

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Učení venku u žáků se specifickými poruchami chování

Bakalářská práce

Autor: Jaroslava Popelková

Studijní program: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Jaroslava Popelková

Studium: P21K0347

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: Učení venku u žáků se specifickými poruchami chování

Název bakalářské práce AJ: Learning outdoors for pupils with specific behavioral disorders

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude věnovat porovnání výuky venku a klasické výuky ve třídě u žáků se specifickými poruchami chování. Cílem práce bude zjistit rozdíly v chování žáka při výuce venku a ve třídě se zaměřením na jeho pozornost, spolupráci s ostatními žáky, spolupráci s pedagogickými pracovníky, podvádění a žákovu aktivitu ve výuce. V úvodních kapitolách budou vymezena specifika edukace žáků se specifickými poruchami chování u žáků základní školy, možnosti, limity a případná rizika klasické výuky ve třídě a učení venku. Empiricky orientovaná část bude založena na kvalitativním dlouhodobém pozorování, případové studii a analýze dokumentace.

DANIŠ, P. Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016.

KALEJA, M. Základy etopedie. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013.

VOJTOVÁ, V. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování. Brno: MuniPress, 2013.

WEBER, A. Víc bláta!: děti potřebují přírodu. Praha: Malvern, 2015.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 20.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Učení venku u žáků se specifickými poruchami chování* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce Mgr. Martina Kaliby, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 6. 5. 2024

Podpis studenta:.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce, Mgr. Martinu Kalibovi, Ph.D. za jeho užitečné rady, připomínky, doporučení a konzultace.

Anotace

POPELKOVÁ, Jaroslava. *Učení venku u žáků se specifickými poruchami chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 70 s. Bakalářská závěrečná práce.

Tato bakalářská práce zkoumá vliv výuky venku na chování žáků s poruchami chování ve srovnání s klasickou výukou ve třídě. Práce se zaměřuje na identifikaci rozdílů v chování žáků v obou prostředích, s důrazem na jejich pozornost, aktivitu, spolupráci, podvádění a schopnost regulace vlastního chování. Práce má poskytnout pedagogům a odborníkům v oblasti speciální pedagogiky cenné poznatky pro další zdokonalení pedagogické praxe a podporu individuálního rozvoje žáků s poruchami chování.

Klíčová slova: Klasická výuka ve třídě, výuka venku, žáci s poruchami chování.

Annotation

POPELKOVÁ, Jaroslava. *Learning outdoors for pupils with specific behavioral disorders*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 70 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor's thesis examines the effect of outdoor learning on the behavior of students with behavioral disorders compared to traditional classroom learning. The thesis focuses on the identification of differences in the behavior of pupils in both environments, with an emphasis on their attention, activity, cooperation, cheating and ability to regulate their own behaviour. The work is intended to provide pedagogues and experts in the field of special pedagogy with valuable knowledge for the further improvement of pedagogical practice and the support of the individual development of pupils with behavioral disorders.

Keywords: Classical teaching in the classroom, teaching outside, students with behavioral disorders.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 6. 5. 2024

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Poruchy chování	12
1.1 Vymezení poruch chování.....	12
1.2 Příčiny vzniku poruch chování.....	12
1.2.1 Genetické a biologické faktory.....	12
1.2.2 Psychologické faktory	13
1.2.3 Sociální a školní faktory	13
1.2.4 Rodinné faktory	14
1.3 Dělení a typy poruch chování.....	14
1.4 Vybrané projevy poruch chování u dětí	16
1.4.1 Lhaní.....	16
1.4.2 Záškoláctví, útěky a toulání.....	17
1.4.3 Krádeže.....	17
1.4.4 Agresivní chování.....	17
1.4.5 Šikana	18
1.4.6 Negativismus	19
1.4.7 Podvádění	19
1.5 Žák základní školy s poruchou chování	20
2 Škola a vzdělávání	24
2.1 Klasická výuka	24
2.2 Vyučovací hodina.....	27
3 Učení venku	28
3.1 Historie učení venku.....	28
3.2 Učení venku v České republice	29
3.3 Výukové metody a pomůcky užívané při učení venku	30

3.4	Výhody učení venku.....	31
3.5	Nevýhody učení venku.....	31
3.6	Děti s poruchou chování a učení venku	32
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
4	Metodologie průzkumného šetření	33
4.1	Cíl empirické části.....	33
4.1.1	Dílčí cíle	33
4.2	Průzkumné otázky	33
4.3	Použité metody.....	33
5	Charakteristika zkoumaného souboru.....	35
5.1	Případové studie	35
5.2	Příklady vyučovacích hodin	42
6	Realizace průzkumného šetření a analýza dat	46
6.1	Pozornost při výuce ve třídě a výuce venku.....	46
6.2	Spolupráce při výuce ve třídě a výuce venku.....	48
6.3	Podvádění při výuce ve třídě a výuce venku.....	50
6.4	Aktivita při výuce ve třídě a výuce venku.....	52
6.5	Schopnost usměrnit sebe sama při výuce ve třídě a výuce venku.....	54
6.6	Shrnutí výsledků výzkumů a jejich významu pro pedagogickou praxi	55
7	Diskuze	57
	Závěr	59
	Zdroje.....	61
	Seznam příloh	67

Úvod

V dnešní době, kdy je trendem ve vzdělávání integrace žáků s různými specifickými potřebami do běžného školního prostředí, nabývá pedagogická práce s žáky s poruchami chování zásadního významu. Jakožto komplexní fenomén vyžadují poruchy chování ve vzdělávacím procesu individuální přístup a diferenciaci. Tato bakalářská práce se zaměřuje na srovnání projevů chování žáků s poruchami chování při výuce venku a klasické výuce ve třídě. Cílem práce je zjistit prostřednictvím kvalitativního dlouhodobého pozorování, zda učení venku ovlivňuje výsledek výchovně vzdělávacího procesu u konkrétních žáků s poruchami chování a identifikovat rozdíly v chování žáků v různých prostředích výuky, a to s důrazem na jejich pozornost, aktivitu, spolupráci, podvádění a schopnost usměrnit sebe sama.

V úvodních kapitolách této práce budou vymezeny klíčové pojmy související s poruchami chování u žáků základní školy, se školou a vzděláváním obecně, jakož i s klasickou výukou ve třídě a učením venku. Následuje pak empiricky orientovaná část, která zahrnuje kazuistiky žáků a příklady vyučovacích hodin. Prostřednictvím této části práce budou zodpovězeny klíčové průzkumné otázky, jako je například to, jak se mění chování a pozornost žáků při výuce venku a ve třídě, při jaké výuce dochází k vyššímu výskytu podvádění či jak prostředí výuky ovlivňuje aktivitu žáka a jeho schopnost usměrnit své emoce a chování.

Zjištění této studie mohou poskytnout cenné poznatky pedagogům a dalším profesionálům v oblasti speciální pedagogiky, kteří se zabývají vzděláváním žáků s poruchami chování, a mohou přispět k dalšímu zdokonalení pedagogické praxe a podpoře individuálního rozvoje těchto žáků.

V dnešní době, kdy se stále více oceňuje přirozené prostředí pro vzdělávání, nabývá zájem o učení venku v přírodě neustále na síle. Tento trend, který je předmětem rostoucího zájmu odborníků, učitelů, rodičů i samotných dětí, přináší do vzdělávacího procesu nové perspektivy a přínosy. Učení venku není pouze prostředím pro výuku, ale představuje komplexní způsob, jak propojit teorii s praxí a umožnit žákům přímý a smysluplný kontakt s okolním světem. Pro žáky je pak učení venku nejen možností objevovat a zkoumat přírodní jevy na vlastní kůži, ale nabízí také prostředí, ve kterém se mohou lépe soustředit, být aktivní a projevovat svou kreativitu. Jeho přínosy pro žáky spočívají v posilování jejich smyslového vnímání, rozvoji sociálních

dovedností a schopností samostatného myšlení a rozhodování. Učení venku může také přispět ke zlepšení celkového duševního a fyzického zdraví žáků, a to díky pohybu na čerstvém vzduchu a snížení stresu spojeného s klasickým školním prostředím.

Pro učitele představuje učení venku nové možnosti pro diferenciaci výuky a individuálního přístupu k žákům. Může poskytnout prostor pro rozvoj alternativních vzdělávacích metod a zvýšení motivace žáků k učení. Učitelé mohou využít venkovní prostředí k podpoře aktivního zapojení žáků do vzdělávacího procesu a k posílení jejich kritického myšlení a analytických schopností. Zároveň může být učení venku pro pedagogy inspirativní a osvěžující zkušeností, která jim umožní lépe porozumět potřebám svých žáků a efektivněji podporovat jejich rozvoj.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy chování

1.1 Vymezení poruch chování

Poruchy chování jsou patologické stavy, které se projevují neadekvátním, odlišným nebo disruptivním chováním jedince v porovnání s věkově a kulturně přiměřenými normami. Tyto poruchy mohou zahrnovat řadu problematických chování, jako je agresivita, neposlušnost, neúcta k autoritám, krádeže, lži, či sebepoškozující jednání (American Psychiatric Association, 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (2023), kterou používá i české zdravotnictví, definuje poruchy chování jako skupinu poruch charakterizovaných narušením chování, které není ani věkově, ani sociálně přiměřené, je trvalé a má závažné důsledky. MKN-10 dále klasifikuje poruchy chování do několika podkategorií, včetně hyperkinetické poruchy chování (F90), poruchy chování s narušením sociálních vztahů (F91), emoční poruchy s nástupem v dětství (F93) a další.

Nová verze Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11 (2023) užívá souhrnný název Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy (Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders) a kódové označení 06.

Některé poruchy chování se mohou vyskytovat současně s jiným postižením (Pipeková, 2010).

1.2 Příčiny vzniku poruch chování

Poruchy chování u žáků základních škol jsou komplexním problémem, který vzniká z mnoha faktorů. Níže se zaměříme na nejčastější z nich.

1.2.1 Genetické a biologické faktory

Některé poruchy chování mohou mít genetickou složku. To znamená, že dítě může být náchylnější k určitým poruchám chování, pokud má rodinnou anamnézu těchto podmínek. Studie ukázaly, že některé poruchy chování, jako je porucha hyperkinetická (ADHD), mohou mít genetickou složku velmi silnou. Například u jednovaječných dvojčat je v tomto případě významná jistota onemocnění u obou z nich (Faraone et al., 2005).

Mezi biologické faktory patří vývojové problémy, vrozené vady nebo poruchy mozku. Riziko poruch chování u dětí mohou zvyšovat takové faktory, jako jsou např. předčasný porod nebo nízká porodní váha (Michalová, 2007). Některé výzkumy také ukazují, že děti s ADHD mohou mít menší objem některých částí mozku nebo mohou mít odlišné vzorce mozkové aktivity než děti bez ADHD (Castellanos et al., 2002).

1.2.2 Psychologické faktory

Psychologické faktory mohou zahrnovat širokou škálu aspektů souvisejících se špatnými životními zkušenostmi, traumaty a psychickým zdravím. K vzniku poruch chování u dětí mohou přispět negativní životní události, jako jsou těžké nemoci, smrt blízké osoby, rozvod rodičů, zneužití nebo trauma (Vojtová, 2008). Tato traumata mohou mít na duševní zdraví dítěte dlouhodobé následky a mohou vést k problémům s emocionální regulací, které se mohou projevit jako poruchy chování.

Děti, které mají problémy s emocionální regulací, mohou mít větší tendenci k projevům poruch chování, jako je agresivita, neklid nebo opozice. Vyšší riziko poruch chování mohou mít také děti s nízkou sebeúctou nebo negativním sebehodnocením. Mohou se cítit frustrované, nepochopené nebo mohou mít potíže s formováním zdravých vztahů s vrstevníky a dospělými. Train (2001, s. 14-15) uvádí, že děti s poruchami chování *„jsou celkově nešťastné, neschopné poučit se z vlastních chyb a navázat plnohodnotný vztah s ostatními dětmi.“*

1.2.3 Sociální a školní faktory

Sociální faktory jsou při analýze příčin poruch chování klíčovým aspektem. Zahrnují širokou škálu sociálních interakcí a prostředí, ve kterých se dítě nachází. Symptomy poruch chování mohou vykazovat například děti, které mají problémy s interakcí s vrstevníky. Takové problémy mohou být spojeny s šikanou, sociální izolací či konflikty s vrstevníky. Studie například ukázaly, že vyšší riziko vzniku poruch chování a dalších psychických potíží mají děti, které jsou oběťmi šikany (Reijntjes et al., 2010).

Z výzkumů je dále patrné, že vyšší riziko poruch chování mají také děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin. To může být spojeno i s větším stresem, menší dostupností zdravotní péče, nebo nižšími očekáváními a podporou ze strany rodičů (Reiss, 2013).

K vzniku poruch chování mohou přispět také negativní zkušenosti ve škole, jako jsou špatné vztahy s učiteli, špatné školní výsledky, nebo pocit nespravedlnosti a nerovnosti (Michalová, 2007).

1.2.4 Rodinné faktory

Vývoj chování dítěte může významně ovlivnit i styl výchovy. S lepšími výsledky chování dětí je obecně spojen takový rodičovský styl, který kombinuje jasná pravidla a očekávání s emocionální podporou a otevřenou komunikací. K vývoji poruch chování může naproti tomu přispět autoritářský (přísný, kontrolující) nebo zanedbávající (nedostatečná péče a pozornost) rodičovský styl. Většímu riziku poruch chování jsou vystaveny děti, které vyrůstají v konfliktním prostředí. To může zahrnovat domácí násilí, neustálé hádky mezi rodiči nebo konflikty mezi sourozenci. Různé rodinné struktury a dynamiky, jako je rodina se samoživitelem, rozvedení rodiče nebo časté změny bydliště, mohou k vývoji poruch chování také přispět. Děti, které prochází těmito stresujícími změnami, mohou mít potíže s přizpůsobením a mohou vykazovat problémy s chováním (Michalová, 2007).

1.3 Dělení a typy poruch chování

Poruchy chování u dětí a adolescentů jsou často klasifikovány podle kritérií stanovených v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) Americké psychiatrické asociace nebo v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) Světové zdravotnické organizace.

Podle **DSM-5** (2013) se poruchy chování obecně dělí na dvě hlavní kategorie:

1. *Porucha opozičního vzdoru (ODD - Oppositional Defiant Disorders)*
2. *Porucha chování (CD - Conduct Disorders)*

Porucha opozičního vzdoru (ODD) je typem poruchy chování, který se vyznačuje vzorcem negativistického, vzdorového a nepřátelského chování, které trvá minimálně šest měsíců a splňuje alespoň čtyři příznaky z následujících kategorií:

- jedinec často ztrácí nervy;
- je často nedočkavý, snadno se rozzlobí;
- často se zlobí;
- často se hádá s autoritami;

- často vzdoruje, odmítá dodržovat pravidla;
- často záměrně obtěžuje ostatní;
- často obviňuje ostatní ze svých chyb.

Tato porucha se obvykle začíná projevovat v předškolním nebo v raném školním věku a může ovlivnit schopnost dítěte fungovat doma, ve škole nebo v rámci jeho sociálních vztahů.

Dítě s touto poruchou se často bouří proti autoritám, porušuje pravidla a psychicky trápí ostatní. Tito jedinci bývají také podráždění, snadno se rozzlobí, což je často důsledkem nízké tolerance vůči frustraci. Běžné je, že ostatním připisují vinu za své chyby. Jejich vzdorovité chování má silný provokativní prvek, který často vede ke konfliktům. Tato porucha se od jiných poruch chování odlišuje tím, že se neprojevuje porušováním práv jiných osob, zákonů, krutostí, týráním ani vážným ničením majetku. Pokud se tyto formy chování začnou objevovat v pozdějším věku, může to signalizovat vývoj směrem k jiným poruchám chování, jako jsou socializované nebo nesocializované poruchy chování. Tato porucha se nejvíce projevuje v interakci s blízkými dospělými a známými vrstevníky. Porucha opozičního vzdoru je obecně považována za poruchu s nepříznivou prognózou (Hort a kol., 2008).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (**MKN-10**) se opoziční vzdorovité chování projevuje především vzdorovitým, nepřátelským, provokativním a rušivým chováním, jež je daleko za hranicemi toho, co by bylo považováno za normální pro dítě daného věku a sociokulturního prostředí. Porucha neobsahuje vážné přestupky proti právům ostatních.

MKN-10 klasifikuje poruchy chování podobně, ale rozlišuje ještě mezi poruchami chování s narušením sociálních norem a poruchami chování s agresivitou. Jde o následující tři diagnostické jednotky:

Porucha chování vázaná na vztahy k rodině (F91.0)

Tato porucha chování vykazuje všechny znaky definované v kritériích pro poruchy chování, včetně porušování práv ostatních, ničení majetku a násilí. To ji odlišuje od poruchy opozičního vzdoru. Na druhé straně ale není pouze výrazně narušený vztah mezi rodičem a dítětem pro stanovení této diagnózy dostatečný.

Na rozdíl od dalších poruch jsou projevy této poruchy většinou omezeny na domácí prostředí a jsou zaměřeny především na členy rodiny. Mimo rodinné prostředí se výrazné problémy zpravidla neobjevují. Často je tato porucha spojena s výrazně narušeným vztahem s některým členem rodiny, často s novým nevlastním rodičem, na kterého jsou v počátečních stádiích poruchy chování zaměřeny. Tato porucha má obecně relativně dobrý výhled na zlepšení (Hort a kol., 2000).

Nesocializovaná porucha chování (F91.1)

Tato porucha chování zahrnuje všechny charakteristiky, včetně těch nejvážnějších. Je také spojena s nedostatečným sociálním začleněním jedince mezi vrstevníky. Dotyčný obvykle nemá v rámci své věkové skupiny blízké přátele, bývá nepopulární a je odmítán. Hlubší vztahy s dospělými často postrádají důvěru. Přestupky jsou obvykle dotyčným jedincem páčány samostatně, ale to není nutnou podmínkou – mohou být páčány i ve skupině. Klíčovým prvkem je v tomto případě kvalita vztahů jedince. Tato porucha se nejvíce projevuje ve školním prostředí, ale je přítomna i v dalších kontextech. Prognóza této poruchy je obecně nepříznivá (Kaleja, 2013).

Socializovaná porucha chování (F91.2)

Tato porucha chování také zahrnuje všechny charakteristické symptomy, avšak na rozdíl od předchozího případu je jedinec s touto poruchou schopen vytvářet stále přátelské vztahy se svými vrstevníky. Přestupky může páchat buď ve skupině s ostatními, nebo může být členem skupiny vrstevníků bez problémů a páčání přestupků provádět samostatně. Tato porucha se obecně považuje za poruchu s pozitivní prognózou, která obvykle upadá do pozadí v pozdní adolescenci a rané dospělosti (Hort a kol., 2000).

1.4 Vybrané projevy poruch chování u dětí

1.4.1 Lhaní

Lhaní je jedním z běžných druhů chování, které se může objevit u dětí a mladistvých. V mnoha případech může být lhaní součástí normální fáze vývoje, kdy dítě experimentuje s hranicemi pravdy a zkoumá reakce ostatních. V některých případech však může být lhaní známkou hlubších problémů nebo poruch chování, a to v případě, že se lhaní stane chronickým a častým problémem bez zjevného důvodu. Lhaní tak není omezeno na specifické situace, ale je běžnou součástí interakce s druhými (Bendl,

2015). Lhaní může sloužit k vyhnutí se trestu, získání výhod nebo manipulaci s druhými. Může být také způsobem, jak si získat pozornost ostatních. Když je dítě s nepravdivými tvrzeními konfrontováno, může reagovat agresivně, defenzivně nebo další lží (Divoká, 2017).

1.4.2 Záškoláctví, útěky a toulání

Záškoláctví je u dětí a mladistvých jedním z nejvíce viditelných projevů poruch chování a spočívá v opakované a neospravedlněné nepřítomnosti ve škole. Toto chování může být vnímáno jako způsob, jak se vyhnout stresovým situacím ve škole, například šikaně, školním obtížím nebo sociálním problémům. Někdy může být také projevem širších psychologických nebo sociálních problémů, jako jsou rodinné konflikty, úzkost nebo deprese. Je proto vždy důležité pochopit kontext a příčiny tohoto chování (Hutyrová a kol., 2019).

Útěk z domova je složitý problém, který může být obzvláště závažný u dětí s behaviorálními poruchami, jelikož mohou čelit specifickým výzvám, jako je snížená schopnost zvládat stres nebo chápat následky svých činů. Toto chování může být vyvoláno řadou faktorů, včetně rodinných konfliktů, šikany, frustrace, drogové závislosti či sebevražedného chování. Je důležité vnímat, že samotné útěkářství je považováno za rizikový faktor pro budoucí rizikové chování (užívání návykových látek, nechráněný sex apod.). Z tohoto důvodu je nutný komplexní přístup, zaměřený na spolupráci s rodinou a odborníky (Ludíková, Kozáková, 2012).

1.4.3 Krádeže

Krádeže u dětí s poruchami chování často souvisí s řadou psychologických, sociálních a rodinných problémů. Děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo opoziční vzdorovitou poruchou (ODD) mohou být k neupřímnému chování, včetně krádeží náchylnější. Mezi další faktory přispívající k tomuto problému patří faktory individuální (nedostatek sebekontroly, impulzivita), rodinné (nedostatek dohledu, konflikty v rodině) nebo společenské (šikana, tlak vrstevníků) (Ludíková, Kozáková, 2012).

1.4.4 Agresivní chování

Agresivní chování u dětí s diagnostikovanou poruchou chování (CD) je komplexní fenomén, který je výsledkem interakce různých faktorů, včetně genetických predispozic, rodinného a širšího sociálního prostředí. Tato porucha chování

je definována jako soubor chování, který systematicky porušuje práva druhých a věkově specifická sociální očekávání. Tito jedinci často systematicky narušují sociální normy a omezují práva svého okolí, což se může projevit jako agresivní chování vůči lidem a zvířatům, ničení majetku, nebo dokonce podvodné chování a krádeže (MKN-10).

K rozvoji nevhodného a agresivního chování jsou kromě toho obzvláště náchylné děti, které byly vychovávány v konfliktním a/nebo zanedbávaném prostředí. Existuje také spojitost mezi agresivním chováním a autoritativním rodičovským stylem, který upřednostňuje fyzické tresty. Současně bylo zjištěno, že u adolescentů s kombinovanými poruchami chování a emocí je agresivní chování často spojeno s problematikou vztahů mezi rodiči (Vágnerová, 2014).

Velkou roli zde v současnosti hraje také vnímání násilí ve společnosti, vliv médií a podobně (Slowík, 2022). Výzkumy potvrdily, že existuje spojení mezi dětskou agresivitou a trávením času hraním násilných počítačových videoher. Za jednu z příčin vzniku agresivního chování označují v tomto případě vědci fakt, že tento typ her většinou postrádá soucit vůči obětem (Prescott a kol., 2018). Také Weber (2015) popisuje, jak internet a digitální média ovlivňují schopnost dětí kriticky myslet, jejich sociální interakci a jaké dopady má každodenní hraní her na dětskou psychiku a duševní zdraví.

Pro terapeutickou intervenci je důležité zvolit kombinaci behaviorálních a farmakologických strategií. I když se k řešení tohoto chování často používají tradiční behaviorální a psychosociální přístupy, nemusí vždy nabízet trvalé řešení. V tomto kontextu se ukazuje, že ucelenější přístup k problematice může poskytnout trénink všímavosti pomáhající jedincům rozpoznávat a adekvátně reagovat na interní signály vedoucí k neadekvátnímu chování (Michalová, 2007).

1.4.5 Šikana

Šikana na základní škole představuje závažný problém, který může mít dlouhodobé negativní důsledky nejen pro oběti, ale také pro celé školní prostředí. Šikana se týká opakovaného a záměrného agresivního chování vůči jednotlivci nebo skupině, které má za cíl způsobit újmu, strach či nepříjemnost. Toto chování může být verbální, fyzické nebo psychologické povahy a může se projevovat různými způsoby, jako je vydírání, vysmívání, ignorace nebo šíření pomluv (Titmanová, 2019).

1.4.6 Negativismus

Negativismus představuje u dětí a mladistvých výrazný prvek poruch chování. Je to behaviorální vzor, při němž dítě projevuje značný odpor vůči požadavkům, pravidlům a autoritám, což může významně ovlivnit jeho sociální a osobní funkci. Negativismus se často objevuje u různých poruch chování, jako jsou například opoziční neposlušnost, poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a poruchy chování spojené s agresivitou (Vágnerová, 2001 in Hutyrlová, Růžicka, Spěváček, 2013).

Charakteristiky negativismu u dětí s poruchou chování jsou následující: děti projevují zjevný odpor vůči pravidlům, pokynům a autoritám; mohou se aktivně vzpírat splnění úkolů nebo požadavků a často vyjadřují nesouhlas či nedostatek spolupráce. Děti s negativismem mohou být také náchylné k provokativnímu chování. Aktivně se snaží vyvolat konflikty a testovat hranice autority. Jejich odmítavý postoj může zahrnovat neposlušnost, ignorování pokynů a vzdorování. Děti s negativismem často vnímají autority, včetně rodičů a učitelů, jako nepřátelské nebo nespravedlivé. To může vést k nepříznivým vztahům a komunikaci (Vágnerová, 2014 in Hutyrlová, 2019). Negativistické chování může být spojeno s impulzivními reakcemi a neschopností zvažovat následky svých akcí.

Negativismus může mít závažné důsledky pro děti, jejich rodiny a sociální prostředí. Negativní vzory chování a odpor vůči autoritám mohou vést k narušeným vztahům, konfliktům a negativnímu vnímání samotných dětí. Důležité je rozlišovat mezi běžnými obdobími neposlušnosti, která jsou součástí vývoje dítěte, a negativismem spojeným s poruchou chování. V případě, že je negativismus součástí komplexního obrazu behaviorálních problémů, je důležité provést důkladnou diagnostiku a poskytnout vhodnou intervenci (Pöthe, 2013).

1.4.7 Podvádění

Podvádění ve školním prostředí je neetickým chováním jedince s cílem získat neoprávněný prospěch za použití nečestných metod při plnění školního úkolu, testu nebo zkoušky. Zahrnuje různé praktiky, jako například opisování, napovídání, přepisování, používání taháku, falšování podpisu rodičů, plagiátorství, zneužívání technologií (mobil, chytré hodinky, sluchátka apod.).

Profesor Mareš ve své studii Tradiční a netradiční podvádění ve škole (2005) poukazuje na tři znaky, které definují podvádění (Cizek, 2003 in Mareš, 2005).

- Jednání žáka, které porušuje stanovená školní pravidla.
- Přináší žákovi nezasloužené výhody oproti spolužákům.
- Snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonů vyvozovat.

Mareš rozděluje podvádění na dvě formy: tradiční a elektronickou. U každé z nich pak uvádí jednotlivé typy podvádění a popisuje konkrétní postupy.

Ambrožová (2021) si všímá toho, že souběžně se zaváděním nových forem vzdělávání s využitím digitálních technologií se ve školách objevují také netradiční formy podvádění. Elektronické podvádění (cybercheating) označuje zapojení do nečestného chování v kontextu online nebo digitálního prostředí. Tento termín může zahrnovat širokou škálu činností, včetně podvádění při online zkouškách, používání neautorizovaných online zdrojů nebo využívání technologie k získání výhod ve školním prostředí.

Kaliba (2020) se ve své disertační práci zmiňuje o nutnosti znát rizika, která s sebou nová média a jiné formy moderních informačních a komunikačních technologií přinášejí. Zmiňuje dvě kategorie rizikového chování: závislostní chování a prokrastinační chování (online prokrastinace, cyberslacking) ve studentském prostředí. Toto rizikové chování způsobuje různé problémy týkající se fyzického, mentálního a behaviorálního zdraví.

1.5 Žák základní školy s poruchou chování

Vzdělávání žáků s poruchami chování na základní škole vyžaduje specifický a individuální přístup, který je založený na pochopení jednotlivých potřeb a problémů, s nimiž se daný žák potýká. To může zahrnovat širokou škálu strategií a zdrojů. Základním z nich je Individuální vzdělávací plán (IVP). IVP je dokument, který popisuje specifické potřeby žáka, stanovuje cíle pro vzdělávací vývoj žáka a popisuje metody a zdroje, které budou k dosažení těchto cílů použity. Tento plán by měl být pravidelně aktualizován a vyhodnocován (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Dalším nástrojem k podpoře vzdělávání žáků s poruchami chování je Plán pedagogické podpory (PLPP). PLPP obsahuje stručný popis obtíží žáka, změny v postupech, metodách a organizaci výuky a hodnocení žáka. Stanovuje cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu.

Jiným důležitým bodem je specializovaná podpora, která může zahrnovat začlenění speciálních pedagogů nebo poradců do vzdělávacího procesu žáka, stejně jako poskytnutí dalších podpůrných zdrojů, jako jsou asistenti pedagoga (Vojtová, 2013). Asistent pedagoga hraje v podpoře žáků s poruchami chování v základních školách klíčovou roli. Jeho úkolem je pomoci těmto žákům v jejich každodenním školním životě a zlepšit jejich schopnost učit se a integrovat se do školní komunity. Asistent pedagoga může být zapojen do mnoha aspektů péče o žáky s poruchami chování. Může žákům s poruchami chování poskytovat individuální nebo skupinovou podporu, aby jim tak pomohl porozumět a zvládnout učební látku. Dále také může pomáhat žákům rozvíjet strategie pro zvládání jejich chování: pomoc s řešením konfliktů, učení se technikám sebeovládání nebo vytváření a sledování plánů chování. Může jim také pomáhat vyvíjet a udržovat pozitivní sociální interakce s vrstevníky i dospělými ve škole.

Jinou možností u žáků s poruchou učení je využití modifikace učebního plánu. Může být nutné upravit učební plán a strategie tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám a schopnostem žáka. Jde například o upravení tempa a stylu učení, použití vizuálních nebo taktických učebních pomůcek a zajištění toho, aby měl žák k dispozici dostatečné přestávky a časy na odpočinek. Klíčovým prvkem při vzdělávání žáků s poruchami chování je také spolupráce s rodinou (Michalík a kol., 2015).

Ve školním roce 2020/2021 české školy navštěvovalo přes 18 tisíc dětí s poruchami chování. Jak ukazují data MŠMT (obr. č. 1), počet dětí se závažnými vývojovými poruchami chování v našich školách v průběhu let stále narůstá.

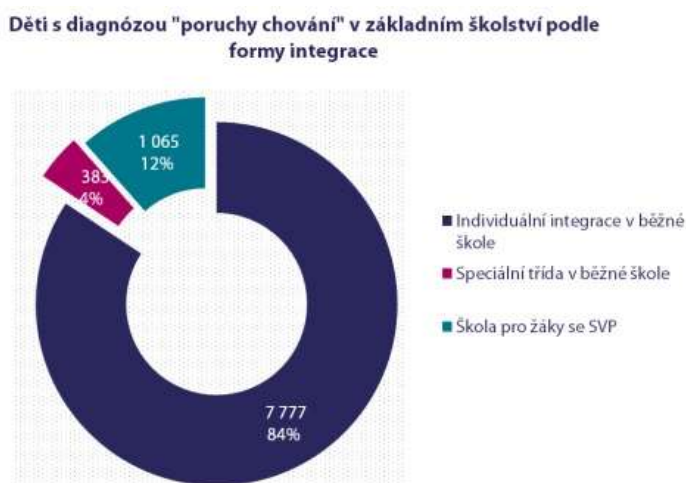


Obr. 1 Počet dětí ve školách se závažnými poruchami chování (MŠMT, 2021)

Další data z roku 2016/2017 (graf č. 1) poukazují na to, že během tohoto školního roku bylo v základních vzdělávacích institucích registrováno 9 225 dětí s diagnostikovanou závažnou poruchou chování. Tyto děti se většinou vzdělávají v regulérních školských zařízeních (graf č. 2). V akademickém roce 2005/2006 byla tato diagnóza stanovena u celkového počtu 2 289 žáků. V průběhu 11 let se tento počet zvýšil téměř čtyřikrát. Autoři se domnívají, že primární faktor tohoto nárůstu diagnostikovaných případů je spojen s modifikacemi v diagnostických postupech školních poradenských středisek (ČOSIV, 2018).



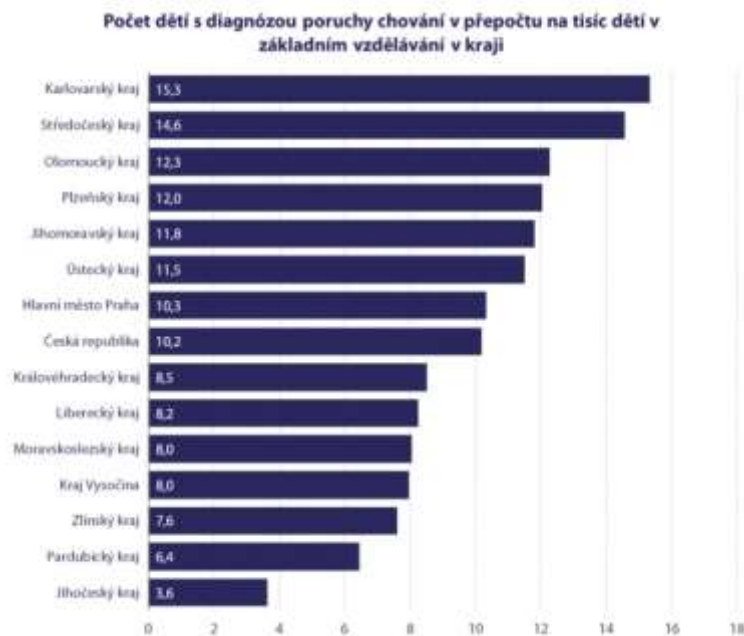
Graf 1 Počet dětí v základním školství s diagnózou poruchy chování (ČOSIV, 2018)



Graf 2 Děti s diagnózou poruchy chování v základním školství podle formy integrace (ČOSIV, 2018)

Dále je důležité zmínit, že v procentuálním zastoupení dětí s diagnózou poruch chování existují výrazné regionální disparity, což naznačuje, že v určitých krajích je tato

diagnóza udělována s vyšší frekvencí než v ostatních. Data níže (graf č. 3) informují o tom, že nejvíce zastoupený kraj s diagnózou poruch chování je Karlovarský, dále Středočeský a Olomoucký. Nejméně dětí s touto diagnózou je v kraji Jihočeském (ČOSIV, 2018).



Graf 3 Počet dětí s diagnózou poruchy chování v přepočtu na tisíc dětí v základním vzdělávání v kraji (ČOSIV, 2018)

2 Škola a vzdělávání

Průcha (2013) definuje termín škola následovně: „*Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.*“ Vzdělávání je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.

Podle Vališové, Kasíkové (2011), výuka a vyučování jsou termíny spojené s procesem předávání znalostí, dovedností, postojů a hodnot z jedné osoby nebo skupiny osob (učitelů, lektorů) na druhou osobu nebo skupinu osob (žáků, studentů). Výuka se týká samotného obsahu, materiálů a informací, které jsou předávány žákům/studentům. Jde o přenos znalostí, faktů, teorií a dovedností. Výuka zahrnuje vytváření strukturovaných učebních plánů, výukových materiálů a metodických přístupů, které mají usnadnit žákům/studentům porozumění a aplikaci daného obsahu.

Vyučování oproti tomu nabízí širší spektrum aktivit, které jdou nad rámec samotného přenosu informací. Vyučování zahrnuje tvorbu prostředí, ve kterém se učení může odehrávat efektivněji, interakci s žáky/studenty, motivaci, hodnocení a vytváření podnětného prostředí pro aktivní účast. Vyučování klade důraz na rozvoj kritického myšlení, komunikačních schopností a schopnosti aplikovat naučené do praxe.

V základním smyslu tedy výuka zahrnuje samotný proces sdílení informací a znalostí, zatímco vyučování je širší koncept, který zahrnuje strategie, metody a interakce, které umožňují efektivní a zapojené učení.

2.1 Klasická výuka

Klasické tradiční (transmisivní) pojetí výuky se zaměřuje na učební osnovy a obsah vyučování. Hlavní úlohu v něm hraje pedagog, který žákům předává hotové vědomosti (Zormanová, 2012). Charakteristickými metodami klasického vyučování jsou:

- Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor).
- Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž).
- Metody dovednostně praktické (napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody). (Maňák, Švec, 2003, in Zormanová, 2012)

Metody slovní: Tyto metody se zaměřují na verbální komunikaci mezi učitelem a žáky. Patří sem vysvětlování, vyprávění, diskuse, rozhovor a písemné cvičení. Učitel slovně předává informace, klade otázky a povzbuzuje žáky k odpovědím a diskuzi. Tato metoda podporuje přenos teoretických znalostí a komunikační dovednosti.

Vysvětlování: Učitel vysvětluje učivo žákům verbální formou. Pomáhá strukturovat informace a zajišťuje jednostranný tok informací z učitele na žáky.

Výklad: Učitel podrobně vysvětluje téma žákům, často s vizuálními pomůckami a ilustrativními příklady, s cílem dosáhnout hlubšího porozumění danému konceptu.

Diskuse: Interaktivní výuková metoda, při níž se žáci a učitel společně zapojují do konverzace, výměny názorů a argumentace ohledně určitého tématu, což podporuje kritické myšlení, komunikaci a schopnost posuzovat různé perspektivy.

Rozhovor: Výuková metoda, kdy učitel nebo žáci vedou dialog kladením otázek a odpovědí s cílem prohloubit porozumění danému tématu.

Písemné cvičení: Žáci pracují s písemnými úkoly nebo otázkami, což rozvíjí jejich schopnost formulovat odpovědi a vyjadřovat myšlenky písemnou formou.

Metody názorně demonstrační: Tyto metody využívají vizuálních pomůcek, aby žákům zprostředkovaly koncepty a vztahy. Patří sem demonstrace, prezentace, audiovizuální materiály a vizuální ilustrace. Učitel ukazuje příklady, obrázky nebo videa, které pomáhají lépe pochopit abstraktní nebo složité pojmy. Tímto způsobem se zvyšuje vizuální vnímání a konkrétnost učiva.

Pozorování: Metoda, při níž žáci pečlivě sledují jevy, situace nebo objekty s cílem získat informace a vytvořit si obraz daného děje.

Předvádění: Proces, při němž učitel ukazuje žákům postupy, činnosti nebo praktické dovednosti, aby žáci mohli pozorovat a napodobovat.

Demonstrace: Postup, během něhož učitel vizuálně prezentuje koncepty a využívá při tom grafických, fyzických nebo audiovizuálních pomůcek k lepšímu vysvětlení.

Projekce statické a dynamické: Statické projekce předvádějí statické obrazy nebo texty na plochu, zatímco projekce dynamické předvádějí pohyblivé a proměnlivé obsahy, například videa nebo animace, s využitím projekčních zařízení.

Metody dovednostně praktické: Praktické metody kladou důraz na praktickou aplikaci teoretických znalostí. Zahrnují praktické úlohy, experimenty, terénní aktivity a projekty. Žáci se zapojují do fyzických činností, řeší reálné problémy a získávají praktické dovednosti.

Tímto způsobem se učivo stává konkrétním a smysluplným (Zormanová, 2012).

Frontální výuka je tradiční výukovou metodou, při níž učitel předává informace žákům ve formě jednosměrného přenosu znalostí. V této metodě je učitel hlavním aktérem výuky a žáci jsou pasivními posluchači (Zormanová, 2012).

Mezi hlavní charakteristiky frontální výuky patří:

- **Jednosměrná komunikace:** Učitel prezentuje informace, přednášky nebo vysvětlení a žáci poslouchají a zaznamenávají si je.
- **Centralizace učitele:** Učitel je centrem pozornosti a v předávání znalostí a informací má hlavní roli.
- **Pasivní účast žáků:** Žáci mají omezený prostor pro aktivní účast, dotazy a diskuse.
- **Orientace na faktické znalosti:** Frontální výuka často klade důraz na předávání základních faktických znalostí a informací.
- **Strukturovaný obsah:** Materiál je organizován a prezentován podle plánu nebo učební osnovy.
- **Omezený prostor pro interakci:** Diskuse a otázky žáků jsou často omezeny na konkrétní části výuky.

Frontální výuka může být vhodná pro některé situace, například pro předávání základních konceptů, prezentaci nových témat nebo v případě, kdy je potřeba efektivně informovat velkou skupinu lidí. Nicméně tato metoda má také svá omezení. Žáci/studenti se mohou snadno stát pasivními posluchači, což může vést k menšímu zapojení, méně aktivnímu učení a nižšímu porozumění.

Moderní vzdělávací přístupy často kombinují frontální výuku s interaktivními metodami, diskusí, skupinovou prací a technologiemi, aby se podpořila aktivní účast studentů a diverzifikovala forma výuky.

2.2 Vyučovací hodina

Průcha (2013) definuje vyučovací hodinu jako časovou a organizační jednotku výuky, která u nás tradičně trvá 45 minut. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou odděleny 10 a 20 minutovými přestávkami. V odůvodněných případech, např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, lze vyučovací hodiny spojovat, dělit, prodlužovat nebo zkracovat.

Vyučovací hodina má obvykle svou vnitřní strukturu s časově ohraničenými segmenty, které jsou pedagogicky propojeny a zahrnují různé aktivity žáků a učitelů. Jelikož žáci dokážou vydržet pozornost maximálně 10 minut, je v rámci organizační struktury nejvíce využívaná struktura smíšená.

Návrh smíšené struktury (Svatoš, 2006):

1. Prolog (úvod vyučovací hodiny) – představení cíle hodiny.
2. Motivace (stimulace) – vyvolání zájmu o učivo (užití učiva).
3. Mobilizace předchozích poznatků – opakování předchozího učiva, jeho systematizace a utřídění.
4. Exponování nových poznatků – nové informace a jejich přiblížení žákům.
5. Fixace nového učiva – upevnění, včlenění do stávajících poznatků.
6. Procvičení – opakování – reflexe míry porozumění.
7. Praktické aplikace – užití nového učiva, začlenění do praktického života.
8. Komparace – porovnávání záměrů s naplněním (Svatoš, 2006).

3 Učení venku

„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. 52)

Učení venku, někdy označované jako „outdoor education“ (outdoorové vzdělávání) nebo „učení v přírodě“, je pedagogický přístup, který využívá venkovní prostředí jako prostor pro učení a který má hluboké kořeny v historii vzdělávání. Toto učení zdůrazňuje důležitost spojení s přírodou a využití venkovního prostředí jako prostředku k podpoře učení a osobního rozvoje. Učení v přírodě přesahuje rámec dobrodružných sportů či prostého přenášení vnitřních aktivit do venkovního prostředí. Rozšiřuje se v různých kontextech, od osobních dobrodružství přes venkovní rekreaci až po neformální vzdělávací programy. Tato metoda se mimo jiné uplatňuje ve formálních vzdělávacích institucích, jako jsou základní, střední i vysoké školy. Proces učení v přírodě podporuje transformaci s venkovním prostředím, čímž přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji jednotlivce, rodin, společenských komunit a globálnímu ekosystému (Hindmarsh, Hunt, 2020 in Serret, Gripton, 2020).

Cílem učení venku je poskytnout žákům autentické a smysluplné zkušenosti, které podporují jejich celkový rozvoj. Učení venku je založené na přesvědčení, že přímý kontakt s přírodou a reálným světem může nabídnout unikátní vzdělávací příležitosti a přispět k hlubšímu pochopení učiva. Je také důležité pro podporu zdraví a pohody žáků, protože nabízí možnosti fyzické aktivity a interakce se světem mimo třídní prostředí (Sobel, 2008).

V praxi může učení venku zahrnovat širokou škálu aktivit, včetně terénní práce v přírodních vědách, zeměpisných expedic, farmářských návštěv, outdoorových sportovních aktivit, ekologického vzdělávání, dobrodružných aktivit nebo dokonce uměleckých a literárních aktivit v přírodě (Rickinson et al., 2004 in Daniš, 2019).

3.1 Historie učení venku

Podle Louv (2010) historie učení venku sahá až do 19. století a má kořeny v různých kulturách a pedagogických filosofiích. V této době byl Friedrich Froebel, německý pedagog, který je často označován za „otce mateřských škol“, jedním z prvních, kdo zdůraznil důležitost hry a interakce s přírodou v raném dětství. Na konci

19. a počátku 20. století se jako reakce na tuberkulózu a jiné zdravotní problémy začaly objevovat první otevřené vzdušné školy. Tato hnutí zdůrazňovala význam svěžího vzduchu, slunečního světla a dobré výživy pro zdraví a vzdělání dětí. V 60. a 70. letech dvacátého století se učení venku stalo stěžejním prvkem hnutí za environmentální výchovu, které má své kořeny v podobě lesních školek v Dánsku a postupně se rozšířilo do celého světa (Daniš, 2019). S konceptem učení venku pracuje i waldorfská a montessori pedagogika.

V současné době se pravděpodobně nejčastější pravidelná venkovní výuka odehrává díky iniciativě pedagogů ve Skandinávii, kde je tento koncept známý jako „udeskole“. V posledním desetiletí si tento přístup získává stále větší oblibu a tuto formu výuky využívá 20 % dánských škol. V některých evropských zemích je venkovní vzdělávání zařazeno do oficiálních vzdělávacích dokumentů, například ve Skotsku je venkovní výuka povinnou součástí kurikula (Daniš, 2019).

3.2 Učení venku v České republice

Nejranější fáze venkovního vzdělávání v českých zemích je spojena s existencí školních zahrad, jež se objevují již od počátku povinné školní docházky. Školní zahrady začaly být systematicky zakládány hned po vydání všeobecného školního řádu Marií Terezií v roce 1774. Původně sloužily hlavně jako hospodářské zázemí, zároveň na nich ale probíhala i výuka. Významným zastáncem spojení školy s přírodou byl český filozof a pedagog Vincent Zahradník. Ve 40. letech 19. století byla díky Karlu Slavoji Amerlingovi založena v Praze v rámci ústavu Budeč první koncepčně navržená školní zahrada. V roce 1869 stanovil Hasnerův zákon osmiletou povinnou školní docházku a zavedl povinnost zřízení učitelské zahrady pro výuku dětí ve venkovských školách. Po roce 1918 se školní zahrady staly stálou součástí školního systému, poskytující praxi pro děti a hlubší porozumění přírodním procesům (Morkes, 2010).

Venkovní výuku v současné době realizuje většina škol. Její struktura a rozsah se liší v závislosti na typu a specializaci školy, jakož i věku žáků/studentů. Vzhledem k množství metod, které venkovní vzdělávání nabízí, nejsou vyloučeny žádné konkrétní vzdělávací směry (Svobodová a kol., 2019). Klasické pojetí venkovního vzdělávání se v rámci výuky tradičních předmětů, jako je tělocvik, biologie či tělesná výchova, často zaměřovalo na pořádání skupinových exkurzí, výletů nebo návštěv okolí školy. Současný trend venkovního vzdělávání v Česku je do určité míry spojen

s rostoucím důrazem na prvky personalistických, sociokognitivních a sociálních pedagogických teorií. Komplexní přehled o českém venkovním vzdělávání představil Činčera a Holec (2016), kteří v rámci studie zkoumali těchto pět oblastí:

1. Využití školních zahrad a pozemků.
2. Adaptační kurzy, školy v přírodě a programy zaměřené na posilování třídního společenství.
3. Učení zakotvené v lokálním prostředí a projekty s komunitní orientací.
4. Přírodovědecké exkurze a školou organizované programy.
5. Krátkodobé a rezidenční programy prováděné externími organizacemi.

V České republice však neexistují studie, které by se venkovnímu učení více věnovaly s důrazem na zhodnocení jeho přínosů.

3.3 Výukové metody a pomůcky užívané při učení venku

V rámci enviromentální výuky se široce využívá diverzifikovaná paleta didaktických metod, které umožňují efektivní přínos znalostí a osvojení klíčových dovedností v kontextu ekologických témat. Mezi tyto metody patří:

1. **Pracovní listy a terénní aktivity:** Pracovní listy slouží jako ucelený nástroj pro praktickou výuku, například při určování jednotlivých druhů dřevin v terénu. Tato metoda propojuje znalosti s praktickými dovednostmi a umožňuje žákům rozvíjet schopnosti pozorování a identifikace (Hromádka, 2019).
2. **Exkurze:** Exkurze do různých prostředí, jako například návštěvy zoologických zahrad, botanických či přírodních rezervací, umožňují žákům získat přímé zážitky a vizuální vnímání reálného životního prostředí (Hromádka, 2019).
3. **Pozorování a experimentování:** Metoda pozorování umožňuje žákům zkoumat přírodní jevy a procesy v jejich prostředí. Experimentování pak podporuje kritické myšlení a hypotetický způsob uvažování, přičemž lze zkoumat různé aspekty životního prostředí a jeho interakce s živými organismy (Srb, Švec, 2007).
4. **Projektové učení:** V rámci interdisciplinárního přístupu jsou zkoumány ekologické otázky a problémy z více perspektiv; takové učení integruje znalosti z různých oborů. Projektové vyučování, při kterém žáci pracují na dlouhodobých projektech, umožňuje hlouběji proniknout do složitých vztahů v ekosystémech a jejich vlivu na životní prostředí (Srb, Švec, 2007).

3.4 Výhody učení venku

Učení venku může mít řadu výhod. Becker et al. (2017) zmiňují především fakt, že žáci mohou být v důsledku výuky v autentickém a smysluplném kontextu mimo třídu více motivováni a angažováni. Učení venku může podporovat celostní rozvoj žáků také tím, že nabízí příležitosti pro fyzický, emocionální, sociální a kognitivní rozvoj. Pohyb a aktivity na čerstvém vzduchu mohou přispět k fyzickému zdraví a duševní pohodě žáků. Za zmínku stojí také podpora environmentální gramotnosti: přímý kontakt s přírodou může pomoci žákům lépe pochopit a ocenit přírodní svět a učit se o důležitosti udržitelnosti a ochrany životního prostředí. Práce v týmech v rámci outdoorových aktivit může zase žákům pomoci rozvíjet sociální dovednosti, jako je spolupráce, komunikace a řešení konfliktů.

Daniš (2019) ve své publikaci uvádí celou řadu přínosů učení venku a opírá je o různé zahraniční vědecké studie, které tyto benefity prokázaly. Okrajově se zmiňuje o fyzických, psychických a zdravotních výhodách a zaměřuje se především na přínosy, které učení venku má pro kvalitu a výsledky vzdělávání, osobnostní a sociální rozvoj dětí. Hlavní přínosy pro žáky a učitele rozdělil do osmi kapitol:

1. Lepší výsledky vzdělávání.
2. Delší soustředění.
3. Vyšší zájem o učení.
4. Lepší chování a menší kázeňské problémy.
5. Rozvoj životních dovedností.
6. „Probuzení“ žáků ohrožených neúspěchem.
7. Lepší postoje k životnímu prostředí a větší občanské dovednosti.
8. Vyšší spokojenost a motivace učitelů.

3.5 Nevýhody učení venku

I když učení venku nabízí mnoho výhod, existují i potenciální nevýhody a problémy, které je třeba vzít v úvahu. Plánování a příprava výuky venku může vyžadovat více času a úsilí než tradiční výuka ve třídě. Učitelé mohou potřebovat více času k přizpůsobení výukových plánů venkovnímu prostředí, organizaci dopravy a jídla, nebo přípravě speciálních materiálů. Důležitým faktorem, který je třeba zvážit při učení venku, je vždy také bezpečnost. Do této oblasti spadají otázky týkající se počasí, terénu, potenciálních alergenů atp. Ne všechny školy mají také přístup k vhodným venkovním prostorám

pro učení. To může být problém zejména ve velkých městských oblastech (Waite, Rogers & Evans, 2013). Možnost venkovního učení může zásadně ovlivnit počasí. V zimě nebo za deštivého počasí může být venkovní výuka obtížná nebo zcela nemožná. Venku mohou být žáci také více rozptýlováni, což může ovlivnit jejich schopnost soustředit se na učení. Některé aspekty kurikula mohou být k učení venku nevhodné, zejména ty, které vyžadují speciální zařízení nebo technologii (Becker et al., 2017).

3.6 Děti s poruchou chování a učení venku

Již v roce 1998 studie G. Liebermana a L. Hoodyho (Daniš, 2019) ukázala, že žáci měli při vyučování venku méně kázeňských problémů a absencí a zároveň mezi sebou a učiteli vykazovali lepší vztahy než žáci vzdělávání klasickým způsobem. Toto potvrdila rozsáhlá evaluace na 190 školách v Anglii v letech 2012–2016.

Studie Kuo a kol. (2019) popisuje, že pravidelná expozice v přírodě může snížit příznaky poruch chování u dětí, včetně agresivity a neuposlechnutí. Příroda podporuje učení prostřednictvím několika mechanismů, včetně zvýšené pozornosti, nižšího stresu a zvýšené motivace k učení. Studie také upozorňuje na důležitost přístupu k výuce venku pro všechny děti bez ohledu na jejich socioekonomické postavení a naznačuje, že příroda může hrát klíčovou roli při zlepšování výsledků učení zejména u znevýhodněných dětí.

Jiná studie z roku 2011 od Taylor a Kuo ukazuje, že prospěch z pravidelných aktivit v přírodě mohou mít děti s ADHD. Výzkum ukázal, že děti, které trávily více času v přírodě, měly méně příznaků ADHD než děti, které trávily více času v interiérech.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie průzkumného šetření

4.1 Cíl empirické části

Cílem této bakalářské práce je prostřednictvím kvalitativního dlouhodobého pozorování zjistit, zda učení venku ovlivňuje výsledek výchovně vzdělávacího procesu u konkrétních žáků s poruchami chování.

4.1.1 Dílčí cíle

1. Pozorovat úroveň pozornosti žáků s poruchami chování při výuce venku a ve třídě.
2. Zhodnotit úroveň spolupráce žáků s poruchami chování s ostatními spolužáky a pedagogy při výuce venku a ve třídě.
3. Analyzovat četnost výskytu podvádění žáků s poruchami chování při výuce venku a ve třídě.
4. Porovnat míru aktivity žáků s poruchami chování při výuce venku a ve třídě.
5. Posoudit schopnost žáků s poruchami chování usměrňovat sami sebe při výuce venku a ve třídě.
6. Shrnout výsledky výzkumu a jejich význam pro pedagogickou praxi a podporu žáků s poruchami chování v různých výukových prostředích.

4.2 Průzkumné otázky

1. Jak žák s poruchami chování spolupracuje s ostatními žáky ve skupině při výuce venku a ve třídě?
2. Jak se mění chování a pozornost žáka s poruchami chování při výuce venku a ve třídě?
3. Při jaké výuce dochází k vyššímu výskytu podvádění?
4. Jak ovlivňuje výuka venku a ve třídě aktivitu žáka s poruchami chování?
5. Při jaké výuce žák s poruchami chování lépe zvládá usměrnit sebe sama?

4.3 Použité metody

- dlouhodobé pozorování
- případové studie
- analýza výsledků pozorování

Důvody pro zvolení těchto metod jsou následující:

1. Dlouhodobé pozorování umožňuje získat detailní a komplexní porozumění chování žáků s poruchami chování v různých výukových prostředích. Poskytuje prostor pro sledování vývoje chování žáků a zachycení různých situací, které mohou ovlivnit jejich projevy.
2. Případové studie umožňují zkoumat jednotlivé případy žáků s poruchami chování podrobněji a hlouběji. Poskytují možnost porovnávat chování jednotlivých žáků v různých prostředích výuky a analyzovat specifické faktory, které mohou ovlivnit jejich projevy.
3. Analýza výsledků pozorování umožňuje systematicky zhodnotit a interpretovat získaná data z pozorování a identifikovat vzory, trendy a rozdíly v chování žáků s poruchami chování při výuce venku a ve třídě a na základě empirických důkazů formulovat závěry.

5 Charakteristika zkoumaného souboru

Průzkum byl prováděn v letech 2022–2024 na základní škole, která se nachází ve Středočeském kraji v okrese Praha-západ. V blízkosti školy jsou rozsáhlé lesy, kopce a louky, což umožňuje přírodní prostředí pro vzdělávání. Škola má také svou venkovní učebnu, která je pro výuku venku pedagogů využívána.

Průzkumný vzorek tvořilo 5 žáků s poruchami chování, kteří na začátku šetření navštěvovali třetí ročník a na jeho konci čtvrtý. Šlo o čtyři chlapce a jednu dívku.

Výuka venku probíhá jednou týdně a žáci jsou s touto formou výuky obeznámeni již od první třídy. Ve třídě je 28 žáků, z toho 5 žáků s poruchami chování, 3 žáci s poruchami učení, 1 žák s vadou řeči a zrakovým omezením a 1 žák s odlišným mateřským jazykem. Během týdne se ve třídě střídají čtyři asistentky pedagoga. Při výuce venku je vždy přítomna tatáž asistentka.

Před zahájením průzkumného šetření jsem vypracovala tabulku s pěti stupni projevů chování v pěti konkrétních oblastech: pozornost, spolupráce, podvádění, aktivita a schopnost usměrnit sebe sama, viz Příloha č. 1.

V průběhu dvou let jsem dvakrát týdně (jednou během klasické výuky a jednou během výuky venku) pozorovala projevy chování žáků při hodinách českého jazyka a matematiky. Následně jsem do další tabulky zaznamenávala stupeň projevů chování konkrétního žáka v konkrétní den během výuky ve třídě, viz Příloha č. 2 a výuky venku, viz Příloha č. 3.

5.1 Případové studie

Žák č. 1

Jméno žáka: Štefan

Věk žáka: 10 let

Diagnóza: Těžce závažné poruchy chování, středně závažné poruchy učení

Osobní anamnéza: Štefan se narodil z prvního těhotenství, porod předčasný o deset dní. Raný vývoj v normě. Nemocnost v normě. Má sklony k přejídání, trpí obezitou. Dle matky má Štefan největší potíže s udržení pozornosti, často se vzteká a nechce spolupracovat. Speciální vyšetření na neurologii a u psychiatra kvůli ADHD –

nepotvrzeno. Štefan je medikován. Léky ale bere nepravidelně (matka mu je často zapomíná podat).

Štefan nemá žádné výrazné zájmy. Chodí do fotbalového kroužku, kam ho matka přihlásila s cílem zajistit mu potřebný pohyb.

Rodinná anamnéza: Složitá rodinná situace ve vztahu otce k matce (nyní jiný partner). Duševní onemocnění u otce – maniodepresivní psychóza (bipolární afektivní porucha). Matka je prodavačka. Otec je nezaměstnaný. Štefan má mladšího nevlastního sourozence (2 roky). Otec sourozence již s rodinou nežije.

Školní anamnéza: Štefan docházel od tří let do mateřské školy, zvykal si dobře. Byla mu poskytována logopedická péče. Po nástupu do školy se u Štefana začaly objevovat bolesti hlavy, neklidný spánek, okusování nehtů, omlouvání, útočnost vůči ostatním, lhaní, zlomyslnost, konflikty se spolužáky. V první a druhé třídě se objevovaly výrazné problémy s chováním, problémové vztahy se spolužáky i třídním učitelem. Docházka do první třídy byla navíc ovlivněna distanční výukou z důvodu covidové pandemie. Ve třetí a čtvrté třídě došlo k mírnému zlepšení. Na začátku třetí třídy pobýval Štefan v diagnostickém ústavu, kde mu byla nasazena medikace.

Závěry pedagogicko-psychologického vyšetření: Převažující stupeň podpůrných opatření: 3. Štefan navazuje přirozený sociální kontakt, je komunikativní a spolupracuje, snaží se. Projevuje občasný neklid. Vyšetřením byla potvrzena závažná porucha aktivity a pozornosti, impulzivita a tendence k agresivním reakcím. Snížená schopnost regulace chování a emocí. Obtíže byly zjištěny v oblasti zrakového a sluchového vnímání, jemné i hrubé motoriky. Lateralita je zkřížená. V psaní vynechává písmena/slova/slabiky/diakritiku. V řečovém projevu je patrná artikulační neobratnost a mírné sykavkové asimilace. Orientace v čase je nepřesná. Výrazná nedozrálост sluchové analýzy a syntézy. Písemný projev je méně upravený. Nedodržuje hranice slov. Tempo čtení je pomalé, dochází k přeskočení řádku a záměně b/d. Čtenému textu spíše nerozumí. V matematice pracuje samostatně a rychle s občasnou chybovostí.

Problémové oblasti: U Štefana se vyskytují problémy ve čtení, psaní a chování. Štefan je nesnášenlivý, vyvolává rvačky, pošťuchuje a je vzdorovitý. Ve třídě je spíše neoblíbený, snadno se nechá ovlivnit, dětem ubližuje. Je agresivní a vulgární. Při vyučování je neklidný, neposedný, stále si s něčím hraje, vykřikuje, nedokáže

se ovládat a práci často vzdává. Je nesamostatný, vyžaduje stálou pomoc. Seběmenší podnět ho odvádí od úkolu. Hrubá motorika je těžkopádná. Snadno se unaví.

Žák č. 2

Jméno žáka: Dan

Věk žáka: 11 let

Diagnóza: Závažné poruchy chování, středně závažné poruchy učení

Osobní anamnéza: Narozen z prvního těhotenství, porod proběhl bez problémů. Nemocnost je v normě.

Dan rád hraje počítačové hry, chodí do fotbalového a florbalového kroužku.

Rodinná anamnéza: Úplná rodina, rodiče jsou nesezdaní. Matka je vyučená kadeřnice. V současné době je na mateřské dovolené s Danovou mladší sestrou. Otec pracuje jako elektrikář.

Školní anamnéza: Dan nastoupil do mateřské školy ve čtyřech letech. Snadno se přizpůsobil, ale často vyvolával konflikty s jinými dětmi (převážně chlapci). Nerad se dělil, bral dětem věci, často žaloval, byl vulgární. Po nástupu do ZŠ jeho konfliktní chování pokračovalo, přidaly se velké problémy v učení. Dan rychle přestal zvládat učivo a první třídu musel z důvodu neprospěchu opakovat. V následujícím školním roce měl Dan problém začlenit se do nového kolektivu (adaptace byla ovlivněna z velké části i covidovou pandemií a uzavřením škol). Snažil se získat pozornost spolužáků, ale vyjadřoval to nevhodným způsobem – byl vulgární, bral dětem věci ze stolu a házel je na zem, pral se. Ostatní žáci se mu spíše vyhýbali. Ve třetí a čtvrté třídě došlo mezi Danem a spolužáky ke zlepšení vzájemných vztahů. Dan se hodně uklidnil a začal ostatní děti více respektovat.

Závěry pedagogicko-psychologického vyšetření: Převažující stupeň podpůrných opatření: 3. Vyšetřením byly potvrzeny značné obtíže ve čtení a psaní, schopnosti koncentrace pozornosti, zrakové diferenciaci. Výkony ovlivňuje zvýšená unavitelnost, nízká motivace k práci a negativní postoj k úkolům školního typu. V diktátu i přepisu se objevuje vysoké množství chyb převážně specifického charakteru. Tempo čtení je pomalé, objevuje se komolení, vynechávání koncovek a slov. Porozumění čtenému

textu je slabé. Oslabena je dále grafomotorika. Nadání sníženo ke spodní hranici širšího průměru. Nutná je dopomoc, motivace a aktivizace při práci.

Problémové oblasti: Dan má problémy s koncentrací pozornosti. Rychle ztrácí zájem o výuku. Domácí příprava je nedostatečná a nedůsledná (matka sama tvrdí, že vydrží být důsledná týden, max. čtrnáct dní). Dan má problémy téměř ve všech předmětech, přičemž nejvýraznější jsou v českém jazyce a matematice. Problémy v chování se vyskytují méně často než dříve, kdy docházelo ke každodenním konfliktům. Nyní se projevují přibližně čtyřikrát do týdne. Potíže přetrvávají ve vztahu k Štefanovi a Pavlovi.

Žák č. 3

Jméno žáka: Pavel

Věk žáka: 9 let

Diagnóza: Závažné poruchy chování, středně závažné poruchy učení

Osobní anamnéza: Pavel se narodil z nechtěného těhotenství. Od malička trpí bolestmi hlavy a břicha a častými zažívacími problémy. Pavel prošel psychologickým a psychiatrickým vyšetřením (zpráva nebyla rodinou poskytnuta), na jejichž základě mu byl doporučen terapeutický postup biofeedback. Ten absolvoval poprvé ve druhé třídě a opakovaně ve třídě čtvrté. Pavel je medikován, ale léčba je obtížná. Po některých lécích Pavel odmítal jíst a výrazně zhubl, zatímco jiné léky způsobovaly u Pavla zvýšený hlad a přibírání na váze.

Pavel rád hraje počítačové hry, jezdí na kole. Rád si hraje se svojí kočkou a psem.

Rodinná anamnéza: Otec se o syna nezajímá. Matka se synem žije u svých rodičů, kteří výchovu svého vnuka převzali. Podle Pavlova vyjádření se prarodiče mezi sebou i s matkou často hádají. Matka pracuje jako řidička kamionu a většinu času není doma. Otec je vyučený zedník. Pavel nemá žádné sourozence.

Školní anamnéza: Pavel nastoupil do mateřské školy až ve svých pěti letech, v posledním ročníku. Většinu času byl ale nemocný nebo odmítal do školky chodit. Už v mateřské škole měl výchovné problémy, byl agresivní, vulgární, neovladatelný. Rodině byl z důvodu školní nezralosti doporučen odklad nástupu do základní školy. Rodina doporučení neakceptovala a Pavel nastoupil do základní školy v šesti letech. Pavel měl obtíže s adaptací na školní prostředí. Každé ráno po příchodu do školy křičel

u vchodu, lehal si na zem a odmítal jít do třídy. Po konzultaci se školním psychologem a odborníky z PPP bylo rodině navrženo individuální vzdělávání. To se v první třídě z důvodu covidové pandemie a uzavření škol neuskutečnilo. Ve druhém ročníku Pavel docházel do školy třikrát týdně na tři hodiny a pracoval individuálně s paní učitelkou. I při této formě výuky Pavel projevoval značné problémy v chování – byl vzteklý, vulgární, agresivní, házel židlemi a odmítal spolupracovat. Ve třetí třídě Pavel nastoupil do normálního režimu a začal chodit do třídy se svými spolužáky. Zpočátku zcela odmítal skupinovou práci, neúčastnil se komunitního kruhu, docházelo ke každodenním konfliktům. Pavel vydržel pracovat první dvě hodiny, pak již práci odmítal a chtěl domů. Ke konci třetího ročníku došlo ke zlepšení. Pavel v rámci svých možností spolupracuje se spolužáky. Konflikty jsou méně časté, avšak stále přetrvávají. Velké potíže zůstávají ve vztahu ke Štefanovi a Danovi.

Závěry pedagogicko-psychologického vyšetření: Převažující stupeň podpůrných opatření: 3. Pavel je chlapec s přetrvávajícími psychickými obtížemi. Projevuje se u něj úzkostné ladění, snížená schopnost emoční regulace vedoucí k tenzi a afektivnímu jednání. Má symptomy ADHD, které se projevují kolísáním pozornosti, impulzivitou, nezralostí. V psaní se objevuje masivní specifická chybovost, má pomalé tempo, sníženou motivaci a je snadno unavitelný. Při čtení se snaží o rychlé tempo, což vede ke zvýšené chybovosti a sníženému porozumění textu.

Problémové oblasti: U Pavla se projevují výrazné problémy v chování. Je nesnášenlivý, agresivní, vulgární. Trpí utkvělými představami, že mu všichni chtějí ublížit, a je velmi negativistický a pesimistický. Málokdy se usměje a potěší ho pouze, když se něco negativního přihodí druhému člověku (projevuje škodolibou radost). Z předmětů ho baví nejvíce výtvarná výchova. V českém jazyce, matematice a naukových předmětech je spíše podprůměrný.

Žák č. 4

Jméno žáka: Václav

Věk žáka: 10 let

Diagnóza: Středně závažné poruchy chování, mírné poruchy učení

Osobní anamnéza: Václav se narodil z druhého těhotenství, porod byl opožděný o 10 dnů. Psychomotorický vývoj mírně opožděný, především v oblasti řečové. Nemocnost v normě.

Václav je hodně hravý. Jezdí na kole a koloběžce.

Rodinná anamnéza: Václav žije v úplné rodině. Má starší dospělou sestru, která již žije ve vlastní domácnosti. Matka pracuje jako úřednice, otec je policista.

Školní anamnéza: Václav nastoupil do mateřské školy ve čtyřech letech. Zpočátku byl velmi plačtivý, ale po přeražení do menšího kolektivu došlo ke zlepšení. Václav nastoupil do základní školy v řádném termínu. Ve druhé třídě začal mít potíže především se soustředěním. Podle vyjádření matky během distanční výuky s koncentrací problémy neměl. Nyní, ve čtvrtém ročníku, Václav neudrží pozornost. Seběmenší vnější podnět ho odvádí od plnění úkolu, stejně jako to, když mluví jiní žáci.

Závěry pedagogicko-psychologického vyšetření: Převažující stupeň podpůrných opatření: 3. Václav navázal spolupráci bez potíží, komunikoval uvolněně, bez ostychu. Během práce se u něj objevoval psychomotorický neklid – často se vrtěl na židli, šoupal rukama po stole, tahal si rukávy apod. Projevují se u něj výkyvy pozornosti, aktivity a snazší unavitelnost. Obtíže v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. Ve čtení se projevují obtíže s výslovností, které se odrážejí na srozumitelnosti čteného. Má tendenci přeskakovat slova i řádky. Aktuální rozumové předpoklady spadají do pásma průměru (spodní hranice).

Problémové oblasti: Během vyučování je Václav živý, neklidný, neposedný a zbrklý. Často vykřikuje, hlásí se ještě před položením otázky, přičemž často nezná správnou odpověď. O přestávce se chová jako třídní klaun, pošťuchuje ostatní děti a rád se stává středem pozornosti, obzvláště když se ostatní děti smějí jeho vtipům a nápadům. Projevuje se často nezrale, občas i hrubě, zejména ve vztahu k dívkám.

Žák č. 5

Jméno žákyně: Eva

Věk žáka: 9 let

Diagnóza: Středně závažné poruchy chování

Osobní anamnéza: Eva se narodila z druhého těhotenství. Raný vývoj v pořádku. Mezi druhým a pátým rokem časté záněty ledvin, sledována na nefrologii, třikrát hospitalizována, upraveno s věkem. Eva trpí mírnou nadváhou. Má obtíže se spánkem, usínáním a probouzením. Neužívá žádné léky. Eva je znatelně fixována na matku. Eva ráda kreslí, tvoří, skládá puzzle, baví ji fantazijní hry „na něco“. Navštěvuje kroužek keramiky.

Rodinná anamnéza: Eva žije v úplné rodině. Má tři sourozence. Matka pracuje jako učitelka, v současné době je na mateřské dovolené. Otec je kuchař.

Školní anamnéza: Eva navštěvovala mateřskou školu od čtyř let. Na prostředí školky se adaptovala s výraznými potížemi. Paní učitelky upozorňovaly rodiče na nápadnost v chování - Eva se stranila kolektivu, odmítala spolupracovat s dětmi a zapojovat se do společných aktivit, nechtěla ve školce spát, často se u ní projevovala zvýšená plačtivost, negativismus, který vyjadřovala křikem a vztekem - házela hračkami a kopala do nich. Do základní školy nastoupila v řádném termínu. I zde se projevovaly emocionální výkyvy, pomalé tempo a nesamostatnost. Během distanční výuky měla potíže se soustředěním, matka musela být přítomna online výuce a dopomáhat. Od třetí třídy se Evin stav pomalu zlepšuje.

Závěry pedagogicko-psychologického vyšetření: Převažující stupeň podpůrných opatření: 3. Komplexním vyšetřením bylo zjištěno průměrné nadání, potíže v oblasti sociálně-emočních kompetencí - zejména v oblasti regulace emocí, nápadnosti ve spolupráci a schopnosti podřizovat se instrukci, obava z neúspěchu a zvýšená potřeba ideálního výkonu spojená s nutkáním k pečlivé a tudíž často pomalé práci nebo naopak k vyhýbání se úkolu a odmítání pokračovat při pocitu neúspěchu nebo obavě z něj. Ve škole i doma časté emoční záseky a tendence dělat věci po svém. Projevuje se také občasný zvýšený psychomotorický neklid. Dále také pomalejší tempo čtení s častými zárazy.

Problémové oblasti: Eva je spíše zdrženlivá, nesmělá. Při některých úkolech dokáže spolupracovat, avšak jindy se stáhne do sebe a nechce komunikovat, zejména u úkolů, ve kterých si není jistá nebo se kterými má větší problémy (pravděpodobně kvůli obavě z neúspěchu). Její pracovní tempo je pomalé a projevují se u ní rychlé emoční změny. Je výrazně omezená v adaptabilitě. Nemá ráda aktivní pohyb. Eva má potíže

ve spolupráci a ve vztazích s vrstevníky. Její chování občas bývá nadměrně vzdorovité, neposlouchá, ignoruje pokyny, staví se do opozice.

5.2 Příklady vyučovacích hodin

Český jazyk (4. ročník) - výuka ve třídě

Téma: Slova s předponami vy-, vý-

Cíle hodiny: Porozumění významu a funkci předpon vy-, vý- v českém jazyce. Identifikace slov obsahujících tyto předpony. Schopnost použít tyto předpony k tvorbě nových slov. Rozvoj slovní zásoby a gramatických znalostí.

Motivace: Zahájení hodiny představením otázky: „Co vás napadne, když slyšíte slova jako „vybrat“, „výlet“, „výsledek“? Jak se liší předcházející slova od slov „nabrat“, „odlet“, „důsledek“? Diskuse o možných významech slov a jejich rozdílech vytvoří základní povědomí o tématu.

Průběh hodiny:

Úvod (5 minut):

- Přivítání žáků a krátké seznámení s cílem a tématem hodiny.

Teoretický úvod (10 minut):

- Prezentace na tabuli se základními informacemi o předponách vy-, vý-
- Vysvětlení rozdílu mezi oběma předponami a ukázky slov s předponami.

Analýza slov (10 minut):

- Společná práce na identifikaci slov obsahujících předpony vy-, vý-
- Diskuse o významu těchto slov.

Skupinová činnost (15 minut):

- Rozdělení žáků do skupin.
- Každá skupina dostane seznam slov s předponami vy-, vý-, která mají klasifikovat do různých kategorií podle jejich významu.
- Skupiny představují své výsledky a vysvětlují, proč umístily určité slovo do určité kategorie.

Shrnutí a zhodnocení (5 minut):

- Závěrečná diskuse o získaných poznatcích a důležitosti předpon vy-, vý- v českém jazyce.
- Ujištění, že žáci významu těchto předpon rozumí.

Očekávané výstupy: Hodina by měla poskytnout žákům základní znalosti o předponách vy-, vý- a umožnit jim prostřednictvím skupinové aktivity praktickou

aplikaci těchto znalostí. Diskuse a aktivní účast žáků by měly podpořit jejich porozumění a zapamatování si učiva.

Český jazyk (4. ročník) - výuka venku

Téma: Slova s předponami vy-, vý-.

Cíle hodiny: Zopakování významu a funkce předpon vy-, vý- v českém jazyce. Identifikace slov obsahujících tyto předpony. Schopnost použít tyto předpony k tvorbě nových slov. Rozvoj slovní zásoby a gramatických znalostí. Získání zkušeností a poznatků v přírodním prostředí.

Motivace: Uvítání žáků v přírodním prostředí a krátká diskuse o tom, jaká slova nebo jevy připomínají přírodu. Následné položení otázky: „Jaká slova s předponami vy-, vý- vás napadnou, když se řekne „les“? „Jaká slova s předponami připomínají vodu, vzduch?“ Tyto otázky mají za cíl rozvíjet myšlení žáků a aktivovat jejich předchozí znalosti o slovech s uvedenými předponami.

Průběh hodiny:

Úvod (5 minut):

- Privítání žáků a krátké seznámení s cílem a tématem hodiny.
- Diskuse o tom, jak se přírodní prostředí může odrážet v jazyce a slovech.

Průzkum (10 minut):

- Žáci se rozdělí do skupin a mají za úkol vymyslet co nejvíce slov s danými předponami, která připomínají různé věci v okolí (např. vyběhnout, vysoký, výhled).
- Každá skupina zaznamenává nalezená slova na připravenou tabulku. Skupina si jedno slovo vybere a pomocí přírodnin ho zapíše (ztvární).

Diskuse a shrnutí (10 minut):

- Společné setkání a diskuse o nalezených slovech a jejich významu.
- Vzájemné ocenění kreativity při ztvárnění slov.

Kreativní činnost (15 minut):

- Žáci mají za úkol vytvořit krátký příběh/básničku, ve které použijí co nejvíce nalezených slov. Přednes doprovází dramatickým ztvárněním/tancem/pohybem.

Zhodnocení (5 minut):

- Závěrečná diskuse o získaných poznatcích a nových slovech.
- Ujištění, že žáci významu těchto předpon rozumí.

Očekávané výstupy: Hodina by měla poskytnout žákům nejen znalosti o slovech s předponami, ale také jim umožnit praktické využití těchto znalostí ve venkovním prostředí. Skupinová činnost a tvůrčí úkoly by měly podpořit jejich aktivní zapojení do výuky a kreativitu.

Matematika (3. ročník) - výuka ve třídě

Téma: Násobilka devíti.

Cíle hodiny: Porozumění násobilce devíti. Schopnost aplikovat znalosti násobilky při řešení různých úloh. Posílení dovedností v matematice prostřednictvím procvičování násobilky devíti.

Motivace: Zahájení hodiny otázkou: „Co víte o násobilce devíti? Předvedení triku, jak počítat násobilku pomocí prstů (středověké počítání).

Průběh hodiny:

Úvod (5 minut):

- Privítání žáků a krátké seznámení s cílem a tématem hodiny.
- Zjištění, co žáci o násobilce devíti již vědí.
- Ukázka triku s prstovou násobilkou.

Teoretická část (10 minut):

- Krátké shrnutí základních pravidel násobení a jejich aplikace na násobilku devíti.
- Vysvětlení zajímavých vlastností násobků devět (např. $9 \cdot 2 = 18$, $1 + 8 = 9$).

Procvičování (10 minut):

- Individuální cvičení na procvičení násobilky devíti v pracovních sešitech.

Aplikace (15 minut):

- Žáci utvoří dvojice. Jedna dvojice vymyslí slovní úlohu na násobení devíti a druhá dvojice ji vyřeší, poté si úkoly vymění.
- Diskuse o praktických situacích, ve kterých se násobilka devíti používá (např. v kuchyni, při placení).

Zhodnocení (5 minut):

- Shrnutí toho, co jsme se dnes naučili.
- Zpětná vazba od žáků o tom, co se jim líbilo a co se jim líbilo méně.

Očekávané výstupy: V hodině by se žáci měli seznámit s pravidly násobení devíti a prostřednictvím individuální i skupinové práce si tuto násobilku procvičit. Diskuse

o praktických aplikacích násobilky devíti by měla žákům pomoci pochopit její užitečnost v běžném životě.

Matematika (3. ročník) - výuka venku

Téma: Násobilka sedmi.

Cíle hodiny: Seznámit se s násobilkou sedmi. Procvičit a zdokonalit dovednosti v násobilce. Rozvoj logického myšlení. Podpora spolupráce a pohybové aktivity.

Motivace: Vyřešením oblíbeného Výstaviště (metoda Hejného matematiky) žáci samostatně zjistí, co je tématem dnešní hodiny.

Průběh hodiny:

Úvod (10 minut):

- Vyzvání žáků k samostatnému hledání dnešního tématu prostřednictvím řešení Výstaviště.

Procvičování (15 minut):

- Žáci hledají vzory násobení sedmi v přírodním prostředí a tvoří příklady (např. z listů, klacíků, kamínků). Navzájem si příklady vypočítávají.

Pohybová činnost (15 minut):

- Žáci se rozdělí do skupin a postupně zdolávají překážkovou dráhu, při níž plní úkoly spojené s násobilkou sedmi (např. udělej sedm krát tři dřepy, vyřeš slovní úlohu).

Zhodnocení (5 minut):

- Shrnutí toho, co jsme se dnes naučili.
- Diskuse s žáky o tom, jak se jim jednotlivé aktivity líbily a zda si myslí, že jim pomohly násobilce sedmi lépe porozumět.

Očekávané výstupy: Hodina by žákům měla pomoci rozvíjet logické myšlení (při řešení Výstaviště) a během interaktivních činností jim poskytnout možnost si násobilku sedmi procvičit.

6 Realizace průzkumného šetření a analýza dat

Pro popis průběhu pozorování jsem zvolila porovnání rozdílů v projevu chování žáků během výuky venku a ve třídě v pěti konkrétních oblastech: pozornost, spolupráce, podvádění, aktivita a schopnost usměrnit sebe sama. Podle předem stanovených kritérií, viz Příloha č. 1, jsem v průběhu dvou let zaznamenávala stupně projevů chování konkrétních žáků v konkrétní den během výuky ve třídě, viz Příloha č. 2 a výuky venku, viz Příloha č. 3.

Pod každou sledovanou oblast přikládám tabulku se zprůměrovanými výsledky, viz Tabulka č. 1, 3, 5, 7, 9 a pro možnost porovnání také tabulku s četností výskytů jednotlivých stupňů projevů chování u sledovaných žáků, viz Tabulka č. 2, 4, 6, 8, 10.

6.1 Pozornost při výuce ve třídě a výuce venku

U Štefana, Dana a Václava byly rozdíly v úrovni pozornosti mezi oběma formami výuky velmi patrné (tabulka č. 1). Při výuce ve třídě měli žáci s udržením pozornosti obtíže především během delších pasáží učiva a při monotónních aktivitách. Obtížně se soustředili na pokyny učitele nebo na úkoly na tabuli. Výrazně se také projevovala snížená pozornost při sedavé práci, jako je psaní nebo čtení. Pokud ve třídě o dané učivo ztratili zájem, měli potíže s obnovením pozornosti. Naopak venku se dokázali k plnění úkolu vrátit rychleji a dokončili jej i v případě krátkodobé ztráty pozornosti, přičemž úkoly plnili také aktivněji a s větším nasazením. Rozdíl se projevil i ve vlastním zapojení do výuky. Ve třídě tito žáci nezájem o výuku projevovali častěji, občas se objevil i agresivní odpor, vyrušování ostatních žáků a porušování pravidel. Naopak při výuce venku byly tyto jevy spíše ojedinělé. Z této trojice žáků, potřeboval nejvíce podpory a povzbuzení od pedagoga nebo spolužáků Štefan. Dan dopomoc při plnění úkolu vyžadoval hlavně kvůli časté neznalosti učiva.

U Pavla nebyl rozdíl tak zjevný, nicméně úroveň pozornosti byla o něco lepší během výuky venku než ve třídě. Pavel častěji úkoly nedokončoval při výuce ve třídě a potřeboval větší míru podpory pedagoga než ostatní žáci. Na začátku výzkumu měl Pavel velké problémy s pozorností, které se na konci třetí třídy a obzvláště ve čtvrté třídě výrazně zlepšily. Větší zájem o plnění úkolů vykazoval při výuce venku.

Eva projevovala o něco vyšší míru pozornosti při výuce ve třídě, kde se lépe soustředila, plnila úkoly s větší pečlivostí a byla schopna je také dokončit. Při výuce venku byla často nejistá a nechala se rozptýlit okolními zvuky a pohybujícími se předměty.

Během výuky venku se Eva zpočátku (během prvních měsíců třetí třídy) pravidelně doptávala na průběh dne, potřebovala vědět, co ji čeká a chtěla mít jistotu, že aktivity zvládne.

Vlastní postřehy a zhodnocení:

Pro většinu pozorovaných žáků byly atraktivnější aktivity venku. Domnívám se, že důvodem je především to, že jsou spojené s fyzickým pohybem a činností, což udržuje žáka ve stavu bdělosti a pozornosti. Při tomto typu výuky se žáci více prosazovali. Podle mého názoru se tím cítili potřebnější a důležitější, což také přispívalo k tomu, že je učivo snáze a více zaujalo a snazší pro ně bylo i udržení pozornosti. Ze zkušenosti je patrné, že i přítomnost čerstvého vzduchu může pozitivně ovlivnit náladu a energii žáka, což se odráží i v jeho chování.

Venkovní prostředí ale může zároveň nabízet také více rozptýlení, jako jsou např. zvuky z okolního prostředí, pohybující se předměty apod. To bylo pro udržení pozornosti náročné zejména u Evy a částečně i u Pavla. Obzvláště Eva, která ke své práci potřebuje velký pocit bezpečí, měla zpočátku s udržením pozornosti značné problémy.

Důležité je rovněž podotknout, že Pavlovo chování bylo ve všech zkoumaných oblastech zpočátku ovlivněno nesnadnou adaptací na třídní kolektiv a školní režim, která se ale postupně výrazně zlepšovala.

Závěr 1. dílčího cíle:

Výsledky průzkumného šetření naznačují, že se v úrovni pozornosti mezi výukou probíhající ve třídě a výukou venku objevují významné rozdíly. Zároveň z nich vyplývá, že se během průzkumu lišily individuální potřeby žáků, a to zejména v míře poskytované podpory a povzbuzení.

Výsledky tedy zdůrazňují důležitost adaptace výuky na individuální potřeby.

Tab. 1 Pozornost – průměrné hodnoty

POZORNOST			
žák	ve třídě	venku	rozdíl
Štefan	3,25	1,95	1,3
Pavel	2,81	2,26	0,56
Dan	3,07	1,84	1,22
Václav	2,75	1,61	1,14
Eva	2,1	2,45	0,35

Tab. 2 Pozornost – četnost stupňů

	POZORNOST – četnost stupňů									
	Štefan		Pavel		Dan		Václav		Eva	
stupeň	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku
1.	0	12	1	6	1	15	2	29	8	3
2.	9	40	22	37	12	37	24	38	30	24
3.	32	7	26	14	30	6	32	2	13	22
4.	14	1	11	4	12	0	11	0	0	2
5.	5	0	1	0	3	0	0	0	0	0

6.2 Spolupráce při výuce ve třídě a výuce venku

Václav si v této oblasti vedl ze všech pozorovaných žáků nejlépe. Velmi dobré výsledky měl během výuky venku, kde často sám organizoval skupiny a skupinovou práci. S velkým nadšením plnil i skupinové aktivity. Pokyny pedagogů respektoval.

Také Štefan a Dan prokazovali aktivnější účast ve skupinové práci při výuce venku. Nedocházelo u nich k tak častým konfliktům s ostatními jako ve třídě. Obtíže s respektováním pokynů pedagogů, nasloucháním názorům ostatních, které projevovali ve třídě, byly venku méně zřetelné.

Pavel a Eva vykazovali výraznější problémy v přístupu ke spolupráci s ostatními žáky. Jejich výsledky byly v obou prostředích výuky vyrovnané. Pavel o něco lépe spolupracoval s žáky při výuce venku. Pokud začal ke spolužákům vykazovat konfliktní

chování, odešel od skupiny (prošel se, proběhnul) a po chvíli se ke společné práci vrátil. Eva projevovala bez ohledu na prostředí dobré schopnosti v úlohách, ve kterých si byla jistá a bez problémů zvládala jejich řešení. Její spolupráce byla naopak pasivní nebo žádná u plnění takových úkolů, kterým okamžitě neporozuměla. V tomto případě si nenechala zadání od pedagogů ani spolužáků vysvětlit, vztekala se a úkol většinou vzdávala hned na samém začátku.

Konfliktní vztah mezi trojicí pozorovaných žáků, Štefanem, Danem a Pavlem, který výrazně narušoval spolupráci a atmosféru hodin uvnitř třídy, nebyl během výuky venku tak zřetelný. Dokonce mezi nimi docházelo i k vzájemné spolupráci.

Vlastní postřehy, zhodnocení:

Domnívám se, že více než ostatní je právě tato oblast ovlivněna charakteristickými vlastnostmi jednotlivých žáků, jejich mírou empatie, tolerance, komunikativnosti, otevřenosti a sebedůvěry. Také agresivita, neposlušnost, egoismus, neústupnost a obava ze selhání před ostatními mohou hrát významnou roli. Některé z těchto rysů mohly tedy míru spolupráce pozorovaných žáků výrazněji ovlivnit. Podle mého pozorování byla spolupráce u některých žáků při výuce venku kvalitnější proto, že jim velký prostor a fyzická aktivita pomáhaly zbavovat se přebytečné energie. Prostor jim také nabízí možnost vzdálit se od konfliktních jedinců. Ze zkušenosti vím, že i ostatní žáci jsou v přírodě tolerantnější a ochotnější naslouchat a přijímat názory druhých. Velmi pozitivně vnímám také to, že se při výuce venku výrazně zintenzivnila spolupráce mezi trojicí Štefanem, Danem a Pavlem, kteří ji obvykle nevykazovali. Spolupráce se spolužáky a pedagogy se jevila velmi podobně. Pokud žák odmítal spolupracovat ve skupině, odmítal plnit také pokyny vyučujících a naopak. Z tohoto důvodu jsem spolupráci se spolužáky a spolupráci s pedagogy zahrнула do téže podkapitoly.

Závěr 2. dílčího cíle:

Ve výsledcích průzkumného šetření lze pozorovat výrazné rozdíly v chování a interakci žáků v různých prostředích výuky. Aktivnější účast a méně konfliktů mezi žáky při výuce venku naznačuje vhodnost venkovního prostředí pro podporu spolupráce. Zároveň bylo zjištěno, že konfliktní vztahy mezi některými žáky měly menší vliv

na atmosféru hodin venku než ve třídě, kde se projevovaly s větší intenzitou a většími obtížemi ve spolupráci.

Výsledky tedy odkazují na důležitost prostředí a formy výuky při podpoře spolupráce.

Tab. 3 Spolupráce – průměrné hodnoty

SPOLUPRÁCE			
žák	ve třídě	venku	rozdíl
Štefan	3,08	2,08	1
Pavel	3,11	2,75	0,36
Dan	2,93	1,5	1,43
Václav	2,87	1,23	1,64
Eva	2,9	2,65	0,25

Tab. 4 Spolupráce – četnost stupňů

	SPOLUPRÁCE – četnost stupňů									
	Štefan		Pavel		Dan		Václav		Eva	
stupeň	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku
1.	0	6	0	0	1	30	2	53	0	0
2.	14	45	13	26	13	27	20	16	12	20
3.	31	7	33	26	34	1	32	0	32	29
4.	11	2	10	7	9	0	15	0	7	2
5.	4	0	5	2	1	0	0	0	0	0

6.3 Podvádění při výuce ve třídě a výuce venku

V oblasti podvádění byly výsledky všech žáků lepší při výuce venku. Občas u některých pozorovaných žáků docházelo během této formy výuky k přebírání informací od jiných spolužáků a následné vydávání těchto nápadů za své. Václav se několikrát pokusil vyhnout plnění úkolů pod záminkou, že je to kvůli vnějším rušivým vlivům.

Ani během výuky ve třídě nebyly výsledky v oblasti podvádění výrazně nepříznivé. Eva plnila úkoly poctivě, respektovala nastavená pravidla. Pokud úkolu nerozuměla, vzdávala jej, aniž by se k jeho splnění snažila využít možných podvodných způsobů.

Štefan, Dan, Pavel a Václav občas využili nepovolených prostředků k opisování, a to jak od ostatních spolužáků, tak i z třídních přehledů gramatických jevů, matematických postupů nebo násobilky. Dan a Václav se někdy snažili převést vinu za nedostatečné splnění úkolů na jiné vlivy, jako je rušení ze strany spolužáků, nefunkční psací náčiní nebo i tvrzení, že zkoušená látka nebyla během výuky probírána.

Vlastní postřehy, zhodnocení:

Domnívám se, že existuje více důvodů, proč žáci venku méně podváděli. Zjevné je především to, že při výuce venku je k podvodu jednoduše méně příležitostí než ve třídě, kde na stěnách visí tabulky s přehledy učiva. Učení venku je pro žáky obvykle atraktivnější a zábavnější, proto nemají tak častou potřebu podvádět. Také otevřený prostor nabízí více svobody a pohybu, což může snižovat příležitost k podvádění.

Závěr 3. dílčího cíle:

V analýze oblasti podvádění se ukázalo, že výsledky žáků byly také příznivější při výuce venku. Je zřejmé, že takové faktory jako vnější rušení či nedostatečná příprava nejsou jedinými důvody pro podvádění, a že pro vytvoření férového prostředí ve výuce je klíčová podpora etických hodnot, která vede ke zvnitřnění nastavených pravidel. A to platí pro výuku v jakémkoliv prostředí.

Tab. 5 Podvádění – průměrné hodnoty

PODVÁDĚNÍ			
žák	ve třídě	venku	rozdíl
Štefan	1,56	1,23	0,33
Pavel	2,21	1,97	0,25
Dan	2,12	1,69	0,43
Václav	1,93	1,61	0,32
Eva	1,08	1,1	0,02

Tab. 6 Podvádění – četnost stupňů

	PODVÁDĚNÍ – četnost stupňů									
	Štefan		Pavel		Dan		Václav		Eva	
stupeň	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku
1.	28	46	4	8	5	20	11	32	46	47
2.	30	14	40	47	41	36	53	32	5	4
3.	2	0	17	6	12	2	4	5	0	0
4.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

6.4 Aktivita při výuce ve třídě a výuce venku

Jednoznačně lepší výsledky v oblasti aktivity byly dosaženy během výuky venku. Všichni žáci projevovali při plnění úkolů v přírodním prostředí větší aktivitu, kde činnosti byly spojeny s pohybem v prostoru. Všichni pozorovaní chlapci vykazovali větší zájem o probíranou látku, snadněji se prosazovali, byli iniciativnější jak v individuálních, tak ve skupinových aktivitách.

Výrazně se lišila pouze aktivita u Evy, která i přes lepší výsledky ve výuce venku, v aktivitě za ostatními pozorovanými žáky zaostávala. Nicméně i ona občas vykazovala větší zaujetí a aktivnější zapojení do plnění úkolů venku než uvnitř třídy. Ve třídě se Eva při plnění úkolů projevovala spíše pasivně, nekomunikovala s ostatními a do společných diskusí se spíše nezapojovala.

Vlastní postřehy, zhodnocení:

Pozorovaní žáci se při výuce venku více prosazovali proto, že jim tato forma výuky dává větší příležitost ukázat i jiné své dovednosti, jako například manuální zručnost při práci, praktické nápady nebo pohybové schopnosti. Ty pak obvykle vyvolávají pozitivní hodnocení od spolužáků, a tedy následné zažívání úspěchu, které je k větší aktivitě více a lépe motivuje. Pozornost si zaslouží i to, že všichni žáci při výuce venku daleko lépe a aktivněji reagovali na povzbuzení a podporu, ať už ze strany učitele nebo vrstevníků.

Závěr 4. dílčího cíle:

Výsledky průzkumného šetření naznačují jednoznačné pozitivní dopady venkovního učení na aktivitu a zapojení žáků do výuky. Závěry ukazují, že všichni žáci vykazovali o probíranou látku větší zájem během výuky venku, což je možné dát do souvislosti s přírodním prostředím a pohybem.

Tyto poznatky potvrzují význam prostředí a formy výuky při podpoře aktivity a zapojení žáků a zdůrazňují výhody venkovní výuky pro podněcování jejich zájmu a motivace k učení.

Tab. 7 Aktivita – průměrné hodnoty

AKTIVITA			
žák	ve třídě	venku	rozdíl
Štefan	2,98	1,58	1,4
Pavel	2,82	2,11	0,7
Dan	2,83	1,52	1,31
Václav	2,74	1,7	1,04
Eva	3,04	2,51	0,53

Tab. 8 Aktivita – četnost stupňů

	AKTIVITA – četnost stupňů									
	Štefan		Pavel		Dan		Václav		Eva	
stupeň	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku
1.	1	29	5	11	0	29	1	24	0	0
2.	13	27	15	33	19	28	26	42	8	25
3.	33	4	29	16	31	1	33	3	33	26
4.	12	0	10	1	7	0	8	0	10	0
5.	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0

6.5 Schopnost usměrnit sebe sama při výuce ve třídě a výuce venku

V této oblasti byly rozdíly v obou formách výuky nejnápadnější. Nešlo o to, že by se vůbec neprojevovaly změny nálad, tendence reagovat impulzivně nebo výbušně, ale pozitivní změny spočívaly v rychlosti, se kterou žáci dokázali usměrnit své projevy emocí a vrátit se k normálnímu fungování. Právě to se výrazně lépe dařilo při výuce venku.

Uvnitř třídy ztráceli pozorování žáci kontrolu nad svým chováním častěji, jednali impulzivně neadekvátně, s projevy výbušnosti, křiku, vzteku, házení věcí a v případě Evy i se vzdorem. Na výzvy pedagoga spíše nereagovali a zpětnou vazbu od učitele nebo spolužáků po odeznění těchto reakcí přijímali velmi často negativně. Štefan a Pavel museli třídu kvůli svému agresivnímu chování, a tedy z důvodu své bezpečnosti a také bezpečnosti svých spolužáků vícekrát opustit. Takové projevy chování obvykle trvaly delší dobu a většinou se přenášely i do následujících hodin.

Během výuky venku k těmto projevům sice také docházelo, ale jejich četnost byla výrazně nižší a žáci byli především schopni své chování rychle usměrnit. Daleko otevřenější byli i k přijímání zpětné vazby od učitelů a vrstevníků. Velmi často své přehnané reakce uznávali. Pozitivně působilo i to, že tyto stavy byly krátkodobé (nejvýše několik minut). Chování žáků se bez vlivu negativní odezvy, která by mohla ovlivnit další činnost, rychle vracelo k normálu.

Vlastní postřehy, zhodnocení:

Z pozorování vyplynulo, že větší možnost pohybu, zapojení všech smyslů, střídání aktivit, názornost a různorodost činností a samotné přírodní prostředí přispívá k lepší schopnosti regulovat chování a emoce. Důležitou roli hraje také radostnější a pozitivnější přístup žáků k učení, který se při výuce venku projevuje.

Závěr 5. dílčího cíle:

Závěr průzkumného šetření naznačuje významné rozdíly v projevech emocí a impulzivního chování žáků v závislosti na prostředí výuky. Nejvýraznější rozdíly byly zaznamenány v rychlosti, s jakou žáci dokázali své emoční projevy usměrnit a vrátit se k normálnímu fungování.

Tento závěr prokazuje důležitost prostředí, ve kterém výuka probíhá a jeho vliv na regulaci emocí a chování žáků s poruchami chování.

Tab. 9 Schopnost usměrnit sebe sama – průměrné hodnoty

SCHOPNOST USMĚRNIT SEBE SAMA			
žák	ve třídě	venku	rozdíl
Štefan	3,3	2	1,3
Pavel	3,2	1,95	1,25
Dan	2,93	1,57	1,36
Václav	2,64	1,6	1,03
Eva	2,57	1,71	0,86

Tab. 10 Schopnost usměrnit sebe sama – četnost stupňů

	SCHOPNOST USMĚRNIT SEBE SAMA – četnost stupňů									
	Štefan		Pavel		Dan		Václav		Eva	
stupeň	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku	ve třídě	venku
1.	0	3	0	12	0	27	2	28	1	18
2.	6	54	6	40	17	29	28	40	23	30
3.	34	3	39	9	28	2	32	1	24	3
4.	16	0	14	0	13	0	7	0	3	0
5.	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0

6.6 Shrnutí výsledků výzkumů a jejich významu pro pedagogickou praxi

Pro pedagogickou praxi a podporu žáků s poruchami chování v různých výukových prostředích z výše uvedených informací vyplývá několik důležitých poznatků:

- **Důležitost výuky venku:** Zjištění naznačují, že venkovní prostředí může žákům s poruchami chování poskytnout pro jejich rozvoj vhodnější a příznivější podmínky. Pedagogové by měli zvážit možnosti venkovní výuky a využívat je u těchto žáků jako jeden z prostředků k jejich podpoře.
- **Podpora emocionální regulace:** Žákům s poruchami chování je důležité poskytovat prostředky a strategie pro efektivní regulaci emocí a chování.

Venkovní výuka může být jedním z prostředků usnadňujících praktický rozvoj těchto dovedností, přičemž přírodní prostředí a pohyb v něm mohou přispět i k lepšímu zvládnutí emocionálních projevů. Přírodní prvky a prostředí mohou působit uklidňujícím způsobem, což může pomoci žákům stres a úzkost spojené s výukou lépe zvládat.

- **Flexibilita v pedagogických metodách:** Pedagogové by měli být v používání různých pedagogických metod a přístupů, které mohou lépe odpovídat individuálním potřebám žáků s poruchami chování, flexibilní. Venkovní výuka může nabídnout prostředí, které takovým potřebám lépe vyhovuje a umožňuje žákům se do vzdělávacích aktivit zapojit efektivněji.
- **Podpora pozitivních vzorů a spolupráce:** Výuka venku může poskytnout příležitost k podpoře pozitivních vztahů mezi žáky a také k budování silnějších vztahů s pedagogy. Přírodní prostředí může také podpořit rozvoj jejich sociálních dovedností a pozitivního chování.

7 Diskuze

„Některým dětem sezení ve třídě tolik nevadí, ale jiné ožijí a rozkvetou, když mohou být venku. Kdybychom pořád seděli v lavici, myslím, že bychom poškodili rozvoj mnoha dětí.“ (Skaugen, Fiskum in Daniš, 2019, s. 9) Výsledky předkládaného průzkumu jsou s tímto tvrzením a jeho základní myšlenkou zcela v souladu. Ze závěrů vyplývá, že výuka venku má pozitivní dopad na úroveň pozornosti žáků. Zjištění podporují i tvrzení, že některé děti mohou mít z venkovní výuky prospěch a že tradiční sezení ve třídě nemusí všem žákům vyhovovat.

Průzkum dále ukázal, že výuka venku pozitivně ovlivňuje regulaci emocí a chování, což je právě pro žáky s poruchami chování zvláště významné. Učení venku tak přispívá k celostnímu rozvoji žáků (srov. Becker et al, 2017, Daniš, 2019).

„Mnoho učitelů zdůraznilo, že ačkoli se původně zaměřovali na rozvoj znalostí žáků, tak se jedním z hlavních přínosů výuky venku nakonec někdy stal rozvoj sebepoznání žáků a jejich vzájemné spolupráce.“ (Dillon a kol, in Daniš, 2019, s. 31) I náš průzkum ukázal, že spolupráci mezi žáky může výuka venku zkvalitnit a zintenzivnit. Také větší otevřenost k vyslechnutí a přijímání zpětné vazby od pedagogů a spolužáků, které výuka venku v souladu s výsledky šetření přináší, může vést k lepšímu sebepoznání a celkovému osobnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Překvapivým zjištěním je, že konfliktní vztahy mezi konkrétními žáky, které ve standardním výukovém prostředí byly konstantní, se při učení venku tolik neprojevovaly a atmosféru hodin při výuce neovlivňovaly. Tento závěr se shoduje s následujícím tvrzením: *„Uvnitř školy se žáci často zapojovali do hádek a hrubých, agresivních výměn názorů. Ale během 700 hodin pozorování v přírodní zahradě jsme nezaznamenaly jediný případ takového chování.“* (Chawla a kol in Daniš, 2019, s. 29)

Při interpretaci výsledků je však třeba vzít v úvahu i několik omezení, která tento průzkum v sobě zahrnuje. Jedním z nich mohou být odlišné školní podmínky. Jednotlivé školy se mezi sebou mohou lišit ve svých zdrojích, ve svém vybavení a v samotném výukovém prostředí, což může přirozeně průběh a výsledky výuky ovlivnit. Dalším omezením je částečně subjektivní hodnocení, protože zaznamenané informace mohou být ovlivněny osobními názory a osobním vnímáním pozorovaných

žáků. Významným limitem je také poměrně malý vzorek respondentů, který může způsobit příliš velké zobecnění výsledků ve vztahu k celkové populaci žáků.

Jak už bylo řečeno v úvodu této práce, zájem o učení venku v přírodě ze strany rodičů, pedagogů i samotných dětí stále narůstá a přirozené prostředí pro vzdělávání je stále více oceňováno i odbornou veřejností. Pro budoucí výzkum a praxi by dalším zajímavým aspektem mohlo být propojení výuky venku s technologiemi a jejich vliv na školní nekázeň. V praxi by se daly využít speciální vzdělávací aplikace k podpoře aktivního a angažovaného učení venku. Tyto aplikace kombinují prvky her, interaktivních úkolů a hodnocení, což by mohlo zvýšit zájem o učivo u žáků s poruchami chování a podpořit jejich zapojení, pozitivní chování, motivaci, disciplínu, soustředění a emoční regulaci.

Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, zda učení venku ovlivňuje výsledek výchovně vzdělávacího procesu u konkrétních žáků s poruchami chování.

Výsledky průzkumu ukázaly, že učení venku může mít na výchovně-vzdělávací proces u konkrétních žáků s poruchami chování řadu pozitivních vlivů. Především jde o to, že spojení s přírodním prostředím napomáhá emocionální regulaci a snižuje úzkost spojenou s výukou. Důležitým aspektem je také rozmanitost stimulů, kterou v sobě výuka venku přirozeně zahrnuje a která zvyšuje pozornost a koncentraci těchto žáků během výuky. Fyzická aktivita, která je obvykle součástí venkovní výuky, pak může přispívat k uvolnění napětí a zlepšení nálady.

Důležitým prvkem je také individuální přístup, který venkovní výuka umožňuje. Flexibilita prostředí podporuje různorodé výukové metody, což může být pro žáky s poruchami chování vhodnější než tradiční učební prostředí. Navíc sociální interakce, podporované venkovní výukou, přispívají k rozvoji sociálních dovedností a posilují mezilidské vztahy mezi žáky a pedagogy.

Z toho vyplývá, že venkovní výuka může mít pozitivní vliv na výsledky výchovně vzdělávacího procesu u konkrétních žáků s poruchami chování tím, že poskytuje prostředí, které podporuje jejich emoční, fyzické a sociální potřeby.

Během dvou let pozorování a jeho zaznamenávání jsem dospěla k závěru, že některé výsledky průzkumu lze zobecnit na všechny žáky, zatímco v jiných výsledcích jsou rozdíly mezi žáky větší. I když výsledky naznačují, že výuka venku je pro většinu žáků výhodnější téměř ve všech pozorovaných oblastech, nesmíme zapomínat, že někteří žáci mohou venku pociťovat více stresu, méně pocitu bezpečí, únavu a větší psychickou zátěž.

Je nutné si také uvědomit, že velký vliv na chování žáka má nejen prostředí, ale i jeho momentální stav, a ten může být ovlivněn řadou dalších faktorů, jako je nálada, zdravotní stav, únava, nedostatek spánku, nevhodné oblečení nebo změna asistentky pedagoga. Při plánování a provádění výuky venku je tedy potřebné brát tyto faktory v úvahu a k úspěšnému učení v různých situacích poskytovat žákům potřebnou podporu a nástroje.

Celkově je důležité, aby pedagogové přistupovali k žákům s poruchami chování individuálně a flexibilně a aby využívali taková prostředí výuky, která nejlépe vyhovují jejich potřebám a umožňují jim dosahovat svého plného potenciálu. A právě venkovní výuka může být jedním z nástrojů, jak žáky s poruchami chování podpořit a přispět k jejich celkovému rozvoji.

Zdroje

Tištěné publikace

AMBROŽOVÁ, Petra. *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. ISBN 978-80-7465-451-0.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

HUTYROVÁ, Miluše., RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.

KALEJA, Martin. *Základy etopedie*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-271-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika Velká*. 3. vyd. Pedagogické klasobraní. Brno: Komenium, 1948.

LOUV, Richard. *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic books, 2010. ISBN 978-15-651-2522-3.

LUDÍKOVÁ, Libuše., KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8.

MICHALOVÁ, Zdena. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-x.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 3., doplněné a aktualizované vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1038-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SERRET, Natasha; GRIPTON, Catherine (ed.). *Purposeful planning for learning: Shaping learning and teaching in the primary school*. Routledge, 2020. ISBN 978-1-138-59377-0.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SOBEL, David. *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers, 2008. ISBN 978-1-571-10741-1.

SRB, Vladimír; ŠVEC, Jakub. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. 2. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.

SVATOŠ, Tomáš. *Malá didaktika: v teorii a praxi pro seminární výuku obecné didaktiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-715-3.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0696-5.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.

WEBER, Andreas. *Víc bláta!: Děti potřebují přírodu*. Berlín: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-005-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* [online]. 5th.ed. Washington, DS: American psychiatric publishing, 2013. ISBN 0-89042-555-8. [cit. 2023-10-24]. Dostupné z: doi.org/10.1176/appi.books.97808904255596

BECKER, Christoph. et al. Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions [online]. *International journal of environmental research and public health*. 2017, roč. 14, č. 5. ISSN 1660-4601. [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>

CASTELLANOS, F. Xavier. Developmental Trajectories of Brain Volume Abnormalities in Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder [online]. *JAMA*. 2002, roč. 288, č. 14. ISSN 0098-7484. [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1001/jama.288.14.1740>

ČINČERA, Jan. & Holec, Jakub. Terénní výuka ve formálním vzdělávání [online]. *Envigogika*. 2016, roč. 11, č. 2. ISSN 1802-3061. [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/18023061.533>

ČOSIV. *Poruchy chování v základním školství v datech* [online]. 2018 [cit. 2023-10-24]. Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/01/Analyza_poruchy_chovani.pdf

FABER TAYLOR, Andrea; KUO, Frances E. Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings [online]. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2011, roč. 3, č. 3. ISSN 1758-0846. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01052.x>

FARAONE, Stephen et al. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder [online]. *Biological psychiatry*. 2005, roč. 57, č. 11. ISSN 00063223. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://dept.wofford.edu/neuroscience/neuroseminar/pdfsFall2007/ADHD3.pdf>

HROMÁDKA, Zdeněk. Enviromentální vzdělávání a výuka venku. *Metodický portál: Články* [online]. 2019. ISSN 1802-4785. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21927/ENVIRONMENTALNI-VZDELAVANI-A-VYUKA-VENKU.html>

KALIBA, Martin. *Rizikové chování studentů vysokých škol v kyberprostoru* [online], Disertace. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2020. [cit. 2023-11-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u85s4a/STAG95134.pdf>

KUO, Ming; BARNES, Michael; JORDAN, Catherine. Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship [online]. *Frontiers in psychology*. 2019, roč. 10. ISSN 1664-1078. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole [online]. *Pedagogika*. 2005, roč. LV, 310-335. ISSN 0031-3815. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1738>

MKN-11. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2023 [cit. 2023-10-23]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>

MORKES, František. Z historie školních zahrad. *Envigogika* [online]. 2010 [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/333>

PRESCOTT, Anna., SARGENT, James., HULL, Jay. Metaanalysis of the relationship between violent video game play and physical aggression over time [online]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018, roč. 115, č. 40. ISSN 0027-8424. [cit. 2023-10-23]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1073/pnas.1611617114>

REIJNTJES, Albert, et al. Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies [online]. *Child abuse & neglect*. 2010, roč. 34, č. 4. ISSN 01452134. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>

REISS, Franziska. Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review [online]. *Social science & medicine*. 2013, roč. 90. ISSN 02779536. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>

SVOBODOVÁ, Hana. a kol. *Koncepce terénní výuky pro základní školy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9246-4. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9246-2019>

TITMANOVÁ, Michaela. Klima ve školní třídě aneb šikana v praxi [online]. *Školský psycholog/Školní psycholog*. 2019, roč. 14, č. 1. ISSN 2695-0154. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12319/10780>

WAITE, Sue; ROGERS, Sue; EVANS, Julie. Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play [online]. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 2013, roč. 13, č. 3. ISSN 1472-9679. [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.798590>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část*. [online]. 2., opravené vydání. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023 [cit. 2023-10-22]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008414/mkn-10-tabelarni-cast-20230101.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tabulka s pěti stupni projevů chování

Příloha č. 2: Tabulka stupňů chování konkrétního žáka při výuce ve třídě

Příloha č. 3: Tabulka stupňů chování konkrétního žáka při výuce venku

Příloha č. 1

stupeň projevů chování	pozornost	skup. spolu.	spolupráce s pedagogy	podvádění	aktivita	schopnost usměrnit sebe sama
1.	Aktivní pozitivní projevy a zapojení do výuky žák projevuje pozitivní chování, je aktivní a zapojuje se do výuky, úkoly dokončuje	Aktivní a pozitivní spolupráce žák se aktivně účastní skupinových aktivit, spolupracuje s ostatními bez obtíží a přispívá ke splnění úkolu, případně sám organizuje skupiny, práci	Aktivní a pozitivní spolupráce žák aktivně a ochotně spolupracuje, plní úkoly, respektuje pravidla a pokyny, projevuje pozitivní postoj k výuce a autoritě pedagogů	Žádné podvádění žák úkoly poctivě plní, respektuje nastavená pravidla	Vysoká úroveň aktivity a zapojení žák je velmi aktivní, hledá řešení problému, ptá se, argumentuje, používá znalosti, projevuje iniciativu a zajímá se o probíranou látku	Vysoká schopnost sebeusměrňování žák dokáže rychle zvládat změny emocí. Dokáže sám sebe usměrnit. Je schopný přizpůsobit se různým výukovým situacím a změnám prostředí
2.	Pasivní pozitivní projevy žák neprojevuje aktivní chování, ale je přesto pozitivní, úkoly většinou dokončuje	Pasivní a pozitivní spolupráce žák spolupracuje, ale není tak aktivní jako ostatní, je ochoten zapojit se do skupinové práce, ale může vyžadovat mimou podporu nebo povzbuzení (spolužáků, učitele)	Pasivní a pozitivní spolupráce žák formálně splňuje požadavky pedagogů, ale nejeví zájem nebo iniciativu, zdržuje se práce, ale stále dodržuje pravidla	Minimální podvádění žák příležitostně podvádí, například opisováním, konzultacemi s ostatními bez formálního uznání (nepřiznává, že získal nápady či pomoc od jiných žáků)	Průměrná úroveň aktivity a zapojení žák se pravidelně zapojuje do výuky a aktivit, ale jeho úroveň aktivity není výrazně nadprůměrná, potřebuje povzbuzení a podporu	Dobrá schopnost sebeusměrňování na základě zpětné vazby žák je otevřený přijímat zpětnou vazbu od učitelů/vrstevníků a aktivně se snaží upravit své chování
3.	Pasivní neutrální projevy a minimální zapojení žák neprojevuje výrazné pozitivní ani negativní chování, ale není úplně zapojen do výuky, úkoly občas nedokončuje	Pasivní neutrální spolupráce žák je spíše pasivní a neutrální ve své spolupráci se spolužáky, je vyžadována velká podpora a povzbuzení od učitele	Pasivní neutrální spolupráce žák je lhostejný nebo vyhyčbavý vůči spolupráci, jeví se jako pasivní pozorovatel nebo vykazuje mírný odpor vůči úkolům a pravidlům	Nízká míra podvádění žák často opisuje/často přebírá nápady nebo informace od jiných spolužáků bez jejich vědomí	Nízká úroveň aktivity žák má tendenci být spíše pasivní a není příliš aktivní v rámci výuky, potřebuje výrazné povzbuzení k účasti ve výuce	Průměrná schopnost sebeusměrňování s občasnými potížemi žák se občas potýká s potížemi při regulaci svého chování a emocí, má tendenci reagovat impulzivně nebo přehnaně (výbušné projevy, křik, házení věcmi...)
4.	Pasivní negativní projevy a odpor žák vykazuje pasivní negativní chování, jako je nezáměr o výuku, pasivní agresivita nebo odpor vůči autoritě, úkoly často nedokončuje	Pasivní negativní spolupráce žák projevuje pasivní negativní chování při spolupráci se spolužáky, například ignorování jejich návrhů nebo odmítání spolupráce	Pasivní negativní spolupráce žák aktivně odolává spolupráci, ale neprojevuje otevřený odpor, zdržuje se práce, vyhýbá se úkolům, může vyjadřovat pasivní agresi	Vysoká míra podvádění žák často a zjevně podvádí, například k přístupu k informacím nebo komunikaci s ostatními žáky používá mobil nebo jiná elektronická zařízení (bez povolení učitele)	Ojedinelé projevy aktivity s občasnými pasivními obdobími žák má období vyšší aktivity, ale střídá je s pasivním obdobím. Aktivita je nepravidelná	Nízká schopnost sebeusměrňování s výraznými potížemi žák má obtíže v regulaci svého chování a emocí, jeho reakce jsou často neadekvátní, impulzivní, po odeznění uznává své přehnané reakce
5.	Aktivní negativní projevy a disrupce (rozrušení) žák projevuje aktivní negativní chování, které může zahrnovat agresi, vyrušování třídy, nebo porušování pravidel, úkoly nedokončuje	Aktivní negativní spolupráce žák aktivně narušuje skupinovou práci, například konfliktem s ostatními, odmítáním spolupráce nebo agresivním chováním	Aktivní negativní spolupráce žák otevřeně projevuje odpor a nerespektuje pokyny nebo pravidla, odmítá se účastnit výuky, vyjadřuje agresi vůči pedagogům	Extrémní podvádění žák systematicky podvádí, ignoruje úkoly, předstírá, že je plní, falšuje výsledky či záznamy, aby dosáhl lepšího hodnocení	Nízká úroveň aktivity a zapojení s výraznými pasivními projevy žák je výrazně pasivní a má malou chuť k zapojení do výuky	Extrémně nízká schopnost sebeusměrňování žák má závažné obtíže v regulaci svého chování a emocí, jeho reakce mohou být destruktivní (nebezpečné, škodlivé) pro sebe i ostatní. Nepřipouští si své problémy v chování

Příloha č. 2

	VE TŘIDĚ				
	pozornost	spolupráce se spolužáky	podvádění	aktivita	schopnost usměrnit sebe sama
2022/2023	2022/2023				
8. 9. 2022, čtvrtek	4	2	1	3	3
15. 9., čt	4	2	1	3	3
21. 9., st	3	2	1	2	3
27. 9., út	3	3	1	3	4
4. 10., út	4	3	2	3	4
13. 10., čt	3	3	1	2	3
18. 10. - 8. 12.	POBYT V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU				
15. 12., čt	2	2	1	3	3
20. 12., út	4	4	1	3	3
22. 12. - 2. 1.	VÁNOČNÍ PRÁZDNINY				
5. 1. 2023, čt	4	3	1	3	4
12. 1., čt	3	3	2	3	2
19. 1., čt	3	4	2	4	4
23. 1. - 27. 1.	NEMOC UČITELE				
31. 1., út	5	4	2	4	5
9. 2., čt	3	3	2	4	3
13. 2. - 15. 2.	JARNÍ PRÁZDNINY				
23. 2., čt	4	2	1	3	3
2. 3., čt	3	3	1	3	4
9. 3., čt	3	3	2	3	4
13. 3., po	4	3	1	3	4
23. 3., čt	3	3	2	3	3
29. 3., st	3	3	2	3	3
3. 4., po	5	5	1	5	5
13. 4., čt	4	5	2	4	5
20. 4., čt	5	5	2	4	4
27. 4., čt	NEMOC ŽÁKA				
4. 5., čt	3	2	1	2	2
11. 5., čt	2	3	1	2	2
18. 5., čt	3	3	2	3	3
25. 5., čt	2	3	2	3	3
1. 6., čt	3	3	2	3	3
8. 6., čt	3	3	2	3	3
12. 6. - 16. 6.	PLAVECKÝ VÝCVIK - neúčast žáka				
22. 6., čt	3	2	1	2	2
26. 6. - 30. 6.	TŘIDNICKÉ PRÁCE - bez učení				
2023/2024	2023/2024				
7. 9., čt	3	2	1	1	2
14. 9., čt	2	2	1	2	3
21. 9., čt	2	2	1	2	3
26. 9., út	2	2	2	2	3
5. 10., čt	2	2	2	2	3
12. 10., čt	3	3	1	3	4
20. 10., pá	3	2	1	2	3
24. 10., út	3	3	2	3	3
31. 10., út	4	4	2	3	3
9. 11., čt	3	3	2	3	3
14. 11., út	3	3	2	3	3
21. 11., út	2	3	3	3	3
28. 11., út	3	3	3	3	3
5. 12., út	5	5	2	4	5
12. 12., út	4	4	1	4	4
19. 12., út	4	4	1	4	4
21. 12. - 2. 1.	VÁNOČNÍ PRÁZDNINY				
4. 1., čt	2	3	1	3	3
11. 1., čt	3	3	1	3	3
19. 1., pá	3	3	2	3	3
25. 1., čt	4	4	2	4	4
29. 1., po	5	4	2	4	4
6. 2., út	NEMOC ŽÁKA				
15. 2., čt	3	4	2	4	4
19. 2. - 23. 2.	JARNÍ PRÁZDNINY				
28. 2., st	3	2	1	2	3
6. 3., st	4	4	1	3	4
13. 3., st	4	4	2	4	4
21. 3., čt	3	3	1	2	3
28. 3., út	3	3	2	3	3
4. 4., čt	3	3	1	3	3
9. 4., út	3	3	2	3	3
16. 4., čt	3	3	2	3	3
23. 4., út	3	3	2	2	2

Příloha č. 3

	VENKU				
	pozornost	spolupráce se spolužáky	podvádění	aktivita	schopnost usměnit sebe sama
2022/2023	2022/2023				
9. 9. 2022, pá	2	2	1	1	2
16. 9., pá	2	2	1	1	2
22. 9., čt	2	2	1	1	2
30. 9., pá	2	2	1	2	2
5. 10., st	2	2	1	1	2
14. 10., pá	2	2	1	2	2
19. 10., st	POBYT V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU				
14. 12., st	1	2	1	1	2
21. 12., st	2	2	1	1	2
22. 12. - 2. 1.	VÁNOČNÍ PRÁZDNINY				
4. 1. 2023, st	2	2	1	2	2
13. 1., pá	2	2	1	2	2
18. 1., st	1	2	1	2	2
23. 1. - 27. 1.	NEMOC UČITELE				
1. 2., st	3	3	2	2	2
10. 2., pá	3	1	1	1	2
13. 2. - 15. 2.	JARNÍ PRÁZDNINY				
24. 2., pá	2	2	1	1	2
1. 3., st	2	2	1	1	2
10. 3., pá	2	2	1	1	2
14. 3., út	2	3	1	2	2
24. 3., pá	2	3	2	2	2
30. 3., čt	2	2	2	2	2
5. 4. st	2	2	1	1	2
12. 4., st	2	2	1	1	2
19. 4., st	2	3	2	2	3
28. 4., pá	NEMOC ŽÁKA				
5. 5., pá	1	2	2	2	2
12. 5., pá	1	2	2	1	2
19. 5., pá	1	1	1	1	2
26. 5., pá	1	2	1	1	2
2. 6., pá	2	2	1	2	2
9. 6., pá	2	2	1	1	2
12. 6. - 16. 6.	PLAVECKÝ VÝCVIK - neúčast žáka				
23. 6., pá	1	1	1	1	2
26. 6. - 30. 6.	TŘIDNICKÉ PRÁCE - bez učení				
2023/2024	2023/2024				
8. 9., pá	1	1	1	1	2
13. 9., st	2	2	1	1	2
20. 9., st	1	2	1	2	2
27. 9., st	2	2	1	1	2
4. 10., st	2	2	1	2	2
11. 10., st	2	2	1	2	1
19. 10., čt	2	2	1	1	2
25. 10., st	2	2	1	2	2
2. 11., čt	2	2	1	2	2
8. 11., st	2	2	1	2	2
16. 11., čt	3	3	2	2	2
23. 11., čt	2	2	2	2	2
30. 11., čt	2	2	1	2	2
6. 12., st	2	2	2	2	2
14. 12., čt	3	2	2	3	3
20. 12., st	2	2	1	2	2
21. 12. - 2. 1.	VÁNOČNÍ PRÁZDNINY				
5. 1., pá	2	2	1	1	2
10. 1., st	2	2	1	1	2
17. 1., st	3	3	2	2	2
24. 1., st	3	2	2	1	2
30. 1., út	4	4	1	3	2
8. 2., čt	NEMOC ŽÁKA				
14. 2., st	2	3	1	2	2
19. 2. - 23. 2.	JARNÍ PRÁZDNINY				
29. 2. čt	1	1	1	1	2
7. 3., čt	1	2	1	1	2
14. 3., čt	2	2	1	3	2
20. 3., st	3	4	1	3	3
27. 3., st	2	2	2	1	2
3. 4., st	2	2	1	2	2
10. 4., st	1	1	2	1	1
17. 4., st	2	2	1	2	1
24. 4., st	2	2	1	1	2