

Diplomová práce

Vzdělávání v přírodě jako prostředek pro adaptaci a rozvoj žáků 1. ročníků základních škol

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

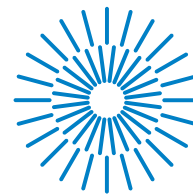
Autor práce:

Kateřina Jenišťová

Vedoucí práce:

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2025



Zadání diplomové práce

Vzdělávání v přírodě jako prostředek pro adaptaci a rozvoj žáků 1. ročníků základních škol

Jméno a příjmení:

Kateřina Jenišťová

Osobní číslo:

P19000525

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Zadávací katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2023/2024

Zásady pro vypracování:

Cíle:

- Tvorba výukových materiálů pro žáky 1. ročníků zaměřených na vzdělávání v přírodě s důrazem na integraci předmětů.
- Pilotáž vytvořených materiálů během jednoho školního roku, vyhodnocení "funkčnosti a účinnosti".
- Uskutečnění polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy 1. tříd, zaměřeného na vzdělávání v přírodě.

Metody:

- Polostrukturovaný rozhovor.
- Pozorování žáků ve výuce.

Požadavky:

- Studium odborné literatury k tématu, rešerše zdrojů cílící na vzdělávání v přírodě.
- Tvorba výukových materiálů pro žáky 1. ročníku.
- Realizace vytvořených materiálů, jejich vyhodnocení.
- Realizace polostrukturovaného rozhovoru.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

- DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí práce: prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 15. listopadu 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 25. dubna 2025

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D., vedoucímu mé diplomové práce, za odborné vedení, cenné připomínky a důvěru, kterou mi po celou dobu psaní diplomové práce poskytoval. Mé poděkování patří také Mgr. Heleně Pickové, Ph.D., která se mnou konzultovala první kroky této práce. Děkuji Mgr. Tereze Kodymové Pavlů za sdílení cenných zkušeností v oblasti vzdělávání v přírodě a za vstřícnost a ochotu při realizaci rozhovoru. Upřímné díky si zaslouží i Mgr. Eva Hartmanová, třídní učitelka pilotní třídy, která umožnila realizaci výprav a byla mi skvělou oporou při jejich přípravě i reflexi. Zvláštní poděkování si zaslouží moje rodina, zejména manžel a děti, za trpělivost, podporu a pochopení během celého studia.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá možnostmi podpory adaptace žáků 1. ročníku základní školy prostřednictvím výuky v přírodním prostředí. V teoretické části práce jsou shrnuty poznatky z oblasti vývojové psychologie, primárního vzdělávání a významu vzdělávání v přírodě s důrazem na jeho vliv na adaptaci žáků před vstupem do povinné školní docházky. V empirické části je popsán proces tvorby vzdělávacích materiálů „Rosteme s přírodou: Učení venku jako cesta k pohodové první třídě“, které byly následně pilotovány v konkrétní 1. třídě během jednoho školního roku. Materiály obsahují deset měsíčních tematických výprav a tvoří tak od září do června jeden školní rok. Cílem bylo ověřit funkčnost výprav, sledovat průběh aktivit v praxi a zaznamenat reflexi realizace výukových situací v přírodě. Součástí výzkumu je rozhovor s učitelkou, která iniciovala myšlenku učit se v přírodě na naší základní škole. Výsledky ukazují, že výuka v přírodě může být efektivním nástrojem pro podporu adaptace žáků, přináší prožitkové učení a posiluje vztahy v třídním kolektivu. Na základě zkušeností z pilotáže, práce přináší doporučení pro úpravy metodických materiálů.

Klíčová slova:

vzdělávání v přírodě, venkovní výuka, adaptace žáků, výuka v 1. ročníku ZŠ, tematické výpravy, metodické materiály, pilotáž, reflexe

ANOTATION

The thesis deals with the possibilities of supporting the adaptation of pupils in the first year of primary school through teaching in a natural environment. The theoretical part of the thesis summarizes the findings from the field of developmental psychology, primary education and the importance of outdoor education with an emphasis on its impact on the adaptation of pupils before entering compulsory schooling. The empirical part describes the process of creating educational materials "Growing with nature: Outdoor learning as a pathway to a relaxed first grade", which was then piloted in a specific first grade classroom during one school year. The materials comprise ten monthly thematic expeditions and thus form one school year from September to June. The aim was to test the functionality of the expeditions, to observe the progress of the activities in practice and to record reflections on the implementation of learning situations in nature. The research includes an interview with the teacher who initiated the idea of learning in nature in our primary school. The results show that outdoor learning can be an effective tool for promoting pupils' adaptation, bringing experiential learning and strengthening classroom relationships. Based on the pilot experience, the paper makes recommendations for adjustments to the methodological materials.

Keywords:

outdoor education, outdoor teaching, adaptation of students, teaching in the 1st year of primary school, thematic expeditions, methodological materials, piloting, reflection

OBSAH

1	ÚVOD	10
2	TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1	VÝZNAM CHARAKTEROVÉ VÝCHOVY V LIDSKÉ SPOLEČNOSTI	11
2.1.1	<i>Antropologický realismus.....</i>	13
2.2	SPECIFIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V 1. ROČNÍKU	17
2.2.1	<i>Školní zralost a její význam pro úspěšný start ve vzdělávání žáka</i>	17
2.2.2	<i>Žák 1. ročníku a jeho vývoj v mladším školním věku</i>	18
2.3	ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A JEJÍ SPECIFIKA	19
2.3.1	<i>Psychologické a sociální faktory ovlivňující adaptaci žáků</i>	20
2.3.2	<i>Role učitele v procesu adaptace žáků</i>	21
2.3.3	<i>Vliv venkovního vzdělávání na adaptaci žáků</i>	21
2.4	VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍRODĚ V ČESKÉM A ZAHRANIČNÍM KONTEXTU	24
2.4.1	<i>Historie v českém prostředí – Jan Ámos Komenský</i>	24
2.4.2	<i>Historie v českém prostředí – Eduard Štorch.....</i>	25
2.4.3	<i>Současné pojetí vzdělávání v přírodě</i>	25
2.5	PŘÍNOSY A NEDOSTATKY VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍRODĚ	26
2.5.1	<i>Přínosy.....</i>	26
2.5.2	<i>Nedostatky.....</i>	30
2.5.3	<i>Možné způsoby řešení překážek.....</i>	32
2.6	VÝUKOVÉ METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY VE VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍRODĚ.....	33
2.6.1	<i>Výukové metody.....</i>	33
2.6.2	<i>Organizační formy.....</i>	35
3	EMPIRICKÁ ČÁST	37
3.1	STRUKTURA DIDAKTIKY A JEJÍ HLAVNÍ SLOŽKY	37
3.1.1	<i>Vymezení pojmu.....</i>	37
3.1.2	<i>Didaktické principy.....</i>	38
3.2	METODICKÉ POSTUPY VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍRODĚ.....	40
3.2.1	<i>Jak se efektivně připravit před vzděláváním v přírodě</i>	40
3.2.2	<i>Vstup do vzdělávání – evokace</i>	42
3.2.3	<i>Hlavní část – prožitek, bádání a hledání souvislostí ve vzdělávání v přírodě.....</i>	43
3.2.4	<i>Uzavření vzdělávacího cyklu a reflexe</i>	46
3.3	POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	46
3.3.1	<i>Polostrukturovaný rozhovor – jeho příprava a průběh.....</i>	46
3.3.2	<i>Charakteristika analyzovaného souboru</i>	47
3.3.3	<i>Rozhovor s třídní učitelkou před zahájením vzdělávání v přírodě</i>	48
3.4	TVORBA VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ	50
3.4.1	<i>Tvorba, charakteristika a popis vytvořených výukových materiálů.....</i>	50

3.5	REALIZACE VENKOVNÍCH VÝPRAV – PILOTÁŽ VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ	65
3.5.1	<i>Měsíční reflexe venkovních výprav</i>	66
3.5.2	<i>Závěrečná reflexe venkovních výprav</i>	73
3.6	ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU PO IMPLEMENTACI METODICKÝCH MATERIÁLŮ	75
3.6.1	<i>Cíle polostrukturovaného rozhovoru realizovaného po výuce v přírodě</i>	75
3.6.2	<i>Rozhovor</i>	75
3.7	VYHODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH MATERIÁLŮ	77
4	ZÁVĚR	78
5	ZDROJE.....	80
6	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

1 ÚVOD

Vzdělávání v přírodě představuje inovativní přístup ke vzdělávání, který zdůrazňuje význam kontaktu s přirozeným prostředím pro rozvoj dětí. Tento přístup je založen na využívání přírodního prostředí jako nástroje pro podporu učení, sociální interakce a osobního rozvoje žáků. V kontextu 1. ročníku základních škol nabízí vzdělávání v přírodě unikátní příležitosti pro adaptaci dětí na školní prostředí a rozvoj jejich klíčových dovedností (Daniš, 2019, s. 9-12).

Přínosy vzdělávání v přírodě jsou široce dokumentovány. Děti, které tráví více času venku, vykazují lepší fyzické i psychické zdraví, lepší školní výsledky a zájem o hlubší učení (Daniš, 2016, s. 15-17). Kontakt s přírodou přispívá k posílení imunitního systému, snižování stresu a rozvoji motorických i kognitivních dovedností (Fontana, 2003, s. 141). Současné výzkumy rovněž ukazují, že děti v přírodním prostředí snáze rozvíjejí své sociální dovednosti a schopnost řešit problémy (Vágnerová, 2005, s. 112).

Výuka v přírodě zároveň podporuje adaptaci žáků na školní prostředí. Umožňuje jim zažívat učení jiným způsobem než v tradiční třídě, čímž přispívá k jejich emocionální pohodě a motivaci (Fontana, 2003, s. 146). Jak uvádí Petr Daniš (Daniš, 2019, s.20), děti při učení venku ožívají a objevují radost z objevování okolního světa, což pozitivně ovlivňuje jejich vztah ke škole.

Tato práce se zaměří na vymezení konceptu vzdělávání v přírodě a jeho vliv na adaptaci a rozvoj žáků 1. ročníku základních škol. Součástí budou i příklady dobré praxe a analýza současného stavu uplatňování tohoto přístupu v českém prostředí i v zahraničí. Cílem je nabídnout podložené argumenty pro větší zapojení tohoto typu vzdělávání do školního kurikula.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Význam charakterové výchovy v lidské společnosti

Jan Ámos Komenský ve své době měl velkou zkušenost s pojetím výchovy, kde se dbal důraz jen na rozumové poznání a ostatní složky byly opomíjeny (Hábl, 2022, s. 9). Troufám si říci, že v posledních 30 letech, s nástupem globalizace a informačních technologií, se tato situace v mnoha ohledech opakuje i v dnešní společnosti. Podle Hábla (2022, s. 9) si Komenský byl vědom, že pokud člověk disponuje znalostmi, ale neví, jak je správně používat, stává se břemenem společnosti. Ve staročeštině bychom mohli říci „Člověk učený, ale nemravný jest břemenem země.“ „*Informace bez formace, neb vědění bez mravů je dle jeho soudu tak nepatřičné jako Spona zlatá na pysku svině jest*“ (Hábl, 2022, s.9). Jedním z důležitých prvků výchovy je předávání dobra. Ale co vlastně dobro znamená? Každý rodič, učitel i vychovatel se snaží dětem předávat to nejlepší, avšak každý si dobro definuje jinak a naplňuje ho různým způsobem. Můžeme dobro (ctnost) vůbec přesně definovat? A lze ho učit?

Hábl (Církev bratrská Litvínov, 2025) uvádí, že pro západní společnost je významný didaktický rozhovor Sokrata s vojevůdcem Menónem, který zaznamenal Platon ve svých spisech. Menón se Sokrata při náhodném setkání zeptal „Je ctnost učitelná, je dobro učitelné?“. Touto otázkou se ptal proto, aby měl chrabré vojáky ve svých taženích. Sokrates mu odpověděl, že dříve, než na tuto otázku odpovíme, musíme nejprve definovat samotné dobro. A právě v tomto bodě není dosud dosaženo jednoznačného rozřešení. Hned vzápětí vyřkl další otázku: „Kdo bude dobro učit? Neměl by to být člověk, který je sám dobrý?“ Pokud však neznáme přesnou definici dobra, nemůžeme ani určit, kdo je skutečně dobrý. V rozhovoru dále pokračovali a Sokrates se zamýšlel nad tím, jakým způsobem se vlastně dobro učí.

Na tyto otázky se snaží odpovědět filozofové již více než dva tisíce let. Z jejich diskusí vyplývají zásadní filozofické otázky bytí a výchovy, které nás ovlivňují dodnes. Klíčový rozpor spočívá v otázce: „Je dobro z člověka, nebo je člověk z dobra?“

- V prvním pojetí je to člověk, kdo definuje dobro. Člověk sám definuje dobro, je mu nadřazený a konstruuje jej podle svých hodnot a rozhodnutí.
- Ve druhém pojetí je člověk definován dobrem. Dobro člověka přesahuje, existuje nezávisle na něm a formuje jeho charakter a jednání (Hábl, 2022).

„Začínají se rýsovat otázky pro výchovu. Jakému dobru chceme vychovávat? Jak bude vypadat výchova založena na předpokladu, že dobro je podřízeno člověku? Jak naopak

výchova, kde se člověk podřizuje dobru? Odpovědi jsou nasnadě a předvídatelné, ale než je vyslovím, je tu ještě jedna otázka, která volá po odpovědi a která předchází problému učitelnosti dobra: Je člověk v podstatě dobrý nebo špatný? Je-li dobrý, co to bude znamenat pro výchovy charakteru? Podobně je-li špatný, zlý? A co kdyby v určitém ohledu byl člověk dobrý i zlý zároveň?“ (Hábl, s.15)

Podle souladu či nesouladu na tyto filosofické otázky vznikly výchovné proudy, Antropologický pesimismus, antropologický optimismus a realismus (Hábl, 2022, s. 16-63).

Antropologický pesimismus

Pohled, který zdůrazňuje negativní aspekty lidské přirozenosti a společnosti. Tento koncept vychází z přesvědčení, že lidé mají vrozené sklony k sobeckosti, agresivitě, iracionalitě nebo destruktivnímu chování, a že tyto vlastnosti zásadně omezují možnosti vytvoření ideální společnosti. Člověk podle této teorie je morálně a ontologicky špatný. Prvními zastánci tohoto pojetí byli Nicola Machiavelli nebo Thomas Hobbes. Lidé se chovají jako zvířata, a proto je někdo musí ovládat. Pro výchovu morálního charakteru plyne v tomto pojetí, že je zde zavedeno právo silnějšího. Nad všemi stojí suverén, který ovládá a drakonicky trestá všechna pochybení jedinců i společnosti, která on uzná za vhodné. Je to diktátorský styl, z tohoto pojetí vychází všechny diktatury (Hábl, 2022, s. 16-63).

Antropologický optimismus

Oproti antropologickému pesimismu nabízí antropologický optimismus jiný pohled na člověka. Jeho hlavním představitelem byl Jean-Jacques Rousseau. Dle jeho myšlení je člověk od přírod dobrý. Společnost a prostředí ho však zkazila a hlásá návrat ke kořenům a k přírodě.

Z tohoto pohledu vyplývá i specifické pojetí výchovy morálního charakteru, které se opírá o myšlenku: „Neformovat, neučit, dovolit, ať se potenciál sám aktualizuje.“ O jaký potenciál se jedná? Jak uvádí Hábl (2022, s. 33): „Tvořivost, spontaneita, svébytnost, autenticita, zájem o druhé, schopnost milovat, touha po pravdě – to vše je doslova embryonální součástí člověka, stejně jako jeho ruce, nohy nebo oči.“

Z tohoto směru vznikly liberální výchovné koncepty, které kladou důraz na to, že morální či jiné hodnoty jsou v každém jedinci již přítomné. Úkolem výchovy není tyto hodnoty vnucovat, ale vytvářet podmínky, ve kterých se mohou přirozeně rozvinout.

2.1.1 Antropologický realismus

Poslední a zároveň nejstarší z hlediska evropské tradice je realismus, který hlásal učitel našeho národa a můj velký vzor J. A. Komenský. Směr zaujímá vyvážený a pragmatický pohled na lidskou přirozenost. Člověk je dobrý i nedobrý zároveň. Člověka popisuje jako bytost s kombinací pozitivních i negativních vlastností. Zároveň směr uznává, že lidská společnost nikdy nebude dokonale harmonická, protože lidské chování je ovlivňováno jak racionálními, tak iracionálními faktory (Hábl, 2022, s. 16-63).

Komenský tvrdí, že člověk je ve své podstatě bytí dobrý, avšak jeho morálka, tedy způsob, jak s touto podstatou nakládá, je problematický. Proto je nezbytné pracovat na výchově a kultivaci morálky, aby vnitřní dobro, které je přirozenou součástí lidské povahy, mohlo skutečně rozkvést. Antropologický realismus znamená schopnost si připustit rozporuplnost lidské povahy (Hábl, 2022, s. 16-63).

Z tohoto směru vznikla humanizační koncepce výchovy (Humanismus), kterou Komenský popisuje jako „dílnu lidskosti“. Tato koncepce se nachází uprostřed mezi krajními přístupy, které buď člověka idealizují, nebo jej naopak vnímají jako nenapravitelně chybnou bytost. Komenský si byl vědom velkého potenciálu člověka, ale zároveň chápal, že lidstvo je často zaslepené, nedokonalé a polovičaté. Proto kladl mimořádný důraz na morální výchovu, které se věnoval ve svých pedagogických dílech, jako jsou Velká didaktika, Česká didaktika a Didactica analytica, ale i v dalších spisech (Hábl, 2022, s. 43).

2.1.1.1 Osm zásad, jak učit dobro a naplnit Dílnu lidskosti

Profesor Hábl (Církev bratrská Litvínov, 2025) zformuloval zásady morální výchovy „Dílny lidskosti“ (Jak učit dobro?) podle Komenského do osmi zásad. Tyto zásady vycházejí z jeho rozsáhlého díla, které zahrnuje téměř 250 spisů plných hluboké moudrosti. Pro jejich efektivní využití bylo nezbytné myšlenky Komenského systematicky strukturovat.

Osm zásad, jak učit dobro.:

1. Autorita

Není možné osvojit si jakoukoli ctnost, naučit se dobru nebo rozvíjet charakter, pokud si člověk od raného dětství neosvojí úctu k autoritě, která mu předchází. Dítě se rodí bezbranné do rukou autority (latinsky auctoritas znamená moc), která ho chrání a pečuje o něj. Vychovatel je ten, kdo má moc dítě formovat a vést.

Komenský tento princip označuje jako řád lidství. Pevné vedení považuje za přirozenou součást výchovy, avšak zdůrazňuje, že autorita nesmí být zaměňována s brutalitou. Převahy nad dítětem lze dosáhnout i laskavým a láskyplným způsobem. „*Od nejútlejšího mládí, kdy je „vosk“ ještě tvárný formovat, vštěpovat, vést, učit sebeovládání, učit pravidlům. Autorita stanovuje morální hranice a nároky přiměřené věku. Dítě díky těmto nárokům morálně roste podobně jako strom, jehož „každá větev je o tolik silnější, o co více toho musí nést“. Bez námahy nebo nároků dítě neroste, resp. nemůže učinit žádný pokrok. A stane-li se, že by duch některého z dětí zdivočel nebo se nějak pokazil, je třeba káznit, napomínat, disciplinovat atd.*“ (Hábl 2022, s. 56) Autorita se dá samozřejmě pokazit, a to dvojím způsobem. V prvním způsobu je to problém intenzity (moc autority nebo málo autority). Druhým způsobem je neadekvátnost věku. Například když se malých dětí ptáme na zásadní rozhodnutí a necháváme je vybírat, nebo naopak jednáme s dospívajícími autoritativně a bez vysvětlení důvodů. Klíčem k výchově je nalezení správné rovnováhy.

2. Svoboda, samostatnost (Autonomie)

Dítě se rodí jako nesamostatné, a přirozenou reakcí každého rodiče je radost z jeho postupného osamostatňování. Rodič tento proces podporuje a vytváří pro něj vhodné podmínky.

„*Svoboda a samostatnost přichází dle Komenského pozvolna, doslova „podle stupňů věku a rozvoje“. Dokud dítě např. nedosáhne takového stadia rozumového vývoje, aby bylo schopné samo pochopit, proč je nějaké dobro či ctnost žádoucí, je třeba, aby se učilo prostě poslušnosti (viz paragraf o statečnosti). Jakmile ale začne dospívat a chápat, dochází ke zvnitřnění dobra, (dnes bychom řekli norem) a pozvolna i k sebeovládání (dnes říkáme seberegulací) v souladu s těmito normami. Každý úspěšný krůček tímto směrem je „stupněm“ ke svobodě a samostatnosti, resp. slovy Komenského ke stadiu, kdy se člověk stává „králem sám sobě.““ (Hábl 2022, s. 56)*

3. Návyk

Hábl (Církev bratrská Litvínov, 2025) poznamenává, že Komenský si všiml, že člověk se učí dříve přivykat než poznávat. Dítě tomu ještě nerozumí, ale již si vytváří návyky, které jsou zásadní pro jeho budoucí vývoj. Pokud nejsou správné návyky upevněny od útlého věku, vznikají zlovyky, které dále formují jeho osobnost. Komenský k tomu říká: „Čím načichne nová nádoba, tu vůni si zachová.“ Dále dodává: „Jako se člověk učí chodit chůzí, mluvit mluvením, psát psaním, tak se ctnosti učí skrze ctnostné jednání, opakování a návyky.“

4. Informace (pozvání)

Dříve či později se rozum probouzí a dobrý vychovatel ho vede a instruuje. Je důležité, aby vychovávaný chápal, proč dělá to, co dělá, a proč je to správné.

„Kromě toho, že vychovatel zprostředkovává morální realitu svým osobním příkladem, rozpoznává Komenský, že je třeba toto doplnit „pověďními jemnými“ nebo jinde „poučeními, předpisy a pravidly životními“. Aby vychovávaný rozuměl obsahu a smyslu dobra, aby rozuměl, „proč dělá to (ctnostně), co dělá a proč se tak dělati má“. Čili v raném stádiu nápodoba, v pozdějším porozumění.“ (Hábl 2022, s. 57)

5. Hravost

Děti jsou přirozeně hravé a rády si hrají. Hravost a humor lze využít jako efektivní nástroj k učení i předávání vážných myšlenek. Pokud se zapojíme do jejich hry, můžeme je nenásilnou formou učit morálním zásadám a hodnotám. V tomto přístupu byl Komenský revoluční, neboť v jeho době se takový způsob výchovy nevyužíval. Tématu hravého učení se podrobně věnoval ve své knize Schola ludus (Škola hrou), kde zdůrazňoval, že učení by mělo být přirozené, radostné a propojené se zkušeností dítěte.

„Musíme je přilákat tím, že se jim budou předvádět vážné věci ve formě her, aby nepozorovaly, že se něčemu učí, ale uvědomovaly si, že se něčemu naučily, a měly z toho radost. Tak bude možné, aniž by si to uvědomily, obeznámit je i s věcmi vrcholně důležitými prostřednictvím her a žertů.“ (Hábl 2022, s. 57)

6. Přirozenost

Komenský zdůrazňuje, že je důležité vychovávat přirozeně k dobru, a to ve dvou rovinách: v souladu s věkem dítěte a nenásilně. Byl vizionářem, který uplatňoval zákonitosti vývojové psychologie mnohem dříve, než tento vědní obor vůbec vznikl. Nenásilností přitom nemyslí absenci jakýchkoli trestů, jak je tomu například u teorie Rousseaua, ale spíše výchovu, která respektuje lidskou přirozenost i přirozenost věcí a přírody. Přirozeností křečka je křečkovitost, přirozeností stolu je stolovitost, přirozeností člověka je lidskost. Komenský varuje před výchovou, která by lidskost porušovala. Co však vlastně znamená být lidský? Pro Komenského je lidská přirozenost rozporuplná, někdy dobrá, jindy špatná, ale stále hodná záchrany. Pokud chceme zachraňovat lidskost, nemůžeme to činit násilím. Není možné někomu silou vnutit, že ho spasíme a učiníme z něj dobrého člověka proti jeho vůli. Člověka nelze donutit k tomu, aby poznával, chtěl a konal dobro, ani když se nikdo ne dívá. Jediným

způsobem, jak vychovávat k lidskosti a dobru, je jít příkladem a být vzorem (Církev bratrská Litvínov, 2025).

7. Pokání

I kdyby se našel vychovatel, který by splnil všechny výše uvedené zásady, nebo se jim alespoň velmi přiblížil (dokonalý není nikdo), vychovávané dítě přesto někdy pochybí a dopustí se nesprávného jednání.

„Nikdo není dokonalý a bez viny. Není tu řeč o jednání neúmyslném, nechtěném, i to může vážně ublížit, a je třeba se s tím vypořádat. Jde o provinění skutečné, objektivní, vědomé, záměrné. Co s tím výchovně? Jedinou adekvátní odpovědí je dle Komenského právě pokání. Tedy žádné vyvíňování, svádění na jiného, žádné „zametání pod koberec“, bagatelizování, relativizování, ale nahlédnutí viny, přiznání a prosba za odpuštění, vůči komu jsem se provinil. A jedinou adekvátní reakcí na straně vychovatele je zproštění viny, tj. přijetí, odpuštění a smíření, tedy to, co Komenský vyjadřuje pojmem „milost“ či „milosrdenství“. Bylo by morálně naprosto devastující, kdyby dítě dalo najevo upřímnou lítost, ale vychovatel ji nepřijal a vinu by mu dále přičítal, případně vyčítal a připomínal. Je-li „hřích“ upřímně přiznán, musí být upřímně odpuštěn a zapomenut. Jsem přesvědčen, že zde Komenský pojmenoval vůbec nejdůležitější princip morální výchovy. A také možná nejobtížnější. Jakýkoli morální progres, vývoj, pokrok nebo růst charakteru jedince není myslitelný, pokud nebude veden, aby se vlastním vinám, přečinům či prohřešením postavil zpríma a statečně uznal je, připustil si je a vypořádal pokáním. Vina, která je nepřiznána, nemůže být odpuštěna. Člověk nekající se není člověk nevinný, ale člověk, který nezná odpuštění. A proto jen stěží bude schopen odpouštět druhým.“ (Hábl 2022, s. 59)

8. Vzor

Poslední princip morální výchovy úzce souvisí s předchozím. Je obecně známé, že vychovatel či pedagog by měl být příkladem, ale co když sám selže?

Vychovatel je stále jen člověk a jeho lidskost zahrnuje i možnost chybovat. Neomylnost není součástí lidské přirozenosti, a právě tuto skutečnost je důležité dětem autenticky zprostředkovat i vlastním příkladem v reálném životě.

„Když já, vychovatel, zhřeším, selžu, zklamu apod., vzniká jedinečná, i když obvykle velmi obtížná příležitost ukázat svému dítěti, jak se s takovou věcí vypořádat, co se se selháním dělá.“

A právě to, co v takový okamžik vychovatel udělá, má enormní výchovný význam. Jestliže se začnu vymlouvat, omlouvat, vinu zlehčovat či jinak se vyvíňovat, to je právě to, co učím své dítě, a pokud to dělám často a pravidelně, je skoro jisté, že i mé dítě bude svá selhání jednou řešit stejně. Pokud se ale svému selhání postavím rovně, přiznám vinu, poprosím za odpuštění a smírím se (nemusí to být nutně verbálně, třeba i objetím, úsměvem, pokorou), ukazuji svému dítěti, co se dělá, když člověk selže či „zhřeší“. Čili učím pokání příkladem. Možná nejtěžší pedagogická dovednost vůbec.“ (Hábl 2022, s. 59)

Myšlenky Jana Amose Komenského na mě hluboce zapůsobily a budu se snažit je uplatňovat ve své pedagogické praxi i v osobním životě.

Je dobro učitelné, i když nikdo není dokonale dobrý? Ano, je učitelné. Je však nutné držet se těchto zásad a neztrácet naději, i když selžeme. Pokud se to nepodaří a člověk pochybí, je důležité si chybu přiznat, požádat o odpuštění a poučit se z ní. Právě tím se výchova stává „dílnou lidskosti“ namísto mučírny ducha (Církev bratrská Litvínov, 2025).

2.2 Specifika žáka mladšího školního věku v 1. ročníku

2.2.1 Školní zralost a její význam pro úspěšný start ve vzdělávání žáka

Školní zralost lze definovat jako dosažení takové úrovně vývoje dítěte, která umožňuje bez větších potíží zapojit se do výchovně-vzdělávacího procesu. Synonymem pro školní zralost je pojem školní připravenost, která poukazuje na podmínky, které před vstupem do povinné školní docházky posuzuje. Patří mezi ně tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, poznávací (kognitivní) funkce, práceschopnost (pracovní předpoklady a návyky) a poslední úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální) (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2). Školní zralost dítěte nespočívá pouze v psychické připravenosti osvojit si základní školní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání. Klíčovou roli hrají také sociální kompetence, které dítě potřebuje pro komunikaci s učiteli i vrstevníky. Emoční zralost mu umožňuje přijmout a zvládat školní pravidla i zátěž spojenou s novými povinnostmi. Přestože intelekt se školní zralostí úzce souvisí, není jediným ukazatelem. I nadané dítě může z různých důvodů na nástup do školy ještě nebýt dostatečně připravené. Pokud chceme, aby dítě mělo kladný vztah ke škole, jejím povinnostem, učitelům, spolužákům vlastně by se dalo říct všem, kteří se na půdě školy pohybují, musí být úspěšné a zažít ten pocit radosti ze zvládnutého úkolu ve školní lavici. (Thorová, 2015, s.396)

Škola zásadně ovlivňuje další vývoj dětské osobnosti a tvoří způsob, jakým dítě prožívá své dětství. Má významný dopad na jeho sebehodnocení a může výrazně ovlivnit jeho sebevnímání i budoucí životní směřování. Neúspěch ve škole tak nemusí mít důsledky pouze v oblasti vzdělávání, ale i v psychické rovině. Právě proto je věk nástupu do školy stanoven zvlášť a nikoliv náhodně (Vágnerová, 2005, s. 236-237).

2.2.2 Žák 1. ročníku a jeho vývoj v mladším školním věku

Nástup do školy, obvykle ve věku 6–7 let, představuje pro dítě významný sociální milník. Přijímá roli školáka, která se však v tomto období teprve utváří a je spojena s očekáváním do budoucna. Toto období je často vnímáno jako klidné, s pozvolnými změnami, avšak takový pohled může být zavádějící. Střední dětství představuje klíčovou etapu, během níž dítě čelí mnoha vývojovým úkolům. Dochází k formování sebepojetí, genderové identity a postojů ke vzdělávání. Výuka probíhá převážně frontálně, což znamená, že učitel není v neustálém individuálním kontaktu se žáky. Zároveň se výrazné nároky ze strany učitele a rodičů zvyšují (Thorová, 2015, s. 402).

Fyzický vývoj žáka 1. ročníku

Žáci v 1. ročníku procházejí dynamickým fyzickým vývojem, který sleduje vysokou potřebu pohybu. Ten je pro ně přirozenou součástí učení, a proto je důležité zařazovat fyzickou aktivitu nejen o přestávkách, ale také do samotné výuky. Střídání činností a změna prostředí jim pomáhá udržet pozornost a předcházet únavě. Jejich motorický vývoj zahrnuje postupné zdokonalování jemné i hrubé motoriky. Přestože lateralita – tedy dominance jedné ruky – bývá již ustálená, je stále vhodné podporovat koordinaci pohybů různými aktivitami, například hrami zaměřenými na rytmus. Rychlé střídání aktivit pomáhá dětem lépe zvládat fyzické i psychické nároky školního prostředí. Je dobré dopřát žákům i zklidnění, formou krátké relaxace nebo pohybového doprovodu k písni (Krejslová, 2008, s. 17).

Sociální vývoj žáka 1. ročníku

V tomto období dítě přirozeně přijímá autoritu dospělého a často ho napodobuje, proto je důležité mu být dobrým vzorem. K plnění školních povinností přistupuje s velkou zodpovědností a bere věci vážně. Má silnou potřebu cítit se milováno, oceňováno a rádo se přitulí. Žáci mladšího školního věku si někdy kladou přehnané cíle a potřebují cítit podporu a povzbuzení. Rádi si hrají a potřebují k tomu kamarády, které si vybírají. Ve skupinových pracích

upřednostňují jasně vymezené role a dodržování pravidel, které jim dodávají pocity jistoty. Soutěživost je pro ně také nedílnou součástí, neradi prohrávají a citlivě snášejí neúspěch (Kreisllová, 2008, s. 18).

Emocionální vývoj žáka 1. ročníku

Dítě v tomto věku začíná lépe rozlišovat mezi dobrým a špatným. Postupně si osvojuje schopnost ovládat své emoce. Učí se chápat pocity druhých, i když občas může mít tendenci žalovat. Konflikty s vrstevníky jsou běžné, ale většinou nejsou dlouhodobé a rychle se vyřeší. Má silnou schopnost prožívat radost a nadšení, miluje překvapení a spontánní zážitky. Postupně si buduje větší emoční stabilitu a většinou už dokáže zvládnout odloučení od rodiny, ať už ve škole nebo při krátkodobých pobytech mimo domov.

Kognitivní vývoj žáka 1. ročníku

Žáci začínají lépe chápat časové pojmy, orientují se v minulosti, přítomnosti i budoucnosti a postupně si uvědomují cyklický charakter životních dějin. Žák 1. ročníku má představu o množství a rozměrech, dokáže třídit předměty podle jejich vlastností a znaků. Roste jeho schopnost se na určitou činnost soustředit po delší dobu. Je přirozeně zvědavý, klade mnoho otázek a rád si upevňuje nové znalosti opakováním. Postupně se učí hodnotit svou vlastní práci i práci ostatních. Je schopný mechanického učení, avšak jeho myšlení je stále převážně konkrétní a vychází z přímých zkušeností (Kreisllová, 2008, s. 19).

Jazykový vývoj žáka 1. ročníku

Žák rozvíjí svůj jazykový projev, v rozhovoru používá výrazy a vhodné obraty. Umí dobře komunikovat s rodinou, ale také s cizími osobami, přesto se u některých žáků mohou objevovat drobné problémy s výslovností určitých hlásek. Žák rád vypráví, vysvětluje a předvádí své znalosti, přičemž často přehání nebo si vymýšlí. Baví ho slovní hříčky, vtipy a hádanky, které podporují jeho jazykový rozvoj. Slovní zásoba se rychle rozšiřuje, zajímá se o význam slov, zároveň se zlepšuje jeho schopnost pozorného poslechu a porozumění mluvenému projevu (Kreisllová, 2008, s. 21).

2.3 Adaptace žáků 1. ročníku na školní prostředí a její specifika

Adaptace žáků na školní prostředí představuje klíčovou fázi v životě dítěte, kdy se musí přizpůsobit nové roli, změně režimu a pravidlům spojených se školní docházkou. Tento proces

je zásadní pro jejich další vzdělávací úspěchy a emoční stabilitu. Přechod z méně strukturovaného prostředí mateřské školy do formální výuky na základní škole přináší výrazné nároky na psychologické a sociální přizpůsobení.

Z psychologického hlediska zahrnuje adaptace fáze, jako je orientace v novém prostředí, osvojení pravidel a zvyklostí a budování vztahů se spolužáky i učiteli. První dny a týdny školní docházky jsou pro děti obzvlášť náročné, protože musí pochopit a přijmout strukturu školního dne a naučit se fungovat v novém kolektivu (Vágnerová, 2005, s. 103-105). Tato fáze je spojena s obavami a nejistotou, které mohou ovlivnit dětskou sebedůvěru i výkonnost.

Přechod z předškolního vzdělávání do školního prostředí zahrnuje nejen změnu formy výuky, ale také přizpůsobení se vyšším nárokům na samostatnost, koncentraci a schopnost plnit úkoly. Na rozdíl od mateřské školy, kde byly aktivity více hravé a individuálně přizpůsobené, škola vyžaduje větší disciplínu a schopnost přizpůsobit se kolektivním pravidlům (Fontana, 2003, s. 89). Děti, které v této fázi nedostanou dostatečnou podporu, mohou mít větší potíže se začleněním do školního života a mohou se u nich projevit různé formy stresu či úzkosti.

2.3.1 Psychologické a sociální faktory ovlivňující adaptaci žáků

Adaptace je ovlivněna řadou psychologických a sociálních faktorů, mezi které patří rodinné zázemí, osobnostní vlastnosti dítěte a vliv vrstevnických vztahů. Rodinné prostředí má zásadní vliv na to, jak dítě přechod do školy zvládá. Děti, které mají stabilní a podporující rodinné zázemí, se adaptují snáze. Rodiče mohou pomoci svým dětem tím, že jim poskytují emocionální podporu, vytváření předpokladů pro pravidelný režim a pomáhají jim chápat školní požadavky (Vágnerová, 2005, s. 112-114). Nedostatek této podpory může naopak vést k nejistotě a problémům s přizpůsobením.

Osobnostní vlastnosti, jako je flexibilita, otevřenost k novým zkušenostem nebo schopnost sebedisciplíny, také hrají důležitou roli při zvládání adaptace. Děti s vyšší mírou sebedůvěry a sociálních dovedností mají tendenci lépe navazovat vztahy s vrstevníky a učiteli, což jim usnadňuje začlenění do školního kolektivu (Fontana, 2003, s. 91). Naopak děti, které jsou introvertní nebo mají tendenci k úzkosti, mohou čelit větším obtížím při přizpůsobování se novým podmínkám (Vágnerová, 2005, s. 115).

Významnou roli hrají i vrstevnické vztahy. Pozitivní interakce s ostatními dětmi podporují adaptaci, zatímco problémy ve vztazích, jako je šikana nebo sociální izolace, mohou

proces adaptace narušit. Děti, které si rychle najdou kamarády a cítí se ve třídě přijaty, se snáze zapojují do výuky a školních aktivit (Vágnerová, 2005, s. 116-117).

2.3.2 Role učitele v procesu adaptace žáků

Učitel je klíčovou postavou v procesu adaptace dětí na školní prostředí. Jeho úkolem je vytvořit prostředí, které podporuje pocit bezpečí, respektu a sounáležitosti. Učitel může přispět k hladkému přechodu dětí do školy prostřednictvím strategií, jako je pozitivní podpora, individuální přístup a podpora spolupráce mezi dětmi (Fontana, 2003, s. 150-152).

Pozitivní podpora zahrnuje oceňování úsilí dítěte, povzbuzování a vytváření příležitostí k úspěchu. Individuální přístup znamená přizpůsobení výuky a očekávání potřebám jednotlivých dětí, aby se cítily respektovány a měly dostatek prostoru pro svůj vlastní rozvoj. Učitelé by měli být také citliví k emočním potřebám dětí, reagovat na jejich obavy a pomáhat jim zvládat případné obtíže. Podle Vágnerové (2008, s. 124-125) je velmi důležité, aby učitelé poskytovali dětem prostor pro volnou interakci a zapojovali je do aktivit podporujících spolupráci.

2.3.3 Vliv venkovního vzdělávání na adaptaci žáků

Školní prostředí má významný vliv na to, jak děti zvládají adaptaci. Bezpečné, podnětné a přívětivé prostředí podporuje nejen učení, ale také emoční stabilitu a sociální integraci. Přizpůsobení prostředí, například zavedení prvků přírodního vzdělávání, může být velmi účinným nástrojem pro usnadnění přechodu dětí do školy (Daniš, 2019, s. 20-22).

Přírodní vzdělávání nabízí dětem prostor pro uvolnění a podporuje jejich koncentraci a kreativitu. Pobyt na čerstvém vzduchu a zapojení smyslového vnímání pomáhá snižovat stres a zlepšuje schopnost dětí soustředit se na úkoly. Výuka v přírodě rovněž podporuje spolupráci mezi dětmi a posiluje jejich sociální vazby (Daniš, 2016, s. 28-30). Podle Fontany (2003, s. 146) je přírodní prostředí ideální pro rozvoj klíčových dovedností, protože nabízí bohaté podněty, které děti stimulují k objevování a zapojování do aktivit.

Závěrem lze říci, že adaptace na školní prostředí je komplexní proces, který ovlivňují psychologické, sociální a environmentální faktory. Klíčovou roli hraje rodinné zázemí, osobnost dítěte, vrstevnické vztahy i podpora ze strany učitele. Školní prostředí by mělo být koncipováno tak, aby usnadňovalo adaptaci dětí a poskytovalo jim prostor pro jejich přirozený rozvoj.

V této práci budeme termín vzdělávání v přírodě chápat jako široce pojímanou oblast zahrnující všechny vzdělávací činnosti uskutečňované na školních pozemcích, v sousedních veřejných prostorech nebo v přírodním prostředí poblíž škol i mimo dosah školy. Toto pojetí vychází z Louvy (2008, s. 25), který venkovní výuku definuje jako „výuku probíhající mimo tradiční učebnu, přičemž venkovní prostředí slouží jako prostor pro vzdělávací aktivity a další činnosti souvisejících se školou“.

Vzdělávání v přírodě, často označované jako outdoor education, představuje specifický pedagogický přístup, který využívá přírodního prostředí jako klíčového zdroje pro učení. Tento koncept zahrnuje nejen tradiční výuku probíhající mimo třídu, ale také celkové propojení vzdělávacích aktivit s prostředím, které obklopuje školu nebo je součástí širší krajiny (Daniš, 2019, s.11). V českém kontextu se vzdělávání v přírodě vymezuje jako široký pojem zahrnující výuku na školním pozemku, v jeho okolí i na pobytových akcích mimo školu.

Podle Rickinsona (2004, s. 15) zahrnuje například dobrodružné vzdělávání, terénní výuku, hry v přírodě, environmentální výchovu nebo zážitkové učení. Díky této rozmanitosti existuje mnoho různých přístupů a konceptů, jak venkovní učení uchopit a využít.

Vzdělávání mimo prostory školní budovy je rozsáhlým fenoménem, který se objevuje v různých odborných diskurzích. V publikacích je tento koncept pojmenováván prostřednictvím synonymních označení, jako jsou „terénní výuka“, „outdoorová výuka“, „výuka v přírodě“ nebo „venkovní učení“. Tuto terminologii uvádějí Činčera, Králíček, Bílek a kol. (2019, s. 5).

„Obecně lze venkovní vzdělávání popsat jako vyučování nebo učení a prožívání ve venkovním nebo mimoškolním prostředí.“ (Becker et al, 2017, s. 2)

Jedním z hlavních principů vzdělávání v přírodě je učení zkušeností (experiential learning). Tento přístup klade důraz na aktivní zapojení žáků do učení prostřednictvím reálných situací a zážitků. Děti jsou motivovány, aby se učily na základě vlastního prožitku, pozorování a řešení problémů, což napomáhá hlubšímu pochopení učiva a jeho trvalejšímu zapamatování (Fontana, 2003, s. 129).

Dalším klíčovým prvkem je interakce s prostředím. Přírodní prostředí nabízí dětem smyslově bohaté podněty, které podporují rozvoj jejich kognitivních schopností a posilují jejich vztah k okolnímu světu (Vágnerová, 2012, s. 96). Učení v přírodě umožňuje žákům nejen pochopit konkrétní učební látku, ale také porozumět širším ekologickým a společenským souvislostem. Příroda se zde stává nejen zdrojem informací, ale i inspirací pro kreativní a

kritické myšlení. Principem vzdělávání v přírodě je také integrace předmětů, což znamená propojení různých vzdělávacích oblastí prostřednictvím aktivit, které mají praktický charakter. Například při výuce matematiky mohou žáci měřit délku a obvod stromů, při českém jazyce tvořit popisy přírodních jevů a v přírodovědě analyzovat ekosystémy. Kromě akademického vzdělávání se vzdělávání v přírodě zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností a osobnosti. Při skupinových aktivitách se děti učí spolupracovat, komunikovat a řešit konflikty. Tyto zkušenosti podporují jejich sebedůvěru a schopnost pracovat v týmu. Zároveň dochází ke zlepšení jejich fyzické kondice a celkového zdraví, což přináší další benefity pro jejich učení a život.

V českém prostředí se vzdělávání v přírodě těší rostoucímu zájmu odborníků i pedagogů. Podle výzkumu Ministerstva životního prostředí „výuka v terénu a kontakt s přírodou...tvoří plnohodnotný a nezbytný způsob vzdělávání” a napomáhá dětem lépe zvládat školní nároky. Výuka venku rovněž podporuje základní psychologické potřeby žáku, jako je autonomie, kompetence a sounáležitost, což zvyšuje jejich motivaci k učení. Učení v přírodě není určeno pouze pro přírodovědné předměty, jak by se mohlo zdát na první pohled, ale nachází uplatnění v mnoha vyučovacích oblastech a tématech. Klade důraz na rozvoj praktických dovedností a získávání zkušeností prostřednictvím přímých, prožitkových kontaktů s okolním prostředím. Jejím hlavním cílem je osvojování nových znalostí a schopností prostřednictvím řešení konkrétních úkolů (Hofmann a kol., 2011, s. 310-311).

V některých českých publikacích se později pod pojmem venkovní učení objevuje označení terénní výuka. Ta spočívá v realizaci vzdělávacích procesů přímo v terénu, především mimo školní budovy. Opírá se o inovativní metody výuky, jako jsou experimenty, laboratorní práce, krátkodobá i dlouhodobá pozorování, projektové vyučování, kooperativní metody či prvky zážitkové pedagogiky. Zároveň využívá různé formy organizace výuky, například vycházky, terénní cvičení, exkurze nebo tematicky zaměřené školní výpravy a expedice (Hofmann a kol., 2011, s. 312-315).

Začleněním venkovního vzdělávání do školního vzdělávacího programu (ŠVP) lze obohatit vzdělávací proces, učinit ho pestřejším a atraktivnějším, a zároveň podpořit celkový rozvoj žáků (Rickinson et al., 2004, s. 31).

Závěrem lze říct, že vzdělávání v přírodě představuje efektivní a komplexní přístup, který přináší mnoho výhod jak pro akademické vzdělávání, tak pro osobnostní a sociální rozvoj dětí. Jeho základem je zkušeností učení, interakce s přírodním prostředím a propojení různých

vzdělávacích oblastí, které vedou k hlubšímu porozumění učivu a trvalým změnám v postojích a chování žáků.

2.4 Vzdelávání v přírodě v českém a zahraničním kontextu

Vzdělávání v přírodě má hluboké historické kořeny, které sahají do různých pedagogických tradic, jak v českém, tak zahraničním prostředí. Tento přístup se vyvíjel na základě potřeby vzdělávání propojeného s reálným světem a přirozeným prostředím. V průběhu let získával na významu díky rostoucímu uznání jeho pozitivního vlivu na zdraví, rozvoj a vzdělávací výsledky dětí.

Pobyt venku byl odjakživa nedílnou součástí dětského života – děti se zapojovaly do zemědělských prací, trávily čas hrou nebo se přímo v přírodním prostředí učily. Když se vzdělávání přesunulo do interiéru škol, úzký kontakt s přírodou se začal vytrácet.

Tradice vzdělávání v přírodě byla dále rozvíjena během 20. století. Klíčovou roli zde hrál skauting, který vznikl na počátku 20. století z iniciativy Roberta Baden – Powella. Skautské hnutí, jehož českou odnož vedl Antonín Benjamin Svojsík, přineslo principy výchovy prostřednictvím pobytu v přírodě, se zaměřením na rozvoj dovedností spolupráce a osobní odpovědnosti.

Dalším významným mezníkem byl rozvoj lesních mateřských škol. Tyto školky, inspirované zahraničními modely, se zaměřují na vzdělávání předškolních dětí venku bez ohledu na počasí. V České republice byly první lesní školky zakládány od počátku 21. století, přičemž dnes tvoří důležitou součást environmentální výchovy. Lesní školky zdůrazňují význam každodenního kontaktu s přírodou pro psychický a fyzický rozvoj dětí.

2.4.1 Historie v českém prostředí – Jan Ámos Komenský

V českém prostředí lze hledat základy vzdělávání v přírodě za doby našeho nejznámějšího reformního pedagoga Jana Amose Komenského, který zdůrazňoval význam poznávání světa skrze přímý kontakt s přírodou. Komenský doporučoval, aby se učení neodehrávalo pouze z knih, ale také z přírody, kterou považoval za ideální učitelku (Daniš, 2019, s. 11).

„Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy, a ne pouze cizí pozorování a doklady o věcech.“
(Komenský, 1948, s. 131).

Idejí Komenského bylo, aby se děti učily z vlastního zkoušení, bádání, a ne z pouhého přijímání pasivních informací ze strany vyučujícího. Smysl výuky viděl v dávkování informací, které dále podněcovalo větší zájem o učení. Ve Velké didaktice zmiňuje, že není důležité vědět mnoho informací, ale mnohem důležitější je umět aplikovat v praxi (Komenský, 1930, str. 161).

2.4.2 Historie v českém prostředí – Eduard Štorch

V první polovině 20. století se pokusil zařadit venkovní výuku do školního vzdělávání i Eduard Štorch. Dnes je známý spíše jako autor historických románů, přestože jeho pedagogická činnost byla mimořádně významná a rozmanitá. Štorch se svému pedagogickému poslání a výchově mládeže věnoval i ve svém volném čase (Kettner, 1986, s. 55). Jedním z prvních a na svou dobu revolučních kroků Štorcha bylo budování důvěry mezi ním a jeho žáky. Uvědomoval si sociální podmínky svých svěřenců a rozhodl se pravidelně organizovat besedy, které si mezi žáky rychle získaly oblibu. Postupem času však začal vnímat limity tehdejšího školního systému, jenž se podle něj zaměřoval především na rozvoj paměti, ale zanedbával schopnosti jako pozorování, reflexi či posilování vůle (Kettner, 1986, s. 61). Největším nedostatkem školství viděl v tom, že žáci byli svázáni přísnými pravidly, která potlačovala jejich schopnost samostatně myslet a rozhodovat se: „*Žák přijde do školy, kdy musí, sedne si, kde musí, odpovídá, kdy musí a jak musí, píše, co musí a usuzuje, jak musí.*“ (Kettner, 1986, s. 61) Takto vedené děti pak v životě jednaly spíše podle očekávání druhých než podle vlastního úsudku.

Postupně se rozhodl najít vhodné venkovní prostory v blízkosti školy, kde by děti mohly pravidelně pobývat. I přes složitosti, kdy Praha neposkytovala dostatek volného prostoru, nakonec vzniklo ideální místo na Libeňském ostrově, kde společně se svými žáky vytvořil unikátní vzdělávací projekt, který později nazval *Dětskou farmou*. Tato farma byla jedinečným vzdělávacím projektem, který fungoval od roku 1925–1934. Pobyt venku a vzdělávání bylo pozitivním přínosem pro fyzickou kondici a duševní vývoj dětí (Kettner, 1986, s. 88–89). Přes všechny snahy byla dětská farma na Libeňském ostrově kvůli nedostatku finančních prostředků a podpory uzavřena. I když tento průkopnický koncept postupně upadl v zapomnění, jeho myšlenka venkovního vzdělávání zůstává inspirativní dodnes.

2.4.3 Současné pojetí vzdělávání v přírodě

V dnešní době vzdělávání v přírodě zažívá oživení, a to jak v České republice, tak v zahraničí. V České republice je tento přístup stále více podporován státními programy, například v rámci environmentální výchovy. Zahraniční inspirace, jako je skandinávský model nebo Forest Schools, vedou k zakládání podobných iniciativ i u nás. Forest Schools jsou

vzdělávacími programy založené na pravidelných setkáních v přírodě, kde děti zažívají učení prostřednictvím dobrodružství a objevování. Tento model zdůrazňuje dlouhodobý pobyt venku a využívání přírody k rozvoji autonomie, sebedůvěry a týmové spolupráce. Významnou roli v těchto programech hraje učení skrze hru a zkušenost. Vzdělávání v přírodě se tak stává integrální součástí moderní pedagogiky, která reaguje na potřeby dětí v rychle se měnícím světě (Forest School Association, 2018).

Inspiraci a náměty pro výuku ve venkovním prostředí lze najít především ve střediscích ekologické výchovy. Pro pedagogy, kteří se chtějí touto způsobu výuky věnovat, byl vytvořen speciální portál *Učíme se venku*, který umožňuje sdílení materiálů mezi učiteli i pracovníky vzdělávacích organizací (Činčera, Králíček, Bílek a kol. 2019, s. 14). Jednou z institucí, jež se intenzivně věnuje venkovní výuce, je ekologické středisko Lipka. Jeho odborníci spolu s učiteli z vybraných škol přispěli ke vzniku metodického materiálu zaměřeného na venkovní vzdělávání (Kolektiv Lipky in Činčera, Králíček, Bílek a kol. 2019, s. 24).

2.5 Přínosy a nedostatky vzdělávání v přírodě

2.5.1 Přínosy

Přírodní vzdělávání umožňuje přirozené učení, kdy děti objevují svět prostřednictvím přímé zkušenosti. Vágnerová zdůrazňuje, že přirozené učení podporuje rozvoj kognitivních schopností tím, že děti motivuje zkoumat okolní prostředí, klást otázky a hledat vlastní odpovědi (Vágnerová, 2005, s. 96). Díky tomu si děti osvojí znalosti kontextu, což napomáhá jejich lepšímu pochopení a delší retenci informací (Fontana, 2003, s. 129).

Kvalitnější výsledky ve vzdělávání

Jedním z klíčových přínosů je také prožívání intenzivních zážitků, které jsou často emocionálně nabitě. Zážitek spojený s učením v přírodě zanechává silnější stopu v paměti a zároveň posiluje motivaci k dalšímu učení (Daniš, 2019, s. 20). Děti si při venkovním vzdělávání vytváří pozitivní vztah k přírodě a rozvíjejí odpovědnost vůči životnímu prostředí, což má významné ekologické i osobnostní dopady (Daniš, 2016, s. 23). Žáci si lépe zapamatují učivo v přírodě, pokud ho poznávají přímo v terénu, než když se s ním seznamují ve třídě pomocí obrázků, videí nebo textů. Hlavním důvodem je skutečnost, že děti se snáze učí o tom, co je baví a co zažily na vlastní kůži (Daniš, 2019, s. 16, s odkazem na Lieberman & Hoody, 1998). Znalosti získané vlastní zkušeností jsou pro ně přirozenější a lépe uchopitelné.

Dalším klíčovým aspektem, který přispívá k lepším výsledkům při venkovní výuce, je přirozené zapojení souvislostního učení. Pobyt v autentickém prostředí umožňuje žákům lépe vnímat provázanost informací ze školního kurikula a pochopit tak jejich smyslnost. Například při zkoumání živočichů z ekosystému lesa se učí o vzájemných vztazích mezi organizmy a získávají ucelenější pohled na fungování přírody v lese. Venkovní výuka zároveň podporuje klíčový moment učení – práci s domněnkami a hypotézami. Žáci si vytvoří vlastní předpoklady o tom, jak určité části fungují, a následně je ověřují při vlastním zkoumání. Tento přístup jim umožňuje postupně skládat jednotlivé poznatky do širšího celku, čímž se proces učení stává přirozeným a hlubším (Kříž et al., 2019, s. 8).

Budování environmentálního povědomí

Jedním z klíčových přínosů je také prožívání intenzivních zážitků, které jsou často emocionálně nabitě. Zážitek spojený s učením v přírodě zanechává silnější stopu v paměti a zároveň posiluje motivaci k dalšímu učení (Daniš, 2019, s.20). Děti si při venkovním vzdělávání vytvářejí pozitivní vztah k přírodě a rozvíjejí odpovědnost vůči životnímu prostředí, což má významné ekologické i osobnostní dopady (Daniš, 2016, s. 23).

Environmentální vzdělávání v přírodě může být realizováno například prostřednictvím projektových aktivit, jako je mapování biodiverzity v blízkém okolí školy, zkoumání kvality vody nebo sledování sezónních změn v přírodě. Tyto činnosti děti nejen obohacují o nové znalosti, ale také posilují jejich smysl pro odpovědnost za své okolí (Fontana, 2003, s. 129).

Pravidelný pobyt dítěte v přírodě vede k rozvoji pozitivního vztahu k životnímu prostředí a formování ekologických hodnot. Zážitky získané venku nejen posilují environmentální postoje, ale také rozšiřují znalosti o přírodních procesech a ekosystémech (Gill, 2011, s. 8). Díky přímé zkušenosti si žáci tvoří své postoje a názory na environmentální témata. (Krajhanzl, 2014, s.52) dále vyžaduje význam adaptace na přírodní podmínky, kterou pobyt venku přirozeně podporuje. Učí se reagovat na změny v prostředí, vnímat přírodní cykly a přizpůsobovat se různým situacím, což posiluje jejich odolnost.

Učitelé zde hrají roli zprostředkovatelů environmentálních témat. Jejich úkolem je nejen předávat vědomosti, ale také inspirovat děti k tomu, aby přemýšlely o důsledcích svého chování na životní prostředí. Podle Vágnerové (2008, s. 112) je právě příklad učitele jedním z nejsilnějších faktorů ovlivňujících postoje dětí k ekologickým otázkám.

Posilování klíčových dovedností pro život

Další výhodou přírodního vzdělávání je podpora autonomie dětí. V přírodním prostředí mají děti větší svobodu pohybu i rozhodování, což jim umožňuje rozvíjet schopnost samostatného myšlení a řešení problémů (Fontana, 2003, s. 146). Podle Vágnerové je tento prvek klíčový pro budování sebedůvěry a schopnosti jednat nezávisle (Vágnerová, 2005, s. 165).

Během pobytu v přírodě žáci navazují nové formy komunikace jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. Díky odlišnému prostředí se poznávají z jiných perspektiv, než jaké nabízí klasická školní třída. Diskutují o tématech, která by ve školním prostředí běžně neprobírali. Pobyt venku jim poskytuje příležitost poznat se navzájem z jiných perspektiv než v prostředí školní třídy.

Výuka v přírodě také pomáhá snižovat kázeňské problémy. Jednou z hlavních příčin nekázně ve škole bývá nuda a nedostatek podnětů, které by odpovídaly zájmům a potřebám žáků. Tradiční výuka zaměřená na výklad učitele a práce s učebnicí často neodpovídá fyzickým, intelektuálním, sociálním ani emocionálním potřebám žáků. Jak uvádí (Činčera, 2016, s.134-135), pokud škola nabízí žákům možnost pohybu, zapojení smyslů, střídání individuální a skupinové práce, a pestrost činností, dochází pak ke zlepšení motivace žáků a vymizení kázeňských problémů.

Vliv venkovního vzdělávání na zdraví a pohybový rozvoj žáků

Podle studie Gilla (2011, s. 8) pobyt v blízkosti zelených ploch přirozeně podporuje vyšší úroveň fyzické aktivity, která prospívá celkovému zdraví. Čas strávený v přírodě navíc přispívá ke zdravému vývoji dětí a zlepšuje kvalitu jejich života. Hry ve venkovním prostředí zároveň pozitivně ovlivňují motorickou zdatnost dětí.

Kromě motorických dovedností má vzdělávání v přírodě pozitivní vliv na celkovou fyzickou kondici a zdraví dítěte. Děti se při venkovních aktivitách pohybují na čerstvém vzduchu, což zlepšuje jejich dýchačí systém, podporuje zdravou imunitu a přispívá k lepší fyzické zdatnosti (Daniš, 2016, s. 28). Vágnerová dodává, že kontakt s přírodou má dokonce vliv na prevenci civilizačních chorob, jako jsou alergie a astma, protože děti si při pravidelném pobytu v přírodě posilují odolnost vůči vnějším vlivům (Vágnerová, 2005, s. 156-158).

Děti, které tráví více času venku, jsou pohybově aktivnější a mají nižší riziko vzniku nadváhy či obezity. Pobyt v přírodě nejen zlepšuje jejich fyzickou kondici, ale také posiluje imunitní systém a rozvíjí motorické schopnosti (Daniš, 2016, s. 21, podle Kimbro et al., 2011). Kontakt s přírodním prostředím má rovněž pozitivní vliv na krevní tlak a srdeční frekvenci (Krajhanzl, 2014, s. 27).

Vliv na osobnostní a emocionální růst žáků

Vzdělávání v přírodě přináší dětem příležitosti k překonávání různých výzev, které se mohou lišit od těch, na které je zvyklé v klasické třídě. Tyto výzvy mohou zahrnovat zvládání nepříznivých podmínek, řešení problémů v terénu nebo spolupráci při skupinových aktivitách. Podle Vágnerové (2008, s. 165) má překonávání obtíží významný vliv na rozvoj resilience, tedy odolnosti, schopnosti zvládat nepříznivé situace. Podle Gilla (2011, s. 8) má pobyt v blízkosti přírody pozitivní vliv na duševní zdraví a napomáhá lepší emoční regulaci.

Přírodní prostředí nabízí jedinečné situace, které děti povzbuzují k samostatnému myšlení a řešení problémů. Například nalezení bezpečné cesty přes nerovný terén nebo hledání vhodného způsobu, jak spolupracovat při stavbě přírodního přístřešku, rozvíjí nejen praktické dovednosti, ale také sebedůvěru dětí. Podle Daniše (2019, s. 28-30) se právě díky těmto zážitkům děti učí překonávat své limity a získávají pocit úspěchu.

Vzdělávání v přírodě má také výrazné emocionální přínosy. Přírodní prostředí snižuje stres, což potvrzují studie zaměřené na vliv přírody na psychiku dětí. Pohled na přírodní scenérie a aktivity venku vedou k poklesu stresového hormonu kortizolu, čímž se děti cítí klidnější a vyrovnanější (Daniš, 2019, s. 26). Podle Fontany příroda poskytuje prostor pro sebereflexi a uklidnění, což je důležité zejména v dnešní hektické době (Fontana, 2003, s. 146).

Dalším důležitým aspektem je podpora týmové spolupráce. Při skupinových aktivitách v přírodě se děti učí komunikovat, rozdělovat si role a pracovat na dosažení společného cíle. Tento proces posiluje jejich sociální dovednosti, jako je empatie, schopnost naslouchat nebo řešit konflikty. Fontana (2003, s. 150) zdůrazňuje, že právě spolupráce v přírodním prostředí umožňuje dětem rozvíjet dovednosti, které jsou klíčové pro jejich budoucí sociální fungování.

Závěrem lze říct, že překonávání výzev v přírodním prostředí nejen obohacuje vzdělávací proces, ale také přispívá k osobnostnímu a sociálnímu růstu dětí. Tyto zkušenosti jsou nenahraditelnou součástí celostního rozvoje dítěte.

2.5.2 Nedostatky

I přesto, že přírodní vzdělávání nabízí mnoho výhod, je třeba zmínit také jeho nevýhody, které mohou učitelům buď zcela znemožnit její realizaci, nebo je nutí hledat způsoby, jak se s nimi vypořádat.

Strach a nejistota rodičů i učitelů ve vztahu k výuce v přírodě

Významným faktorem jsou také bezpečnostní rizika. Pobyt v přírodním prostředí zahrnuje potenciální nebezpečí, jako jsou úrazy, alergie nebo setkání s nebezpečnými organismy. Tyto situace vyžadují pečlivé plánování a zajištění bezpečnostních opatření (Vágnerová, 2005, s. 158). Obavy o pohodlí a bezpečí dětí jsou součástí rostoucího společenského trendu, který klade důraz na absolutní eliminaci rizik. Tento přístup zároveň podporuje neustálé hledání odpovědnosti za jakékoli úrazy či opomenutí, která k nim mohou vést (Rickinson, 2004, s. 42). Strach ze vzdělávání za budovami školy se pak automaticky přesouvá z rodičů i na samotné učitele, což jim do jisté míry ztěžuje myšlenku na vlastní realizaci a průkopnictví. Obavy o bezpečnost dětí jsou do značné míry ovlivněny administrativními nařízeními a přísnými bezpečnostními pravidly, která škola vydává (Daniš, 2019, s.).

Nedostatečné vybavení žáků pro pobyt venku představuje častou překážku venkovního vzdělávání. Rodiče, kteří nemají zkušenosti s delším pobytem v přírodě, často nevědí, jak vhodně děti obléknout či obout. V důsledku toho bývají žáci nevhodně oblečení, což v chladnějším počasí vede k rychlému prochladnutí. Naopak u mladších dětí se někdy stává, že jim starostliví rodiče naplní batoh velkým množstvím jídla, což jim ztěžuje pohyb a nošení výbavy (Strejčková, 2005, s. 12).

Sebedůvěra učitelů, časové limity a vliv počasí na venkovní vzdělávání

Učitelé často považují vzdělávání v přírodě za výzvu, protože vyžaduje odlišný přístup než tradiční výuka. Podle výzkumů mají pedagogové obavy z toho, že nemají dostatečné dovednosti k propojení venkovních aktivit s učebními osnovami. Dalším problémem je časová náročnost přípravy venkovní výuky, která často přesahuje standardní přípravu na výuku ve třídě (Fontana, 2003, s. 150).

Rickinson (2004, s. 43) poukazuje také na nedostatek sebedůvěry a odborných znalostí učitelů. Často jim chybí potřebné dovednosti k tomu, aby venkovní výuka byla pro žáky

atraktivní a přínosná. Tento problém může pramenit například z nedostatečného profesního vzdělávání a absence specializovaných školení. Rickinson (2004, s. 44), uvádí, že venkovní vzdělávání je téměř vždy organizačně i časově náročnější.

V neposlední řadě je určitě jednou z největších překážek počasí, které ovlivňuje nejen realizaci, ale i kvalitu vzdělávání v přírodě. Děšť, vítr nebo extrémní teploty mohou vést k nepohodlí dětí, což snižuje jejich schopnost soustředit se na vzdělávací aktivity. Přizpůsobení venkovní výuky sezónním podmínkám, například plánování delších aktivit na jaro a podzim, by mohlo minimalizovat dopad nepříznivého počasí. V některých případech lze nepřízeň počasí využít jako součást učení, například pozorováním změn počasí v přírodě nebo studiem ekologických dopadů (Daniš, 2016, s. 27).

Přeplněné učební osnovy a nízká provázanost výuky ve třídě a venku

Jednou z možných překážek je také vnímání školního kurikula jako přeplněného a časově náročného. K tomu přispívá i pevně stanovený rozvrh hodin, který dělí školní den na jednotlivé bloky a vyžaduje jejich dodržování. Tento systém může výrazně omezit možnosti zařazení terénních výletů a venkovní výuky (Rickinson, 2004, s. 43).

Bez podpory vedení školy je prosazení venkovní výuky pro učitele velmi obtížné. Naopak pokud tuto oporu mají, ostatní překážky vnímají jako zásadnější a nepřekonatelné (Daniš, 2019, s. 70).

Slabé propojení venkovní výuky s výukou ve třídě sice nepředstavuje přímou překážku, ale výrazně oslabuje její efekt. Mnoho českých i zahraničních škol pořádá jednorázové venkovní aktivity, které však nejsou navázány na další výukové zdroje, což by se dalo považovat za ochuzení. Právě propojenost předmětů a integrace i z jednodenní venkovní akce je důležitá pro rozvoj žáků (Činčera a kol., 2016, s121-122).

„Je krátkozraké snažit se zvýšit čas strávený učením venku v přírodě bez toho, abychom také neusilovali o co největší propojení takového učení s další prací ve škole.“ (Daniš, 2019, s. 72)

Finanční a organizační bariéry venkovního vzdělávání

Zajištění pravidelné venkovní výuky je logisticky náročné, zejména pro školy v městských oblastech. Problémy zahrnují nejen nedostatek dostupných přírodních lokalit, ale i potřebu zohlednit dopravní náklady a časové omezení školního rozvrhu. V některých případech

mohou být řešením školní zahrady, které lze upravit pro přírodní vzdělávání, nebo spolupráce s místními komunitami při využívání veřejných parků a přírodních rezervací (Fontana, 2003, s. 146).

Finance jsou klíčovou překážkou, která omezuje možnosti škol realizovat vzdělávání v přírodě. Kromě nákladů na vybavení je problémem také nedostatek prostředků na školení učitelů, které je nezbytné pro efektivní využití přírodního prostředí ve vzdělávání. Řešením mohou být granty a projekty, které podporují environmentální vzdělávání, nebo spolupráce s neziskovými organizacemi zaměřenými na ekologii (Daniš, 2019, s. 15-17). S nedostatečným finančním zázemím disponuje mnoho českých rodin, které pak ovlivňuje hojnou neúčast žáků na školách v přírodě. Kvůli tomu se pobyty zkracují a mnoho žáků se pobytů neúčastní. (Rickinson, 2004, s. 44). Rostoucí počet žáků ve třídách představuje značnou překážku pro realizaci venkovní výuky. Učitelé často vnímají organizaci větší skupiny žáků jako obtížnou, což může přispět ke snížení efektivity a celkovému nenaplnění venkovního vzdělávání (Rickinson, 2004, s. 44).

2.5.3 Možné způsoby řešení překážek

Jedním z efektivních způsobů překonání překážek je spolupráce školy s místní komunitou. Například využití místních přírodních lokalit, jako jsou parky, lesy nebo vodní plochy, může výrazně snížit logistické náklady. Důležitou roli hrají také místní organizace, které mohou školám poskytovat odbornou podporu a pomůcky (Daniš, 2019, s. 22-24).

Pro školy, které nemají přístup k přírodním lokalitám, mohou být řešením školní zahrady. Tyto prostory lze snadno přizpůsobit pro vzdělávání v přírodě, například vybudováním záhonů pro pěstování rostlin, vytvořením kompostu nebo instalací přírodních herních prvků. Zahrady poskytují bezpečné a dostupné prostředí, které může sloužit jako náhrada za přírodní lokality (Fontana, 2003, s. 146).

Jedním z klíčových kroků k rozšíření vzdělávání v přírodě je školení učitelů. Tato školení by měla zahrnovat nejen praktické dovednosti, jako je organizace aktivit a zajištění bezpečnosti, ale také příklady dobré praxe z jiných škol. Učitelé, kteří si osvojí dovednosti nezbytné pro venkovní výuku, budou schopni lépe zvládat výzvy spojené s tímto přístupem (Daniš, 2019, s. 28-30).

Řešením finančních překážek může být zapojení do grantových programů zaměřených na environmentální vzdělávání. Například programy EU nebo státní dotace mohou pomoci školám

financovat vybavení, školení pedagogů nebo rozvoj školních zahrad. Důležitá je také podpora ze strany rodičů, kteří mohou přispět prostřednictvím dobrovolnické práce nebo příspěvků na vybavení (Daniš, 2016, s. 27).

2.6 Výukové metody a organizační formy ve vzdělávání v přírodě

Vzdělávání v přírodě využívá různé výukové formy a metody, které podporují aktivní zapojení žáků, rozvoj jejich kritického myšlení a praktických dovedností. Tyto metody vycházejí z principů zkušenostního učení, zážitkové pedagogiky a konstruktivistického přístupu k výuce. Výuka v přírodním prostředí nabízí širokou škálu možností, jak propojit teoretické poznatky s reálnými zkušenostmi, a umožňuje tak efektivnější osvojení učiva (Daniš, 2019, s. 18-20).

2.6.1 Výukové metody

Zkušenostní učení a přímé pozorování

Jedním ze základních přístupů ve vzdělávání v přírodě je zkušenostní učení, při kterém si žáci osvojují nové poznatky prostřednictvím vlastních prožitků a praktických aktivit. Přímé pozorování přírodních jevů umožňuje dětem lépe pochopit procesy probíhající v okolním světě. Například sledování ročních období, růstu rostlin nebo chování zvířat vede k hlubšímu porozumění přírodním zákonitostem. Žáci mohou sami experimentovat a zaznamenávat své poznatky, čímž se rozvíjí jejich schopnost systematického pozorování a kritického myšlení (Daniš, 2016, s. 22-24).

Významným prvkem přímého pozorování je také smyslové vnímání. Děti mohou při výuce využívat zrak, hmat, čich a sluch – například zkoumat struktury, naslouchat zvukům nebo vnímat různé vůně. Tímto způsobem dochází k lepšímu propojení teoretických poznatků s osobní zkušeností, což přispívá k trvalejšímu osvojení učiva (Fontana, 2003, s. 129).

Neméně důležitou metodou je terénní práce, která zahrnuje aktivity přímo v přírodním prostředí, například měření, sběr dat nebo analýzu vzorků. Tato metoda umožňuje žákům aplikovat získané vědomosti v praxi a podporuje jejich schopnost pracovat s vědeckými postupy (Daniš, 2016, s. 22-25).

Zážitková pedagogika a herní metody

Zážitková pedagogika využívá metody, které podporují emocionální zapojení žáků a umožňují jim učit se prostřednictvím vlastních prožitků. Učení v přírodě je ideální pro

zážitkovou pedagogiku, protože umožňuje dětem aktivně se účastnit různých dobrodružných úkolů, týmových aktivit a řešení problémových situací.

Jednou z efektivních metod jsou různé simulační hry, například „Hledání stop“, při kterém děti sledují stopy zvířat a učí se je rozpoznávat, nebo „Lesní detektivové“, kde žáci hledají v přírodě konkrétní živočichy nebo rostliny dle indicií. Další možností jsou role-playing aktivity, například dramatizace života v lese nebo přehrávání situací spojených s ekologickými problémy (Daniš, 2019, s.22).

Herní aktivity v přírodě mohou být také zaměřeny na rozvoj spolupráce a týmové práce. Děti se učí komunikovat, plánovat a řešit úkoly společně, například při stavbě přírodního přístřešku nebo při hledání orientačních bodů v terénu. Tyto aktivity rozvíjejí nejen kognitivní dovednosti, ale i schopnost spolupracovat a rozhodovat se v reálných situacích (Vágnerová, 2005, s. 112).

Projektová a badatelská výuka

Projektová výuka umožňuje propojit různé předměty a podporuje hlubší pochopení témat skrze vlastní aktivitu žáků. Ve vzdělávání v přírodě lze projektové metody využít například při dlouhodobém sledování ekosystémů, výzkumu biodiverzity nebo při tvorbě školní zahrady. Žáci se mohou podílet na plánování, realizaci a vyhodnocení projektu, což podporuje jejich samostatnost a odpovědnost za vlastní učení (Daniš, 2016, s. 27).

Badatelská výuka je dalším efektivním přístupem, který podporuje vědecké myšlení a analytické dovednosti žáků. Děti mohou provádět různé experimenty, například měřit pH vody v různých lokalitách, sledovat růst rostlin v závislosti na světelných podmínkách nebo zkoumat kvalitu půdy. Tento přístup rozvíjí dovednosti jako formulace hypotéz, sběr a vyhodnocování dat, což jsou klíčové schopnosti pro rozvoj vědeckého myšlení (Fontana, 2003, s. 146).

Několik studií potvrdilo pozitivní vliv programů dobrodružné výchovy na vztahy mezi žáky i na jejich interakci s učitelem. Rickinson uvádí, že tento typ aktivit přispívá k posílení sebepojetí žáků, zvyšuje jejich důvěru ve vlastní schopnosti při řešení, rozvíjí sociální žádoucí chování a zároveň zlepšuje problémy jejich fyzické kondice (Rickinson in Činčera, Králíček, Bílek a kol. 2019, s. 9).

Kooperativní učení a skupinová práce

Kooperativní učení se zaměřuje na spolupráci mezi žáky a podporuje jejich sociální dovednosti. V přírodním prostředí lze tento přístup využít například při týmových úkolech, kde si děti rozdělují role a pracují společně na řešení problému. Skupinové úkoly mohou zahrnovat mapování přírodního prostředí, vytváření přírodních prezentací nebo organizování tematických exkurzí.

Při kooperativním učení je důležité, aby žáci měli jasné definované úkoly a cíle, které podporují aktivní zapojení každého člena skupiny. Společné aktivity, jako je například společné budování hmyzích hotelů nebo údržba školní zahrady, podporují nejen praktické dovednosti, ale i zodpovědnost a schopnost plánování (Vágnerová, 2005, s. 158).

Reflexe a sebehodnocení jako součást vzdělávání v přírodě

Důležitým aspektem výuky v přírodě je reflexe a sebehodnocení. Děti mají možnost zpětně se zamyslet nad tím, co se naučily, co je zaujalo a jaké poznatky mohou aplikovat v běžném životě. Reflexe může probíhat formou diskusí, deníkových zápisů nebo výtvarného vyjádření zážitků z výuky.

Sebehodnocení umožňuje dětem lépe pochopit vlastní pokrok a rozvíjí jejich schopnost sebereflexe. Učitelé mohou podporovat sebehodnocení například kladením otázek typu: „Co jsem se dnes naučil?“, „Jak jsem pracoval v týmu?“ nebo „Jak mohu své dovednosti dále rozvíjet?“ (Daniš, 2019, s. 28).

2.6.2 Organizační formy

Jednou z nejběžnějších forem je výuka na školním pozemku, kde lze využít zahrady, hřiště nebo jiné přírodní prvky v okolí školy. Takové prostředí nabízí snadno dostupnou možnost pro praktické vzdělávací aktivity, jako je pozorování rostlin a živočichů, měření či experimentování. Tyto aktivity často propojují různé předměty a podporují kreativitu žáků (Daniš, 2019, s. 11–14). Podle průzkumu Váchy (Vácha in Činčera, Králíček, Bílek a kol. 2019, s. 6) procházejí školní zahrady a pozemky velkým nárůstem. Nejen co se týče rozsáhlosti pozemků, ale i principem důležitosti využití pro všechny žáky i učitele. Velký podíl zásluhy si nesou centra zaměřená na environmentální výchovu a vzdělávání. Ty se zasloužily o hojné vydávání metodických materiálů, které jsou zaměřené na výuku venku (Burešová in Činčera, Králíček, Bílek a kol. 2019, s. 6).

Další formou je výuka v bezprostředním okolí školy, například v lese, na loukách nebo na polích. Tato výuka umožňuje žákům prozkoumat přírodní prostředí za hranicemi školního areálu a propojit učivo s reálným světem (Daniš, 2018, s. 12-15). Významnou roli hrají také pobytové akce, kde žáci stráví minimálně jednu noc mimo domov. Jedná se o „adaptační kurzy“, které učitelé s žáky podnikají za účelem stmelení kolektivu. Specifickým pobytem jsou školy v přírodě, kde může být dopoledne zahrnuto učivo a odpoledne vycházkový program. Tyto aktivity poskytují žákům příležitost k intenzivnímu prožitkovému učení, které podporuje nejen jejich vzdělávací cíle, ale i sociální interakce a osobní rozvoj (Daniš, 2016, s. 19-21).

Klíčovou roli ve vzdělávání v přírodě hraje učitel, který zde často působí spíše jako průvodce než jako tradiční přednášející. Jeho úkolem je podporovat aktivitu žáků, vést je k objevování a poskytovat jim prostor pro reflexi. Podle Hendla je tento přístup zásadní pro kvalitativní výuku, která klade důraz na hlubší porozumění a individuální rozvoj každého žáka (Hendl, 2005, s. 78-83).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Struktura didaktiky a její hlavní složky

3.1.1 Vymezení pojmu

Termín didaktika pochází z řeckého slova *didaskein*, které znamená učit, vyučovat či poučovat. Jedná se o samostatný vědecký obor, který lze chápat jako teorii vzdělávání a vyučování. Jednotlivé předměty didaktiky jsou procesem vzdělávání ve všech jeho podobách a formách, zahrnujících nejen školní výuku, ale i mimoškolní vzdělávání, sebevzdělávání a další vzdělávací metody. V rámci pedagogických disciplín zaujímá didaktika specifické postavení a je úzce propojena s dalšími oblastmi pedagogiky, s nimiž sdílí teoretické i praktické aspekty výuky.

Spolu s obecnou didaktikou se postupně rozvíjejí i specializované školní didaktiky, které se zaměřují na vzdělávání v rámci školských institucí. Zatímco obecná didaktika se věnuje obecným principům vyučování a vzdělávání, školní didaktiky se soustředí na konkrétní aspekty výuky v různých typech a stupních škol. Jednou z nich je didaktika primární školy, která zkoumá specifika vzdělávacího procesu u nejmladších žáků. Současné přístupy v této oblasti odrážejí proměny v koncepci výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku a přizpůsobují se jejich vývojovým potřebám a individuálním schopnostem (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 7-10).

V současné didaktice je vzdělávání chápáno jako komplexní systém zahrnující nejen vědomosti, dovednosti a návyky, ale také postoje, názory a přesvědčení jednotlivce. Zároveň zahrnuje rozvoj jeho schopností, potřeb a zájmů, kterého je dosaženo především prostřednictvím cíleného výchovně-vzdělávacího procesu.

V dnešní společnosti by vzdělávání mělo být vnímáno, jako celoživotní a nepřetržitý proces, který nekončí školní docházkou, ale pokračuje po celý život. Cíl školního vzdělávání představuje zamýšlený a očekávaný výsledek výchovně-vzdělávacího procesu, jenž reflektuje jak společenské, tak individuální požadavky a potřeby. Obsah vzdělávání zahrnuje pečlivě vybraný a didakticky zpracovaný soubor poznatků, činností a kompetencí, které by si měl jedinec osvojit. Osvojené poznatky se následně proměňují ve vědomosti, jež umožňují efektivní využití získaných informací v praxi (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 13-15).

3.1.2 Didaktické principy

Didaktické principy, někdy označované také jako zásady, představují obecná pravidla, která je nutné respektovat, aby byl vzdělávací proces efektivní. Jejich formulaci a prosazení výrazně ovlivnili významní myslitelé a pedagogové, mezi nimi Jan Amos Komenský, John Dewey a další. „*Jestliže má učitel učit dobře, musí učit rychle, příjemně a napevno.*“ (Komenský 1948, *Didaktika velká*)

Princip přiměřenosti a uvědomělosti

Vzdělávání by mělo odpovídat psychickým a fyzickým možnostem žáků. U mladších dětí je proto vhodné kratší vyučování, častější střídání aktivit, hravý přístup a konkrétní učivo s jasným vedením učitele. Ačkoli obsah výuky může být rozsáhlý, jeho efektivita závisí na přístupu pedagoga, který dokáže přizpůsobit výuku věku žáků a reagovat na jejich individuální potřeby. Klíčovou roli hraje psychologická vybavenost učitele (Filová, 2002, s. 14).

Výuka by měla vést k tomu, aby žák rozuměl učivu a vnímal jeho smysl. Klíčová je motivace, zajímavost tématu a jeho praktické využití. Pokud žák chápe význam učiva, lépe si ho osvojí a přijme za své. Učivo by mělo být prezentováno v reálných souvislostech, aby se předešlo mechanickému memorování izolovaných poznatků, které rychle vyprchají. Namísto pouhého opakování definic je důležité oceňovat schopnost porozumění vztahům v učivu, což umožňuje jeho praktické využití (Filová, 2002, s. 15).

Princip postupnosti a soustavnosti

Princip postupnosti zajišťuje plynulost a vyrovnanost ve vzdělávání a stanovuje přiměřené nároky na žakovské výkony. Učení by mělo postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od blízkého ke vzdálenějšímu, od konkrétního k abstraktnímu a od obecného ke zvláštnímu. Nerespektování tohoto principu může negativně ovlivnit rychlost i kvalitu dalšího učení. Pokud si žáci v raných fázích vzdělávání neosvojí klíčové učivo, nemají na čem stavět další poznatky, což vede k problémům s porozuměním i aplikací nových informací.

Princip soustavnosti neboli systematickosti vyžaduje, aby učitelovo působení, učivo i žakovské činnosti byly uspořádány v logicky zdůvodněném systému. Nahodilost a nedůslednost oslabují účinnost vyučování, zatěžují psychiku žáka a znemožňují mu vytvořit si ucelený a reálný obraz o světě. Pokud výuka postrádá strukturu, dochází ke zmatku a neefektivnímu osvojování poznatků. Naopak systematickosti zajišťuje, že každá informace i

činnost ve školní práci logicky zapadá do celku, čímž získává reálný význam a smysl nejen pro žáky, ale i pro učitele (Filová, 2002, s. 15).

Princip cílevědomosti a aktivity

Princip cílevědomosti zdůrazňuje nutnost jasně stanovených cílů ve výuce, stejně jako v jakékoli smysluplné činnosti. Cíle vzdělávání vycházejí z poslání školy a učebních osnov, přičemž je každý učitel přizpůsobuje své třídě a pedagogickému přístupu. Aby výuka byla efektivní, cíle by měly být konkrétní a srozumitelné. Žáci by měli vědět, co se naučí, kde si to vyzkouší a jaké pomůcky k tomu využijí. Jasná formulace cílů usnadňuje porozumění, zvyšuje motivaci a podporuje aktivní zapojení do výuky.

Princip aktivity zdůrazňuje, že vyučování by mělo probíhat především prostřednictvím přímých poznávacích činností, které umožňují žákům aktivně objevovat, zkoumat a zapojit se do výuky. Tento přístup vystihuje staré čínské přísloví „*Uslyším a zapomenu, uvidím a zapamatuji si, udělám a pochopím*“ (Kučera, Štech, s. 114). Klíčem k efektivnímu učení je vytvoření podnětné pracovní atmosféry, kde je podporována samostatnost, možnost vyjádřit vlastní názor a určitá míra svobody v rozhodování. Takové prostředí přirozeně rozvíjí tvořivost, kritické myšlení a schopnost řešení problémů (Filová, 2002, s. 16).

Princip trvalosti a názornosti

Princip trvalosti zajišťuje, aby si žáci osvojili učivo dlouhodobě a prakticky ho využili. Klíčem k zapamatování je provázanost s předchozími znalostmi, hluboké pochopení, emoční prožitek a dostatečné procvičení. Uchování poznatků ovlivňují kognitivní schopnosti, jako je paměť a analytické myšlení. Kvalitní výuka proto podporuje smysluplné učení, které reflektuje individuální potřeby žáků.

Princip názornosti vychází z toho, že smyslová zkušenost je klíčová pro poznání. Konkrétní obrazy a vjemy se lépe ukládají do paměti a usnadňují osvojení učiva. V praxi to znamená zapojit co nejvíce smyslů, ať už vizuálně nebo slovně, například skrze příklady ze života. U mladších dětí je tento přístup nezbytný. Od dob Komenského je princip názornosti „zlatým pravidlem vyučování“, které zvyšuje efektivitu vzdělávání (Filová, 2002, s. 17).

Princip spojení teorie s praxí a individuálního přístupu k žákům

Spojení teorie s praxí vyžaduje, aby vzdělávací proces zahrnoval jak teoretickou, tak praktickou rovinu. Tento princip úzce souvisí s aktivitou žáků i s klasickou filozofickou triádou ruka – mysl – pojem, která zdůrazňuje, že teorie nemůže předcházet praxi, slova nemají předcházet poznání a forma nemá předcházet obsahu.

Princip individuálního přístupu znamená, že učitel respektuje odlišnosti žáků v jejich schopnostech, zdravotním stavu, zkušenostech, motivaci či sociálním zázemí.

Nejde o stejný přístup ke všem, ale o uznání jedinečnosti každého žáka. Cílem není shovívavost při hodnocení, ale podpora jeho osobního rozvoje (Filová, 2002, s. 17).

Princip zpětné vazby, vědeckosti a komplexního působení na žáka

Efektivita vyučovacího procesu závisí na možnosti žáků ověřit si svou úspěšnost i neúspěšnost. Průběžná znalost výsledků podporuje pozitivní motivaci a umožňuje učiteli sledovat, zda žáci rozumí výkladu. Zpětná vazba je důležitá nejen pro žáky, ale i pro učitele, který díky ní může výuku přizpůsobit. Její absence vede ke snížení motivace a oslabení efektivity učení.

3.2 Metodické postupy vzdělávání v přírodě

3.2.1 Jak se efektivně připravit před vzděláváním v přírodě

- Výběr prostředí (ekosystém)**

Tyto postupy jsou čerpány z metodické příručky: Venkovní výuka – Metodika pro učení přírodou (Kříž et al., 2019). Jedním z klíčových kroků přípravy venkovní výuky je výběr vhodného místa, které podporuje porozumění ekologickým a environmentálním souvislostem. Nemusí jít o místo, kde žijí, přesto si k němu během výuky žáci budují vztah. Slouží jako modelové prostředí, které zvyšuje smysluplnost a efektivitu učení. Výběr venkovního prostředí vybírá sám učitel, učitel po domluvě s vlastními žáky nebo skupina učitelů, která se na venkovním učení podílí. I zdánlivě obyčejné místo může být pro žáky zajímavé a inspirativní. Není nutné hledat chráněná či výjimečná území – klíčové je naučit děti objevovat krásu, zkoumat okolní prostředí a vnímat lidský vliv na přírodu. Místo pro venkovní výuku může mít různé podoby v závislosti na možnostech školy a vzdálenosti, kterou lze se žáky překonat. Ideálním prostředím může být blízké okolí školy, kam se dá snadno dostat, vzdálenější

ekosystém navštívíme pomocí hromadné dopravy. Místo pro vzdělávání v přírodě by mělo splňovat časovou dostupnost, bezpečnost a především podnětnost. Před samotnou výukou je důležité, aby si učitel danou lokalitu předem prošel a zhodnotil její potenciál. Často se ukazuje, že vhodnějším prostředím pro objevování a bádání může být i zdánlivě neudržovaný kus přírody ve městech než udržované části krajiny, jako jsou např. parky.

- **Před odchodem do přírody**

Pro úspěšnou realizaci je nezbytné, aby byli žáci na pobyt v přírodě dobře připraveni. Kromě dostatečné motivace hraje klíčovou roli také vhodné oblečení a jasně stanovená pravidla mezi žáky a učitelem. Rodiče by měli být o všech informacích týkajících se vzdělávacích výprav v přírodě informováni s dostatečným předstihem, ideálně na rodičovské nebo jiné organizační schůzce. Učitel by měl poskytnout rodičům seznam věcí, které jsou pro výpravu nezbytné.

- **Časový harmonogram**

K dosažení stanovených cílů je vhodné naplánovat alespoň deset vyučovacích hodin, které budou rozloženy do delšího časového období, například jednoho měsíce. Tento postup umožní žákům postupně zkoumat ekosystém, jeho jednotlivé složky, zákonitosti a vzájemné souvislosti. Díky tomu budou mít možnost plně se zapojit do procesu učení a získat hlubší porozumění probíranému tématu. Já jsem si pro svoje vzdělávání v přírodě vytyčila jeden školní rok, který je rozdělen do deseti měsíčních výprav. Počínaje měsícem září a končící měsícem červnem. Za nejvhodnější období vzdělávání v přírodě z pohledu učitele se považuje jaro a podzim, kdy panují přiměřené teplotní podmínky.

- **Spolupráce pedagogů**

Pro stabilitu, bezpečnost a efektivitu učení je vhodné přírodu navštěvovat a učit se v ní ve dvou dospělých osobách. Spolupráce dvou pedagogů, ať už z různých předmětů nebo v rámci tandemové výuky, přináší významný mezipředmětový přesah. Každý učitel může do výuky vnést své odborné zaměření, zkušenosti a specifický přístup, čímž se vzájemně doplňují a obohacují vzdělávací proces.

Tato spolupráce může probíhat mezi učiteli různých předmětů, mezi učitelem a asistentem pedagoga, nebo mezi učitelem a externím odborníkem. Ve všech případech se pedagogové stávají průvodci žáků, kteří jim pomáhají objevovat nové poznatky, propojovat

učivo a vnímat jeho souvislosti v reálném světě. V našem případě se jedná spíše o učitelky a učitele, kteří mají aprobaci k učení na 1. stupni ZŠ, často jsou tedy dvojice průvodců v kombinaci třídní učitelka a párová učitelka nebo třídní učitelka a párová vyučující, kterou jsem doposud i já sama.

- **Motivace**

Na začátku výuky je důležité žáky motivovat, k tomu lze využít různé metody, např. vyprávění příběhu, hry na vědce nebo badatele, čtení vymyšleného příběhu o skřítcích z lesa, sledování výukového videa apod. Motivaci může podpořit návštěva ekocentra, kde nás uvítá odborník, který žákům přiblíží téma zajímavým způsobem. Ve svých metodických materiálech jsem využila motivační hry na seznámení žáků mezi sebou i přírodou. Také jsem se zaměřila na smyslové vjemy žáků a jejich využití v přírodě.

- **Cíle vzdělávání v přírodě a předpoklady k úspěchu**

Vzdělávání ve venkovním prostředí umožňuje žákům učit se v reálném kontextu, čímž zvyšuje smysluplnost a propojenost informací ze školního kurikula. Přímý kontakt s okolním prostředím prohlubuje jejich vztah k místům, kde žijí, a podporuje schopnost vnímat, zkoumat a hodnotit ekologické a environmentální souvislosti v přírodě. Zároveň motivuje nejen žáky, ale i učitele k aktivnímu učení, které rozvíjí kritické myšlení, tvořivost a odpovědnost. Předpokladem úspěchu jsou respektování zadané časové dotace, dodržování stanovených pravidel, posun učitele z nositele informací do pozice průvodce žáků, akcent na mezipředmětové vztahy, vedení k environmentálnímu a sociálně odpovědnému jednání, osvojení klíčových kompetencí jako prostředek pro vzdělávání žáků, spolupráce žáků ve dvojicích nebo skupinách, a především budování třídního klimatu a vztahů mezi žáky a učiteli. Není důležité, aby všechny tyto postupy byly naplněny před započítím práce, ke změnám dochází postupně a i cesta je cíl.

3.2.2 Vstup do vzdělávání – evokace

Metodika začíná fází evokace, kdy žáci reflektují své dosavadní znalosti, formulují otázky a uvědomují si své postavení v tématu. Tato fáze slouží jako odrazový bod pro jejich vlastní objevování. Evokace je klíčová nejen na začátku výuky, ale některé její metody lze využít i při reflexi, kdy pomáhají při sebehodnocení a ověřování dosažených cílů.

- **Role žáka**

Žák si ujasňuje, jaké zkušenosti a znalosti má spojené s konkrétním místem výuky a jeho ekosystémem. Vytváří si mentální mapu, která zahrnuje jeho dosavadní poznatky i osobní zkušenosti. Nabyté zkušenosti s daným místem si vybavuje nebo poznává a pojmenovává je. Shrnuje dosavadní poznatky, vyjadřuje své obavy a potřeby související s místem. Formuluje očekávání, co by chtěl žák zažít, dozvědět se. Tento proces pomáhá žákům lépe se orientovat v tématu a připravit se na aktivní proces vzdělávání v přírodě (Kříž et al., 2019, s. 14).

- **Role učitele**

V této fázi učitel postupně odhaluje prekoncepty žáků – jejich dosavadní představy a znalosti o daném místě či ekosystému. Díky tomu může lépe přizpůsobit výukové aktivity tak, aby odpovídaly jak individuálním potřebám žáků, tak dynamice celé skupiny. Tento přístup umožňuje efektivněji rozvíjet klíčové dovednosti a kompetence žáků. Učitel vede žáky procesem vybavování a podporuje jejich aktivní zapojení do výuky. Vytváří bezpečné prostředí, kde se každý může svobodně vyjadřovat a zároveň pomáhá žákům rozvíjet jejich myšlenky různými způsoby. Přípravuje, vysvětluje aktivity a formuluje jejich cíle. Žákům neradí, nehodnotí a neznámkuje procesy učení v přírodě. Poskytuje podporu v podobě oceňování, povzbuzuje a snaží se v žácích vybudovat sebedůvěru v objevování (Kříž et al., 2019, s. 14).

Při dobře zvolených evokačních aktivitách startujeme procesy učení a zamezíme negativnímu přístupu ze strany žáků. Zvolené aktivity by měly být přiměřené věku a schopnostem žáků, vybrané tak, aby splňovaly naplnění k vzdělávacímu tématu. V metodických materiálech vydané organizací Lipka (Kříž et al., 2019, s. 15-18) vyjmenovávají několik evokačních aktivit např. brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, metoda V-CH-D apod. Ve svých metodických materiálech také využívám některé ze zmiňovaných evokačních aktivit.

Za vhodnou časovou dotaci k evokaci tématu se uvádí 20 minut, kdy 5 minut je představení, zadání a vysvětlení a zbylých 15 minut samotná práce nebo aktivita žáků.

3.2.3 Hlavní část – prožitek, bádání a hledání souvislostí ve vzdělávání v přírodě

V senzitivní fázi si žák prohlubuje vztah k místu a ekosystému skrze přímý kontakt s přírodou. Postupně překonává obavy z přírodního prostředí a reflektuje své pozitivní i negativní

zážitky. Zároveň si uvědomuje, že každý člověk může dané místo vnímat odlišně, učí se naslouchat ostatním a respektovat jejich pohledy (Kříž et al., 2019, s. 19).

Bádání umožňuje žákovi na základě vlastní zkušenosti rozpoznat prvky ekosystému. U starších žáků se zaměřujeme také na pochopení ekologických souvislostí v daném prostředí (Kříž et al., 2019, s. 29).

V hledání souvislostí se žák učí zhodnotit kvalitu ekosystému a porozumět jeho významu pro člověka i ostatní organismy. Zároveň dokáže odhadovat možné změny v ekosystému v případě, že dojde ke změně podmínek (Kříž et al., 2019, s. 37).

- **Role žáka**

Ve fázi senzitivity a prožitku je žák aktivní a plně se zapojuje do kontaktu s přírodou. Vnímá okolní prostředí všemi smysly, pozoruje detaily a nechává na sebe působit přírodní prvky. Uvědomuje si své emoce, které v něm pobyt venku vyvolává, a učí se je reflektovat. Sdílí své zážitky s ostatními a postupně si vytváří hlubší vztah k místu i přírodnímu ekosystému (Kříž et al., 2019, s. 19).

V bádání se žák aktivně zapojuje do zkoumání tématu, klade otázky, hledá souvislosti a formuluje výzkumnou otázku ověřitelnou za daných podmínek. Na základě znalostí odhaduje výsledek (hypotézu) a plánuje metodiku výzkumu, včetně vhodného přístupu a potřebných pomůcek. Průběžně vyhodnocuje postup, případně jej upravuje a analyzuje dopad změn na výsledky. Získaná data shrnuje, interpretuje a porovnává s dalšími zdroji. Nakonec prezentuje výsledky, hodnotí jejich význam a učí se efektivně sdílet své poznatky (Kříž et al., 2019, s. 29).

Ve fázi hledání souvislostí žák srovnává přírodě blízký ekosystém s daným stanovištěm, propojuje základní pojmy a hledá mezi nimi souvislosti. Analyzuje problémy prostředí a přichází s návrhy na jeho zlepšení. Zároveň si uvědomuje význam daného místa, jeho roli v ekosystému a hodnotí dopady lidské činnosti na jeho stav a ochranu (Kříž et al., 2019, s.37).

- **Role učitele**

Učitel působí jako průvodce procesem objevování, koordinuje aktivity a pomáhá žákům naplno vnímat místo. Připravuje motivační úvod, stanovuje společně se žáky pravidla bezpečnosti a komunikace a zapojuje je do prožitkových aktivit, které stimulují jejich smysly.

Zároveň podporuje vnitřní motivaci, inspiruje svým přístupem a respektuje individuální prožívání každého žáka. Dává prostor dobrovolnosti a při reflexi nehodnotí, ale citlivě pokládá otázky, které žákům pomáhají lépe porozumět jejich zážitkům a propojit je s učením (Kříž et al., 2019, s. 19).

Ve fázi bádání je učitel průvodcem výzkumného procesu, vytváří bezpečné prostředí a dává žákům prostor pro samostatné myšlení. Podílí se na tvorbě výzkumných otázek, koordinuje rozdělení do skupin a dohlíží na formulaci hypotéz i plánování výzkumu. Během bádání řeší dotazy, poskytuje podporu a pomáhá s interpretací výsledků. Společně se žáky nastavuje kritéria pro prezentaci výzkumu a moderuje jejich výstupy. Klade otevřené otázky, které vedou k hlubšímu přemýšlení a rozvoji kritického myšlení (Kříž et al., 2019, s. 29).

Učitel jako průvodce hledáním souvislostí pomáhá žákům porozumět ekosystémům a jejich fungování. Představuje klíčové pojmy, propojuje obecné informace s konkrétním místem a jeho historií. Zajišťuje vizuální srovnání dvou odlišných ekosystémů – přírodě blízkého a člověkem ovlivněného, které doplňuje o podstatné souvislosti. Během diskuze usměrňuje žáky, opravuje nepřesnosti a doplňuje chybějící informace. Podporuje jejich schopnost vnímat dopad lidské činnosti na přírodu a hledat možná řešení ekologických problémů (Kříž et al., 2019, s. 37).

Tato kapitola nabízí aktivity pro rozvoj senzitivity žáků, které je vhodné přizpůsobit věku, prostředí a dynamice skupiny. Doporučuje se začít aktivnějšími činnostmi a postupně přecházet k samostatné a klidnější práci. Badatelská fáze je proces objevování, kde jednotlivé kroky navazují a umožňují žákům vracet se zpět pro upřesnění poznatků. Fáze hledání souvislostí zahrnuje oživení informací, charakteristiku ekosystémů, hodnocení stanoviště a zkoumání možných změn (Kříž et al., 2019, s. 20, 32, 38).

Na senzitivní či prožitkové aktivity se uvádí vhodná časová dotace dvě spojené vyučovací hodiny. Bádání je vhodné uskutečnit v jednom či dvou blocích jako ucelený proces, přičemž shrnutí a prezentaci lze oddělit. Mělo by následovat co nejdříve po senzitivní fázi, aby si žáci zachovali kontinuitu vnímání místa i tématu. Při fázi hledání souvislostí se uvádí využití časové dotace dvě vyučovací hodiny po 45 minutách (Kříž et al., 2019, s. 19, 30, 37).

3.2.4 Uzavření vzdělávacího cyklu a reflexe

V závěrečné fázi žáci revidují své poznatky, hodnotí proces učení a propojují nové informace s předchozími zkušenostmi. Formují si nový vztah k ekosystému, změny ve svých pocitech, znalostech a postojích. Při reflexi si vybavují jednotlivé kroky výuky, své prožitky a hodnotí, co se naučili. Přemýšlejí nad tím, co fungovalo, co mohlo být lepší a jak můžou získané informace využít v praktickém životě. Učitel připravuje vhodné reflexivní aktivity, které jsme využili i při evokaci. Klade otázky, nehodnotí ani nekomentuje, ale vytváří bezpečný prostor pro sdílení myšlenek a zpracování získaných poznatků.

Kvalitní reflexe není jen shrnutím učiva, ale pomáhá žákům třídit myšlenky, uvědomovat si souvislosti a rozvíjet porozumění. Přesto bývá často opomíjena kvůli nedostatku času nebo nízkým očekáváním učitelů. Mezi časté chyby patří spěchání, nadiktování shrnutí učitelem místo aktivního zapojení žáků nebo zaměňování reflexe za kontrolu správných odpovědí. Pro žáky může být obtížné sdílet některé své myšlenky veřejně, proto lze využít pracovní listy či individuální záznamové sešity, reflexní karty, smajlíky apod (Kříž et al., 2019, s. 54–55).

3.3 Polostrukturovaný rozhovor

3.3.1 Polostrukturovaný rozhovor – jeho příprava a průběh

Polostrukturovaný rozhovor je běžně používanou metodou kvalitativního výzkumu. Jeho základem jsou předem připravené otázky, které jsou formulovány tak, aby cíleně směřovaly k hlavním výzkumným tématům a zároveň obsahovaly široké otevřené a přirozené odpovědi. Tento typ rozhovoru je ceněn pro svou flexibilitu, přirozenost a srozumitelnost. Významně přispívá k odhalení hlubších, často skrytých souvislostí v lidském i organizačním chování, a proto je efektivním nástrojem k získávání kvalitativních dat.

Hlavní výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost přizpůsobit se průběhu konverzace. Výzkumník může upravit pořadí otázek či tempa rozhovoru, zatímco respondent má prostor odpovídat vlastním způsobem, přirozeně a bez tlaku na konkrétní formuli. Základem úspěšného polostrukturovaného rozhovoru je nejen srozumitelnost otázek, ale také schopnost výzkumníka naslouchat, vnímat nuance v odpovědích a reagovat citlivě na způsob, jakým respondent vnímá svět. Rozhovor je tedy interaktivním procesem, ve kterém mají obě strany

rovnocennou roli, což podporuje autenticitu odpovědí a hloubku získaných poznatků (Mišovič, 2019, s. 79-84).

Každý rozhovor je jedinečný, jeho průběh nastavení, styl vedení a vztah mezi výzkumníkem a účastníkem. Autoři zabývající se kvalitativním výzkumem rozlišují několik typů otázek používaných v polostrukturovaném rozhovoru. Vstupní otázky slouží k zahájení rozhovoru a pomáhají navodit přirozený tok konverzace. Navazující a zjišťovací otázky podporují aktivní poslech výzkumníka, nabádají k postupnému rozvinutí odpovědi účastníka.

Specifikující a přímé otázky se zaměřují na přesnější popis dané situace či tématu. Nepřímé otázky mají projektivní charakter – to znamená, že se snaží přesvědčit účastníka odpovědět na otázku, jak by na ni odpověděli ostatní lidé. Konstrukční otázky pomáhají určitou citlivou část rozhovoru přesměrovat a znovu na ni odpovědět, protože byla předtím zodpovězena nevhodná odpověď.

Interpretační otázky parafrázuji odpovědi účastníka, čímž neodhalují nové informace, ale pomáhají ověřit správné pochopení sdělení. Otázky odvádějící pozornost mohou mít různé funkce – například pomáhají uvolnit atmosféru v případě citlivých témat nebo slouží k návratu zpět, pokud je potřeba zopakovat otázku (Mišovič, 2019, s. 89-91).

3.3.2 Charakteristika analyzovaného souboru

Cílovým účastníkem neboli analyzovanou osobou pro můj rozhovor je učitelka Mgr. Tereza Kodymová Pavlů. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Technické univerzitě v Liberci. Její první pracovní zkušenost byla malotřídní škola na vesnici, kde učila 13 let. Nyní působí na ZŠ Broumovská osmým rokem. Je třídní učitelkou žáků 2. ročníku a během roku se věnuje výtvarnému kroužku Da Vinci a recitačním soutěžím.

Na základě plnění mé diplomové práce vypracuji dva polostrukturované rozhovory právě se zmíněnou paní učitelkou. První rozhovor se uskuteční před samotnou realizací vzdělávání v přírodě, ten druhý se bude zabývat otázkami, které vyhodnotí naplnění a reflexi vytvořených metodických materiálů.

Cíle polostrukturovaného rozhovoru realizovaného před výukou v přírodě:

- Zjištění, zda se vzdělávání v přírodě na škole uskutečňuje.
- Pokud ano, v jaké míře a na jakém stupni ZŠ.

- Kolik učitelů z 1. stupně se výukou v přírodě zabývá nebo ji pravidelně uskutečňuje.
- Umožňuje škola nějaké vhodné venkovní prostředí k vzdělávání žáků.
- Má škola k dispozici nějaké pomůcky, které se dají venku využít.
- Je vhodné učení v přírodě se žáky prvních tříd.
- Bude to mít nějaký vliv na adaptaci školního prostředí.

Zvolené otázky do polostrukturovaného rozhovoru před výukou v přírodě:

- Je na vaší škole vzdělávání v přírodě běžnou součástí výuky? Pokud ano, jak často a na jakém stupni základní školy se realizuje?
- Kolik učitelů na 1. stupni ZŠ Broumovská se pravidelně věnuje venkovní výuce?
- Je vzdělávání v přírodě zakotveno v ŠVP vaší školy?
- Disponuje vaše škola vhodným venkovním prostředím pro realizaci vzdělávání v přírodě? Pokud ano, jaké konkrétní možnosti toto prostředí nabízí?
- Má škola k dispozici pomůcky, které lze využít při venkovní výuce?
- Považujete vzdělávání v přírodě za důležité? Myslíte si, že je vhodné realizovat ho s žáky 1. ročníku?
- Jaký vliv může mít vzdělávání v přírodě na proces adaptace žáků 1. tříd na školní prostředí?

3.3.3 Rozhovor s třídní učitelkou před zahájením vzdělávání v přírodě

Výzkumník: Je na vaší škole vzdělávání v přírodě běžnou součástí výuky? Pokud ano, jak často a na jakém stupni základní školy se realizuje?

Účastník: Ne není. Náznaky probíhají na 1. stupni a pouze v nižších ročnících.

Výzkumník: Kolik učitelů na 1. stupni ZŠ Broumovská se pravidelně věnuje venkovní výuce?

Účastník: Dva.

Výzkumník: Máte tedy na mysli sebe a mne?

Účastník: Ano.

Výzkumník: Je vzdělávání v přírodě zakotveno v ŠVP vaší školy?

Účastník: Ne to není.

Výzkumník: Disponuje vaše škola vhodným venkovním prostředím pro realizaci vzdělávání v přírodě? Pokud ano, jaké konkrétní možnosti toto prostředí nabízí?

Účastník: Naše škola nabízí vnitřní atrium, kde je již značně opotřebovaná venkovní učebna, přesto jsme tam několik aktivit realizovali. Oplocenou zatravněnou plochu a venkovní hřiště.

Výzkumník: Má škola k dispozici pomůcky, které lze využít při venkovní výuce?

Účastník: Ne nebo alespoň o žádných nevím.

Výzkumník: Považujete vzdělávání v přírodě za důležité? Myslíte si, že je vhodné realizovat ho s žáky 1. ročníku?

Účastník: Ano, myslím, že je důležité realizovat výuku venku a v přírodě na základní škole, na 1.stupni zvlášť. 1. ročník je z mého pohledu nejlepší. Děti jsou velmi hravé, potřebují časté změny činností a jsou zvyklé ze školky pobývat delší dobu venku na zahradě.

Výzkumník: Jaký vliv může mít vzdělávání v přírodě na proces adaptace žáků 1. tříd na školní prostředí?

Účastník: Z mého pohledu se jedná o plynulejší a přirozenější adaptaci. Hravou formou či přirozeným výzkumem věcí venku se naváže na školku a na dosavadní dětské bádání. Dojde jen k pojmenování činnosti. Proč to dělám a k jakému cíli tím chci dojít, co mohu zjistit. To je ten přerod do školáka. Jsou to všechno konkrétní věci, které dítě dávno zná. Plusem je přirozené venkovní světlo a nevydýchaný vzduch.

3.4 Tvorba výukových materiálů

3.4.1 Tvorba, charakteristika a popis vytvořených výukových materiálů

Metodické materiály jsem vypracovala v platformě Canva, kterou poskytuje australská softwarová společnost. Její využití je velmi intuitivní a pestré dalo by se říct, že Canva je výkonným nástrojem pro grafický design.

Struktura výukových materiálů

Jednotlivé metodické listy jsou uspořádány tak, aby byly dostatečně přehledné. Jejich barevné rozlišení doplněné o obrázky dostává čtenáře do srozumitelného vizuálního povědomí. Dovolím si zde sepsat pořadí jednotlivých částí vypracovaných materiálů tak, jak jsou skutečně naformátovány.

- Titulní strana a prohlášení o původu.
- Průvodní dopis.
- Měsíční výpravy září – červen jednoho školního roku pro 1. ročník ZŠ.
- Na začátku každého měsíce je barevný informační sloupec s nosným tématem, místem, časovou dotací a seznamem pomůcek potřebných k uskutečnění.
- Měsíce jsou barevně rozděleny a očíslovány římskými číslicemi.
- Jednotlivé měsíční výpravy (lekce) jsou rozděleny na evokační část, hlavní část a reflexi.
- Měsíce říjen, únor, duben a červen jsou koncipovány jako projektové výpravy za ročním obdobím a představují rozsáhlejší pojetí.
- Na konci každé měsíční výpravy je reflexe, která probíhá za pomoci barevných karet, které žáci zvedají nad hlavu podle toho jaké pocity ze svojí práce mají.
- V závěru metodických materiálů jsou vloženy použité přílohy.

Materiály jsou koncipovány jako metodická podpora pro učitele, který chce venkovní výuku využít ve své praxi.

Postup při tvorbě výukových materiálů

Titulní strana obsahuje myšlenkovou mapu měsíčních výprav, které jsou rozloženy a očíslovány od září do června. Cílem bylo ukázat systematický přístup k vzdělávání v přírodě, kde každý z měsíců přináší nová témata a potenciální zážitky pro žáky a jejich učitele. V pravé části jsou doprovodné fotografie, které ilustrují venkovní aktivity, jako jsou manipulace s

přírodními materiály, pokusy s vodou, skupinová spolupráce a tvořivé aktivity. Text ve spodní části informuje o vzniku metodických materiálů, které jsou součástí diplomové práce.

Září

Název: I. září: Naše první cesta společně

Nosné téma: seznámení s okolím školy a spolužáky

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci se bezpečně pohybují v okolí školy, spolupracují se spolužáky, poznávají písmena, porozumí jednoduchému textu, dramatizují krátký příběh a počítají v oboru do 5.

Místo výpravy: okolí školy, venkovní prostory

Délka výpravy: 2-3 hodiny

Pomůcky: psací potřeby, dětský míč, zpětnovazebné karty (žlutá, modrá, červená), křída, příloha číslo 1. Grafomotorika, příloha číslo 2. Knížka O veliké řepě (viz vzdělávací materiál)

První výprava je zaměřena na seznámení s okolím školy, spolužáky a základními pravidly pohybu venku. Umožňuje žákům poznat nové prostředí, budovat vztahy a získávat důvěru k aktivitám mimo školní budovu. V úvodní fázi je kladen důraz na motivaci žáků a jejich zapojení do děje. Nesmělost a strach odbouráme seznamovací hrou s míčem, který si mezi sebou házíme, představujeme se a předáváme dalšímu žákovi, kterého se pokoušíme oslovit jménem. Když se jména žáků opakují, dochází k jejich zapamatování. Při všech aktivitách je velmi důležité, aby byl alespoň na začátku přítomen a zúčastněn učitel, žákům to dodává pocitu jistoty. Při plánování jsem kladla důraz na zařazení seznamovacích aktivit, které by pomohly žákům překonat nejistotu typickou pro začátek školního roku. Vycházela jsem z vlastních pedagogických zkušeností a vědomí, že v tomto období si žáci ještě plně neuvědomují, s kým sdílí třídu, kdo jsou jejich spolužáci a proč je důležité navzájem se lépe poznat. Hra „Koho jsme schovali“ nás naučí lépe si všimnout odlišností žáků, zapamatovat si je a tvořit otázky, které na základě odpovědí ano a ne, nás dovedou k identifikaci skrytého žáka. Hlavní část obsahuje např. dynamickou pohybovou hru „Molekuly“, která buduje prvotní matematické představy a rozvíjí porozumění základním aritmetickým operacím s přirozenými čísly (sčítání a odčítání). Prostřednictvím skládání již osvojených písmen z přírodních materiálů dochází k upevňování grafomotorických dovedností a k prohlubování fonemického uvědomění. V aktivitě

„Grafomotorika v přírodě“ si žáci na základě motivačních říkanek a pokynů učitele kreslí do písku, křídou na chodník nebo mokrým štětcem na asfaltový povrch uvolňovací cviky. Učitel začíná s vizuální náповědou, později, když už žáci vědí, jaký pohyb mají při jaké říkance dělat, pracují pouze podle sluchu. Cvičení podporuje koordinaci ruky a oka, pozornost a koncentraci. Žáci rozvíjejí jemnou motoriku a schopnost sluchového vnímání, což jsou klíčové dovednosti pro nácvik psaní. Při této aktivitě jsem čerpala z materiálu Terezy Přikrylové – Uvolňovací cviky s říkankami, který je volně dostupný online na blogu Od Beruš(i) a vychází z výuky na Technické univerzitě v Liberci, kde byl sdílen a dále využíván v pedagogické praxi (viz příloha, příloha 1. Grafomotorika). Závěr výpravy si žáci zpestří dramatizací pohádky „O veliké řepě“, kde si osvojují porozumění textu, schopnost orientace v dějové posloupnosti a trénují kooperaci ve skupině. V této aktivitě byla použita ilustrace znázorňující posloupnost pohádky, jejíž autorkou je Majka Liptakova. Ilustrace je volně dostupná online a podrobnosti k jejímu zdroji jsou uvedeny v metodické příručce (viz příloha, příloha 2. Knížka O veliké řepě). Po návratu do školy si žáci vytvoří knížku „O veliké řepě“, kterou výtvarně ztvární, reflektují a ocení si navzájem svou a žákovu zdařilost i neúspěch.

V rámci rozvoje správných návyků (Církev bratrská Litvínov, 2025) je zvolena aktivita podporující bezpečnost žáků cestou do školy. Závěrem vyhodnotíme zdařilost aktivit na základě vybraných otázek ze strany učitele. Reflexe probíhá prostřednictvím barevných obrazových karet, které umožňují žákům vyjádřit své pocity a podporují sebereflexi a uvědomění si vlastního prožitku: Žlutá karta – všechno šlo skvěle, žádné obtíže. Modrá karta – některé úkoly byly náročnější, ale zvládnutelné. Červená karta – žák měl potíže, pracoval převážně s dopomocí nebo se necítil z různých důvodů komfortně. Reflexe žáků poskytuje učiteli cennou zpětnou vazbu pro další výpravy, ale i výuku v klasické třídě.

Říjen

Název: II. říjen: Okénko do podzimu

Nosné téma: seznámení s lesem, druhý měsíc ve škole

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci si rozvíjejí schopnost pozorovat a popisovat změny v přírodě, orientovat se v lesním ekosystému a chápat význam. Procvičují matematické a čtenářské dovednosti, skupinovou spolupráci, pohybovou koordinaci a přístup k přírodě.

Místo výpravy: vybraný ekosystém lesa

Délka výpravy: 3-4 vyučovací hodiny

Pomůcky: dětský míč, přenosný metr (měřicí pás), karton, osobní notýsek, tužky, pastelky a fixy, zpětnovazebné karty (žlutá, modrá, červená), příloha 3. Houby

Říjnová výprava je zaměřena na objevování změn v přírodě a je první ze čtyř projektových výprav zaměřených na roční období. Pokud bude realizace probíhat dál, než u přílehlého okolí školy, je na místě obeznámit žáky s bezpečnostními riziky. Ideálním místem je ekosystém, který nám bude poskytovat dostatečnou plochu pro hru a bohatý smíšený les pro edukaci a bádání.

Evokační aktivity „Dotýkaná“, „Vstávej, vstávej ratata, podzim ťuká na vrata“ umožňují motivovat žáky k efektivnějšímu vnímání podzimních změn a podporovat povědomí o přírodních zákonitostech, které jsou s tímto ročním obdobím spjaty. Podle mého názoru je zapotřebí v žácích stále vzbuzovat dostatek zájmu pro učení, aby se nastartoval efektivnější a snazší proces učení. Považuji za dobrou příležitost a možnost učit se o podzimu v přírodě, kde si ho můžeme důkladně prohlédnout, osahat, očichat a prožít na vlastní kůži. Ztotožňuji se slovy (Kříž et al., 2019), že přírodní vzdělávání umožňuje přirozené učení, kde žáci objevují svět prostřednictvím přímé zkušenosti a přirozeně zapojují její výukové souvislosti. Je důležité zopakovat všechna pravidla pro pohyb v lesním prostoru, aby nedocházelo k hlučnému projevu žáků nebo zranění. S žáky si povídáme o podzimu, aktivně a tematicky rozvíjíme slovní zásobu. V hlavní části edukace se věnujeme houbám. „Najdi houbu a zahoukej“ je hra, jejíž pravidla jsou blíže specifikována v metodických materiálech. Žáci rozvíjí pozorovací schopnosti, smyslové vnímání a základní biologickou gramotnost. U žáků je podporována orientace v přírodním prostředí, schopnost kooperace ve skupině, bezpečný pohyb v terénu a zároveň se upevňují poznatky z oblasti mykologie (poznávání a rozlišování hub). Úlovky hub si žáci zaznamenávají do pracovních listů, které zhodnotíme a po návratu do školy dále rozpracujeme. Pracovní listy vycházejí z materiálů Věry Fišerové, které jsou volně dostupné online (viz příloha, příloha 3. Houby). Pro zopakování nalezených hub z lesa využijeme obrázky na interaktivní tabuli nebo mohou žáci základní charakteristiky hub vyhledávat v atlasech. Před každým psaním v lavici využíváme prstových říkadel, v přírodě to budeme dělat stejně. Pomocí prstových říkadel si žáci procvičují koordinaci pohybů prstů a zápěstí, vnímají rytmus a zároveň se seznamují s obsahem tematicky zaměřeného textu (např. říkanka o podzimu). Spojení pohybu a řeči napomáhá hlubšímu zapamatování a zlepšuje koncentraci. Podporujeme tak řečové dovednosti, rytmizaci a jemnou motoriku, které jsou klíčové pro budoucí psaní. Aktivita „1 metr v přírodě“ směřuje k rozvoji prostorové orientace a hlubšímu porozumění základním

jednotkám délky. Žáci si formou praktického badatelského úkolu vytvářejí konkrétní představu o velikosti jednoho metru a jeho dělení na decimetry a centimetry. Při kooperativní práci ve dvojicích aplikují dovednosti v oblasti odhadu, měření a porovnávání, čímž dochází k upevnění vztahů mezi jednotlivými jednotkami. Činnost zároveň podporuje rozvoj matematické gramotnosti, komunikace a schopnosti argumentace. Následující diskuze a domácí úkol posilují přenos poznatků a motivaci k učení.

Listopad

Název: III. listopad: Loučíme se s podzimem

Nosné téma: procvičujeme naši paměť

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci procvičují pozornost v pohybových a paměťových hrách. Řeší úlohy v číselné řadě a skládají slabiky. Pozorují proměny ekosystému a tvoří výtvarné práce inspirované přírodou.

Místo výpravy: okolí školy, školní pozemek, blízký ekosystém louky

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: křída, mazací tabulky a fixy, kartičky se slabikami (zalamínované nebo papírové), papír a tužky, karton, lepidlo, nůžky, kniha Dobrodružství pavouka Čendy (nebo vytištěná část textu), vlna, tavná pistole, zpětnovazebné karty (žlutá, modrá, červená), příloha 4. Slabiky

Listopadová výprava se zaměřuje na rozloučení s podzimem a prohloubení smyslového vnímání přírody. Ocítáme se ve venkovním prostředí a využíváme školní pozemek. V evokační části zpíváme s žáky píseň „Vyletěl si pyšný drak“ a doplňujeme hrou na tělo. Žáci opakují pohyby těla po učiteli, dokud si je sami neosvojí. Rytmické činnosti by měly vycházet zejména z pohybů hrubé motoriky, tedy pohybů končetin, hlavy a trupu. Čím je dítě mladší, tím důležitější je aktivní zapojení pohybu, např. chůze, pochod, taneční kroky či napodobování zvířat. Rytmus je vnímán nejen sluchem, ale i pohybem, jde o senzomotorické učení na reflexním základě. Pravidelným opakováním se rozvíjí neurosvalová koordinace, která podporuje koncentraci, jemnou motoriku a celkovou hudební a smyslovou vnímavost žáka. Hru modifikujeme hledáním listů na zemi, které nám našeho draka připomínají. Žáci mohou svého draka pojmenovat a snažit se s lístečkem pohybovat, foukat do něj a pouštět ho z výšky směrem k zemi. Foukání do lístečku nám poslouží jako dechové fonační cvičení, které vede

k logopedické prevenci. Žáky rovněž vedeme ke správnému a zdravějšímu dýchání (hluboký nádech nosem, výdech nosem či ústy), v našem případě ústy. Další aktivita je inspirována mým dětstvím stráveným ve školní lavici 1. stupně. „Kimova hra“ rozvíjí vizuální paměť, pozornost a schopnost spolupráce. Žáci si hravou formou procvičují zapamatování předmětů, jejich popis a přesné vyjadřování. Ve dvojicích se snaží zapamatovat co nejvíce přírodnin a poté je reprodukovat učiteli ke kontrole. V aktivitě „Skládáme ze slabik“ pracují s výukovou pomůckou, kterou jsem pro tyto účely vytvořila (viz příloha, Příloha 4. Slabiky). Aktivita „Umíš do dvaceti“ propojuje matematické uvažování s pohybem. Žáci si skrze manipulaci s přírodninami upevňují představu o množství a číselné řadě, učí se kontrolovat správnost výsledků a reagovat na změnu. Zároveň dochází k rozvoji pracovní paměti, rytmizace, tvořivosti a schopnosti naslouchat a navazovat na činnost ostatních. Závěr věnujeme reflexním kartám, které nám představují jednoduchý a efektivní nástroj pro zpětnou vazbu žáků. Žlutá – výborné porozumění, úkoly zvládnuty bez obtíží. Modrá – částečná jistota, drobné obtíže. Červená karta – potřeba podpory při práci nebo změny přístupu.

Prosinec

Název: IV. prosinec: Těšíme se na Vánoce

Nosné téma: Vánoce

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci spolupracují ve dvojicích a skupinách, využívají prvky neverbální komunikace. Osvojují si poznatky o vánočních tradicích a rozvíjejí kreativitu při tvorbě dekorací. Orientují se v prostoru a řeší jednoduché početní úlohy.

Místo výpravy: okolí školy, venkovní prostory, atrium, školní hřiště

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: modelína, špejle, ruličky od toaletního papíru, papíry, psací potřeby, křídly, zpětnovazební karty (žlutá, modrá, červená)

Prosincová výprava se tematicky váže k období Vánoc a zaměřuje se především na rozvoj spolupráce a sounáležitosti mezi žáky. Aktivita byly záměrně voleny s ohledem na posilování sociálních vazeb. V předvánočním období považují tyto dovednosti za klíčové z důvodu potřeby pozitivního klima ve třídě, ale i pro budování respektu a empatie mezi žáky. „Vánoční hvězda přátelství“ rozšiřuje povědomí geometrického myšlení (poznávání geometrických útvarů), jemné motoriky (stříhání a kresba) a schopnosti vyjádřit ocenění druhému. Výstupem je estetický prvek ve třídě a silný prožitek vzájemného uznání, který

podporuje pozitivní klima ve třídě. Hra „Tichá socha“ rozvíjí neverbální komunikaci a učí děti spolupracovat bez slov, což může být pro některé žáky výzvou. „Myšlenková mapa Vánoce“ pomáhá dětem podporovat jejich představy o Vánocích, formulovat myšlenky a organizovat informace. Během „Povídání o Vánocích“ žáci diskutují o vánočních zvycích a tradicích, čímž si rozvíjejí komunikační dovednosti. „Matematický řetízek“ je didaktická aktivita, která propojuje pohybové a kognitivní učení. Žáci si prostřednictvím vlastních početních příkladů osvojují početní operace do 10 a zároveň se učí samostatně formulovat matematické úlohy podle zadaných pravidel, které stanoví učitel (např. použití tří čísel a dvou operací). Tato činnost je kvantitativní složkou matematické gramotnosti. Žáci rozvíjejí schopnosti ověřovat správnost výpočtů a provádět vlastní kontrolu výsledků. Nakonec aktivita „Jak si představuješ Ježíška?“ podporuje kreativitu a jemnou motoriku. Děti při ní modelují svou představu Ježíška z přírodních materiálů a využívají svobodnou představivost. Cvičení jemné motoriky je pro žáka velmi důležité, protože ho připravuje na výuku psaní a je důležité i z hlediska řeči. Obě tyto funkce jsou v úzké souvislosti. Prosincová výprava tak přináší nejen vzdělávací hodnotu, ale i hlubší prožitek spojený s vánoční atmosférou, sdílením a posilováním třídní soudržnosti.

Leden

Název: V. leden: Vítáme nový rok

Nosné téma: lednové radovánky

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci rozvíjejí motoriku a prostorovou orientaci v pohybových hrách. Procvičují finanční gramotnost a logické myšlení při práci s mincemi a hře na obchod. Pozorují přírodní jevy, experimentují s vodou a ledem a učí se formulovat závěry. Spolupracují ve skupině a rozvíjejí kreativitu při stavbě sněhových objektů.

Místo výpravy: okolí školy, venkovní prostory, atrium, školní hřiště

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: papírové mince, křídly, mazací tabulky, fixy, karty se slovy, malé truhlíky, kbelíky, voda, kukuřičný sirup, saponát na nádobí, cukr, nádoba, široká brčka, příloha 5. Mince

Zima je v rozpuku a my se společně s žáky vracíme po vánočních prázdninách odpočati a plni sil na další dobrodružství. „Pružinka“ je jazykově-pohybová aktivita sloužící k rozvoji fonemického uvědomění a hláskové analýzy slov. Žáci si procvičují hláskování ve správném

pořadí, přičemž zapojují pohybovou koordinaci a schopnost reagovat na jazykový podnět. Cíleně jsem volila aktivity, které podpoří zahřátí žáků. Při aktivitě „Hledání mincí“ žáci sbírají papírové mince a snaží se sestavit kombinaci 4–5 mincí v celkové hodnotě přesně 10 Kč. Vizuální podpora aktivity vychází z didaktického materiálu dostupného online (viz příloha, příloha 5. Mince; PEMI, 2025), který je využit výhradně pro vzdělávací účely této diplomové práce. Následně probíhá společná kontrola. Pro rychlé řešitele je připraven doplňkový úkol, návrh vlastního obchodu a cenové strategie. Cílem aktivity je rozvoj finanční gramotnosti, logického myšlení, dovednosti kombinovat hodnoty, kontrolovat výsledek a aplikovat matematiku v praktickém životě. Žáci pracují ve dvojicích, kde jeden vystupuje jako prodávající a nabízí zboží z nasbíraných přírodnin, ty mohou představovat skutečné věci nebo smyšlené produkty. Druhý je kupující a platí mincemi v hodnotě 10 Kč. Společně vytvářejí slovní úlohy, komunikují o cenách, smlouvají a procvičují počítání s reálnými hodnotami. Po výměně rolí každý žák získá alespoň jeden „zakoupený“ předmět. Aktivita končí společnou reflexí o částkách zaplacených za nákupy. V tomto případě je učitel průvodce, který naslouchá, případně pomáhá s formulacemi výpočtů a poskytuje zpětnou vazbu žákům. Matematické úlohy na téma obchod se běžně objevují v učebnicích a pracovních sešitech, nicméně práce s abstraktními příklady bez reálného kontextu a konkrétních předmětů bývá pro žáky méně motivující a hůře přenosná do praktického života. Myslím, že mé pojetí a zařazení přírodnin a papírových mincí může být pro žáky více žádoucím procvičováním. Dále provedeme fascinující pokus, který nám přibližuje fyzikální jev. Žáci sledují, jak mráz z tekutiny tvoří ledové vzory na bublinách a zkoumají proces jejich zamrzání. Pokud není dostatečně mrazivé počasí a školní pozemek disponuje dostatkem sněhu, žáci ve skupinách staví ze sněhu různé objekty pomocí kyblíků a nádob. Při tvorbě se domlouvají, plánují a využívají fantazii. Výsledné stavby pojmenují a popisují jejich účel. Žáci si tak osvojují principy týmové spolupráce, efektivní komunikace a zároveň se učí artikulovat a obhájit výsledky společné činnosti. Na závěr výpravy opět probíhá reflexe, při níž děti hodnotí své zážitky pomocí barevných karet. Sdílejí, co se jim podařilo, co pro ně bylo náročné a co by příště chtěli zlepšit.

Únor

Název: VI. únor: Okénko do zimy

Nosné téma: po stopách zvířat

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci rozvíjejí pozorovací dovednosti a analytické myšlení při stopování zvířat a zkoumání pobytových znamení. Procvičují logické uvažování, paměť

a zrakové vnímání při hrách s přírodninami. Upevňují prostorovou orientaci a koordinaci pohybů během pohybových aktivit v přírodě. Posilují matematické dovednosti při porovnávání čísel a jednoduchých výpočtech. Rozvíjejí tvořivost a experimentální dovednosti při práci s vodou a ledem.

Místo výpravy: vybraný ekosystém lesa

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: přírodniny, mazací tabulky a fixy nebo destičky s papíry, tužky, karty se slovy, po návratu ke škole: postavičky, kelímky, provázek, vodu, příloha 11. Najdi venku v zimě

Měsíc únor je druhým projektovým dnem, který nám přibližuje další roční období v pořadí – zimu. Místo výpravy budeme volit stejné jako v měsíci říjnu. Již na první pohled bude viditelná změna v krajině. Učitel žáky pobízí ke sledování změn v přírodě. Kolik jich je od předchozí návštěvy, když jsme tady byli na podzim? Výprava začíná motivační evokací, kde se žáci seznamují se zimním ekosystémem a jeho specifiky. Učitel jim formou vyprávění a diskuse přibližuje, jak příroda v zimě funguje, jak se zvířata přizpůsobují chladu a jak můžeme v terénu číst jejich stopy. Motivační aktivity jsem pro tuto výpravu zaměřila na pozorovací dovednosti žáků. „Přírodní a pohybové pexeso“ jsou variace paměťových a postřehových her přenesených do přírodního prostředí. Při „Přírodním pexesu“ žáci pracují s přírodninami, které si mají zapamatovat a následně správně přiřadit do dvojic. „Pohybové pexeso“ rozšiřuje herní princip o neverbální komunikaci a práci ve dvojicích, kdy se dvojice domlouvají na specifickém pohybu a ostatní žáci hádají jejich spojení na základě těchto signálů.

V hlavní části výpravy se žáci zaměřují na matematické a prostorové dovednosti. Ve hře „Větší, menší, rovná se“ žáci prakticky porovnávají předměty podle velikosti a trénují správnost odhadů, tudíž naplňují kvantitativní složku matematické gramotnosti. Při „Stopování“ se žáci učí rozpoznávat stopy, pobytové znamení a přemýšlejí o tom, jak se fauna přizpůsobuje nízkým teplotám. Současně si osvojují zásady ohleduplného chování vůči přírodě a vnímají význam lidské pomoci zvířatům v zimě. Využívají k tomu pracovní list s různými vizuálními druhy stop, který je součástí metodických materiálů (viz příloha, Příloha 11. Najdi venku v zimě). Pracovní list vychází z publikace Učíme se venku (Danišová, 2020), která nabízí inspirativní metodické podněty pro výuku v přírodě. Žáci mohou svoje výsledky porovnávat s ostatními spolužáky a hodnotit jejich počty a správnost určení. V edukační části se dále žáci zapojují do rozhodování a kritického myšlení ve hře „Co přinesu zvířátkům na přilepšenou?“. Kde se učí vyhodnocovat, jaká potrava je pro jednotlivé druhy zvířat vhodná. V aktivitě „Rampouchové

obrázky“ objevují krásu přírody a využívají rampouchy k tvorbě kreativních obrazců. Na závěr se děti zapojují do reflexe, kde zhodnocují své poznatky a pocity z výpravy pomocí barevných karet. Reflexe jim pomáhá uvědomit si své pokroky, přemýšlet o tom, co je bavilo a co by chtěly zlepšit. Celá výprava podporuje rozvoj klíčových kompetencí k učení, komunikaci a spolupráci, a zároveň propojuje poznatky z různých vzdělávacích oblastí.

Březen

Název: VII. březen: Pečujeme o sebe

Nosné téma: péče o tělo hmatem

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci rozvíjejí hmatové vnímání a prostorovou orientaci při poznávání předmětů bez zraku. Procvičují jemnou motoriku, logické myšlení a vizuální percepci při práci s přírodními materiály a geometrickými útvary. Posilují numerické dovednosti při rozlišování sudých a lichých čísel. Upevňují povědomí o péči o tělo a zdravém životním stylu prostřednictvím diskuzí a kreslených aktivit. Rozvíjejí koordinaci pohybů, rytmus a reakční rychlost při hrách zaměřených na části těla. Kriticky uvažují nad výběrem potravin a třídí je podle vlivu na zdraví. Učí se spolupracovat, důvěřovat a sdílet poznatky s ostatními.

Místo výpravy: okolí školy, školní pozemek, blízký ekosystém louky

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: látkový pytlík, šátek do dvojice, přírodní dřívka (špachtle), tvrdší papír, psací potřeby

Zima ještě stále má svou sílu a my se v březnové výpravě pohybujeme v okolí naší školy a vyhlížíme jaro. Březnová výprava je zaměřena na péči o tělo, smyslové vnímání a zdravý životní styl. V úvodní části si žáci povídají o tom, jak pečují o své tělo a jaké činnosti jsou důležité pro zdravý životní styl. Diskutují o hygienických návycích, důležitosti pohybu a zdravého stravování. Učitel vede rozhovor tak, aby žáky motivoval k zamyšlení nad tím, jak se mohou sami starat o své zdraví a jak jejich tělo reaguje na různé podněty z okolí. Na tuto lekci jsem si připravila několik hmatových poznávacích her. Ve hře „Hmatky“ si žáci procvičují hmatové vnímání pomocí uzavřených pytlíků, ve kterých se nachází různé materiály. Bez použití zraku musí určit, co v pytlíku je. Protože se s žáky pohybujeme v přírodním prostředí využívají hmatu na různých površích přírody. Aktivita rozvíjí hmatové vnímání, prostorovou

orientaci a schopnost zapamatování detailů. Zároveň podporuje důvěru mezi spolužáky, bezpečné vedení a spolupráci ve dvojici. Žáci si se zavázanýma očima zkoumají vybraný strom, poté se jej snaží po paměti znovu najít. Výměna rolí umožňuje porovnat vnímání z obou perspektiv a následná reflexe podporuje uvědomění si osobních prožitků i dovedností. Jednou z možností, jak si prohloubit povědomí o našem zdraví, může být hra „Jak pečuji o své tělo?“. Tato aktivita vede žáky k uvědomění si důležitosti péče o tělo. Žáci diskutují o tom, co dělají pro své zdraví, a společně vytvářejí seznam činností, které prospívají fyzickému i duševnímu zdraví. Volně navážou tříděním na „Zdravá a nezdravá jídla“. Žáci se učí rozlišovat zdravé a nezdravé potraviny. Každý žák obdrží kartičku s obrázkem potraviny a musí ji správně zařadit do kategorie zdravého či nezdravého jídla. Následuje diskuze o tom, jak strava ovlivňuje zdraví a které potraviny kam patří a proč. Na závěr se můžeme rozloučit známým říkadlem „Hlava, ramena, kolena, palce“, kde si žák osvojuje slovní zásobu spojenou s částmi lidského těla prostřednictvím rytmického pohybu a říkadla. Aktivita rozvíjí koordinaci pohybu, tedy hrubou motoriku, rychlost reakcí a soustředění.

Březnová výprava vede žáky k hlubšímu uvědomění si významu péče o vlastní tělo. Umožňuje propojit smyslové vnímání s pohybem a podporuje rozvoj klíčových dovedností potřebných pro zdravý růst a učení. Čas strávený mimo školní lavice navíc přispívá k celkové tělesné i duševní pohodě.

Duben

Název: VIII. duben: Okénko do jara

Nosné téma: den Země, chráníme naši přírodu

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci rozvíjejí pozorovací a analytické dovednosti při vnímání změn v přírodě. Posilují ekologické povědomí a uvědomují si odpovědnost za životní prostředí. Upevňují numerické a logické schopnosti při práci s čísly. Rozvíjejí spolupráci, tvořivost a jemnou motoriku při skupinových aktivitách.

Místo výpravy: vybraný ekosystém lesa

Délka výpravy: 3-4 vyučovací hodiny

Pomůcky: papíry, psací potřeby, šátky, nalezené přírodniny, odpadkové pytle, jednorázové rukavice, pastelky, papíry, tabulka s odpady a délkou jejich rozložení v přírodě, příloha 6. Třídění odpadu, příloha 7. Za jak dlouho se, co rozloží?

Třetí projektový den se odehrává v žákům již známém a bezpečném přírodním prostředí, které navštívili v průběhu předchozích ročních období. Tato kontinuita přispívá k pocitu jistoty a umožňuje hlubší propojení s místem. Motivační úvod je zaměřen na přechodové období mezi zimou a jarem a podporuje vnímání sezónních změn v přírodě, zejména prvních znaků jarní obnovy. Prostřednictvím příběhů a otázek se žáci zamýšlejí nad změnami v krajině, které probíhají právě v tomto období. Povídání je doplněno diskuzí o vlivu lidské činnosti na životní prostředí a o možnostech, jak se každý jednatlivec může podílet na ochraně přírody. Z předchozí výpravy víme, jak se správně chovat ke svému tělu, aby bylo zdravé a dlouho nám bez nemocí vydrželo fungovat, ale co příroda? Potřebuje taky, aby se o ni někdo staral? Na tyto otázky se budeme v našem projektovém dnu snažit odpovědět a nabyté informace si zapamatovat. Žáci se účastní různých aktivit zaměřených na prostorovou a směrovou orientaci, pohyb, ekologické uvědomění a kooperaci. Hra „Letadlo“ rozvíjí koordinaci pohybu a spolupráci ve skupinách, přičemž žáci reagují na slovní pokyny a sledují dráhu letu letadla, které ztvárňují svým tělem. „Uklízej a počítej“ je edukační aktivita s environmentálním přesahem. Žáci ve dvojicích sbírají odpadky v přírodním prostředí. Každý má rukavice a společný pytel. Učí se rozeznávat, co do přírody nepatří, a vyhodnocují nalezené předměty. S nebezpečnými nebo neznámými objekty pracují pod dohledem pedagoga. Následuje aktivita „Jak na třídění odpadu?“, která je zaměřena na procvičování třídění odpadu a jeho přiřazení k odpovídajícím kontejnerům. Využila jsem pracovní listy, které jsou dostupné online a jsou uvedeny v metodických materiálech (viz příloha, Příloha 6. Třídění odpadu; UCITELKY_ZE_SKOLKY, ČT edu, 2025). Žáci losují kartičky s obrázky odpadů, určují jejich druh a zařazují je ke správnému barevnému kontejneru. Následuje společná kontrola správnosti přiřazení. V případě vyčerpání kartiček mohou vymýšlet a popisovat další příklady odpadů. Žáci si osvojují základy ekologického myšlení a zodpovědného přístupu k životnímu prostředí. V aktivitě „Za jak dlouho se, co rozloží?“ se žáci učí odhadovat dobu rozkladu různých materiálů a propojují ekologické uvědomění s konkrétními příklady. Na základě této aktivity se žáci dozví, jak by přírodě uškodilo, kdybychom nechali odpadky v lese a za jak dlouho dobu by se rozložily. V aktivitě „Za jak dlouho se, co rozloží?“ pracuji s výukovou pomůckou, kterou jsem pro tyto účely vytvořila (viz příloha, Příloha 7. Za jak dlouho se, co rozloží?).

K upevnění získaných poznatků žáci tvoří jednoduché výrobky z recyklovatelných materiálů, čímž si prakticky ověřují význam třídění a možnosti dalšího využití odpadu. Všechny dílčí části metodických materiálů v měsíci dubnu jsem volila ve spojitosti s mezinárodním dnem Země, který připadá každý rok na 22. dubna již od roku 1970.

Květen

Název: IX. květen: Už to pučí

Nosné téma: příroda a statek na jaře

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci rozvíjejí smyslové vnímání a analytické myšlení při rozpoznávání přírodnin a potravin. Upevňují čtenářské dovednosti a porozumění textu prostřednictvím práce s obrázkovým čtením. Procvičují numerické schopnosti a logické uvažování v herních i praktických úlohách. Rozvíjejí jemnou motoriku, kreativitu a schopnost plánovat při modelování a výtvarných činnostech.

Místo výpravy: okolí školy, venkovní prostory, atrium, školní hřiště

Délka výpravy: 2-3 vyučovací hodiny

Pomůcky: šátky, tabulky s klipem, psací potřeby, přírodniny, potraviny, vytisknuté přílohy, samotvrdnoucí hmota, akrylové barvy, fixy, příloha 8. Přišlo jaro, příloha 9. Jarní psaní, příloha 10. Život na statku

Cílem květnové výpravy je rozvíjet smyslové vnímání žáků se zaměřením na čichové a chuťové podněty v přírodním prostředí. Žáci prostřednictvím motivačních aktivit prohlubují vnímání vůní a vizuálních jevů, čímž se posiluje jejich senzitivita, schopnost pozorování a vnímání přírody v jejím celistvém kontextu. Žáci si nasbírají různé přírodní materiály s typickou vůní (např. jehličí, květiny, plody) a následně ve skupinách nebo individuálně provádějí identifikaci těchto vůní. Ve smyslové hře „Král má mlsný jazyček“ se žáci střídají v rolích „krále“ a „kuchaře“. Král se zavázanýma očima poznává jednotlivé potraviny nejprve čichem, poté chutí. Kuchař mu je postupně podává pomocí párátko nebo lžičky do úst. Aktivita je doplněna paměťovým úkolem. Žáci v rolích kuchaře si musí zapamatovat správné pořadí potravin. Role se poté obměňují. V edukační části využíváme aktivitu „Obrázkové čtení s porozuměním“ zaměřené na jaro, které podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti a pomáhá dětem v rozpoznávání a porozumění textu na základě vizuálních podnětů. Použitý pracovní list vychází z publikace Malované čtení pro děti (Havel, 2014) a je využit výhradně pro vzdělávací účely této diplomové práce (viz příloha, příloha 9. Jarní psaní). Žáci pracují ve dvojicích s krátkým textem, v němž jsou některá slova nahrazena obrázky. Střídají se ve čtení po větách, doplňují chybějící výrazy a zapisují je na zadní stranu pracovního listu. Následně slova spočítají a výsledek zaznamenají. V aktivitě „Povídání o Jaru“ jsem využila ilustraci, která je převzata z veřejně dostupného zdroje (viz příloha, příloha 8. Přišlo jaro; Fridrišková, 2025) a slouží

výhradně pro vzdělávací účely této diplomové práce. Při „Běhacím matematickém diktátu“ žáci ve skupinách střídavě vybíhají k obrázku, zapamatovávají si počet vybraných objektů a zapisují je zpět na stanovišti. Obrázek použitý jako podklad pro matematický diktát byl vygenerován pomocí umělé inteligence (viz příloha, příloha 10. Život na statku; OpenAI, 2025) a slouží výhradně pro vzdělávací účely této diplomové práce. Aktivita propojuje matematiku s pohybem, podporuje zrakovou a pracovní paměť, dovednost přesného zápisu, kooperaci a rozvoj aritmetických představ na základě reálných podnětů. Po završení hry vyhodnotíme úspěšnost a povídáme si o tématu život na statku, který byl na hlavním obrázku hry. Kdo žije na statku? Kdo se stará o všechna ta zvířata? K čemu takový statek slouží apod. Aktivita „Skok do správného útvaru“ propojuje geometrii s pohybem a umožňuje dětem vnímat tvary a jejich charakteristiky praktickým způsobem. Žáci si sami zakreslují základní útvary (čtverec, kruh, trojúhelník aj.) a na základě učitelových pokynů do nich skáčou. Aktivita rozvíjí prostorovou orientaci, motorické dovednosti i schopnost rychlé reakce.

Reflexe je klíčovou součástí, neboť umožňuje zhodnotit vlastní proces zapojení do výuky, co se žákům podařilo a identifikovat oblasti, ve kterých se dále mají možnost zlepšovat. Tento strukturovaný přístup k reflexi nejen upevňuje získané znalosti a dovednosti, ale zároveň podporuje kompetence k učení, komunikativní dovednosti a sociální gramotnost.

Červen

Název: X. červen: Okénko do léta

Nosné téma: loučíme se se školním rokem a vyrazíme bezpečně na prázdniny

Cílová skupina: žáci 1. ročníku

Vzdělávací cíl výpravy: Žáci posilují sluchové vnímání a paměť prostřednictvím her a poslechových aktivit. Upevňují povědomí o bezpečném chování během prázdnin a učí se rozhodovat v rizikových situacích. Procvičují logické myšlení, čtenářské dovednosti a porozumění textu při práci s příběhy a scénáři. Rozvíjejí matematické schopnosti a porovnávají hodnoty v přírodním kontextu. Posilují jemnou motoriku a kreativitu při výtvarných činnostech. Uvědomují si propojení s přírodou skrze závěrečnou reflexi a společný rituál rozloučení s lesem.

Místo výpravy: vybraný ekosystém lesa

Délka výpravy: 3-4 vyučovací hodiny

Pomůcky: papíry, psací potřeby, šátky, nalezené přírodniny, pastelky, papíry, desky s klipem, psací potřeby, příloha 12. Bezpečně na prázdniny pracovní list

Měsíc červen přináší závěrečnou výpravu před letními prázdninami, která je zároveň čtvrtým a posledním projektovým dnem. Nese název „Okénko do léta“. Povídáme si s žáky o tom, že kalendářní léto ještě nezačalo, ale teplé počasí nás už vybízí k tomu, abychom odložili bundy a těšili se na letní prázdniny. To hlavní léto jistě začne žákům při předávání vysvědčení, nicméně se naposledy v tento školní rok ocitáme v našem ekosystému lesa a je žádoucí si ho užít plnými doušky a důkladně zhodnotit výsledky všech výprav. Ta dnešní bude zaměřena na upevnění sluchového vnímání a paměti. V úvodní části si žáci připomenou změny, které přicházejí s příchodem léta. Společně reflektují, jaké aktivity mohou v létě podnikat, jaké situace mohou být rizikové a jak se v přírodě chovat bezpečně. Motivační hra „Ozvěna, jako u doktora“ podporuje paměť a schopnost správné artikulace. Učitel předřikává slova spojená s létem a žáci opakují v různých variantách – šepem, nahlas, rychle, pomalu nebo se změnou intonace. Hra „Kdo dřív najde“ učí žáky rozpoznávat předměty na základě sluchové a slovní nápovědy. Učitel popisuje předmět, který se v okolí nachází, a žáci ho musí najít a přinést. Sluchové vnímání je jednou z dílčích funkcí psychomotorického vývoje dítěte a je důležité pro jeho vývoj a úspěch ve škole. Pokud žák není schopen využívat sluchovou paměť, může to mít dopad na jeho sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu. Proto je podle mého názoru dobré zařazovat tyto aktivity nejen v učení venku. Dále považuji za důležité poučit žáky o správném a bezpečném chování o letních prázdninách. Toto učivo je zakotveno i v RVP ZV. V mém pojetí je výuka realizována prostřednictvím poutavých herních prvků. „Usměvavý a zamračený smajlík“ je aktivita, kde žáci identifikují prázdninové aktivity a třídí je podle míry bezpečnosti. Ve skupinách formulují návrhy, diskutují o vhodnosti jednotlivých činností a společně rozhodují o jejich zařazení k pozitivnímu či negativnímu symbolu. Aktivita rozvíjí schopnost kooperace, argumentace, kritického myšlení a vede k uvědomění rizikového chování v období letních prázdnin. Na tuto aktivitu plynule navazuje část „Jak by ses rozhodl v různých situacích?“, která podporuje rozhodovací schopnosti a správná rozhodnutí žáků. Pracovní list k této aktivitě jsem čerpala z metodických materiálů „Můj svět a pohádka“, jejichž spoluautorkou je paní doktorka Jana Johnová, jež mi byla během mého studia velkou inspirací i vzorem (viz příloha, Příloha 12. Bezpečně na prázdniny pracovní list). Poslední výprava vrcholí symbolickým rozloučením s lesním ekosystémem. Žáci se společně ohlížejí za všemi výpravami ve školním roce, sdílejí průběh, své dojmy a poznatky. Opečením drobných dobrot na ohni nebo vytvořením mandaly z přírodnin si vytváří památku na společné chvíle v přírodě.

Společná reflexe i s učitelem podporuje schopnost hodnotit své zkušenosti a rozvíjí pocit sounáležitosti s přírodou.

3.5 Realizace venkovních výprav – pilotáž výukových materiálů

Charakteristika školy: Základní škola Broumovská je školou panelového typu umístěna uprostřed sídliště v Liberci. Svojí polohou je dostupná frekventované městské hromadné dopravě. Počet žáků školy se po několika letech postupného nárůstu ustálil na hodnotě lehce přes 600 žáků. V každém ročníku je po dvou nebo častěji po třech třídách s počty mezi 20 až 28 žáky. Třídy jsou označeny klasickým způsobem A, B, C, kdy třídy A mají na 1. stupni rozšířenou výuku tělesné výchovy a nesou název sportovní třídy. Každý rok se pak věnují různým disciplínám např. trampolíny, horolezecká stěna, tenis, lední brusle apod. Výběr do této třídy je podmíněn absolvováním jednoduché zkoušky, kde budoucí žáci 1. ročníku prokazují základní pohybové zdatnosti v tělocvičně za přítomnosti ředitele a dalších pedagogů, kteří mají aprobaci tělesné výchovy. Možnost volby této třídy je zcela na rodičích, protože je i finančně náročnější. Zbylé třídy v ročníku B a C jsou pak klasickými třídami. Kapacita školy umožňuje přijmout ještě přibližně o sto žáků více, ale aktuální stav vedení školy považuje za optimální. Zachovává se plnohodnotný provoz školy, využívají se tak všechny odborné učebny a relaxační zóny na chodbách. Výuka na škole se řídí vlastním školním vzdělávacím programem „Škola pro všechny“. Tento název reflektuje základní filozofii školy, a tou je otevřenost a vstřícnost vůči všem žákům, jejich zákonným zástupcům i širší veřejnosti. Hlavním cílem vzdělávacího programu je podpora všestranného rozvoje osobnosti každého jednotlivého žáka. Škola je velmi dobře prostorově i materiálně vybavená. K dispozici má dvě tělocvičny, volnočasové hřiště pro školní družinu a dvě sportovní hřiště – menší pro míčové hry a větší areál s travnatým fotbalovým hřištěm, atletickým oválem a sektory pro různé atletické disciplíny. Vnitřní vybavení školy je nadstandardní. K výuce slouží odborné učebny přírodopisu, fyziky, chemie, výtvarné výchovy, informatiky (pro oba stupně), cvičná kuchyně, dílny, jazykové učebny a třídy s interaktivní technikou. Součástí školy je výdejna obědů s jídelnou, školní družina a bohatá nabídka zájmových kroužků.

Ročník: Pilotáž materiálů probíhala v klasické třídě prvního ročníku a tou byla 1. B.

Počet žáků: Třída s 24 žáky, z nichž je 13 chlapců a 11 dívek.

Charakteristika žáků: Do třídy 1. B nastoupilo 24 žáků, kdy 15 z nich přišlo z místní mateřské školy Motýlek, 2 z mateřské školy Rolnička a ostatní žáci po jednom z dalších 7 mateřských škol. Sedm žáků mělo odloženou školní docházku z toho tři jsou narozeni v řádném

termínu a zbylým čtyřem bude do konce školního roku již 8 let. Tři žáci mají odlišný mateřský jazyk a jsou stejné národnosti (ukrajinské), jeden žák má romský etnický původ. Celá třída prošla individuálním logopedickým vyšetřením speciálním pedagogem logopedkou Mgr. Lucií Bašovou, která na škole pobývá 2krát týdně a tuto diagnostiku provádí vždy v každém 1. ročníku. Nyní navštěvuje logopedii šest žáků naší třídy. Při postupném pozorování žáků ve výuce třídní učitelka navrhla rodičům dvou žáků schůzku s Mgr. Hanou Svobodovou, která je speciální pedagožkou zabývající se školní zralostí žáků a též pracuje na částečný úvazek na naší škole. Po schůzce a písemném souhlasu rodičů bylo oběma žákům doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Jednomu z nich byl doporučen přestup na ZŠ U Soudu, která disponuje třídami pro žáky se speciálními poruchami učení. Přestup je nyní v řešení. Druhému z žáků byla doporučena intenzivní práce s rodiči a logopedem. Matka přislíbila návštěvy speciálních pedagogů a pravidelnou práci s dítětem. Tuto heterogenní skupinu žáků navštěvuji a vyučuji od pondělí do čtvrtka, moje celková časová dotace ve třídě je 10 vyučovacích hodin. Společně s třídní učitelkou Mgr. Evou Hartmanovou učíme tandemově nebo si žáky na různé výukové předměty a aktivity půlíme a uprostřed hodiny vyměňujeme. V úterý jsem s žáky 4 vyučovací hodiny, tudíž mám možnost pozorovat jejich celodenní práci a být v přímém kontaktu. Úterý jsme věnovali i našim výpravám do přírody. Celkově hodnotím třídu velmi pozitivně, několik žáků vykazuje velké pokroky, jedna žákyně nastoupila již s plynulou četbou všech slov a stala se podporou a motivací pro ostatní žáky. Tato třída je pro paní třídní učitelku poslední třídou a též se přiklání pozitivně ke skladbě dětí ve třídě. Několik žáků pochází z rozvedených rodin, což je v dnešní době standardem. V současné době u žáků nezaznamenáváme žádné známky nevhodného zacházení ani výchovného zanedbávání ze strany zákonných zástupců.

3.5.1 Měsíční reflexe venkovních výprav

V rámci reflexe jsem popsala průběh lekcí ze svého pohledu, zahrnula jsem reflexi žáků a navrhla možné změny ve vzdělávacích materiálech.

- **Září, Naše první společná cesta 17. 9. 2024**

Lze souhlasit s odborníci na vývojovou psychologii (Vágnerová, 2005), že začátek školního roku bývá pro prvňáčky náročným obdobím plným změn a nových situací. O tom jsme se přesvědčili již v prvních dnech školní docházky. Dodržování pravidla chůze ve dvojicích

vpravo na chodníku a včasné zastavení na pokyn před přechodem pro chodce představovalo pro žáky náročný úkol.

To jsme si ověřovali při aktivitě „Když jdu do školy“. Ukázalo se, že zvládnutí těchto základních návyků vyžaduje opakovaný nácvik. Celá aktivita se velmi protáhla. Bylo zapotřebí, aby si všichni žáci vyzkoušeli její průběh. Další aktivity byly plánovány v přírodním prostředí vzdáleném 10 minut od školy. Aktivita „Písmena A, M“ měla u žáků úspěch. Děti nadchlo, že tvary, které znají z učebnic, lze vytvořit i venku z přírodních materiálů. Cílem aktivity bylo sestavit slovo máma. Všichni splnili základní zadání práce. Několik žáků skládalo intuitivně další písmena a slova. Docházelo ke kooperaci a sdílení výsledných slov.

Při převyprávění pohádky „O veliké řepě“ pracovali žáci ve skupinách a bylo důležité se domluvit na rolích každého žáka. Navrhovali průběh a formu ztvárnění. V průběhu aktivity jsem sledovala a podporovala žáky k jejich komunikaci mezi sebou. Většina žáků byla schopna se domluvit, u dvou skupin byl nutný zásah a rozdělení rolí učitelem. Jak popisuje (Hábl, 2022) ve své knize a tlumočí tak Jana Ámose Komenského, hra a humor je základem efektivního učení. I když někteří v zápalu hry skončili na zemi, radost z aktivity jim to nijak nezkazilo.

V průběhu zářijové výpravy jsme stihli realizovat 5 aktivit včetně reflexe. Z důvodu časové náročnosti jsme nebyli schopni realizovat zbylé činnosti z lekce. Navrhuji snížení počtu realizovaných aktivit v září či jejich aplikaci ve více dnech. Tuto možnost jsme využili i v naší pilotované třídě. V následujícím týdnu jsme podnikli venkovní výuku, kde jsme zopakovali bezpečný přechod přes silnici a navázali zbylými aktivitami.

- **Říjen, Okénko do podzimu 22. 10. 2024**

Projektové dny zaměřené na roční období jsme absolvovali v ekosystému lesa v Lidových sadech „Přístřešek pod Libereckou výšinou“. Říjnová výprava představovala pro žáky první delší přesun od školy a zároveň ověření jejich schopnosti samostatně se orientovat v přírodním prostředí. Stěžejní aktivitou byla hra „Najdi houbu a zahoukej“, která rozvíjela orientaci v přírodním prostředí, schopnost spolupráce a zároveň upevňovala poznatky z oblasti mykologie. Žáci s nadšením vyhledávali houby, vzájemně se informovali o svých nálezech a zapisovali je do pracovních listů. Přestože žáci většinou respektovali pokyny k bezpečnému pohybu v přírodě a pravidel o nedotýkání se hub, u některých převládla zvědavost a docházelo k

osahávání či trhání hub. V budoucnu doporučuji více zdůraznit bezpečnostní pravidla ohledně jejich sbírání.

Další aktivitou bylo praktické poznávání jednotek délky prostřednictvím úkolu „1 metr v přírodě“. Aktivita podpořila tvořivost žáků při odhadování a vyhledávání délky jednoho metru v přírodninách. Nicméně se ukázalo, že někteří žáci měli obtíže pochopit vztah mezi metrem a jeho podjednotkami. Využití pouze jednoho měřidla se ukázalo jako nedostatečné. Z organizačního hlediska doporučuji využití většího množství měřících pomůcek (např. krejčovských metrů), aby si každý žák mohl poměr metrických jednotek prakticky ověřit.

Z důvodu zvýšené fyzické i mentální náročnosti výpravy a vzhledem k délce přesunu se nepodařilo realizovat všechny plánované aktivity. Žáci si v terénu začali přirozeně tvořit vlastní hru a prostor pro spontánní objevování, což podporuje jejich autonomii a vnitřní motivaci. Realizovali jsme šest úloh včetně společné reflexe, zbylé části byly dopracovány při navazující venkovní výuce v následujícím týdnu. Tento postup se osvědčil již u zářijové výpravy. I v tomto měsíci se tedy potvrzuje vhodnost rozdělení výpravy na více kratších úseků.

- **Listopad, Loučíme se s podzimem 19. 11. 2024**

Listopadová výprava se ve vybrané reflektované části nesla v duchu integrace poznatků z jazyka českého a výtvarné výchovy s důrazem na rozvoj fonemického sluchu a tvořivosti. Aktivita „Skládáme ze slabik“ naplňovala cíle rozvíjení jazykového citu a analyticko-syntetických dovedností. Žáci dokázali srozumitelně reagovat na zadání, orientovali se v práci se slabikami a jejich kombinacemi. Vzhledem k nepříznivému počasí však nebylo možné dokončit venkovní fázi aktivity. Reflexe probíhala až ve třídě, kde žáci podle paměti rekonstruovali sesbírané slabiky a tvořili nová slova, která následně rytmovali a určovali počet slabik ve slovech. Tato úprava podpořila schopnost adaptace výuky na aktuální podmínky.

Druhá aktivita „Vitráže podzimu“ naplňovala výtvarný a estetický záměr s důrazem na kreativní myšlení, práci s barvou a tvarem. Přestože část žáků nerespektovala instrukce a svou práci si znehodnotila, situace posloužila jako cenná zkušenost pro budování odpovědnosti a sebereflexe. Zbylí žáci rozvinuli zadání vlastním způsobem. Někteří zvolili netradiční tvary rámců vitráží, čímž potvrdili vzrůstající míru samostatnosti a tvořivého přístupu.

Celkově jsme zvládli šest z osmi plánovaných aktivit. Žáci už začínají být zvyklí na režim venku, vědí, co se od nich čeká, a jejich samostatnost i odpovědnost se viditelně zlepšuje. Při

lepším počasí bychom zvládli všechny úkoly, ale i tak výprava splnila, co jsme si naplánovali. Do budoucna bych případně doporučila přidat jednu vyučovací hodinu navíc.

- **Prosinec, Těšíme se na Vánoce 10. 12. 2024**

Prosincová výprava se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti, prostorové orientace a kritického myšlení v tematickém rámci vánočního období. V aktivitě „Pravda a lež“ žáci prostřednictvím poslechu vánočního příběhu a následné analýzy výroků rozvíjeli dovednost hodnotit pravdivost informací a pracovat s porozuměním textu. Přestože žáci princip aktivity pochopili a byla pro ně atraktivní, objevilo se ovlivňování odpovědí mezi žáky. V rámci doporučení navrhuji modifikaci techniky hlasování, například skrytým zvedáním kartiček, které by se odhalily současně, což by vedlo k objektivnějším výsledkům.

Aktivita „Orientace v prostoru“ odhalila obtížnost pravolevé orientace pro více než polovinu žáků. Zaznamenali jsme výrazné rozdíly v porozumění pokynům učitele, což mohlo být způsobeno nejen náročností úkolu, ale i nevhodně zvoleným způsobem zadávání. Doporučuji rozčlenění pokynů na jednodušší kroky a využití demonstračních příkladů.

Významným přínosem výpravy byla diskuse o osobní odpovědnosti, která vyplynula z konkrétního případu nečestného chování při vyhodnocování. Tento moment vedl k hlubšímu zamyšlení žáků nad významem důvěry a poctivosti.

Z hlediska organizace se podařilo úspěšně realizovat všechny plánované aktivity včetně závěrečné reflexe. Časový rámec byl optimální, proto není nutné provádět další úpravy v harmonogramu výpravy.

- **Leden, Vítáme nový rok 14. 1. 2025**

Lednová výprava tematicky navázala na přelom kalendářního roku a byla postavena na kombinaci pohybových a edukačních aktivit, které reflektovaly zimní období. Díky pohybovým hrám jsme udrželi žáky aktivní a zároveň v teple.

Za velmi přínosné lze označit tandemovou aktivitu „Hledání mincí“ a následné hraní rolí v simulované situaci „prodávač a zákazník“. Obě aktivity rozvíjely finanční gramotnost a podporovaly schopnost uplatnit základní matematické dovednosti v praxi. U části žáků bylo zpočátku patrné nepochopení vztahu mezi počtem a hodnotou mincí, avšak díky podpoře a opakování se podařilo tuto bariéru překonat.

Významným přínosem bylo propojení se slovními úlohami, které se běžně objevují v pracovních sešitech a učebnicích. Žáci přirozeně tvořili a řešili slovní úlohy, které bývají často vnímány jako obtížné. Praktické zakotvení této dovednosti prostřednictvím hry přispělo k větší angažovanosti a porozumění danému jevu.

Aktivita „Zimní sporty – doplň chybějící slova“ vyžadovala zásah do metodiky. Žáci nebyli schopni samostatně číst celé věty a doplňovat chybějící slova, proto bylo zvoleno párové uspořádání a úvodní společné seznámení s celým textem. Na základě této zkušenosti doporučuji doplnit metodické materiály o postupnou gradaci obtížnosti i možnost předčítání modelového textu.

Aktivitu „Zmrzlé bubliny“ se z důvodu teplého počasí nepodařilo realizovat, nicméně by mohla být nahrazena v jiném vyučovacím dni. Časová dotace výpravy se ukázala jako vyhovující a není potřeba její úprava.

- **Únor, Okénko do zimy 11. 2. 2025**

Únorová výprava nesla charakter projektového dne a byla zaměřena na upevňování percepčních dovedností, zejména zrakového vnímání a prostorové orientace. Aktivita „Pohybové pexeso“ rozvíjela paměť a pozornost, ale také spolupráci mezi žáky. Původní podoba hry, kdy dva žáci hádali a zbytek třídy představoval dvojice živých pexes, se ukázala jako méně efektivní, z důvodu dlouhého času stráveného s hledáním dvojic. Bylo proto přistoupeno k úpravě. Žáci byli rozděleni na dvě herní skupiny, čímž se zvýšila dynamika aktivity a umožnila větší zapojení dětí. V rámci doporučení do metodických materiálů by bylo vhodné uvést optimální počet hráčů na jedno pexeso do 12 osob.

Druhá klíčová aktivita „Stopování“ byla zaměřena na environmentální vnímání a poznávání stop živočichů v zimním ekosystému. Ukázalo se, že žáci měli obtíže s identifikací stop v terénu. Neúmyslným pošlapáním stop docházelo k narušení výstupu z aktivity. Nakonec jsme zavedli pravidlo, že kdo najde stopu, ten ji „hlídá“ a zavolá učitele. Fungovalo to. Přesto bych příště doporučila poslat děti po menších skupinkách různými trasami.

Nevhodné zimní oblečení některých žáků omezilo komfort při práci s pracovními listy. Pro zimní období by měly být preferovány aktivity bez nutnosti jemné motoriky při psaní, případně zvážit časovou flexibilitu výpravy dle klimatických podmínek. Rodiče byli znovu informováni o vhodnosti vybavení dětí do terénu.

Hra „Pohybové pexeso“ žáky bavila, ale původní verze s dvěma hádajícími a dvaceti hráči nebyla úplně funkční. Děti se moc nedostaly ke slovu, a tak jsme hru upravili – rozdělili jsme je na dvě skupiny a pexeso si užili úplně všichni. Určitě bych příště doporučila nechat max 12 dětí na jedno pexeso.

- **Březen, Pečujeme o sebe 11. 3. 2025**

Březnová výprava byla tematicky zaměřena na oblast péče o vlastní tělo, prostorovou orientaci a rozvoj smyslového vnímání. V úvodu výpravy jsme realizovali aktivitu „Najdi si svůj strom“, která vedla žáky k rozvoji hmatu, orientace v prostoru a důvěry ve spolužáka. Původní vedení jen slovně ale nefungovalo, a tak jsme přistoupili k vedení za ruku, což žákům pomohlo a aktivita probíhala bezpečněji a efektivněji. Aktivita byla pro žáky velmi atraktivní a spontánně si ji vyžádali i vícekrát, což vedlo k jejímu časovému prodloužení.

Další sledovanou aktivitou byla práce s obrázky denních návyků. Žáci si měli rozvrhnout čas a během 20 minut výtvarně zpracovat šest denních činností. Ukázalo se, že pro některé žáky bylo obtížné pracovat s časem a dokončit všech šest obrázků. Někteří žáci realizovali pouze jeden až dva obrázky ve vysoké kvalitě. Následná reflexe jim přinesla důležité uvědomění o potřebě efektivního hospodaření s časem. Pro další práci ve třídě však výstupy nebylo možné použít z důvodu poškození materiálu v terénu. Navrhuji příště věnovat více pozornosti organizaci výtvarné části a bezpečnému uložení výstupů pro další využití.

Výprava se celkově nesla v klidném duchu, žáci prokázali rostoucí samostatnost i návyk na venkovní výuku. Z časových důvodů nebyla realizována jedna plánovaná aktivita, což však neovlivnilo celkovou kvalitu výpravy.

- **Duben, Okénko do jara 8. 4. 2025**

Dubnová výprava měla silný environmentální přesah, což jsem považovala za důležité právě kvůli Dni Země. Ústřední aktivitou bylo sbírání odpadků v přírodním prostředí v rámci hry „Uklízej a počítej“. Aktivita podporovala zodpovědné chování, schopnost samostatného rozhodování a numerické dovednosti. Přestože většina žáků přistupovala k úkolu s nadšením a zapojili se aktivně, objevila se i skupina žáků s nižší mírou motivace. Jediný problémem byl nález nebezpečného předmětu. Naštěstí žáci věděli, co mají dělat, a zavolaly mě. V tu chvíli jsem ocenila, že jsme na bezpečnost se sběrem odpadů dobře připraveni.

Z logistického hlediska se ukázalo jako problematické nejasné řešení likvidace odpadu. Pytle bylo nutné donést zpět do školy, což vedlo k demotivaci části skupiny. Doporučujeme do metodických materiálů doplnit upozornění na potřebu předem zajistit dostupné sběrné místo.

Na aktivitu plynule navázala činnost „Jak na třídění odpadu“, v níž žáci využívali kognitivní a jazykové dovednosti. Ukázalo se však, že převod vizuální informace (obrázku odpadu) do psané podoby byl pro některé žáky obtížný. Osobně se osvědčilo společné sdílení odpovědí a kontrola za podpory pedagoga. Doporučujeme do budoucna kombinovat obrázky s doprovodným textem.

Vzhledem k fyzické únavě žáků byla poslední aktivita přesunuta na následující den, kde došlo k jejímu dokončení i společné závěrečné reflexi. Časová dotace výpravy tak zůstala zachována, aktivita však byla úspěšně implementována v odloženém termínu.

- **Květen, Už to pučí**

Květnová výprava nebyla realizována se současnou pilotovanou třídou z důvodu blížícího se termínu odevzdání diplomové práce. Pro účely reflexe proto vycházím z výpravy uskutečněné v předešlém školním roce 2023/2024 s jinou skupinou tehdejších žáků první třídy. Výstupy a zkušenosti z této výpravy považuji za relevantní, neboť aktivity byly koncipovány shodně dle metodické příručky.

Evokační část výpravy se zaměřila na rozvoj čichového a chuťového vnímání. Motivační aktivita „Vůně“ žáky zaujala a vytvořila přirozený přechod k hlavní smyslové hře „Na kuchaře a krále“. Zatímco většina žáků aktivitu zvládla, část žáků se nedokázala ovládnout a vyhradila názvy potravin hned po ochutnávce, čímž kazila zážitek ostatním. Po zpětné vazbě a opětovném vysvětlení pravidel se podařilo udržet atmosféru hry. Žáci si spontánně vyměňovali role a aktivitu si užívali. Část z nich projevila zpočátku nejistotu, ale postupně se osmělila.

V navazujícím matematickém diktátu se ukázala potřeba důkladnějšího úvodu. Přestože žáci správně spočítali počet jednotlivých objektů, ne vždy dokázali určit, o jaké zvíře ze statku se jedná. Doporučuji proto výpravu doplnit o vstupní aktivitu zaměřenou na obyvatele statku.

Výhodou květnové výpravy byly velmi příznivé venkovní podmínky a žáci již projevovali hlubší zapojení do procesu učení. Bohužel z důvodu časové náročnosti nebyla zrealizována plánovaná aktivita s cvrnkacími kuličkami. Tu jsme uskutečnili s odstupem v

následujícím týdnem. Na základě této zkušenosti doporučuji snížit počet aktivit a poskytnout více prostoru k prožití a reflexi.

- **Červen, Okénko do léta**

Z důvodu odevzdání diplomové práce se červnová výprava také nerealizovala s pilotní skupinou žáků, ale vzhledem k tomu, že výprava „Okénko do léta“ byla realizována v předchozím školním roce (2023/2024), reflektuji její průběh na základě tehdejší zkušenosti.

Nosná aktivita výpravy „Usměvavý a zamračený smajlík“ byla zaměřena na rozvoj schopnosti vymýšlet a hodnotit rizikové a bezpečné situace spojené s letními prázdninami. Ukázalo se, že žáci měli obtíže s generováním a zapisováním vlastních nápadů. Jejich myšlenkové operace a úroveň abstrakce nebyly natolik rozvinuté, aby samostatně dokázali vytvářet scénáře situací. Proto doporučuji zařazení podpůrného vizuálního materiálu v podobě předpřipravených kartiček s ilustracemi nebo slovním zápisem situací, které by žáci přiřazovali ke správné (usměvavé) nebo nesprávné (zamračené) variantě smajlíka.

Na aktivitu plynule navazovala činnost „Jak bys rozhodnul v různých situacích“. Žáci zde samostatně vyhodnocovali konkrétní modelové situace a zaznamenávali svá rozhodnutí do pracovního listu „Bezpečně na prázdniny“. V tomto případě již bylo patrné, že žáci dané téma pochopili, byli schopni reflektovat rizika a jejich volby byly převážně validní. Den byl zakončen komunitním kruhem, kde žáci sdíleli své plány na léto, a zároveň zde proběhla závěrečná reflexe celého dne i celé řady výprav.

Naplánované aktivity se podařilo úspěšně naplnit, včetně symbolického rozloučení s lesním ekosystémem formou opékání. Výprava přinesla uzavření celoroční linie a vytvořila prostor pro sdílení zkušeností i pozitivní emoční ukotvení výuky v přírodním prostředí.

3.5.2 Závěrečná reflexe venkovních výprav

Na základě roční pilotáže výprav do přírody se ukázalo, že výuka v terénu má nejen výrazný edukační, ale také formativní a výchovný přínos. Významnou roli v celkové úspěšnosti jednotlivých výprav sehrály evokační aktivity, které žákům pomáhaly vstoupit do tématu a napojit se na vlastní zkušenost. Aktivity jako „Míčový kvíz“, „Vůně“ nebo „Najdi si svůj strom“ motivovaly žáky k účasti a vytvářely prostor pro rozvoj důvěry, komunikace a vzájemného respektu.

Během školního roku bylo možné sledovat výrazný posun v adaptaci žáků na formu výuky v přírodě. Zatímco v počátečních měsících bylo nutné pravidelně připomínat základní pravidla bezpečnosti, postupně žáci prokazovali vyšší míru samostatnosti, schopnosti spolupracovat a přizpůsobovat se proměnlivému prostředí. Vyvíjela se také jejich schopnost pracovat ve dvojicích a skupinách, pečovat o svěřené pomůcky a nést odpovědnost za své chování během výpravy.

Realizace výprav však zároveň poukázala na nutnost reagovat na aktuální podmínky – především počasí. Nízké teploty, déšť nebo nevhodné oblečení žáků opakovaně vedly k přerušení plánovaných aktivit nebo k jejich modifikaci. Ukázalo se, že při plánování je důležité zohlednit fyzický komfort žáků a přizpůsobit délku i charakter aktivit aktuální situaci. Významným zjištěním je potřeba omezit jemnou motoriku při nepříznivém počasí, upřednostnit pohybové a rytmické aktivity a mít připravenou alternativu vnitřního zpracování (např. pracovní listy ve třídě).

Reflexe se ukázala jako důležitá součást každé výpravy. Umožnila žákům zastavit se, zamyslet se nad prožitou zkušeností, sdílet své postřehy a uvědomit si vlastní pokroky i rezervy. V některých měsících probíhala reflexe odděleně v následujícím dni, což umožnilo hlubší zpracování a navázání v běžné výuce.

V průběhu výprav se rovněž potvrdilo, že příliš vysoký počet aktivit může vést k přetížení a snížení kvality zážitku. Pokud se aktivity realizovaly bez časového tlaku, žáci měli větší prostor pro experimentování, tvořivost i sdílení. S tím souvisí i zjištění, že některé výpravy bylo vhodné rozdělit do více dnů nebo doplnit o následnou práci ve třídě.

Výpravy měly zároveň silný výchovný rozměr – žáci se učili respektu k sobě navzájem, prostředí, ale i k pravidlům. V rámci společných činností docházelo k posilování odpovědnosti, ochotě přiznat chybu a ochotě pomoci druhým. Tyto momenty se často objevovaly spontánně a měly velký dopad na utváření třídní kultury. Výuka v přírodě tak nenabízela pouze prostor pro osvojování znalostí a dovedností, ale i pro všestranný rozvoj žáků včetně jejich postojů a hodnot.

3.6 Rozhovor s třídní učitelkou po implementaci metodických materiálů

3.6.1 Cíle polostrukturovaného rozhovoru realizovaného po výuce v přírodě:

- Zda metodické materiály byly pro učitele dostatečně uchopitelné.
- Jak reagovali žáci na změnu a učení se v přírodě.
- Dosáhlo se propojení učení venku a v přírodě.
- Mělo to nějaký vliv na jejich adaptaci ve školním prostředí.
- Mělo vzdělávání v přírodě nějaké přínosy.
- Naopak jestli mělo bariéry.
- Využívali jste nějakou reflexi.
- Doporučila byste materiály kolegům.

Zvolené otázky do polostrukturovaného rozhovoru po výuce v přírodě:

- Byly pro vás metodické materiály srozumitelné, abyste je mohla využít ve výuce?
- Jak reagovali žáci na výuku v přírodě? Projevilo se to třeba na jejich motivaci k učení?
- Pozorovaly jste u vašich prvňáčků zlepšení nebo naopak zhoršení v adaptaci na školní prostředí?
- Jak jste vnímali propojení venkovní výuky s běžnou výukou ve třídě?
- Mělo vzdělávání v přírodě nějaké přínosy? Jaké prosím?
- Jaké vnímáte bariéry učení se s žáky za dveřmi klasické třídy? Omezovalo vás něco?
- Jaké formy reflexe jste u žáků využívaly a měla zpětná vazba přínos?
- Díky těmto materiálům a zkušenostem s výukou v přírodě plánujete toto pojetí vzdělávání dále rozvíjet, šířit nebo doporučovat kolegům?

3.6.2 Rozhovor

Výzkumník: Byly pro vás metodické materiály srozumitelné, abyste je mohla využít ve výuce?

Účastník: Ano byly.

Výzkumník: Jak reagovali žáci na výuku v přírodě? Projevilo se to třeba na jejich motivaci k učení?

Účastník: Vždy je výuka bavila. Po pobytu v přírodě se i lépe soustředili uvnitř ve třídě. Na plánované měsíční výpravy se moc těšili.

Výzkumník: Pozorovaly jste u vašich prvňáčku zlepšení, nebo naopak zhoršení v adaptaci na školní prostředí?

Účastník: Zhoršení určitě ne. Adaptovali se dobře.

Výzkumník: Jak jste vnímaly propojení venkovní výuky s běžnou výukou ve třídě?

Účastník: Na začátku příprava aktivit tak, aby korespondovala s výukou, zabrala spoustu času, postupem času to bylo jednodušší. Také zajistit vhodné pomůcky do venkovního nestálého prostředí bylo zpočátku náročné.

Výzkumník: Mělo vzdělávání v přírodě nějaké přínosy? Jaké prosím?

Účastník: Podle mého názoru mělo. Pohyb na čerstvém vzduchu, čerpání vitamínu D skrze slunce. Činnosti využitelné v běžném životě. Výuková hra s přírodninami, hra s kamarády, z které pramení socializace.

Výzkumník: Jaké vnímáte bariéry učení se v přírodě oproti klasické třídě? Omezovalo vás něco?

Účastník: Mě osobně venku neomezovalo nic. Občas tedy déšť a trochu bahna, nicméně právě tyto výpravy považuji za naše nejlepší. Takové zážitky můžeme načerpat pouze dokud jsou žáci malí a nesvazuje nás množství a obsáhlost učiva, které je potřeba odučit.

Nevýhodou klasické třídy je určitě malý prostor plný věcí. Některé činnosti je proto lepší dělat venku. Zářivky jsou pro některé děti s ADHD rozptylující.

Výzkumník: Jaké formy reflexe jste u žáků využívaly a měla zpětná vazba přínos?

Účastník: K reflexi jsme využívaly barevné karty. Každá z nich měla určitou hodnotu – červená nejhůře zvládnuté aktivity, modrá tak půl na půl, žlutá vše mi šlo bez pomoci a snadno. Reflexe probíhala formou povídání o tom, co jsme v přírodě zažili, co jsme se nového dozvěděli a na základě toho žáci odpovídali těmito kartami. Některé odpovědi jsme rozváděli dále.

Výzkumník: Díky těmto materiálům a zkušenostem s výukou v přírodě plánujete toto pojetí vzdělávání dále rozvíjet, šířit nebo doporučovat kolegům?

Účastník: Ráda bych s výukou pokračovala. Zatím nemám takové zkušenosti, abych je mohla šířit dál. Možná později. Metodické materiály vypracované kolegyní ráda doporučím kolegyním.

3.7 Vyhodnocení vzdělávacích materiálů

Vzdělávací materiály „Rosteme s přírodou: Učení venku jako cesta k pohodové první třídě“ byly v rámci pilotáže ověřeny v reálných podmínkách 1. třídy. Ve své struktuře odpovídají vývojovým potřebám žáků 1. ročníku a tematicky kopírují školní rok. Výpravy přirozeně rozvíjely klíčové kompetence, sociální dovednosti žáků a schopnost jejich spolupráce. Dalo by se říct, že vhodně nastavená venkovní výuka vede k lepší adaptaci žáků na školní prostředí.

Pozitivní přínos měly aktivity rozvíjející výchovný rozměr. Žáci se učili komunikovat, rozhodovat, nést odpovědnost a reflektovat své jednání. V průběhu výprav docházelo k viditelnému posunu ve schopnosti spolupráce, respektování pravidel, rozvoji komunikačních dovedností, a v neposlední řadě k budování vztahu žáků k přírodě i ke škole jako bezpečnému prostoru. Významnou součástí výprav byla také práce s emocemi. Žáci se učili zvládat nepohodlí, domlouvat se ve skupinách, nést odpovědnost za rozhodnutí a zároveň reflektovat svůj prožitek.

V průběhu jednotlivých měsíců se však ukázalo, že některé aktivity vyžadují úpravu. V mnoha případech chybí podrobnější instrukce nebo praktické tipy, které by pomohly učitelům lépe odhadnout náročnost dané činnosti, případně ji upravit podle věkových a vývojových potřeb žáků. Významnou roli hrálo také počasí. Některé aktivity nebylo možné realizovat venku a bylo nutné je přesunout do třídy. Tento faktor potvrdil nezbytnost alternativních řešení a přítomnost jednoduchých záskokových variant.

Doporučení pro úpravy vzdělávacích materiálů:

- Zohlednit klimatické podmínky a nabídnout varianty aktivit do třídy. V případě špatného počasí (např. dopracování pracovního listu, přenos do běžné hodiny).
- Doplnit orientační časovou dotaci k jednotlivým aktivitám a upozornit na aktivity náročné na organizaci.
- Zavést varianty aktivity podle náročnosti, případně nabídnout „lehčí“ a „těžší“ verzi
- Zmínit v materiálech, že výpravy mají výchovný charakter, který je možné dále posilovat vhodným vedením pedagoga.

4 ZÁVĚR

Teoretická východiska této diplomové práce vycházela z odborné literatury zaměřené na adaptaci žáků v první třídě, možnosti využití učení v přírodě a podpory přirozeného vývoje dítěte skrze smyslové vnímání, pohyb, spolupráci a kontakt s reálným prostředím. Práce čerpala z poznatků vývojové psychologie, zážitkové pedagogiky, environmentální výchovy i rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který podporuje zavádění inovativních forem výuky.

Na základě těchto teoretických poznatků byly vytvořeny metodické výukové materiály s názvem „Rosteme s přírodou: Učení venku jako cesta k pohodové první třídě“, které byly pilotovány v rámci jednoho školního roku. Hlavním cílem bylo zjistit, zda a jak mohou tematicky strukturované výpravy do přírody podpořit hladší adaptaci žáků v prvním roce školní docházky, rozvíjet klíčové kompetence a zároveň nabídnout pedagogům praktický nástroj pro smysluplné a realizovatelné vzdělávání mimo třídu.

Podstatnou součástí práce byla samotná tvorba výukových materiálů, které jsem koncipovala jako ucelený roční cyklus tematických výprav. Mým hlavním přínosem bylo vytvoření návrhu koncepce každé výprav. Výběr a formulace jednotlivých aktivit jsem navrhla s ohledem na rozvoj klíčových dovedností žáků. Součástí materiálů se staly také autorsky vytvořené pracovní listy a názorné obrázky, čerpající z odborné literatury a praktické zkušenosti. Materiály byly sestaveny tak, aby byly snadno přenositelné do praxe a zároveň přizpůsobitelné konkrétním podmínkám dané školy a ročníku.

Reflexe jednotlivých výprav ukázaly, že výuka v přírodním prostředí má silný potenciál pro rozvoj spolupráce, smyslového vnímání, prostorové orientace, jazykových i matematických dovedností. Výpravy zároveň umožnily žákům učit se v souvislostech, přirozeně propojovat poznatky a získávat nové dovednosti skrze reálné situace. Pravidelný pobyt venku přispíval k celkovému zdraví žáků, vzniku pozitivních vztahů mezi zúčastněnými a upevňování třídního klimatu.

Postupně se ukazovalo, že si žáci osvojují pracovní návyky v terénu, stávají se samostatnějšími a lépe zvládají práci s pomůckami. Aktivně se zapojovali do her, úkolů a měli radost z tvoření i objevování. Důležitou roli sehrály evokační aktivity, které měly pozitivní dopad na motivaci a vnitřní naladění žáků. Současně se během pilotáže ukázala i nutnost

přizpůsobení obsahu a organizace jednotlivých výprav konkrétní třídě, počasí a aktuálním podmínkám. Tedy potřeba pružnosti, modifikace a přemýšlivého plánování ze strany pedagoga.

Kromě pozitivních momentů přinesla pilotáž i důležitá zjištění pro úpravu samotných materiálů. Některé aktivity bylo třeba zjednodušit, doplnit o podpůrné vizuální prvky, jiným by prospěla větší míra struktury nebo důkladnější příprava před samotnou realizací. Rovněž se ukázalo, že je vhodné mít připravené alternativní varianty pro různé typy počasí, nebo upravit zadání tak, aby žáci nebyli přetěžováni a naopak měli dost prostoru na prožitek.

Závěrečná fáze výzkumu, včetně rozhovoru s třídní učitelkou po pilotáži, potvrdila, že výpravy přispěly nejen k rozvoji kompetencí žáků, ale i k celkovému naplnění cílů adaptace v 1. ročníku. Metodické materiály byly shledány užitečnými, zároveň však vzešla potřeba drobných úprav pro zajištění jejich větší univerzálnosti a srozumitelnosti pro širší spektrum pedagogů.

5 ZDROJE

Literární zdroje

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Metodika. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- ČINČERA, Jan; KRÁLÍČEK, Ivo a BÍLEK, Martin. *Výuka ve venkovním prostředí: metodický text pro studenty učitelství*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-761-9.
- ČINČERA, Jan; JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina; MATĚJČEK, Tomáš; ŠIMONOVÁ, Petra; BARTOŠ, Jan et al. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1.
- DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh? Proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016. ISBN 978-80-7212-610-1.
- DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.
- FILOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2798-3.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HÁBL, Jan. *Character matters: klíčové otázky charakterové výchovy: skripta pro studenty pedagogických fakult*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. ISBN 978-80-7435-854-8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KETTNER, Bohumil. *Kdo byl Eduard Štorch*. Praha: Albatros, 1986.
- KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí: pět charakteristik, ve kterých se lidé liší*. Brno: Lipka-školské zařízení pro environmentální vzdělávání ve spolupráci s Masarykovou univerzitou, 2014. ISBN 978-80-87604-67-0.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: Rady pro učitele*. Grada, 2008. ISBN 978-80-247-7767-2.

- KŘÍŽ, Martin; MIKULICOVÁ, Hana; NEŠPOR, Jiří; PITELKOVÁ, Petra a VORLÍČEK, Jiří. *Venkovní výuka: metodika pro učení přírodou*. Brno: Lipka-školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace, 2019. ISBN 978-80-88212-21-8.
- KUČERA, Miloš a ŠTECH, Stanislav. *Všichni na jedničku: Alternativní didaktické postupy*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-456-8.
- LOUV, R. *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books. 2008. ISBN: 156512605X
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Učebnice. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- RICKINSON, Mark. *A review of research on outdoor learning*. Great Britain: Field Studies Council, 2004. ISBN 1-85153-893-3.
- STREJČKOVÁ, Emilie (ed.). *Děti, aby byly a žily: příspěvky jsou doplňkem výzkumného úkolu "Odcizování člověka přírodě"*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005. ISBN 80-7212-382-3.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje:

- BECKER, C., G. LAUTERBACH, S. SPENGLER, U. DETTWEILER a F. MESS. Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2017, 14(5) [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/14/5/485>
- CÍRKEV BRATRSKÁ LITVÍNOV. Na charakteru záleží // prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D. [online video]. YouTube, 26. 2. 2024 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: https://youtu.be/u-cLD3v1RFg?si=i_SzNIWkLtA_edYL
- FOREST SCHOOL ASSOCIATION. What is Forest School? [online video]. YouTube, 9. 10. 2018 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <https://youtu.be/8b2vC-ecUuU?si=QBa30B4HSclfv90Y>
- GILL, T. *Children and nature: a quasi-systematic review of the empirical evidence* [online]. London: Sustainable Development Commission, 2011 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: [https://www.london.gov.uk/sites/default/files/lcdc - sowing the seeds - literature review 2011.pdf](https://www.london.gov.uk/sites/default/files/lcdc_-_sowing_the_seeds_-_literature_review_2011.pdf)
- HOFMANN, E., M. TRÁVNÍČEK a P. SOJÁK. Integrovaná terénní výuka jako systém. In: JANÍK, T., P. KNECHT a S. ŠEBESTOVÁ, eds. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 310–315 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispveku/hofmanntravnicseksojak.pdf>. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-11
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 2. vyd. Knihovna pedagogických klasiků. Praha: Dědictví Komenského, 1930 [cit. 2025-03-05]. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:56096000-47c2-11e4-aded-005056827e51>
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Pedagogické klasobraní. Brno: Komenium, 1948 [cit. 2025-03-05]. Dostupné také z: <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:3d7b4e40-bd97-11e4-b2e2-005056827e52>

6 SEZNAM PŘÍLOH

- Příručka *Rosteme s přírodou: Učení venku jako cesta k pohodové první třídě* (součástí volně vložených příloh v tištěné podobě)