

9.3 KVALITATIVNÍ A KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Pedagogický výzkum může být tedy dále členěn na kvantitativní a kvalitativní.

Kvantitativní výzkum je založen na zobecnění výsledků a je induktivní. Nejvhodnější metody pro tento výzkum jsou metody experimentu, dotazníku a testu. Výsledky výzkumu jsou zpracovávány numericky a mohou být cíleny jak na jedince, tak i na skupiny. Výzkum je prováděn v přirozeném prostředí a analýza a sběr dat bývá jednodušší než u kvalitativního výzkumu.⁸²

Kvalitativní výzkum je z hlediska sběru a analýzy dat náročnější. Jde o výzkum deduktivní a kvalita zkoumaného jevu (např. metodou pozorování) je pak zhodnocena popisem zkoumané jednotky (žáků, třídy) v přirozeném prostředí a není vyhodnocena numericky.⁸³

Vzájemné působení obou metod charakterizoval L. V. Zankov ve svém výroku „*kvantitativní vyjádření souvislostí a závislostí v pedagogických jevech je možno považovat za oprávněné a účinné jenom v těch případech, kdy je založeno na pečlivé a mnohostranné kvalitativní analýze.*“⁸⁴

Je tedy doporučeno výzkumy kombinovat, avšak práce ve výzkumu je náročnější, ale dává kvalitnější pohled na jeho výsledek.

⁸² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 22.

⁸³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 22.

⁸⁴ ZANKOV IN HORÁK, František a Miroslav CHRÁSKA. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. s. 50.

9.4 EXPERIMENT

Při využití experimentu jsou kvalitativní i kvantitativní metody po celou dobu jeho součástí. Cílem je ověření předem stanovených hypotéz, ale je možné získat i nový poznatek.

Podle Chrásky existují různé techniky zkoumání. První je technika jedné skupiny, ve které se posuzuje určitá pedagogická činnost (práce s novou učebnicí). Negativní stránkou je neporovnatelnost daných výsledků, které pak nemusejí být věrohodné.⁸⁵

Druhá možnost je technika paralelních skupin, kdy je možné pracovat s více skupinami např. efektivita určité metody výuky v různých školách.⁸⁶ Tato technika je pro srovnatelnost výsledků pozitivnější, ale objektivita výsledků záleží na mnoha okolnostech.

Třetí technika, která byla využita v bakalářské práci, je technika rotace faktorů. Experiment probíhá ve dvou nevyrovnaných skupinách a ve dvou fázích.⁸⁷ V tomto případě se může zkoumat např. efektivita AM ve vyučovací hodině ve srovnání s metodou tradiční. Podmínkou úspěchu této techniky je dodržení srovnatelných podmínek při průběhu vyučovací hodiny.

⁸⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988 s. 30.

⁸⁶ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988 s. 31.

⁸⁷ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988 s. 34.

10 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V PRAXI

Cílem pedagogického výzkumu bylo zjistit, jaké metody a formy výuky jsou pro žáky s ADHD nejvhodnější s tím, aby žák s ADHD byl motivován při vyučovacím procesu k intenzivní aktivitě, zažil pocit úspěšnosti a došlo ke zmírnění projevů syndromu ADHD. Předmětem výzkumu byli dva žáci s diagnózou syndromu ADHD 2. stupně základního vzdělávání při výuce německého jazyka.

V experimentálním výzkumu byla použita technika rotace faktorů, kdy byla zkoumána efektivita rozdílných vyučovacích metod a forem práce. Podmínky pro daný výzkum byly srovnatelné.

Při využití techniky měření byly úkoly připraveny dle požadavků zvolené výukové metody a organizační formy výuky. K hodnocení výsledků byl zvolen kvantitativní postup (bodové hodnocení), který byl zpracován pro přehlednost výsledků v tabulce. K dalšímu hodnocení žáků byla zvolena metoda pozorování.

Metoda krátkodobého přímého pozorování byla soustředěna na činnost a chování žáků při práci ve vyučovací hodině a byla vyhodnocena subjektivním přístupem dle daných studovaných shodných projevů do tabulkového přehledu.

Pro výzkum v praktické části byl použit tzv. „smíšený design“, kde se kombinují kvalitativní a kvantitativní přístupy.

Tabulka 1 - průběh výzkumné činnosti

Kritérium	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Cíl	Ověření hypotéz (žáci)	Ověření hypotéz (žáci)
Průběh výzkumu	Plánovité ověřování hypotéz	Plánovité ověřování hypotéz
Počet zkoumaných osob	Žáci	Žáci
Metoda	Experiment, techniky měření	Pozorování žáků při jejich práci
Zpracování dat	Kvantitativní, snaha o objektivní hodnocení	Kvalitativní, subjektivní hodnocení
Spolehlivost výsledků	Statistické hodnocení	Subjektivní hodnocení
Výsledky	Analýza dat, diskuse výsledků	Výsledky na základě pozorování, diskuse výsledků
Závěrečná zpráva	Objektivní výsledky	Subjektivní výsledky

Poznámka: pro větší objektivitu výsledku by bylo třeba výzkum provést u více žáků.

Ve výzkumné části, která byla provedena na jedné základní škole (dále jen ZŠ), výzkum kvantitativní doplňoval poznatky kvalitativního výzkumu.

10.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Svou pedagogickou praxi jsem zahájila na ZŠ s rozšířeným vyučováním cizích jazyků v Teplicích, Metelkovo nám. 968, kde jsem se setkala v jedné třídě se dvěma žáky, jimž byl diagnostikován syndrom ADHD, proto jsem se rozhodla blíže zkoumat žáky se zmíněnou diagnózou a na toto téma napsat bakalářskou práci.

Uvedená ZŠ je velmi rozsáhlá, školu navštěvuje 769 žáků, a se svým zaměřením má již dlouholetou tradici. Od roku 1969 byla poprvé na této škole otevřena třída s jazykovým zaměřením. Experimentální výuka cizího jazyka od 1. třídy (povolena MŠMT ČR) započala v roce 1995, kdy se vyučuje anglický jazyk a od 6. třídy se vyučuje druhý cizí jazyk dle výběru žáka (německý, francouzský). Žáci jsou rozděleni vždy do menších skupin a většina disponibilních hodin je využita na výuku cizích jazyků.⁸⁸

Cizí jazyk si žáci mohou prohloubit i v jazykových kroužcích a na školních zahraničních zájezdech.

Škola má vybavené třídy potřebnými pomůckami i moderní technikou dle odborného zaměření.

Celková výuka je zaměřena na kvalitní a efektivní vzdělávání žáků, na jejich osobnostní rozvoj s ohledem na individuální potřeby a to tak, aby každý žák prožil pocit úspěchu jak při vyučování, tak i v mimoškolní činnosti. Velká pozornost je věnována žákům s poruchami učení, chování a žákům mimořádně nadaným.

K aktivnímu vzdělávání žáků využívají učitelé inovativní metody a postupy práce a mají kladný přístup k dalšímu sebevzdělávání. Výuku vedou kvalifikovaní učitelé.

⁸⁸ Historie školy. Zsmetelkovo.cz [online]. [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://zsmetelkovo.cz/index.php?type=Post&id=223&ids=167>

10.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÝCH SUBJEKTŮ (2 ŽÁCI S ADHD)

Pro pedagogický výzkum byli výzkumným vzorkem dva žáci 9. třídy již jmenované ZŠ. Vyučovací hodiny se zúčastnilo 16 žáků, z nichž 2 byli diagnostikováni se syndromem ADHD (lehká forma). V následujícím textu budou tito žáci označováni jako „žák 1“ a „žák 2“.

Návrh rodičům na diagnostiku poruchy chování byl ze strany výchovného poradce ZŠ podán v 6. třídě jejich školní docházky. Rodiče žáka 1 přistoupili ovšem na diagnostiku obtíží jejich dítěte až ve třídě sedmé. Po vyšetření byla reakce tohoto žáka ve škole následující „vím konečně, co mi je“. Žák 2 se zúčastnil vyšetření ihned po návrhu výchovného poradce školy. Oba žáci podstoupili také neurologické vyšetření a žádnému z nich nebyla předepsána medikace.

Následující tabulka ukazuje na výsledky vyšetření.

Tabulka 2 - výsledky šetření žáků v pedagogicko-psychologické poradně

	Žák 1	Žák 2
Obtíže	nepozornost, impulsivita, neustálý motorický neklid	nepozornost, impulsivita, pomalé pracovní tempo
SPU	susp. SPU	ne
Opatření	<ul style="list-style-type: none"> - na pracovní ploše pracovat jen s nezbytnými pomůckami - omezení časově limitovaných úkolů - úkoly vícekrát vysvětlit - pomoc při organizaci práce - vést žáka ke klidu - využívat gramatické přehledy - individualizovat úkoly 	<ul style="list-style-type: none"> - tolerance pomalého tempa - aktivace pozornosti - pracovní místo umístit co neblíže k učiteli - na pracovní ploše pracovat jen s nezbytnými pomůckami - intenzivní kontrola její práce - omezení časově limitovaných úkolů - úkoly vícekrát vysvětlit - pomoc při organizaci práce - vynechat úkoly s náročným obsahem - využívat gramatické přehledy - zadávat zkrácená cvičení - individualizovat úkoly
Hodnocení	Hodnocení upřednostit alternativou např. bodové	Hodnocení upřednostit alternativou např. bodové
IVP	ne	ano
Pedagogická intervence	ne	ne
Stupeň PO:	1	2
PLPP:	ne	ano
MNŽ:	ne	ne

Vysvětlivky:

IVP – individuální vzdělávací plán

stupeň PO – stupeň podpůrného opatření

PLPP – plán pedagogické podpory

MNŽ – mimořádně nadaný žák

SPU – specifické poruchy učení

susp. – suspektní (podezřelý, pravděpodobný)

Diagnostika bývá pro žáka i osvobozující, pokud je výsledek šetření již vyřčen a problém může být řešen.

S ohledem na diagnózu ADHD byla připravena vyučovací hodina, jejíž obsah s dosaženými výsledky a charakterem chování žáků byl předmětem zkoumání.

10.3 METODY A FORMY UČENÍ A JEJICH POUŽITÍ VE VYUČOVACÍM PROCESU

Ve vyučovací hodině německého jazyka byly použity vyučovací metody alternativní, tradiční a interaktivní. Vyučovací metody pak doprovázely frontální výuka se samostatnou prací, individualizovaná a kooperativní forma výuky.

Téma hodiny bylo v souladu s tematickým plánem pro daný předmět a ročník.

Téma vyučovací hodiny: bydlení, předložky se 3. a 4. pádem – procvičování.

Cíl hodiny: zvládnutí slovní zásoby a gramatického jevu v písemném a konverzačním cvičení.

Tabulka 3 - obsah vyučovací hodiny

část hodiny	čas /minuty/	metoda	forma	individualizace	hodnocení
1. úvod-cíl hodiny	3	x	x	x	x
2. procvičování slovní zásoby - motivační úkol	3	tradiční interaktivní	frontální	ano	žeton /3 žetony= 1 /
3. procvičování předložek se 3. a 4. p.	4	tradiční	frontální	ano	body
4. procvičování větné skladby a porozumění textu	13	tradiční interaktivní	frontální	ano	body
5. konverzační téma	16	alternativní	kooperativní	ne	body
6. křížovka	3	alternativní	kooperativní	ne	body
7. závěr a sebehodnocení	3	x	x	x	x

Pro praktickou aplikaci vyučovací hodiny byly zvoleny metody, formy práce a způsob hodnocení s ohledem na diagnostikovanou poruchu chování ADHD a dle doporučení, které vyplývalo z šetření v pedagogicko-psychologické poradně.

10.4 VYUČOVACÍ HODINA – PRAKTICKÁ APLIKACE

Po úvodu vyučovací hodiny bylo zvoleno motivační cvičení s využitím interaktivní metody a frontální formy učení. Na interaktivní tabuli byl k dispozici žákům obrázek (dětský pokoj). Každý žák měl za úkol si procvičit slovní zásobu a během dvou minut napsat slova se správným členem určitým, která viděl na interaktivní tabuli. Pro žáky s ADHD byl úkol individualizován s tím, že žák měl různá slova předtištěná na pracovním listu a jen ta správná, týkající se dětského pokoje, která viděl na interaktivní tabuli, měl podtrhnout. Za každých sedm správně napsaných slov (označených) dostal žák žeton (kartička s tygrem). Za obdržení tří kartiček z jakéhokoli motivačního úkolu je žák hodnocen stupněm výborný.

Další část vyučovací hodiny byla vedena tradiční metodou gramaticko-překladovou s využitím frontální výuky se samostatnou prací. Každý žák pracoval s pracovním

listem, kam doplnil správnou předložku se členem určitým a poté věty přeložil do češtiny. Žáci s ADHD mohli použít gramatické přehledy. Hodnocení proběhlo získáním bodů.

Pro procvičování větné skladby a porozumění textu byla použita metoda tradiční audio-lingvistická s frontální formou výuky se samostatnou prací. Každý žák zpracovával do pracovního listu přeházená slova do vět podle poslechového záznamu na interaktivní tabuli. Dalším úkolem pak bylo věty přeložit do češtiny. Žáci s ADHD měli za úkol vypracovat jen první část úkolu. Úkoly byly hodnoceny bodově po seřazení slov na interaktivní tabuli do vět.

V další části vyučovací hodiny bylo pro žáky připraveno konverzační téma, kdy byla použita alternativní metoda inscenační spolu s kooperativní formou výuky. Žáci byli rozděleni do heterogenních skupin (dvojic) a měli za úkol ostatním žákům představit svůj dětský pokoj. Pro tento úkol nebyla individualizace pro žáky s ADHD využita. Žáci jako skupina byli ohodnoceni body.

Posledním úkolem vyučovací hodiny byla křížovka s tajenkou, kdy byla použita alternativní metoda didaktická s kooperativní formou výuky. Pro tento úkol nebyla rovněž individualizace pro žáky s ADHD využita. Žáci zůstali ve stejné skupině jako v předešlém úkolu. Žáci se mohli ve dvojici poradit a společně křížovku vyluštit. Hodnocení probíhalo získáním bodů.

V závěru vyučovací hodiny došlo k sebehodnocení žáků, vyjádření se ke zvládnutí cíle a celkové rekapitulaci, jaké možnosti existují pro zlepšení výkonů žáků. Žáci si pak na pracovní list nakreslili smajlíka, který se buď mračil, nebo se smál. Tento závěr charakterizoval pocit každého žáka, jak vnímal svůj úspěch či neúspěch.

Další část bakalářské práce bude věnována rozboru vyučovací hodiny a verifikaci stanovených hypotéz.

11 HYPOTÉZY A JEJICH VERIFIKACE

Žák s ADHD by měl být motivací veden k aktivnější účasti ve vyučovací hodině, měl by zažít pocit úspěšnosti a být veden tím nejvhodnějším způsobem ke zmírnění obtíží syndromu ADHD. Tato pozitiva přispějí k dalšímu rozvoji, což upevní nejen jeho sebevědomí, ale i schopnost dosáhnout stanoveného cíle.

Pokusím se tedy zvolením různých metod a forem práce ve vyučovací hodině zjistit, které z nich jsou pro žáky ADHD v tomto ohledu efektivnější.

11.1 ROZBOR HYPOTÉZY H1

H1 – Motivace by měla vést žáka s ADHD k intenzivní aktivitě pro dosažení stanoveného výsledku.

Na začátku vyučovací hodiny byl zařazen motivační úkol (příloha A). Následující tabulka znázorňuje výsledek metody pozorování, na kterou navazuje další tabulka, zhodnocení činnosti metodou měření.

Tabulka 4 - metoda pozorování

charakteristika projevu	Žák 1 s ADHD	Žák 2 s ADHD
nepořádek na lavici	x	x
chybí mu pomůcky		
obtíž v koncentraci	x	x
píše velmi pomalu		
potíž v organizaci práce		
oddalování plnění úkolů	x	x
nedokončuje práci	x	x
nadměrná pohyblivost	x	x
rozptýlení cizími předměty	x	x
přerušování práce	x	x
opouštění místa ve třídě		
zbrklé jednání	x	
chyby z nedbalosti		
náladovost		
vztahovačnost		
brzká únava		
problém se podříditi autoritě		
agresivita		
krátkodobá paměť		
netrpělivost	x	
nejistota		x
aktivita	x	
nadšení	x	
radost z ocenění	x	

Při motivační práci byli sledováni 2 žáci s ADHD. U obou žáků se shoduje několik typických charakteristik pro poruchu ADHD (tabulka č. 4). Oba žáci měli nepořádek na lavici, tedy nejen potřeby pro vyučovací hodinu, ale i láhev, zbytky svačiny, bavlnky, časopis, blok na psaní. Oba žáci uložili nepotřebné věci k vyučovací hodině do úložného prostoru pod stolem.

Žák 1 byl neustále v pohybu, stále něco hledal ve školní tašce, píchal kružítkem do plastové láhve, padalo mu stále psací náčiní, sledoval spíše ostatní žáky. Potíž mu dělala koncentrace na práci, která byla rozptýlena jeho neustálou jinou činností a předměty okolo něj. Byl zbrklý, práci přerušoval a nevyužil tak plně čas na dokončení své práce. Za pomoci učitele se přesto velmi snažil aktivně úkol splnit. Ze svého výsledku byl nadšen a získané ocenění mu udělalo radost.

Žák 2 se více než úkolu věnoval věcem v úložném prostoru pod stolem, neustále věci přerovnával, kreslil na sešit, který měl na lavici. Tato činnost jej odváděla rovněž

od koncentrace a plnění úkolů a neustále se k ní vracel. Práci tedy často přerušoval a působil velmi nejistě při otázce učitele, zda ví, co má dělat. Při častém pobízení k práci se pak do dané činnosti občas zapojoval, ovšem chybělo mu nadšení a plná soustředěnost. Se svým výsledkem nebyl spokojen.

Tabulka 5 - metoda techniky měření

Žák	Počet bodů	Počet žetonů
Žák 1 s ADHD	9	1
Žák 2 s ADHD	3	0
Žák 3	3	0
Žák 4	3	0
Žák 5	4	0
Žák 6	5	0
Žák 7	6	0
Žák 8	7	1
Žák 9	8	1
Žák 10	9	1
Žák 11	10	1
Žák 12	10	1
Žák 13	11	1
Žák 14	11	1
Žák 15	11	1
Žák 16	14	2

Pozn. Žáci jsou označeni a hodnoceni v každé následující tabulce stále pod stejným číslem.

Žák 1 získal za motivační úkol jeden žeton, žák 2 nezískal žádný žeton (tabulka č. 5). Ve srovnání s ostatními žáky ve třídě nebyly ovšem výsledky žáka 1 s ADHD vůbec špatné. Žák 1 získal 9 bodů a zařadil se tak se svým výsledkem mezi žáky s chvalitebným prospěchem. Žák se sice nevěnuje pravidelné domácí přípravě, ale je schopen si většinu podnětů z vyučovací hodiny pamatovat. Žák 2 získal 3 body, se kterými se zařadil mezi podprůměrné žáky. Žák sice podtrhal více slov, ale nevztahovala se k danému tématu. Důvodem jeho neúspěchu byla nedostatečná domácí příprava a neschopnost udržet déle v paměti stále procvičovaný jev. I když byla zvolena individualizace, nebyl motivační úkol úspěšný pro oba žáky s ADHD.

Povzbuzení a podpora k další práci byla ovšem na místě pro oba žáky s ADHD, tak aby v následující činnosti byli úspěšnější než nyní.

Hypotéza číslo jedna nemůže být tedy ani potvrzena ani vyvrácena. Oba žáky s ADHD vedl motivační úkol k aktivní činnosti v jiné intenzitě a s rozdílným výsledkem při dosažení cíle.

11.2 ROZBOR HYPOTÉZY H2

H2 – Alternativní metoda vyučování podpoří u žáka s ADHD pocit úspěšnosti více než metoda tradiční.

Tabulka 6 - metoda pozorování

Charakteristika projevu	Žák 1 AM Kooperativní forma výuky	Žák 1 Tradiční metoda Frontální forma výuky se samostatnou prací	Žák 2 AM Kooperativní forma výuky	Žák 2 Tradiční metoda Frontální forma výuky se samostatnou prací
nepořádek na lavici				
píše velmi pomalu				X
chybí mu pomůcky				
obtíž v koncentraci		X		X
potíž v organizaci práce				
oddalování plnění úkolů		X		X
nedokončuje práci		X		X
nadměrná pohyblivost	X	X		X
rozptýlení cizími předměty		X		X
přerušování práce		X		X
opouštění místa ve třídě				
zbrklé jednání	X	X		
chyby z nedbalosti		X		X
náladovost				
vztahovačnost				
brzká únava				X
problém se podřídit autoritě				
agresivita				
krátkodobá paměť			X	
netrpělivost		X		
nejistota			X	X
aktivita	X	X	X	
nadšení	X			
radost z ocenění	X	X	X	X

Při pozorování žáka 1 u plnění dalších úkolů, pro které byla zvolena metoda tradiční, se stále opakují již zmíněné charakteristiky (tabulka č. 6). Žák se špatně

koncentroval na svou práci, byl rozptýlen věcmi kolem sebe, neustále ťukal perem do lavice, otáčel se v lavici, pokřikoval na ostatní žáky. Zadanou práci tak neustále přerušoval, nedokončoval ji a plně se nesoustředil, což vedlo k řadě zbytečných chyb. Žák byl zbrklý a netrpělivý, tvrdil, že je s prací hotov, avšak při kontrole nebyly úkoly ještě splněny. Pokud byl žák neustále podporován k činnosti, byl aktivní a snažil se nadšeně úkoly dokončit.

Žák 2 si neustále kreslil na sešit, který měl na lavici. Při povzbuzení učitelem se sice zadané činnosti aktivně věnoval, ale po chvíli působil nejistě, unaveně, díval se do prostoru a oddaloval tak plnění úkolů. Tempo při psaní bylo pomalejší. Při přerušované práci pak dělal zbytečné chyby. Žákovi chybělo nadšení a koncentrace.

Tabulka 7 - metoda techniky měření

Žák	Metoda tradiční Úkol č. 3 (body)	Metoda tradiční Úkol č. 4 (body)
Žák 1 s ADHD	7	4
Žák 2 s ADHD	5	3
Žák 3	5	3 + 2
Žák 4	4	4 + 2
Žák 5	6	3 + 2
Žák 6	6	3 + 2
Žák 7	8	4 + 3
Žák 8	9	5 + 4
Žák 9	10	5 + 5
Žák 10	10	6 + 3
Žák 11	11	6 + 6
Žák 12	12	6 + 5
Žák 13	11	6 + 6
Žák 14	12	6 + 5
Žák 15	9	5 + 5
Žák 16	10	6 + 5

Při bodovém hodnocení obou žáků s ADHD je patrné (tabulka č. 7), že žák 1 byl o dva body lepší než žák 2 při vypracování úkolu č. 3 a při zhodnocení úkolu č. 4 se bodový rozdíl lišil o jeden bod s úspěšnějším výkonem pro žaka 1 (metoda tradiční, příloha A). Oba žáci ve srovnání s ostatními se tak zařadili mezi žáky s průměrným výsledkem ve třídě. Pochvala za dosažený výsledek vedla k radosti z ocenění u obou žáků.

Žák 1 i 2 využili možnost individualizace, kdy použili gramatickou kartu (úkol č. 3, příloha A) a vypracovali pouze první část úkolu (úkol č. 4, příloha A).

Při využití metod alternativních pro úkol č. 5 a 6 se značně změnil postoj obou žáků s ADHD k plnění úkolů. S odkazem na tabulku č. 6 je patrné, že většina již zmíněných charakteristik u obou žáků vymizela. U žáka č. 1 přetrvávalo pouze zbrklé jednání a nadměrná pohyblivost. Připravené úkoly jej vedly k mimořádné aktivitě, které plnil nadšeně. U žáka č. 2 přetrvávala stále trochu nejistota a přidala se krátkodobá paměť (při představování svého pokoje), což brzy zastínilo aktivní začlenění do požadované činnosti.

Tabulka 8 - metoda techniky měření

Skupina	AM Kooperativní forma výuky Úkol 5 (body)	AM Kooperativní forma výuky Úkol 6 (body)
Skupina 1	5	5
Skupina 2	5	6
Skupina 3	5	6
Skupina 4	4	5
Skupina 5	5	5
Skupina 6	4	5
Skupina 7 (žák 8 + žák 1 s ADHD)	5	6
Skupina 8 (žák 9 + žák 2 s ADHD)	4	6

Výsledky v tabulce č. 8 ukazují na téměř vyvážené výsledky žáků s ADHD s ostatními žáky a žáci s ADHD zde zažili největší úspěch, z kterého měli opravdu velkou radost.

H2 může být potvrzena. Žáci s ADHD byli jednoznačně úspěšnější při využití metod alternativních, při kterých zažili pocit úspěchu z vykonané práce, doprovázený úsměvem.

11.3 ROZBOR HYPOTÉZY H3

H3 – Kooperativní forma učení bude oproti frontální výuce se samostatnou prací pro žáka s ADHD přínosnější v oblasti posunutí projevů syndromu ADHD do pozadí.

Tabulky č. 6, 7 a 8 ukazují zřetelně na rozdíly při využití obou forem výuky.

Frontální forma výuky se samostatnou prací byla obohacena při zvolení metody tradiční o metodu interaktivní, přičemž vždy byla připravena pro žáky s ADHD individualizace úkolu. Přesto se u obou žáků při jejich činnosti objevovaly charakteristiky typické pro syndrom ADHD (obtíže v koncentraci, oddalování a přerušování plnění úkolů, rozptýlení jinými předměty, nedokončování úkolů, chyby z nedbalosti, nadměrná pohyblivost), které posouvaly aktivitu na další příčku. Co se týká úspěšnosti žáků, byly výsledky vždy průměrné až podprůměrné. Pokud by se ovšem obtíže, které brzdí výkonnost žáků, postupně eliminovaly, bylo by hodnocení žáků na lepší úrovni.

Při kooperativní formě výuky stála v popředí vzájemná pomoc, tolerance a podpora, což dovedlo všechny žáky ke společné práci. Kooperativní práce požadovanou činnost zjednodušila a byla pozvednuta i úspěšnost obou žáků. Zvolená forma výuky tak odbourala napětí či stres z eventuálního neúspěchu a bylo připraveno reálné prostředí pro všechny žáky k aktivní činnosti. Celý proces byl veden i ke zlepšení sociálních a mravních hodnot tak, aby nedocházelo k vyčleňování a popř. osočování spolužáků, jakkoli se odlišujících.

Oba žáci s ADHD se při použití kooperativní formy výuky oprostili od většiny charakteristik, týkajících se projevů syndromu ADHD. Toto tvrzení se ovšem frontální výuky se samostatnou prací vůbec netýkalo. H3 může být potvrzena.

11.4 SHRNU TÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ

Je zřejmé, že každý žák s ADHD potřebuje povzbuzení a motivaci pro svou činnost. Ne vždy bude určitý úkol úspěšný pro všechny, ale je nutné motivační úkoly stále do vyučovací hodiny zařazovat a snažit se tak vždy připravit prostředí pro aktivní činnost žáka. Úspěšnost může být při každém úkolu pro žáka rozdílná, ale je důležité žáky povzbudit k potřebě seberealizace, uznání a úcty a potlačit tak do pozadí pocit nejistoty, zbytečnosti a méněcennosti. Při častém nezdaru nastává čas k opětovnému zvážení, zda doporučení pro vzdělávání žáka přehodnotit.

Pro žáky s ADHD jsou schůdnější doporučené metody alternativní a kooperativní forma výuky. Při vyučovací hodině je odbourán u žáků stres, podporována jejich úspěšnost, což je odvádí od věcí, které je při samostatné práci v lavici lákají k jiné činnosti a odvádějí od zadané práce. U těchto metod a formy práce nemusí být využita při zadávání úkolů ani individualizace, která je naopak u metod tradičních a frontální výuce se samostatnou prací více žádoucí. Kooperativní forma výuky upevňuje vztahy mezi žáky, oba žáci s ADHD byli do skupin bez problémů přijati a nezůstávali tak na okraji třídy. Tento závěr je samozřejmě důsledkem vývoje mezilidských vztahů po celou dobu jejich školní docházky.

Stěžejní roli hraje určitě příprava učitele na vyučovací hodinu, která by neměla být jednotvárná, ale měla by obsahovat různé metody a formy práce. Nelze tedy zavrhnout určité metody a formy vyučování, při nichž nejsou žáci s ADHD zcela úspěšní, ale hledat cesty, aby byly připravené úkoly pro ně schůdnější. Je tedy pouze na učiteli, jak vyučovací hodinu sestaví, aby byla pro žáky efektivní. Jen tak lze žáka formovat k samostatnému názoru, komunikaci, aktivitě, zodpovědnosti, seberealizaci a motivaci dále své schopnosti a dovednosti rozvíjet.

Pro efektivitu vyučovacího procesu je jednoznačně důležitá včasná diagnostika, dále pak individuální přístup, řešení problémů a schopnost ocenění každého úspěchu žáka s ADHD a jeho začlenění do kolektivu. Žádoucí je také harmonická atmosféra, vzájemná důvěra popř. pomoc v podobě individuální výuky. Žákům tak bylo nabídnuto doučování, které ovšem ani jeden ze žáků s ADHD nevyužil.

Chybí zde také úzká spolupráce s rodiči, kteří poruchu chování u svých dětí neberou příliš vážně a vleklým projevům ADHD nevěnují přílišnou pozornost. Pravidelný řád domácí přípravy na vyučování u obou žáků chybí, což se rovněž odrazilo na dosažených výsledcích. Myslím, že škola se zaměřením na cizí jazyky, kde je vysoká hodinová dotace cizích jazyků a žádoucí intenzivní domácí příprava, je pro oba žáky velmi náročná.

ZÁVĚR

Je třeba mít na zřeteli, že každý žák s poruchou ADHD je individualita a vyžaduje specifické přístupy, které povedou k jeho efektivní výchovně vzdělávací činnosti. Je patrné, že pedagog musí být odborně vzdělán či podrobně seznámen s potřebami žáka tak, aby zvolil vhodné specifické metody a formy výuky, které povedou takového žáka ke zdárnému splnění cíle.

Slovo motivace hraje pro žáka s ADHD důležitou roli v celém vzdělávacím procesu a posunuje jej krůček po krůčku k většímu pocitu sebevědomí, jistoty a možnosti dosažení úspěchu. Je to tedy podpora k využití žakovi energie k požadované aktivitě, která by měla být vhodně pro žáka s ADHD připravena a využita v každé vyučovací hodině. Při neúspěchu žáka je třeba zjistit jeho příčiny a najít řešení např. doporučit opětovně návštěvu pedagogicko-psychologické poradny a zvážit, zda zařadit pedagogickou intervenci, pokud domácí příprava selhává.

Efektivní vyučovací metody a formy výuky pro žáky s ADHD by měly soustavně vést a podporovat žáka v procesu jeho všestranného rozvoje. Je možné konstatovat, že pro žáky s ADHD jsou vhodnější vyučovací metody alternativní (pro žáky s ADHD doporučené) a kooperativní forma výuky, kdy je každý žák do činnosti aktivně zapojen a je rozvíjena komunikační schopnost a kladné sociálními vztahy. Lze tedy doporučit, zařadit tyto metody a formu výuky téměř do každé vyučovací hodiny. Žák s ADHD tak může zažít pokaždé pocit úspěchu při posunu charakteristických projevů syndromu ADHD do pozadí a získat elán pro další plnění úkolů.

Dnešní doba tedy vyžaduje inovativní postupy vyučování. Učitelům je možné doporučit metodický portál pro učitele na internetu, digitální učební materiály, odborné články, přednášky atd. Učitel má také možnost sám si výukový materiál v určitém digitálním programu vytvořit a dát jej k dispozici ostatním učitelům, kteří jej pak mohou nejen používat, ale i hodnotit. Záleží tedy jen na učiteli, jaký postup pro výuku dětí s ADHD zvolí.

Důležité je také rodinné zázemí, které je základem pro vývoj jedince. Významná je spolupráce rodiny, školy a dalších odborných složek, kdy působení všech značně

ovlivňuje rozvoj žáka s ADHD. Setkáváme se bohužel i s rodiči, kteří neberou diagnózu svého dítěte příliš vážně a neprojevují výraznější zájem svému dítěti v jeho rozvoji vzdělávání pomoci. Jako pomocnou ruku bych doporučila návštěvu odborníka, který by společně s rodiči připravil plán nápravy.

Přínosem bakalářské práce bylo zjištění vhodných nástrojů a prostředků pro efektivitu vyučovacího procesu se žáky s ADHD, kdy bylo možné najít i příčiny neúspěchu či doporučení pro optimální rozvoj žáků s ADHD.

Je vždy velmi potěšující, pozorovat každý úspěšný posun v seberealizaci žáka, který trpí jakoukoli poruchou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
2. DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5
3. HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
4. HORÁK, František a Miroslav CHRÁSKA. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
5. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070-677-988
7. KOŘÍNEK, Miroslav. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. 2 /1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
8. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7 .
9. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-109-0 .
10. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
11. RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-.
12. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
13. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
14. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
15. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

16. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
17. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7 .
18. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Seznam použitých internetových zdrojů

1. Alternativní metody ve školství s ohledem na individuální přístup k osobnosti žáka. Cmvzdelavaci.cz [online]. [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: http://www.cmvzdelavaci.cz/files/khk/alternativni_metody.pdf
2. Celková fyzická odezva (TPR). Obrvenda.webnote.cz [online]. [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://obrvenda.webnode.cz/celkova-fyzicka-odezva-total-physical-response-tpr/>
3. Co je ADHD/ADD a jak se projevuje. Nepozorní.cz [online]. [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <http://www.nepozornidospeli.cz/index.php/2013-11-13-18-17-04/co-je-adhd-add>
4. Didaktika. Is.muni.cz [online]. Brno [cit. 2019-10-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/jaro2012/XS060/um/31875745/1_Didaktika.pdf
5. Historie školy. Zsmetelkovo.cz [online]. [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://zsmetelkovo.cz/index.php?type=Post&id=223&ids=167>
6. Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky. Nuov.cz [online]. [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/manual_archu.pdf
7. Léčba hyperaktivity může skončit sebevraždou dítěte. Novinky.cz [online]. [cit. 2019-09-29]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/lecba-hyperaktivity-muze-skoncit-sebevrazdou-ditete-40297019?dop-ab-variant=19&seq-no=1 &source=hp>
8. Metoda TPR. Cs.enlizza.com [online]. [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <http://cs.enlizza.com/metoda-tpr/>
9. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Ministerstvo školství a mládeže [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-06-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>
10. Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky. Docplayer.cz [online]. [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/16959753-Metody-realizace-a-hodnoceni-interaktivni-vyuky.html>
11. Moderní vyučování: metody a styly učení. Rvp.cz [online]. [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/>
12. Obecné zásady přístupu k dětem s ADHD pro učitele [online]. Praha: MŠMT

[cit. 2019-10-29]. Dostupné z:

https://www.pppuk.cz/soubory/decin_obecne_zasad_pristupu.pdf

13. Podpůrná opatření. Ministerstvo školství a mládeže [online]. Praha: MŠMT [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
14. Podpůrná opatření - výčet, členění, příklady. ČOSIV [online]. [cit. 2020-01-06]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>
15. Pojmy ve výuce. Kompetenceprozivot.cz [online]. [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: <http://www.kompetenceprozivot.cz/pojmy-ve-vyuce/>

SEZNAM ZKRATEK

- ADD – Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti bez hyperaktivity
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
- AM – Alternativní metoda
- Analýza ABC – Spočívá v tom, že projevy většiny vzorců chování jsou ovlivněny antecedencí a konsekvencí
- ČR – Česká republika
- EEG – Elektroencefalografie
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- LMD – Lehká mozková dysfunkce
- MNŽ – Mimořádně nadaný žák
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NJ – Německý jazyk
- ODD – Oppositional Defiant Disorder, opoziční vzdorné chování
- PLPP – Plán pedagogické podpory
- SPU – Specifické poruchy učení
- Stupeň PO – Stupeň podpůrného opatření
- SUSP. – Suspektní (podezřelý)
- TPR – Total physical response, metoda úplné fyzické reakce
- ZŠ – Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - průběh výzkumné činnosti.....	43
Tabulka 2 - výsledky šetření žáků v pedagogicko-psychologické poradně.....	45
Tabulka 3 - obsah vyučovací hodiny	47
Tabulka 4 - metoda pozorování	50
Tabulka 5 - metoda techniky měření	51
Tabulka 6 - metoda pozorování	52
Tabulka 7 - metoda techniky měření	53
Tabulka 8 - metoda techniky měření	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Vyučovací hodina německého jazyka – obsah.....	I
Příloha B – Pracovní list pro žáky s ADHD	III

Příloha A – Vyučovací hodina německého jazyka – obsah

1. Seznámení s obsahem vyučovací hodiny.
Téma: bydlení, předložky se 3. a 4. pádem – procvičování.
Cíl: využití slovní zásoby a gramatického jevu v konverzačním tématu.
3 minuty
2. Procvičování slovní zásoby – motivační úkol (za každých 7 správně napsaných slovíček se členem určitým dostane žák žeton – tygra, 3 žetony = jednička).
Co vidíš na obrázku na interaktivní tabuli (dětský pokoj)? Napiš co nejvíce slovíček v jednotném čísle se členem určitým.

Individualizace: pro žáky s ADHD byl připraven pracovní list s předtištěnými slovy z různých témat. Úkolem je podtrhnout všechna slova, co jsou na interaktivní tabuli zobrazeny a souvisejí s tématem dětský pokoj.

3 minuty

3. Procvičování předložek se 3. a 4. pádem na pracovním listu: za každou správně přeloženou předložku do němčiny a doplněný určitý člen získáš bod (každý úkon 0, 5 bodu). Věty pak přelož do češtiny. (za každou správně přeloženou větu získáš bod). Kontrola výměnou cvičení mezi žáky.

Individualizace: žáci s ADHD mohou využít gramatické přehledy.

1. Lege das Buch (na) ... Regal!
2. Gib deine Hose (do) ... Schrank!
3. Gib die Tasche (vedle) ... Stuhl!
4. Die Schultasche liegt (pod) ... Tisch.
5. Das Bild hängt (nad) ... Tisch.
6. Die Lampe steht (za) ... Tür.

4 minuty

4. Procvičování větné skladby a porozumění textu: do pracovního listu seřaď správně slova do věty podle poslechového záznamu na interaktivní tabuli a věty přelož do češtiny (za správně napsanou a přeloženou větu dostaneš bod).

Kontrola překladu proběhne na interaktivní tabuli přesunem slov do věty.

Individualizace: žáci s ADHD vypracují pouze první část úkolu.

1. an – gehängt. – das – Bild – Ich – Wand – habe – die
2. habe – gestellt. – Die – Lampe – der – neben – Tür – ich
3. Boden! – auf – Gib – den – Teppich – den
4. Haus – Hinter – ist – ein – Garten. – dem
5. gessesen. – Sie – am – haben – Tisch
6. Er – die – Tasche – hat – das – gelegt. – unter – Bett

13 minut

5. Konverzační téma: představte ve dvojici ostatním jako sourozenci svůj pokoj - 6 vět. (6 bodů - hodnocení dvojice).

Individualizace: 0

16 minut

6. Křížovka – práce ve dvojici. Do křížovky napiš člen určitý a překlad slova do němčiny (člen určitý – 0, 5 bodu, slovíčko 0, 5 bodu – hodnocení dvojice).

Individualizace: 0

1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								

1. POKOJ 2. STŮL 3. LAMPA 4. KVĚTINA 5. POSTEL 6. POLICE

3 minuty

7. Závěr vyučovací hodiny a sebehodnocení.

3 minuty

Příloha B – Pracovní list pro žáky s ADHD

Motivační úkol – podtrhni slova, která vidíš na interaktivní tabuli v obrazové dokumentaci, a souvisí s tématem dětský pokoj:

der Schrank	die Dusche	der Stuhl	das Bett	die Lampe
der Computer	das Fenster	das Regal	das Bild	der Garten
die Küche	der Tisch	der Teppich	der Spiegel	die Blume
die Garage	die Wand	der Berg	die Tür	der Baum

Procvičování předložek se 3. a 4. pádem: přelož předložku do němčiny a doplň člen určitý, věty pak přelož do češtiny. Je možné využít gramatické přehledy.

1. Lege das Buch (na) ... Regal!
2. Gib deine Hose (do) ... Schrank!
3. Gib die Tasche (vedle) ... Stuhl!
4. Die Schultasche liegt (pod) ... Tisch.
5. Das Bild hängt (nad) ... Tisch.
6. Die Lampe steht (za) ... Tür.

Procvičování větné skladby a porozumění textu: do pracovního listu seřaď správně slova do věty podle poslechového záznamu na interaktivní tabuli.

1. an – gehängt. – das – Bild – Ich – Wand – habe – die
2. habe – gestellt. – Die – Lampe – der – neben – Tür – ich
3. Boden! – auf – Gib – den – Teppich – den
4. Haus – Hinter – ist – ein – Garten. – dem
5. gessen. – Sie – am – haben – Tisch
6. Er – die – Tasche – hat – das – gelegt. – unter – Bett

Křížovka – práce ve dvojici. Do křížovky napiš člen určitý a překlad slova do němčiny.

1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

1. POKOJ 2. STŮL 3. LAMPA 4. KVĚTINA 5. POSTEL 6. POLICE

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Nela Zemanová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Pedagogická práce se žáky 9. ročníku s ADHD – výukové metody a formy a jejich efektivita

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 15

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.