

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Rigorózní práce

Mgr. Bc. Nikola Adelaida Řandová

**Vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí**

Olomouc 2024

## **Vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí**

ŘANDOVÁ, N. A. (2024). Vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí [Rigorózní práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

## **Anotace**

Tato práce se zaměřuje na výzkum vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí a analýzu vlivů, které může toto prostředí mít na chování a výkon těchto žáků. V rámci výzkumu byly provedeny systematické rozhovory s výchovnými poradci, kteří pracují s žáky s ADHD, a byla provedena pozorování chování těchto žáků v různých přírodních situacích.

Výsledky naznačují, že přírodní prostředí může pozitivně ovlivnit chování žáků s ADHD, zejména pokud jde o snížení stresu, podporu koncentrace a zlepšení sociální interakce. Pozorované aktivity, jako jsou týmové hry a tvůrčí práce ve venkovním prostoru, ukazují potenciál přírodního prostředí jako prostředku pro zlepšení vzdělávacích zkušeností těchto žáků.

Tato práce přináší důležité poznatky pro pedagogy, výchovné poradce a rodiče žáků s ADHD, kteří hledají efektivní a přirozené způsoby, jak podporovat vzdělávání těchto jedinců. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako základ pro další studie v oblasti speciálního vzdělávání a přínosů přírodního prostředí pro žáky s ADHD.

Klíčová slova: ADHD, poruchy chování, vzdělávání, přírodní prostředí, přírodní vzdělávání

ŘANDOVÁ, N. A. (2024). *Education of pupils with adhd in natural environment* [Rigorous thesis]. Olomouc: Palacký University Olomouc

### **Anotation**

This thesis focuses on the research of educating pupils with ADHD in natural environments and analyzes the impacts that these surroundings can have on the behavior and performance of these students. The study involves systematic interviews with educational counselors working with pupils with ADHD, along with observations of their behavior in various natural settings.

The results suggest that natural environments can positively influence the behavior of pupils with ADHD, particularly in terms of stress reduction, concentration support, and improvement in social interaction. Observed activities, such as team games and creative work in outdoor spaces, demonstrate the potential of natural environments as a means to enhance the educational experiences of these students.

This work provides valuable insights for educators, educational counselors, and parents of pupils with ADHD seeking effective and natural ways to support the education of these individuals. The research findings can serve as a foundation for further studies in the field of special education and the benefits of natural environments for pupils with ADHD.

Keywords: ADHD, behavioral disorders, education, natural environment, nature-based education

Čestně prohlašuji, že jsem tuto rigorózní práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury této práce.

V Olomouci dne

Mgr. Bc. Nikola Adelaida Řandová

## Obsah

Úvod	9
1 Žák s ADHD	10
1.1 Druhy ADHD	10
1.2 Projevy ADHD	12
1.3 Náročné chování	15
1.4 Terapie	18
1.4.1 Program modifikace chování	18
1.4.2 Kognitivně-behaviorální terapie	19
2 Vzdělávání žáků s ADHD	21
2.1 Vzdělávání a náročné chování	22
2.1 Multidisciplinární pohled na vzdělávání	23
2.1.1 Biologická rovina	23
2.1.2 Psychologická rovina	24
2.1.3 Sociální rovina	25
2.2 Přístupy ke vzdělávání	26
2.2.1 Střídání činností	26
2.2.2 Motivace	27
2.2.3 Třídní kolektiv	28
2.2.4 Práce s emocemi	29
2.2.5 Speciální pomůcky	30
3 Pedagogický pracovník ve vztahu k žákům s ADHD	32
3.1 Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka	33
3.2 Výchovný poradce ve vztahu k žákovi s ADHD	33
3.2.1 Náplň práce výchovného poradce	36
4 Přírodní prostředí ve vztahu k výchově a vzdělávání	38
4.1 Myšlenka woodcraftu	39
4.2 Vzdělávání v přírodě	39
4.3 Základní školy zaměřené na přírodní vzdělávání	41

4.4 Vliv přírodního prostředí na žáka	42
4.4.1 Sociální rozvoj	43
4.4.2 Emocionální rozvoj	44
4.4.3 Základní instinkty	45
5 Teoretická východiska	47
6 Metodologie výzkumu	54
6.1 Syntéza získaných informací	54
6.2 Shrnutí konceptuálního rámce výzkumného šetření	55
6.3 Výzkumný design	59
6.4 Metody sběru dat	61
6.5 Sledovaný vzorek	62
6.5.1 Výzkumný vzorek A	63
6.5.2 Výzkumný vzorek B	64
6.5.3 Výzkumný vzorek C	66
6.5.4 Výzkumný vzorek D	67
6.5.5 Výzkumný vzorek E	69
6.5.6 Výzkumný vzorek F	70
6.5.7 Výzkumný vzorek G	72
7 Zjištění vyplývající z výzkumného šetření	74
7.1 Rozhovory s výchovnými poradci	74
7.1.1 Kódování rozhovorů	75
7.1.2 Výsledky z první části rozhovorů	77
7.1.3 Výsledky z druhé části rozhovorů	81
7.2 Zúčastněné pozorování	83
7.2.1 Pozorování žáka A	84
7.2.2 Pozorování žákyně B	87
7.2.3 Pozorování žáka C	90
7.2.4 Pozorování žáka D	93
7.2.5 Pozorování žáka E	95
7.2.6 Pozorování žáka F	97

7.2.7 Pozorování žákyně G	99
7.3 Limity výzkumného šetření	101
7.4 Diskuze	103
Závěr	110
Seznam použitých zkratk	111
Seznam použitých zdrojů	112
Seznam obrázků	117
Seznam tabulek	118
Seznam příloh	119



## Úvod

Rigorózní práce se zabývá tematikou vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Vzdělávání v přírodním prostředí je aktuálním tématem současnosti. V závislosti k množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich inkluzí do běžného vzdělávacího proudu vznikla potřeba se zabývat otázkou individualizace vzdělávání a alternativními způsoby výuky. V současné době je mezi základními školami možné vybrat i takové, které se specializují na různé druhy alternativní výuky. Takovými školami jsou i přírodní školy. Přírodní školy se zaměřují na vzdělávání v přírodě a implementaci přírodních prvků do procesu vzdělávání.

Žáci s ADHD se svou diagnózou řadí mezi žáky s poruchou chování. Projevují se zvýšeným hyperaktivním chováním, vysokou impulzivitou a poruchou soustředěnosti. Žáci s ADHD mívají potíže s fungováním v prostoru s jasně vymezenými hranicemi, těžko se totiž přizpůsobují režimu. Typičtí jsou také narušením sociálních interakcí, které se projevuje ve všech oblastech jejich života. Žáci s ADHD potřebují velmi individuální přístup, který jim umožní se rozvíjet v rámci svých potřeb a zajistit tak lepší začlenění do společnosti.

Přírodní prostředí je prostor, kde se přirozeně vyvíjí mnoho aspektů osobnosti. Žáci mohou v přírodním prostředí rozvíjet své smysly, emoční a sociální citění nebo schopnost lépe se soustředit. Představením aspektů vzdělávání žáků s ADHD a charakteristik přírodního prostředí se práce snaží propojit tyto dva klíčové prvky.

Bude provedeno výzkumné šetření kvalitativní metodou výzkumu. Zkoumán bude vliv přírodního prostředí na vzdělávání žáků s ADHD. Práce se zaměří na konkrétní vliv přírodního prostředí na vzdělávání žáků s ADHD. Tato práce poskytne informace o přínosech přírodního vzdělávání u žáků s ADHD a současně by mohla poskytnout užitečné informace pro pedagogickou praxi a další výzkum v této oblasti.

# 1 Žák s ADHD

Žáci s ADHD jsou skupinou žáků, jejichž vzdělávání se v některých oblastech liší od vzdělávání běžných žáků. Žáci s ADHD se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich vzdělávání je upraveno v §16 zákona č. 561/2004 Sb., tzv. Školském zákoně. ADHD se řadí mezi poruchy chování dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí).

Jedná se o poruchu pozornosti s přidruženou hyperaktivitou. Souvisí s vyšším inteligenčním koeficientem a bývá diagnostikována většinou už v předškolním věku. Patří mezi poruchy chování, které nikdy nezmizí, dítě se s nimi musí naučit žít. ADHD je sedmkrát častěji diagnostikováno u chlapců (Kendíková, 2019).

Glind et al. (2014) uvádí, že žáků s ADHD přibývá. Není prozatím jasná příčina nárůstu, ale je prokázáno, že ADHD většinou souvisí s vyšším inteligenčním koeficientem u rodičů takového dítěte a zkoumají se možnosti příčin souvisejících s prenatálním vývojem.

Tento trend lze přičítat několika faktorům. Prvním z nich může být zvýšená informovanost a povědomí o ADHD u pedagogů, rodičů a odborníků. Díky lepšímu porozumění této poruchy a jejím projevům jsou lékaři a učitelé schopni identifikovat žáky s ADHD dříve a lépe jim tak poskytovat podporu.

Rovněž se v posledních letech zlepšila diagnostika ADHD, což umožňuje přesnější identifikaci žáků s touto poruchou. Zvýšená dostupnost odborného vyšetření a nárůst informací o ADHD rodičům a učitelům napomáhá odhalit symptomy u žáků dříve.

Dalším faktorem může být společenský tlak a moderní životní styl, který často klade na žáky vysoké nároky na pozornost a schopnost se soustředit. Technologický pokrok a hojné podněty ve společnosti mohou vystavovat děti častějším vlivům, které mohou ovlivňovat rozvoj jejich pozornosti a chování.

V neposlední řadě může být i faktorem zneužívání stimulačních látek, které jsou někdy používány k léčbě ADHD. Někteří jedinci mohou tyto látky užívat bez lékařského dohledu, což může způsobit nepřesné zvyšování počtu diagnostikovaných případů.

## 1.1 Druhy ADHD

ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) se rozděluje do tří hlavních typů na základě převažujících symptomů.

Tyto typy jsou:

### **1. Převažující porucha pozornosti (ADHD-I)**

- Tento typ je charakterizován především obtížemi s udržení pozornosti.
- Žáci s tímto typem ADHD mohou být často snílci, ztrácet se v myšlenkách nebo se mohou obtížně soustředit se na úkoly.

### **2. Převažující hyperaktivní-impulzivní porucha (ADHD-H)**

- Tento typ je spojen především s výraznou hyperaktivitou a impulzivitou.
- Žáci s tímto typem ADHD mohou mít potíže s uklidněním, často jsou neklidní a mají tendenci jednat impulzivně bez zvažování následků.

### **3. Kombinovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD-C)**

- Tento typ zahrnuje kombinaci symptomů poruchy pozornosti a hyperaktivní-impulzivní poruchy.
- Žáci s kombinovaným typem ADHD mohou projevovat různorodé symptomy z obou kategorií.

Diagnóza konkrétního typu ADHD se zakládá na analýze symptomů a jejich převažujících rysů. Je důležité podotknout, že každý žák s ADHD může mít individuální projevy a kombinaci symptomů. Diagnostika je většinou prováděna odborníky v oblasti duševního zdraví, jako jsou kliničtí psychologové nebo psychiatři, na základě pečlivého vyšetření a zhodnocení chování dotyčné osoby.

Kromě tradičního rozdělení na převažující poruchu pozornosti (ADHD-I), převažující hyperaktivní-impulzivní poruchu (ADHD-H) a kombinovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD-C) existují i další typy dělení ADHD, které odráží různé aspekty této poruchy.

Některé další hlediska zahrnují:

#### **1. Rozdělení podle závažnosti**

- ADHD může být rozděleno podle závažnosti příznaků, jako mírné, střední nebo těžké. Tato klasifikace může odrážet, jak silně a výrazně se příznaky projevují.

## **2. Rozdělení podle komorbidit**

- ADHD často souvisí s dalšími duševními poruchami, jako jsou poruchy učení, poruchy nálady (např. deprese nebo úzkost) nebo poruchy chování. Některá rozdělení mohou zohledňovat existenci těchto komorbidit.

## **3. Rozdělení podle doprovodných symptomů**

- Některé klasifikace zohledňují doprovodné symptomy, jako jsou tiky, poruchy spánku nebo emoční dysregulace, což může přidat další vrstvu složitosti při hodnocení ADHD.

## **4. Rozdělení podle věku**

- Projevy ADHD se mohou měnit s věkem. Například u malých dětí může být hyperaktivita více nápadná, zatímco u dospívajících se mohou projevit více obtížemi s organizací a plánováním.

## **5. Rozdělení podle neurobiologických aspektů**

- Výzkum se také zaměřuje na neurobiologické rozdíly spojené s různými projevy ADHD, což může vést k novým perspektivám na rozdělení této poruchy (Glind et al., 2015).

Vědecký výzkum v oblasti ADHD stále probíhá, a tak se mohou objevovat nové pohledy na klasifikaci této poruchy a způsoby, jak lépe porozumět jejím různým projevům. Je důležité uvědomit si, že každý žák s ADHD je jedinečný, a také přístup k diagnostice a péči by měl být individuální a přizpůsoben potřebám konkrétního žáka.

## **1.2 Projevy ADHD**

Žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) mohou vykazovat různé projevy, které se mohou lišit v závislosti na konkrétním typu ADHD, který žák má (převažující porucha pozornosti, převažující hyperaktivita nebo kombinovaný typ). Mezi nejčastější projevy patří neustálá motorická činnost, nedostatečná pozornost, menší sebeovládání, někdy i sklony k agresi.

Některé obecné projevy ADHD zahrnují:

### **1. Nedostatek pozornosti**

- Obtížnosti s udržením pozornosti při úkolech či aktivitách.
- Neschopnost dokončit úkoly nebo splnit povinnosti.

### **2. Hyperaktivita**

- Nadměrná pohyblivost a neklid.
- Tendence k neustálému pohybování rukama nebo nohama.
- Pocit, jako by byl "nabíjen" energií.

### **3. Impulzivita**

- Rychlé rozhodování bez dostatečného zvažování následků.
- Tendence přerušovat druhé nebo odpovídat předtím, než je otázka dokončena.

### **4. Organizační obtíže**

- Potíže s organizací úkolů a času.
- Zapomínání na běžné věci nebo ztráta školních potřeb.

### **5. Nízká frustrační tolerance**

- Snadné vzplanutí hněvu nebo frustrace.
- Obtížnosti přizpůsobit se změnám nebo neočekávaným situacím.

### **6. Problémy ve škole**

- Nižší akademický výkon a problémy s učením.
- Sociální problémy a obtížnosti ve vztazích s vrstevníky (Kendíková, 2019).

Je důležité uvědomit si, že projevy ADHD mohou být různorodé a individuální. Někteří žáci mohou projevovat především problémy s pozorností, zatímco jiní mohou mít výraznější projevy hyperaktivity a impulzivity. Diagnóza a vhodná podpora od odborníků

mohou pomoci přizpůsobit vzdělávací prostředí a vzdělávací strategie tak, aby lépe vyhovovaly potřebám jednotlivých žáků s ADHD.

Dále existují více specifické projevy chování, které pomohou ADHD lépe diagnostikovat – noční pomočování, špatná koordinace pohybů, poruchy příjmu potravy (Saline et al., 2019). Některé specifické projevy ADHD mohou ovlivňovat různé aspekty každodenního života žáka. Noční pomočování může být jedním z těchto projevů, kdy žáci s ADHD mohou mít potíže s kontrolou močení v noci, často spojené s narušeným spánkovým vzorcem. Špatná koordinace pohybů je dalším aspektem, který se může projevat obtížemi v jemné motorice, což může ovlivnit například psaní nebo úkoly vyžadující precizní pohyby.

Také poruchy příjmu potravy mohou být spojeny s ADHD, a to v podobě anorexie, bulimie nebo kompulzivního přejídání. Tato spojitost často souvisí s emocionálními a psychologickými faktory spojenými s ADHD. Emoční dysregulace je dalším projevem, kde jedinci mohou vykazovat intenzivní emoce, impulzivní chování nebo mohou mít problémy s nápravou emocí, což může ovlivňovat vztahy a sociální interakce.

Dalším aspektem je problém s rozvržením času, kdy žáci s ADHD mohou mít obtíže s vnímáním času a plánováním úkolů, což ovlivňuje organizaci práce a dodržování časových termínů. Problémy s osobní hygienou a péčí o sebe se objevují taktéž, někteří žáci s ADHD mohou projevovat odpor k rutinním úkolům spojeným s osobní hygienou, což může mít vliv na každodenní péči o sebe.

Vzhledem k této různorodosti projevů ADHD je klíčové individuálně posuzovat každý případ a přistupovat k péči s ohledem na konkrétní potřeby a výzvy daného jedince. Spolupráce s odborníky v oblasti psychologie, psychiatrie nebo pediatrie může být klíčová při identifikaci a správné péči o specifické projevy ADHD. Se žákem je třeba pracovat právě v rámci těchto projevů, aby byl schopný začlenit se do běžné společnosti a aby jej proces vzdělávání nepoškodil. Nazývá se to program modifikace chování, který zahrnuje kognitivní terapii, nácvik sociálních dovedností, začlenění pohybových aktivit, případně farmakoterapii. Kognitivní nebo kognitivně behaviorální terapie pomohou žákovi pochopit jeho projevy chování a naučit se je vnímat a ovládat.

### 1.3 Náročné chování

Náročné chování, často pojmenované také jako problémové chování, patří mezi jedny z nejčastějších projevů ADHD (poruchy pozornosti s hyperaktivitou). Náročné chování může zahrnovat řadu různorodých prvků, jako je nedostatek pozornosti, impulsivita, hyperaktivita a potíže s emocionální regulací. Tyto projevy mohou být nepříjemné nejen pro žáky s ADHD, ale i pro jejich okolí, včetně rodiny, učitelů a vrstevníků. Efektivní řízení a porozumění těmto projevům náročného chování jsou klíčové pro podporu žáka s ADHD při zvládnání každodenních situací a optimalizaci jeho prostředí.

V praxi v oblasti vzdělávání se můžeme setkat s výzvami spojenými s problémovým chováním a poruchou chování (PCH). V pedagogické praxi dnes nazývané jako náročné chování. Obecně platí, že neřešené problémové chování může postupně vyústit v rozvoj poruchy chování (Kaleja, 2014). Problémové chování tak může sloužit jako indikátor možného vzniku následné poruchy chování. Je však důležité si uvědomit, že samotné problémové chování není totožné s poruchou chování. V rámci inkluzivního přístupu není problémové chování klíčovým kritériem, neboť proces inkluze zahrnuje žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu chování prostřednictvím odborného školského poradenského zařízení.

V intervenční praxi pedagogů jsou problémy chování běžně řešeny standardními postupy. Naopak poruchy chování (PCH) jsou zpravidla cíleně řešeny pomocí speciálních pedagogických metod, a to zejména v rámci Individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Lechta, 2016).

Ve vědních disciplínách se na pojem PCH nahlíží z několika různých úhlů pohledů (lékařská věda, psychologie, speciální pedagogika). Klasifikace PCH je závislá na konkrétním vědním oboru.

Rozlišujeme klasifikace:

- medicínská -MKN-10 – dg. F90-F98; DSM -IV – 5 os
- společenská - ukazatelé normality dle Krause (2001) – disociální, asociální, antisociální chování
- dimenzionální - ASEBA, RBPC, CBCA

- pedagogická/školská - neexistuje všeobecně zavedený systém – Seitzova klasifikace, Klugeho klasifikace, Rámcový profil (Váchová, 2016).

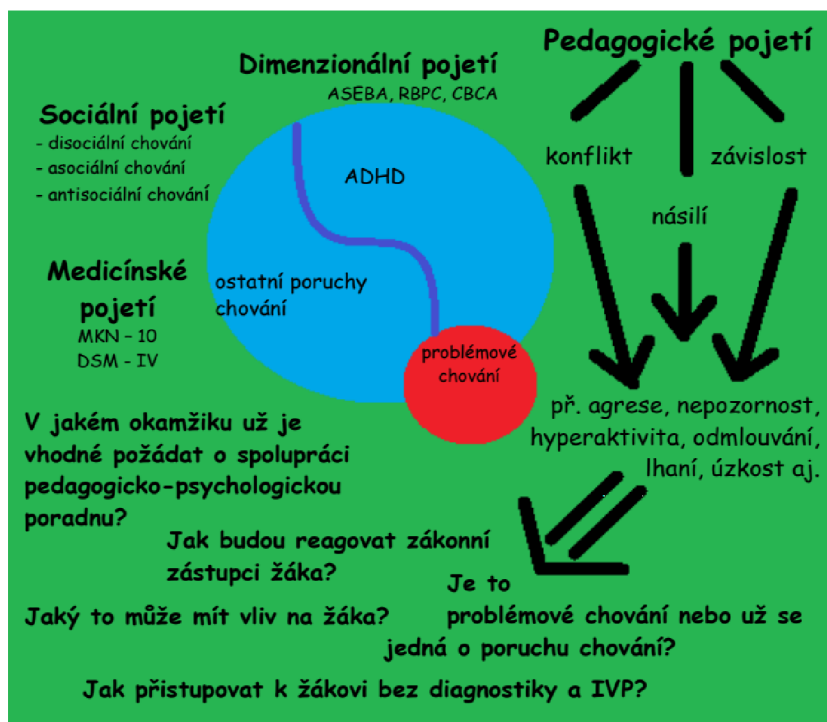
Diagnostickými kritérii (částečně dle DSM) pro určení PCH jsou:

- trvání déle než 6 měsíců
- příznaky neodpovídají aktuální vývojové úrovni
- přítomnost znaků ve více prostředích
- je evidentní dopad na sociální oblast a kvalitu života
- nesouvisí s psychotickými poruchami (Raboch, 2015).

Kategorizace PCH:

- výskyt agresivity (agresivní, neagresivní PCH)
- prognóza (dobrá, špatná)
- vliv (PCH s vnitřními, vnějšími)
- míra socializace (socializovaná, nesocializovaná PCH)
- externalizované, internalizované PCH (Kaleja, 2013).





Obr. č. 1 Dilemata chápání pojmu porucha chování

Dle dat OECD z roku 2009 je podpora žákům s PCH poskytována v menší míře než žákům se SVP (Vojtová, 2010).

Při své práci může pedagog využít obecných postupů aplikovatelných na většinu žáků s různými PCH, jedná se o 3 základní principy: stručnost, srozumitelnost, zpětná vazba. K celkové orientovanosti žáka mohou pomoci další zásady: dosažitelnost cíle (přiměřenost, zainteresovanost, blízkost), sociální začlenění (akceptace, rovnováha, otevřenost), hodnocení (informace, individualizace, perspektiva) (Vojtová, 2008).

Zásadní je včasná prevence spočívající v podchycení symptomů a stanovení správné pedagogické, psychologické, zdravotní a sociální diagnózy. Neméně důležitá je systematická a koordinovaná práce s rodinou mající za účel odstranění možných nedostatků. Rodina přestává v současné době plnit svoji funkci, mnohdy je výchova dítěte vážně narušena a ohrožena, rodiče nezvládají nebo odmítají zvládat péči. Z toho důvodu vznikla řada zařízení, které se tyto nedostatky snaží eliminovat.

Ambulantní péče se zaměřuje na děti a mládež s poruchami chování a vývojovými poruchami, poškozené neuroticky, psychosomaticky, sociálně zanedbané a spočívá ve snaze předcházet, případně snažit se odstranit poruchy ve vývoji dítěte. Působí v oblasti

prevence, vzniku či eliminace nežádoucího chování. Primární prevence je založena na vytváření žádoucích podmínek pro vývoj dítěte, sekundární prevence se podílí na detekci a léčbě rizikového chování dítěte za současné snahy o eliminaci jeho příčin, které se na vzniku takového chování podílely. Resocializace a prevence recidivy jsou součástí terciální prevence. Subjektivnímu prožívání krize, strachu, ztrátě sebedůvěry, snížení výkonnosti a následným somatickým a psychickým poruchám má zabránit pomoc v krizových situacích. K řešení nepříznivé životní situace a zahájení intenzivních výchovných a terapeutických postupů slouží sociální terapie (včetně resocializace a rehabilitace). Ta pracuje na zlepšení rodinných vztahů a to za aktivní spolupráce rodiny (videotrénink interakcí). Terapeut sleduje chování jednotlivých členů rodiny, pomáhá odstraňovat shledané nedostatky. Význam mají i denní skupiny, které navštěvují děti po vyučování. Přináší pomoc a podporu rodinné výchově, jsou jakousi hranicí mezi ambulanti a ústavní výchovou. Nutností je v tomto případě zájem celé rodiny o obnovu narušených vztahů. Ambulantní péče nenarušuje rodinné vazby, přináší větší možnost ovlivnění přirozeného sociálního prostředí jedince i souvislostí, které se na problému podílely.

## **1.4 Terapie**

Terapie pomůže identifikovat projevy chování, které mohou ztěžovat sociální začlenění a na které je možné se intenzivněji zaměřit v rámci nácviku sociálních dovedností. Vhodné je žáka více vytižít fyzickými aktivitami, zejména ve volném čase, ale i v průběhu výuky. Poslední možností je využití farmakoterapie, ale medikace má různý vliv na fyziologický stav žáků – mohou trpět bolestmi hlavy nebo břicha, případně být ospalí (Jucovičová et al., 2017).

### **1.4.1 Program modifikace chování**

Modifikace chování je psychologická intervence, která se často používá při léčbě ADHD (poruchy pozornosti s hyperaktivitou). Tento program se zaměřuje na změnu nežádoucího chování a podporu vývoje pozitivních návyků a dovedností. Zahrnuje několik klíčových prvků:

#### **1. Stanovení cílů chování**

- Program modifikace chování začíná stanovením jasných a měřitelných cílů pro změnu chování žáka s ADHD. Tyto cíle by měly být reálné a dosažitelné.

## **2. Sledování chování**

- Provádí se systematický sběr dat o chování žáka, aby bylo možné identifikovat vzory a spouštěče nežádoucího chování. To může zahrnovat sledování situací, kdy se nežádoucí chování objevuje, a jeho intenzitu.

## **3. Posílení pozitivního chování**

- Zaměřuje se na posilování pozitivních chování pomocí odměn a posilování. Žák s ADHD dostává pozitivní zpětnou vazbu nebo odměnu za projevy žádoucího chování, což může podpořit jeho motivaci k změně.

## **4. Oslabení nežádoucího chování**

- Program se také snaží oslabit nežádoucí chování. To může zahrnovat identifikaci spouštěčů a strategie pro omezování nežádoucích reakcí.

## **5. Naučení nových dovedností**

- Žák s ADHD může získat dovednosti pro efektivnější zvládnání emocí, komunikaci a plánování. To může pomoci snížit výskyt nežádoucího chování.

## **6. Zapojení rodiny a učitelů**

- Úspěch programu modifikace chování často závisí na spolupráci s rodinou a učiteli. Ti mohou podporovat a posilovat změny chování i ve školním a domácím prostředí.

Program modifikace chování může být přizpůsoben individuálním potřebám žáka s ADHD a může být součástí celkového multidisciplinárního přístupu k léčbě této poruchy. Je důležité, aby byl program řízen odborníky, kteří mají zkušenosti s ADHD a modifikací chování.

### **1.4.2 Kognitivně-behaviorální terapie**

Kognitivně behaviorální terapie (KBT) představuje efektivní přístup k léčbě ADHD, kde se klade důraz na změnu negativních myšlenkových vzorců a chování. V rámci této terapie je kladena speciální pozornost na kognitivní aspekty, kde se klient společně s terapeutem zaměřuje na identifikaci neproduktivních myšlenek spojených s ADHD.

Pracuje se na rozvoji dovedností pro řízení chování, což zahrnuje strategie pro plánování, organizaci a řízení impulzivního chování, oblastí, ve kterých mají žáci s ADHD často potíže (Stacey, 2020).

KBT se neomezuje pouze na kognitivní sféru, ale také pracuje s emocionálními aspekty. Pomáhá klientům identifikovat a řešit emocionální problémy spojené s ADHD, což může zahrnovat frustraci, stres nebo nízkou sebeúctu. Terapie se soustřeďuje na konkrétní strategie plánování a organizace, které usnadňují každodenní život, zejména ve školním nebo pracovním prostředí. V rámci KBT se klade důraz i na zlepšení komunikačních dovedností, což je klíčové pro budování lepších vztahů a snížení konfliktů spojených s chováním vyplývajícím z ADHD. Samo-monitorování a systémy odměňování jsou také součástí terapie, kde klient sleduje své vlastní chování a je posilován pozitivními změnami (Stacey, 2020).

Je podstatné zdůraznit, že KBT by měla být individuálně přizpůsobena potřebám každého žáka s ADHD. Může sloužit jako samostatná terapie nebo jako součást celkového přístupu k léčbě ADHD, který může zahrnovat i farmakoterapii a další intervence. Spolupráce s odborníkem na ADHD nebo psychoterapeutem je klíčová pro úspěšný průběh kognitivně behaviorální terapie.

## 2 Vzdělávání žáků s ADHD

Vzdělávání žáků s ADHD se může lišit v různých pohledech na proces vzdělávání. Žáci s ADHD jsou vzdělávání ve speciálních třídách s dalšími žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mohou být začleněni v kolektivu běžných spolužáků v rámci tzv. inkluze. Speciálními třídami jsou chápány třídy dle §16, kde jsou vyučováni pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové třídy mohou být na běžných školách nebo na bývalých speciálních školách (561/2004 Sb.).

V případě vzdělávání žáků s ADHD v rámci inkluze mají tito žáci individuální vzdělávací plán (IVP). IVP se použije na základě doporučení Speciálního pedagogického centra (SPC), kde žák podstoupí psychologické vyšetření. IVP určuje oblasti, ve kterých může mít žák potíže a jeho vzdělávání by mělo být upraveno. K tomu se využívá podpurných opatření v určitém stupni. Dle Školského zákona (561/2004 Sb.) existuje pět různých stupňů podpurných opatření. Patří sem například různé speciální pomůcky pro výuku, speciální sešity, speciálně upravený nábytek apod. Žáci vzdělávání v rámci inkluze mohou využít podpory osobních asistentů nebo asistentů pedagoga. Nároky na výsledky jejich vzdělávání jsou upravené dle jejich konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb. Během výuky mohou tito žáci využít například i uvolnění z vyučování v případě, kdy to žák potřebuje (v případě nutnosti uklidnění je žák odveden do místnosti k tomu určené).

Jucovičová et al. (2017) uvádí různé učební styly, které jsou pro žáky s ADHD typické. Jedná se o:

- zrakový (vizuálně prostorový) – učení pomocí textů, zvýrazňování, prohlížení obrázků nebo filmů
- sluchový (auditivní) – poslech výkladu, předčítání, předříkávání, propojování s hudbou
- hmatově-pohybový (fyzický) – učení propojené s hmatem nebo pohybovou aktivitou
- slovní (verbální) – mnemotechnické pomůcky
- logický (matematický) – propojování s fakty, čísla
- sociální (interpersonální) – učení se pomocí vzájemné interakce s ostatními členy společnosti

- samostatný (intrapersonální) – samostudium, propojování s vlastními zkušenostmi

## 2.1 Vzdělávání a náročné chování

Žáci mající diagnostikovanou poruchu chování zažívají ve školním věku obtíže, které mohou být výchovně podmíněné: poškozující a extrémní styly výchovy, hrubé formy zanedbávání a týrání, příliš přísná a trestající výchova, přehnaná péče, výchovné chyby pedagogů, vyrovnávání se s traumatem, následky intoxikace, oslabení v důsledku zdravotního problému, úrazu, operace (Lechta, 2016).

Jejich přístup k procesu vzdělávání bývá charakteristický nezájmem, neodpovídajícím výkonem. V oblasti učení se může u žáka projevit nedostatečný zájem a ztráta motivace nebo naopak perfekcionistický přístup (s vědomím rizika odmítnutí vrstevníky). Další charakteristikou je vzhled žáků, může být osobitý (piercingy, tetování, příslušnost k určité subkultuře) nebo se může objevit ztráta zájmu o svůj vzhled, uzavření se. Tito žáci podávají během výuky i nerovnoměrné výkony, buď mívají značné mezery v učivu a objevuje se záškoláctví nebo jsou naopak neurotizováni následkem přehnaného snažení. Osobnostní projevy žáků s poruchami chování jsou také specifické, na straně jedné mohou mít překompenzované sebevědomí, být drzí apod. nebo naopak mají potřebu se poškozovat, hazardovat se životem (Lechta, 2016).

Pro efektivní pedagogické působení je vhodné stanovit si základní priority v přístupu k žákovi. Pedagog by měl vycházet z danosti dítěte a jeho zájmů, měl by ho motivovat a poskytnout mu prostor pro uplatnění, podpořit jeho vlastní strategie učení a jednání, neustále upevňovat naučené pozitivní modely chování. Pro uplatnění takového přístupu by měl pedagog udělat pedagogickou diagnostiku žáka a z ní pak vycházet při spolupráci na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.

Nejprve by měly být identifikovány strategie žáka, které používá v interakci s okolím a ty úspěšné rozvíjet a podporovat. To znamená problém neodstraňovat, ale společně s žákem se zaměřit na možnosti jeho řešení a nechat žáka vyřešit problém samostatně. Důležité je, aby se žák cítil v psychické pohodě. K tomu může pomoci žákovo neustále zaměstnání, nemá pak čas uvažovat nad vlastní frustrací (Utze, 2006).

Pro skupinu žáků s poruchami chování v procesu inkluze existují evaluační cíle, jejichž dosažení zajišťuje kvalitu celého procesu.

Podle Moonena (2012) se jedná o následující čtyři cíle:

- úplná akceptace odlišnosti jedince a sledování jeho rozvoje
- osvojení si schopností interakce s okolím, týmová spolupráce
- bezpečné prostředí
- spolehlivé znalosti, dovednosti a kompetence ze strany odborníků a pedagogům.

## **2.1 Multidisciplinární pohled na vzdělávání**

Multidisciplinární přístup k žákovi představuje nezbytný rámec pro efektivní podporu. Tento přístup si klade za cíl zohlednit a porozumět žákovi ve všech klíčových aspektech jeho života.

### **2.1.1 Biologická rovina**

V biologické rovině je důležité zaměřit se na fyzické a neurobiologické aspekty ADHD. To zahrnuje důkladné porozumění biologickým mechanismům, které mohou ovlivňovat žákovo chování a učení. Diagnóza a sledování biologických faktorů jsou klíčové pro stanovení individuálních potřeb a strategií podpory. V biologické rovině se mohou projevovat různé reakce v reakci na psychologický stav žáka nebo v důsledku užívání léků, což zahrnuje možné fyzické projevy, jako jsou průjmy, zvracení, nevolnost a celková nauzea.

Psychologický stav žáka může mít vliv na jeho fyziologické reakce. Například intenzivní stres, úzkost nebo napětí mohou vyvolat reakce v autonomním nervovém systému, což může ovlivnit trávicí procesy. Průjmy, zvracení a nevolnost jsou často spojeny s emocionálním stresem a mohou být projevem tělesné odpovědi na psychologický tlak. V případě užívání léků, které jsou často součástí léčby psychologických stavů, mohou se objevit vedlejší účinky ovlivňující zažívání. Nauzea, průjmy a zvracení jsou běžné vedlejší účinky některých léků, zejména těch, které ovlivňují neurotransmitery nebo mají vliv na centrální nervový systém.

Důležité je, aby byly tyto biologické projevy monitorovány a správně interpretovány. Multidisciplinární tým, který zahrnuje lékaře nebo specialisty na farmakoterapii, by měl být zapojen do sledování a hodnocení fyziologických reakcí. Pokud se tyto reakce objevují jako vedlejší účinky léčby, je vhodné diskutovat o možných úpravách léčebného plánu. V případě reakcí na psychologický stav je vhodné zvážit

psychologickou podporu nebo terapii k řízení emocionálních faktorů, které mohou ovlivňovat biologické reakce.

### **2.1.2 Psychologická rovina**

V psychologické rovině multidisciplinární přístup zahrnuje analýzu emočních, kognitivních a behaviorálních aspektů postižení. Psychologické hodnocení pomáhá identifikovat možné výzvy v oblasti emocionální regulace, kognitivních dovedností a chování. Psychologický pohled je důležitý pro navrhování terapeutických intervencí a strategií pro rozvoj žakových schopností.

V psychologické rovině se mohou projevovat různé pocity, které ovlivňují emoční stav a duševní pohodu žáka. Mezi tyto projevy patří pocity vlastní méněcennosti, frustrace z okolního prostředí a deprivace z nedostatku stimulů. Tyto psychologické výzvy mohou žáka postavit před obtížné situace, které nemusí vždy umět adekvátně zvládnout, což může vést k projevům agrese nebo deprese.

Pocity vlastní méněcennosti mohou vznikat v důsledku porovnávání se s ostatními, nízké sebeúcty nebo nejistoty ohledně vlastních schopností. Tyto pocity mohou být umocněny vnímáním nedostatku úspěchů ve škole nebo ve vztazích s vrstevníky, což má potenciál negativně ovlivnit celkový psychický stav žáka.

Frustrace z okolního prostředí může vzniknout, pokud se žák cítí nepochopen nebo se nemůže adekvátně zapojit do školního nebo sociálního prostředí. Nedostatek podnětů může být spojen s omezeným přístupem k stimulům, což může vést k nudě nebo necitlivosti k okolnímu dění. Tyto pocity, se kterými si žák nemusí umět poradit, mohou nakonec vyústit v projevy agrese nebo deprese. Agresivní chování může být reakcí na frustraci a neschopnost adekvátně vyrovnat se s emocemi. Naopak, deprese může být spojena s pocitem bezmoci, nízkého sebevědomí a izolace.

Je klíčové, aby multidisciplinární tým, zahrnující psychologa či psychiatra, pracoval na identifikaci těchto psychologických výzev a vypracování strategií pro podporu emocionálního a psychického zdraví žáka. Poskytnutí prostoru pro vyjádření emocí, rozvoj emocionální inteligence a posílení pozitivního sebehodnocení jsou klíčovými aspekty podpory v psychologické rovině.



### 2.1.3 Sociální rovina

V sociální rovině se multidisciplinární přístup zaměřuje na zapojení žáka do sociálního prostředí. To zahrnuje analýzu interakcí s vrstevníky, vztahů s učiteli a rodinným prostředím. Tento pohled umožňuje identifikovat sociální podněty a příležitosti pro rozvoj sociálních dovedností.

V sociální rovině se projev odlišnosti může často odvíjet od ekonomicko-sociálního statutu rodiny, ve které žák vyrůstá. Tato odlišnost může ovlivňovat jeho schopnost porozumět okolnímu prostředí, efektivně komunikovat a přizpůsobit se tempu a normám ostatních. Ekonomicko-sociální status rodiny může ovlivnit žákovu sociální interakci ve škole i mimo ni. Pokud žák pochází z rodiny s omezenými finančními prostředky nebo s omezeným přístupem k sociálním zdrojům, může to vést k pocitu sociálního vyloučení nebo nepochopení. Tato situace může ovlivnit jeho schopnost navazovat vztahy s vrstevníky a vnímat sociální dynamiku okolí. Žák s odlišným ekonomicko-sociálním statutem může také mít potíže v komunikaci a přizpůsobení se sociálním situacím. Může pociťovat obtíže v porozumění sociálním normám, odlišnostem v jazykovém projevu nebo v oblasti sociálního kodexu. To může vést k situacím, kdy žák není schopen efektivně komunikovat s ostatními, což zase může mít vliv na jeho sociální integraci a samostatnost.

Vzdělávací prostředí by mělo být citlivé k těmto sociálním odlišnostem a podporovat žáka v rozvoji sociálních dovedností. Multidisciplinární tým, zahrnující sociální pracovníky nebo poradce, může spolupracovat na identifikaci specifických potřeb žáka a navrhnout strategie pro podporu jeho sociální integrace. Zároveň je důležité vytvářet inkluzivní prostředí, které podporuje porozumění a respekt ke všem sociálním a ekonomickým kontextům, ve kterých žáci vyrůstají. V procesu vzdělávání je nezbytné zohlednit všechny odlišnosti žáka. Tímto způsobem může multidisciplinární tým pracovat společně na vytváření individualizovaných plánů podpory, které reflektují specifické potřeby žáka v biologické, psychologické i sociální rovině. Multidisciplinární přístup přináší komplexní a efektivní péči, která podporuje celkový rozvoj žáka s ADHD (Lechta, 2016).

Za pozornost stojí promítnutí žákových zdravotních specifík a odlišností do aktivit, které se zdravím přímo souvisí, například: stravování, hygiena, fyzické aktivity. Například v oblasti hygieny může nastat problém s nepozorností, žák může úkony hygieny provádět rychle a nekvalitně. V oblasti fyzických aktivit se může projevit nesoustředěnost, žák

nemusí u aktivity vydržet nebo ji nezvládne, pokud je k jejímu provedení potřeba soustředění, např. hod na cíl.

## **2.2 Přístupy ke vzdělávání**

Výuka žáků s ADHD probíhá odlišně od výuky běžných žáků. Žák s ADHD má potíže udržet pozornost delší časový interval. Během výuky je třeba střídat jednotlivé činnosti. U žáků s ADHD je střídání činností klíčové pro efektivní vzdělávání a zlepšení celkového průběhu učení. Tato praxe vychází z porozumění specifickým potřebám těchto žáků a má několik důležitých přínosů.

### **2.2.1 Střídání činností**

Prvním významným faktorem je obtížnost udržení pozornosti na jedné činnosti po delší dobu, což je charakteristika ADHD. Střídání činností umožňuje přerušit monotónního nebo náročného úkolu, čímž se minimalizuje riziko ztráty pozornosti a následného rozptylování. Tato pružnost v organizaci výuky vytváří prostor pro lepší angažovanost a zapojení žáků.

Dále, střídání činností v rámci výuky poskytuje různorodost v učebním prostředí. To může být klíčové pro udržení motivace žáků s ADHD. Různé aktivity a úkoly nabízejí stimulaci a podněty, které mohou působit jako motivační faktory. Přizpůsobení výuky tak, aby obsahovala pestrou škálu činností, může podnítit zájem a posilovat pozitivní přístup k učení.

V neposlední řadě, střídání činností umožňuje flexibilitu v přístupu k výuce. Pedagog může reagovat na individuální potřeby žáků s ADHD a přizpůsobovat výuku tak, aby byla co nejefektivnější. Tímto způsobem je možné optimalizovat prostředí pro učení, které podporuje maximální angažovanost a úspěšnost žáků s ADHD.

Celkově lze říci, že střídání činností je důležitým prvkem přizpůsobené výuky pro žáky s ADHD, který podporuje jejich pozornost, motivaci a efektivnost učení. Činnosti, které vyžadují větší míru pozornosti (psaní, čtení, počítání, sledování naučných videí) je vhodné střídat s naučnými hrami, pohybovými aktivitami vázanými k tématu výuky a dalšími činnostmi, kterými se žák na chvíli odreaguje (McLeskey, 2019).

### 2.2.2 Motivace

Protože vzdělávání žáků s ADHD je pro ně samotné náročnější, je vhodné žáka do výuky více motivovat. Motivace žáků s ADHD hraje klíčovou roli ve vytváření pozitivního a podpůrného prostředí pro jejich vzdělávání. Tito žáci často čelí potížím spojeným s pozorností, impulzivitou a hyperaktivitou, což vyžaduje specifický přístup ke stimulaci jejich zájmu a angažovanosti.

Zajímavá a interaktivní výuka je jedním z klíčových faktorů motivace. Dynamické výukové aktivity, které jsou přizpůsobeny potřebám žáků s ADHD, mohou podnítit jejich zájem a podporovat jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu. Stanovování jasných a konkrétních cílů je dalším prvkem, který může motivovat tuto skupinu žáků. Vizualizace cílů a vytváření struktury přispívá k jejich orientaci a pocitu dosažení úspěchu.

Diferenciovaný přístup k výuce je nezbytný pro efektivní motivaci. Vytváření úkolů, které jsou přizpůsobeny individuálním schopnostem a stylu učení žáků s ADHD, podporuje jejich sebevědomí a chuť se učit. Podpora emocionálního prostředí, která zahrnuje uznání úspěchů a vytváření bezpečného prostředí, může pozitivně ovlivnit jejich vnímání školního prostředí.

Strukturované a předvídatelné prostředí přispívá k motivaci tím, že poskytuje žákům s ADHD jistotu a stabilitu. Vědomí, co mohou očekávat, a jakým způsobem mohou dosáhnout úspěchu, může působit jako motivační faktor a zároveň snižovat stres spojený s nejistotou. Zohlednění zájmových oblastí žáků a individualizace vzdělávacího obsahu jsou dalšími prostředky motivace. Zapojení do témat, která skutečně zajímají žáky s ADHD, může zvýšit jejich zapojení a chuť se učit (Mazancová, 2018).

Lze konstatovat, že motivace žáků s ADHD vyžaduje flexibilní a individualizovaný přístup. Vytváření podpůrného prostředí, které respektuje jejich jedinečné potřeby a preference, je klíčovým faktorem pro jejich úspěch ve vzdělávání.

Motivaci se věnuje i Jirásek (2019), který u motivace uvádí jako příklad zkušenostní procházky do okolí, kde se žák učí praktickým nácvikem. Při procházkách se žák odreažuje, pozná památky a další důležitá místa v okolí, prohlubuje se jeho vztah k přírodě.

### 2.2.3 Třídní kolektiv

Dále je třeba pracovat s celým kolektivem třídy. Pro žáka s ADHD je důležité příjemné třídní klima. Práce s třídním kolektivem je nezbytná a klíčová, zejména když se ve třídě nachází žák s ADHD. Specifické projevy chování u žáků s ADHD vyžadují pečlivý a komplexní přístup, a právě prostřednictvím efektivní spolupráce s ostatními žáky ve třídě lze vytvořit podpůrné a inkluzivní prostředí.

Prvním důvodem, proč je práce s třídním kolektivem důležitá, je snižování možných stigmatizací a přispívání k vytváření pozitivního vztahu k žákovi s ADHD. Informování ostatních žáků o této poruše a vytváření prostoru pro vzájemné porozumění může značně snížit předsudky a vytvořit atmosféru tolerance a respektu.

Dále, třídní kolektiv může poskytovat podporu žákovi s ADHD při integraci do společnosti. Vytváření přátelských vztahů a spolupráce s ostatními žáky umožňuje vytvoření podpůrné sítě, která může žáka s ADHD motivovat a posilovat jeho pocit začlenění.

Práce s třídním kolektivem má rovněž vliv na celkovou atmosféru ve třídě. Pokud jsou ostatní žáci informováni o potřebách a specifických strategiích pro práci s žákem s ADHD, mohou být ochotnější poskytovat podporu a porozumění. Tím se vytváří prostředí, které klade důraz na individuální rozdíly a respektuje různorodost ve třídě.

V neposlední řadě, třídní kolektiv může hrát roli při implementaci různých strategií a podpůrných opatření pro žáka s ADHD. Spolupráce s ostatními učiteli, vedením školy a rodiči umožňuje vytvořit komplexní a koordinovaný přístup k vzdělávání tohoto žáka. Výměna informací a společná snaha mohou přinést lepší výsledky a optimální podmínky pro učení a rozvoj žáka s ADHD.

Lze konstatovat, že práce s třídním kolektivem je klíčovým prvkem pro úspěch integrace žáků s ADHD ve školním prostředí. Inkluzivní prostředí podporuje nejen rozvoj žáka s ADHD, ale také vytváří pozitivní atmosféru pro všechny žáky ve třídě. Žáci by se měli naučit respektovat sami sebe navzájem a nesoudit odlišnosti, které mezi sebou mají, proto je důležité využívat kolektivních činností přímo při výuce. Když se u žáka s ADHD projeví agresivní chování, je vhodné jej oddělit od zbytku třídy, aby nerozhodil ostatní spolužáky (McLeskey, 2019). V takovém případě většinou asistent odvede žáka do jiné místnosti, může se jednat o relaxační místnost určenou k uklidnění žáka.

#### 2.2.4 Práce s emocemi

Pro žáky s ADHD je důležité pochopení sebe samotných. ADHD je doživotní porucha, se kterou se žáci musí naučit žít. Musí se dobře naučit chápat své osobnostní a charakterové rysy, aby nedošlo k psychickému poškození v důsledku přehnaného vnímání svých odlišností od ostatních spolužáků. Žáci s ADHD mají potíže nejen s koncentrací, ale i s trpělivostí, neumí čekat a nejsou důslední (Kendíková, 2019).

Práce s emocemi u žáků s ADHD zaujímá klíčové místo v pedagogickém přístupu, neboť tato porucha chování často nese s sebou výrazné vlivy na emocionální stabilitu a projevy žáků. Vytváření podpůrného prostředí pro správu emocí má potenciál výrazně zlepšit školní zkušenost a přispět k celkovému úspěchu žáků s ADHD.

Začátkem efektivní práce s emocemi je schopnost rozpoznávat a porozumět specifickým emocionálním reakcím, které mohou u žáků s ADHD vznikat. Učitelé a další školní personál by měli být proškoleni na identifikaci těchto reakcí a schopni vnímat, jak ADHD ovlivňuje prožívání emocí u konkrétního žáka.

Dále je klíčové budovat se žákem důvěrný vztah a poskytovat mu bezpečné prostředí, kde se cítí akceptován a podporován. To může zahrnovat individuální konzultace, během nichž je možné otevřeně diskutovat o jeho emocionálním stavu a poskytnout prostor pro vyjádření jeho pocitů (Doležal, 2018).

Integrace strategií pro emocionální regulaci do každodenní rutiny může být dalším krokem. To může zahrnovat krátké přestávky pro relaxaci, využívání dechových technik nebo poskytování specifických nástrojů pro vyjádření emocí, jako jsou deníky nebo kreslení. Důležité je také vytvářet inkluzivní třídní prostředí, kde je tolerována a respektována různorodost emocionálních projevů. Osvojení sociálních dovedností a práce na budování empatického týmového ducha ve třídě může podporovat pozitivní interakce a snižovat možné stigmatizace. V neposlední řadě je klíčová komunikace s rodiči žáků s ADHD. Spolupráce s rodiči umožňuje sdílení informací o emocionálních projevech žáka a poskytuje možnost konzistentní podpory mezi školou a domovem (Doležal, 2018).

Celkově je efektivní práce s emocemi u žáků s ADHD o komplexním přístupu, který kombinuje porozumění specifickým emocionálním potřebám žáků, budování důvěrných vztahů, integraci regulace emocí do vzdělávací rutiny a podporu ze strany školního kolektivu a rodiny. Tímto způsobem lze vytvářet prostředí, které umožňuje žákům

s ADHD efektivněji zvládat své emocionální projevy a soustředit se na své školní povinnosti (Saline et al., 2019).

Procházka (2015) o problematice emočního chápání u žáků s ADHD píše taktéž a uvádí, že tyto potíže se mohou zmírnit právě pobytem v přírodě. Čekání v přírodě není tak náročné jako v uzavřeném prostoru, v přírodě existuje mnoho podnětů, které mohou žáka s ADHD při jeho čekání zabavit. Koncentrace se může zlepšit v souvislosti se smyslovým vnímáním, když se žák musí více soustředit na směr přicházejících zvuků nebo rozpoznat vizuální vjemy.

### **2.2.5 Speciální pomůcky**

Žáci s ADHD mohou využívat různé speciální smyslové pomůcky, které jsou navrženy tak, aby jim pomohly lépe se soustředit, zvládat svůj emoční stav a snižovat úroveň nepokojů.

Některé z těchto pomůcek zahrnují:

- **Fidget pomůcky**

Malé, diskrétní pomůcky, se kterými mohou žáci manipulovat nebo je držet v ruce. Například stresový míček, žele hmoty nebo plastové háčky. Tyto pomůcky mohou pomoci udržovat ruce a prsty v pohybu, což může podporovat koncentraci.

- **Sluchátka s tlumícím efektem**

Pomůcka, která může pomoci snížit podněty z okolního prostředí a minimalizovat rušivé zvuky. To může být užitečné zejména v prostředí s vysokým hlukem, které by mohlo vyvolat rozptýlení.

- **Hmatové pomůcky**

Různé textury a materiály, jako jsou měkké povlaky nebo gumové předměty, které mohou poskytovat taktickou stimulaci. Tyto pomůcky mohou být užitečné pro žáky, kteří mají vyšší potřebu senzoričké stimulace.

- **Speciální sedací podložky nebo židle**

Pro některé žáky s ADHD může být užitečné sedět na speciální podložce nebo židli, která umožňuje pohyb nebo poskytuje taktickou stimulaci, což může podporovat jejich pozornost.

- **Senzoričké osvětlení**

Speciální světelné pomůcky, které mohou pomoci vytvořit klidnější a uklidňující prostředí pro žáky s ADHD (McLeskey, 2019).

Využívání těchto pomůcek by mělo být individuálně přizpůsobeno potřebám každého konkrétního žáka s ohledem na jeho specifické sensorické preference a reakce. Spolupráce s odborníky a pedagogickým personálem může pomoci v identifikaci nejvhodnějších pomůcek pro každého jednotlivce.

### 3 Pedagogický pracovník ve vztahu k žákům s ADHD

Na pedagogy pracujícími s žáky s ADHD jsou kladeny jiné nároky než na běžné pedagogy. V mezích zákona by měl s takovými žáky pracovat speciální pedagog dle §18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Takový pedagog má vysokoškolské vzdělání, případně doplňující vzdělání na vysoké škole, v obou případech se zaměřením na speciální pedagogiku. V oblasti výuky žáků s ADHD a i dalšími speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávání pedagoga důležitou oblastí. Mezi důvody, proč pedagogy nadále vzdělávat, patří: postupné odstraňování znevýhodnění v oblasti vzdělávání, řešení problémů nedokončení vzdělání, zlepšení úrovně dosaženého vzdělání a klíčových kompetencí, odstraňování bariér, kterým žák během vzdělávání čelí. Pedagog vykonávající pedagogickou činnost s žáky s ADHD by měl mít specifické kompetence. Měl by umět ocenit individualitu žáků, všechny rovnocenně podporovat, aktivně spolupracovat se žáky i dalšími pedagogickými pracovníky, věnovat se dalšímu profesnímu a osobnímu rozvoji. Měl by mít základní znalosti - kurikulární, z oblasti psychologie nebo např. biologie, aby mohl správně pracovat s vývojem žáka a jeho postižením, všeobecný rozhled, dovednosti jako je komunikace na dobré úrovni, práce se sociálním klimatem ve třídě i škole. Důležité jsou i postoje pedagoga, jeho hodnoty a osobnostní vlastnosti. Pedagog by měl na žáka působit, tak aby jej nijak nepoškodil, například nepromítat svou duševní nepohodu do svého chování (TE41, 2011).

Při výuce žáků s ADHD bývá k ruce pedagoga tzv. asistent pedagoga. Jedná se o pedagogického pracovníka, na jehož vzdělání jsou požadavky uvedené v §20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o znění dalších předpisů. Asistent pedagoga musí mít vystudovanou vysokou školu, vyšší odbornou školu, případně mít ukončené vzdělání maturitní zkouškou, vše se zaměřením na pedagogiku. Své vzdělání by měl i nadále během profesního života rozvíjet. Osobnostní předpoklady by měl mít obdobné jako pedagog, měl by žáky motivovat, podporovat, rozvíjet, neprojevat svou špatnou náladu. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost a dále je k ruce pedagogovi, aby pomohl s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – pomohl s hygienou, doprovodil žáka, kam je třeba.



### **3.1 Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka**

Pro efektivní práci s žáky s poruchami chování je klíčová spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. Sociální pedagog se specializuje na vliv sociálního prostředí na žáky, i když v současné době není začleněn do zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.). Jedním z jeho hlavních oborů je výchovné poradenství, přičemž by měl být schopen provádět základní pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáků. To mu umožňuje identifikovat, které chování je důsledkem psychologické diagnózy a které souvisí s rodinným výchovným prostředím.

V situacích, kdy se žák projevuje náročným chováním, je důležité pracovat na snížení projevů diagnostikované poruchy i na ovlivnění výchovného prostředí. Spolupráce s rodinou je ideálním přístupem, avšak v některých případech může být obtížné ji navázat. V takových situacích se sociální pracovník může stát klíčovým spojencem. Má právo navštívit domácnost žáka a poskytuje tak detailní pohled na jeho prostředí a možné negativní vlivy.

Spolupráce s Odborem sociálně-právní ochrany dětí a mládeže (OSPOD) je další možností. Kontakty s OSPODem mohou být navázány v případě, kdy je žák ze sociálně nepřizpůsobivé rodiny. Spolupráce může být iniciována pedagogem a sociálním pracovníkem podle konkrétního problému, který je třeba řešit.

V případech vulgárního chování žáka před školou, kde reaguje agresivně na spolužáky, může být volána Policie ČR. Sociální pedagog a sociální pracovník pak spolupracují na řešení celé situace, včetně jednání se sociálními orgány a rodinou žáka.

Lze říci, že efektivní spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka má klíčový význam při práci s žáky s ADHD, kteří se projevují náročným chováním.

### **3.2 Výchovný poradce ve vztahu k žákovi s ADHD**

Výchovný poradce je učitel, který má specializaci na výchovné a kariérové poradenství. Podílí se na řešení negativních projevů poruch chování u žáků a navrhuje způsoby jejich řešení. Dále vede evidenci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a komunikuje s dalšími institucemi. Je prvním, na koho by se měl pedagog obrátit v případě potíží.

Již před nastoupením odborného studia má každý kandidát poradenského povolání mít alespoň náznaky vlastnosti budoucí terapeutické osobnosti. Některé z těchto vlastností

jsou genetického původu (dostatečná inteligence, životní energie, přirozený optimismus, otevřenost a flexibilita). Důležitou roli u poradce hrají eticko-psychologické vlastnosti, patří sem: zralost, vnitřní poctivost, respekt pro lidská práva, snaha pomáhat druhým, umět dodržovat etické kodexy. Poradce musí znát sám sebe a bezvýhradně přijímat svou osobnost s jejími přednostmi i chybami. Vědomí vlastních slabostí nemusí být depresivní, může naopak přivést budoucího poradce k dokonalejšímu chápání lidské přirozenosti.

Je velmi důležité, aby všichni poradenští pracovníci dodržovali při své práci etické zásady a principy profesí pomáhajících člověku. Etika poradce spočívá mj. v zachovávání diskrétní mlčenlivosti o ryze osobních sděleních klienta.

Každý psychologický poradce je povinen dodržovat Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti, který vešel v platnost roku 1999, každý výchovný poradce se řídí etickým kodexem Asociace výchovných poradců z 2008.

Cenné informace pro poradny i školy zprostředkovává pro Národní informační středisko poradenství, které pomáhá např. i zmapovat české a zahraniční grantové nabídky pro poradenství a školství. Přispívá tím k rozvoji kvality poradenských i školských služeb.

Současné poradenství můžeme charakterizovat jako interpersonální (interindividuální) komunikaci, proces a vztah, v němž jedna osoba (poradce, ať je to již pedagog, psycholog, lékař, nebo právník atp.) se pokouší svou vědecko-praktickou radou prokázat službu, pomoci či prospět, být odborně užitečná tomu, komu radí, tedy jiné osobě (či osobám, jednotlivcům i skupinám). Cílem porady může být i prevence nehod, úrazů a onemocnění (Mertin, 2020).

Smyslem poradny je, aby ti, kterým radíme, správně pochopili své problémy, adaptovali se na ně a vyrovnali se s nimi (např. ve výchovně vzdělávacím procesu, v rodině atd.). Tím poradenství přispívá k odstraňování dysadaptací, emocionálních potíží, neurotizace, a tím upevnění zdraví, vymezenému jako tělesné, duševní i sociální blaho (pohoda) (Mertin, Krejčová, 2020).

Důležitou, či dokonce základní složkou všech poradenských směrů je konzultace, rozhovor.

Programovou poradenskou péči si můžeme rozdělit na čtyři stadia:

- navození poradenského vztahu (komunikace, procesu, kontaktu),
- prohloubení a naplnění poradenského vztahu (do tohoto stadia patří většina diagnostických a nápravných technik),

- uvolnění intenzity a rozvázání poradenského vztahu,
- katamnestické, kontrolující účinnost a prognózu naší péče (McLeskey, 2019).

O průběhu těchto stadií je žádoucí vést si záznamy (dokumentaci). Každá porada by měla vycházet z adekvátního poznání osobnosti toho, kdo naši poradu vyžaduje, i jeho sociálního prostředí současného i minulého. Proto klademe důraz na anamnestické šetření, nejenom na zjištění současného stavu psychiky a osobnosti klienta.

Na celou poradenskou péči se vztahuje ta část Hippokratovy přísahy, která říká: „Zamčím vše, co by se nemělo dostat do řeči druhých.“ V centru zájmu poradců je klient, nikoliv pacient. Poradenští psychologové a pedagogové sice pomáhají měnit postoje, prožívání a hodnotové systémy, ale pouze ojediněle usilují o přebudování celé osobnosti (to patří do úkolů klinické psychologie).

V každém případě by měl poradce zaujímat pomáhající postoj. Účinek konzultace, ať již poradenské, nebo terapeutické, je závislý např. na těchto proměnných:

- pozitivní hodnocení a emocionální vřelost;
- verbalizace emocionálních zážitkových obsahů;
- opravdovost a sebekongruence (Mertin, 2020).

Naším cílem by mělo být každou konzultaci, i když její hlavní cíl je jiný, doplnit apelem na sebepoznání, sebeovládání a solidární (altruistické) cítění klienta, na jeho odpovědnost, smysl pro životosprávu, duševní hygienu a mravní řád i schopnost čelit konzumnímu tlaku. Je třeba varovat před nežádoucími kulturně cílovými představami a společenskými vzory (orientacemi).

Poradce by měl klientovi vycházet vstříc s úctou, opravdovou (ryzí) sympatií a lidskou vřelostí, aniž tento jeho přístup závisí na nějakých podmínkách, darech či výkonech z druhé strany, tedy ze strany klienta. Klient by se měl cítit být akceptován, a získat tak odvalu, aby vyslovil i tísnivé a úzkostné představy, zkušenosti a zážitky, aniž by se musel obávat, že narazí na odmítnutí, resp. odcizenou distanci.

Poradce by se měl snažit pocity a obsahy, které klient vyjadřuje, sám empaticky spoluprožít a pak je sdělovat (přesně zformulované) klientovi. Klient je tím povzbuzován, aby se intenzivněji vyrovnával s vlastními zážitky a pocity, což je opět podstatná podmínka pro konstruktivní změny ve vlastním nitru a v mezilidské oblasti. Je třeba napomáhat

klientovi, aby se proboujel k systému hodnot a k pohledu, jenž mu umožní vyrovnat se se závadami i poruchami a stát se tím, čím chce být (je-li to akceptabilní).

Poradce by se měl snažit být v každé situaci „sám sebou“, tj. měl by dbát na shodu svého chování navenek a svých vnitřních pocitů. Taková upřímnost může klientovi posloužit jako jakýsi model, podle něhož by se učil být sám vůči sobě i vůči druhým lidem otevřenější, čestnější a tím svobodnější.

### **3.2.1 Náplň práce výchovného poradce**

Náplň práce výchovného poradce:

- je přímo podřízen řediteli školy
- koordinuje práci všech vyučujících v oblastech přijímacího řízení na střední školy, problematiky drog, psychologických vyšetření žáků, zajišťuje spolupráci s orgány státní správy a samo-správy, zejména orgány péče o děti, svolává výchovnou komisi pro jednání s rodiči

V jeho pozici se věnuje několika klíčovým úkolům spojeným s výchovným poradenstvím a organizací školních aktivit. Pravidelně udržuje evidenci žáků se specifickými vývojovými poruchami a v úzké spolupráci s třídními učiteli navrhuje provedení případných vyšetření. Následně předává výsledky těchto vyšetření třídním učitelům a na pedagogických poradách sdílí informace se všemi vyučujícími. Aktivně sleduje výsledky práce pedagogů v oblasti specifických poruch a informuje o nich školního ředitele.

Dále se podílí na agendě spojené s přijímacím řízením žáků na střední školy. Jeho úkoly zahrnují předávání informací týkajících se přijímacího procesu žákům a jejich rodičům, spolupráci s náborovými pracovníky středních škol a učilišť, spolupráci s úřadem práce a shromažďování a rozesílání přihlášek žáků ke studiu.

Pravidelně sleduje změny v právních předpisech týkajících se výchovného poradenství a informuje o nich pedagogický personál. Věnuje se také vzdělávání v oblasti nových a alternativních výchovných trendů a podporuje vyučující v jejich účasti na akcích zaměřených na výchovné poradenství.

Zvláštní pozornost věnuje dětem a mládeži s problémovým vývojem a rizikovým chováním. V těchto případech zajistí, aby všichni pedagogičtí a výchovní pracovníci

spolupracovali se zákonnými zástupci žáků při přípravě a realizaci preventivních, osvětových a konzultačních akcí.

Je odpovědný za návrhy na integraci zdravotně postižených žáků a předkládá vedoucímu pedagogického útvaru návrhy na přeřazení žáka do jiného typu školy nebo školského zařízení. Zároveň informuje pedagogickou radu o nových vyšetřeních žáků a změnách v právních předpisech.

Spolupracuje s pracovníkem specializovaným na provádění a koordinaci preventivních aktivit v oblasti prevence zneužívání návykových látek. Spolu s ním sledujeme projevy zneužívání návykových látek a další sociálně patologické jevy, přičemž navrhuje cílená opatření (Mertin, Krejčová, 2020).

Celkově se angažuje v komplexní výchovně vzdělávací činnosti zaměřené na rozšiřování vědomostí a návyků žáků povinné školní docházky, včetně využívání specifických, diagnostických, vzdělávacích a kontrolních metod. Dále se podílí na tvorbě koncepce metodické činnosti a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a poskytuje přímou metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení. Provádí výchovnou a poradenskou činnost a pomáhá při socializaci, resocializaci, reedukaci a psychologických vyšetřeních.

## 4 Přírodní prostředí ve vztahu k výchově a vzdělávání

Přírodní vzdělávání je pedagogický přístup, který klade důraz na využívání přírodního prostředí jako prostředku pro vzdělávání a rozvoj žáka. Tento koncept spojuje učení s přímým kontaktem s přírodou a využívá venkovních prostor k podpoře poznání, fyzické aktivity, sociální interakce a emocionálního rozvoje.

Přírodní vzdělávání se často zaměřuje na učení se skrze zážitky a praktickou činnost. Žáci jsou motivováni k objevování, pozorování a interakci s přírodou, což může zahrnovat studium rostlin a živočichů, stavbu přírodních objektů, týmové aktivity v přírodě a další venkovní činnosti.

Cílem přírodního vzdělávání je nejen poskytnout žákům konkrétní znalosti o přírodě, ale také rozvíjet jejich celkový duševní, fyzický a sociální rozvoj. Tento pedagogický přístup klade důraz na udržitelnost, environmentální vědomí a zvýšený respekt k přírodě. Přírodní vzdělávání může probíhat jak formálně ve školách, tak i neformálně v rámci různých venkovních programů, táborů nebo vzdělávacích aktivit v přírodě.

Jedním z významných myslitelů se vztahem k přírodě byl Jan Ámos Komenský. Tento zakladatel pedagogiky žijící v 17. století psal ve svých knihách o kladném vlivu přírodního prostředí na vývoj dětí. Myšlenky výchovy v přírodním prostředí jsou zmiňovány napříč všemi jeho díly, přírodu zmiňuje například v díle Informatorium školy mateřské, ale i v pozdějších dílech jako je například Obecná porada o nápravě věcí lidských.

Dále stojí za zmínku Jean-Jacques Rousseau, filosof žijící v 18. století ve Francii, se zabýval filosofií a pedagogikou, zamýšlel se, jak nejlépe vychovat svobodného člověka. Nepřímo tvrdil, že v prvních patnácti letech života dítěte je důležitá interakce s přírodou. Až poté navrhoval přemístit výchovu dítěte do města, kde se naučí přemýšlet o zázraku přírody.

Henry David Thoreau se zabýval životem v lesním prostředí. Uchýlil se k životu v lese, aby dokázal co nejtransparentněji popsat své zážitky v přírodním prostředí. Dva roky žil v dřevěném srubu v lese a o svém pobytu později napsal knihu. V životě v lesním prostředí a uvědomění, které z něj plyne, spatřoval Thoreau budoucnost mládeže. Velmi významnou osobností je E. T. Seton, zakladatel hnutí woodcraft a Ligy lesní moudrosti (Klimánek, Kožíšek, 1995).

## 4.1 Myšlenka woodcraftu

Ernst Westlake, významný přírodovědec a vedoucí Řádu lesního rytířstva, objevil, že vývoj dítěte v prenatálním období lze paralelně porovnat s fázemi vývoje od prvoka po člověka. Tato poznání ho navedla k myšlence aplikovat podobné fáze učení i po narození dítěte, kdy je neustále vyzváno k adaptaci na nové instinkty. Klíčovým prvkem v tomto procesu je volba vhodného prostředí pro jednotlivé fáze, kterými dítě prochází. Pro optimální tělesný a duševní rozvoj se nejlépe hodí život ve vesnici, pobyt na čerstvém vzduchu, kontakt s domácími zvířaty, táborové aktivity a výlety do okolí.

Westlake zdůrazňuje, že woodcraft staví na vlastních zážitcích a zkušenostech jako výchovném předpokladu. Výchova v lesním rytířském řádu přispívá nejen k intelektuálnímu a fyzickému rozvoji dítěte, ale také k formování určitého rytířského chování. V rámci řádu vytváří se v přirozených kmenových strukturách, kde děti respektují přirozenou hierarchii založenou na instinktech, jako jsou věk a autorita. Tato přirozená diferenciací pak přispívá k rozvoji zdravého sebevědomí jednotlivců (Klimánek, Kožíšek, 1995).

Profesor Miloš Seifert věnoval celý svůj život myšlence woodcraftu a zaslouženě je označován za zakladatele woodcraftského hnutí v Českých zemích. Jeho významný přínos spočívá v organizaci prvního letního tábora pro děti, inspirovaného divokým indiánským kmenem. Právě zde bylo v Čechách postaveno první týpí a založen první kmen lesní moudrosti. V této inovativní iniciativě vytvořil Seifert prostor pro vývoj a výchovu dětí v souladu s přírodou, dále posílil myšlenku woodcraftu. Významně také přispěl k rozvoji lesní moudrosti v Českých zemích tím, že stál u zrodu první organizace věnující se této problematice – Junák – český skaut, který byl založen v roce 1914. Miloš Seifert tak nejen vytvořil konkrétní prostor pro woodcraftské aktivity, ale též podnítil formální organizaci, která se touto tematikou zabývá (Klimánek, Kožíšek, 1995).

## 4.2 Vzdělávání v přírodě

Výhody vzdělávání v přírodním prostředí lze sledovat v různých rovinách, a to zejména v ekologické, ekonomické a sociální oblasti. Pravidelný kontakt s přírodou má komplexní pozitivní vliv na osobnost žáka a jeho celkový rozvoj.

V ekologickém smyslu umožňuje vzdělávání v přírodě žákům hlubší porozumění ekosystémům, což podporuje environmentální uvědomělost a respekt k přírodě. Tato forma

vzdělávání přispívá k formování odpovědnějšího přístupu k životnímu prostředí, což má dlouhodobé pozitivní dopady na udržitelnost.

V ekonomickém kontextu může vzdělávání v přírodním prostředí přinášet výhody prostřednictvím rozvoje dovedností spojených s udržitelností, přežitím v přírodě a praktickými dovednostmi, které mají potenciál vést k budoucímu zaměstnání. Žáci se tak mohou stát lépe vybavenými pro aktuální i budoucí výzvy související s udržitelným rozvojem. Sociální aspekt vzdělávání v přírodě spočívá ve vytváření týmového ducha, rozvoji komunikačních dovedností a budování sociálních vazeb mezi žáky. Společný pobyt v přírodě umožňuje učitelům a žákům vytvářet silné vztahy, což přispívá k pozitivní atmosféře ve výuce.

Dříve bylo obtížné přesvědčit o prospěšnosti výchovy v přírodním prostředí pro mládež. Dnešní trendy však potvrzují, že tato forma vzdělávání má skutečné benefity, a tak můžeme na těchto důkazech postavit další argumentaci ve prospěch integrování přírodních prvků do vzdělávacího procesu.

Jak uvádí Dudek (2015) není vzdělávání v přírodě vždy totožné. Výuka žáků na speciálních hřištích a v přírodním prostředí představuje odlišný přístup k vzdělávání. V knize se zabýval různými výzkumy, které zkoumají interakci dětí s herními prvky na hřištích. Zajímavým zjištěním je, že přílišná bezpečnostní opatření na prolézačkách mohou odrazovat děti od jejich využívání. Stejně tak běžná hřiště mohou podporovat agresivní chování místo toho, aby podněcovala rozvoj kooperativního jednání.

Vzdělávání v přírodním prostředí nabízí žákům alternativní možnosti, které nejsou běžně dostupné ve standardních vzdělávacích prostředích. Při výuce v přírodě dochází k odlišnému vnímání okolního prostředí žáky. Musí udržovat svou pozornost, protože jsou obklopeni odlišným prostředím, než jsou zvyklí, což přirozeně podporuje bdělost a vnímání momentálního okamžiku. Tato schopnost vnímat okamžitý prožitek přispívá k rozvoji pozornosti, což je zvláště důležité u žáků s ADHD, kde je pozornost klíčovým aspektem osobního rozvoje (Chlposova et al., 2020).

Během pobytu v přírodě žák zapojuje téměř všechny své smysly do procesu učení. Pociťuje svěží vzduch, vnímá vánek na vlastní kůži a prochází se po zemi, která není tak rovinná jako v uzavřeném prostředí. Tato bohatá sensorická zkušenost vede k přesměrování pozornosti žáka, posunuje ho do odlišného směru, než je tomu ve vnitřních prostorech běžné školní třídy.



V přírodě je vzdělávání utvářeno odlišnými formami a prostředky. Preferují se materiály, které jsou přímo dostupné v přírodním prostředí. Pracuje se s hlinou, dřevem a jinými přírodními materiály. Důraz je kladen na vlastní prožitkovou formu poznávání, kdy se žáci učí skrze vlastní zážitky a pohyb v přírodě. Informace nejsou jen abstraktní, ale jsou získávány skrze názorné ukázky přímo v terénu. Žáci se tak přirozeně učí rozpoznávat rostliny, živočichy a zkoumají různé přírodní jevy, což jim poskytuje nejen teoretické znalosti, ale i hlubší propojení s přírodou (Powers – Costello, 2015).

### **4.3 Základní školy zaměřené na přírodní vzdělávání**

V České republice existuje několik přírodních škol, které přinášejí inovativní přístup k vzdělávání dětí. Tyto školy se odlišují od tradičních vzdělávacích institucí tím, že kladou důraz na výuku a prožitky v přírodním prostředí, často právě v lese.

Následující rysy charakterizují obecně přírodní školy v České republice:

1) Výuka v přírodě

Přírodní školy umožňují žákům učit se v reálném přírodním prostředí, což podporuje jejich přirozený zájem o přírodu a ekologii.

2) Vzdělávání přes prožitek

Přírodní školy využívají metodu vzdělávání přes prožitek, kde se žáci učí prakticky a interaktivně, a to nejen teoreticky.

3) Rozvoj samostatnosti

Přírodní školy podporují rozvoj samostatnosti a odpovědnosti u žáků. Žáci mají příležitost rozhodovat o svých aktivitách a učit se řešit vznikající situace.

4) Omezení technologie

Některé přírodní školy omezují používání moderních technologií, aby žáci byly co nejvíce zapojeny do přírodního prostředí a vyhnuly se nadměrnému vystavení obrazovkám.

5) Flexibilita a individualizace

Přírodní školy často nabízejí flexibilní vzdělávací plány a snaží se přizpůsobit výuku potřebám každého žáka, respektující individuální tempo učení.

6) Sezónní aktivity

Aktivity v přírodních školách jsou často propojeny se změnami ročních období a využívají přírodní cykly pro tematickou výuku.

Zdůrazňuje se, že každá přírodní škola může mít svůj vlastní unikátní přístup a zaměření, a proto je vhodné se informovat přímo od konkrétních zařízení či organizací provozujících přírodní školy v daném regionu.

Přírodní základní školy představují vzdělávací instituce, které se zaměřují na poskytování alternativní formy vzdělávání prostřednictvím prožitkových metod. Charakteristickým rysem těchto škol je využívání venkovního prostředí, jako jsou lesy, louky nebo zahrady, jako hlavních učebních prostor. Umístění těchto škol je pečlivě vybíráno s ohledem na přírodní bohatství a inspirativní atmosféru pro vzdělávání dětí.

Vzdělávací filozofie přírodních základních škol klade důraz na vzdělávání přes prožitek a praktické učení, s vírou v individualizaci vzdělávacího procesu a respektování různých učebních stylů žáků. Omezené využívání moderních technologií je dalším rysem, který má podporovat přímý kontakt dětí s přírodou (Hussein, 2010).

Interdisciplinární přístup k výuce je běžnou praxí, kde se propojují různé předměty, a je kladen důraz na komplexní učení. Důraz je kladen také na rozvoj praktických dovedností spojených s přírodou, jako jsou zahrádkářství, orientace v terénu či ekologie.

Přírodní základní školy mohou být aktivní v komunitních projektech a spolupracovat s místními organizacemi. Denní režim je často flexibilnější a přizpůsobený přírodním cyklům a ročním obdobím. Tyto školy také vzdělávají žáky o udržitelnosti a odpovědném chování vůči životnímu prostředí (Robinson, 2005).

#### **4.4 Vliv přírodního prostředí na žáka**

Vošahlíková (2010) dále uvádí, že pobyt v přírodě má na žáky pozitivní vliv v mnoha dalších ohledech. Vzdělávání v přírodě poskytuje žákům řadu výhod, které zahrnují zlepšení koncentrace a trpělivosti. Během pobytu v přírodě se žáci učí lépe soustředit na prováděnou činnost a rozvíjejí schopnost čekat na výsledky své práce, zejména pokud se v přírodě aktivně podílejí na tvorbě něčeho nového. Tyto dovednosti jsou klíčové pro celkový osobní a akademický rozvoj.

Elliot et al. (2014) popisuje vzdělávání v přírodě u žáků v Austrálii. Popis procesu výchovy v přírodním prostředí se velmi podobá myšlence woodcraftu. Popisuje obdobné změny v chování a motivaci k dodržování jistého kodexu chování v přírodě a mezi sebou. Vše je uzpůsobeno podnebí v Austrálii – místo rytířů Řádu lesního rytířstva nebo Skautů se nazývají Bush Kinder. Dalšími autory, kteří popisují vzdělávání v přírodě v Austrálii, jsou

Masters a Grogin (2018). Vzdělávání v přírodním prostředí má v Austrálii mnohem starší historii než u nás a lze v něm spatřovat inspirativní návrhy na zavedení takového vzdělávání u nás. Obdobně však oba autoři uvádí myšlenky, které již byly popsány výše v textu.

#### **4.4.1 Sociální rozvoj**

Sociální chování žáků je v přírodě také podporováno. Interakce s ostatními během venkovních aktivit a společných her přispívá k rozvoji sociálních dovedností. Kooperace neboli spolupráce, se stává přirozenou součástí jejich prožívání. Učení se pracovat v týmu je v přírodním prostředí zábavnější než v izolovaném prostoru, což napomáhá vývoji dovedností potřebných pro budoucí úspěšnou integraci do společnosti.

Nakonec je nutno zdůraznit přínos fyzické aktivity v přírodě. Pohyb v přírodě přispívá k rozvoji žáků, zvyšuje jejich obratnost a vytrvalost. Tyto fyzické dovednosti nejenže podporují celkový zdravotní stav, ale také přispívají k celkovému rozvoji osobnosti žáků.

Různé aktivity prováděné v přírodě poskytují žákům příležitost k učení prosociálního chování, což je zejména klíčové pro ty, kteří se potýkají s poruchami chování. Během těchto aktivit je možné zaměřit se na reedukaci v oblasti emocionálních projevů, samoregulace pocitů a vnímání okolního prostředí. Žáci se postupně učí soustředit na aktivity v přírodě, což může posilovat jejich schopnost trpělivosti a vytrvalosti.

Kromě toho se zdůrazňuje význam kooperace, protože spolupráce s ostatními je klíčovým prvkem v běžném životě. Vyvíjet tyto dovednosti v prostředí přírody přináší nespočet příležitostí ke sdílení zkušeností, společné práci na projektech a řešení problémů. Tím se vytvářejí příznivé podmínky pro celkový rozvoj žáků.

Rozvíjením těchto schopností jako celek, tj. prosociálního chování, samoregulace emocí, koncentrace, trpělivosti a kooperace, se šance na úspěšný návrat žáků s poruchami chování do běžného společenského života výrazně zvyšuje. Je to nejen prospěšné pro jednotlivce, ale přispívá i k tvorbě podpůrného a inkluzivního prostředí ve společnosti (Valkounová, 2019).

Spasová (2007) prezentuje rozdíl mezi chováním žáků v uzavřeném a otevřeném prostoru. V rámci své práce popisuje případ, kdy se chování skupiny chlapců, jež se v běžném školním prostředí považovali za výjimečné, a vždy toužili vyhrát každou hru, výrazně změnilo během aktivit venku. Při pobytu v přírodě projevovali tito chlapci větší

prosociální chování, aktivně se vracejíce pro pomalejší spolužáky a ochotně jim poskytují pomoc.

Tato změna chování může být interpretována jako výsledek adaptace na nové prostředí, kde není tak výrazná potřeba soutěžit o pozici nejlepšího nebo se předvádět. Absence těchto tlaků v přírodě může vytvářet prostor pro spolupráci a vzájemnou pomoc. Je možné, že v přírodě je pro jedince výhodnější spolupracovat než soutěžit, což lze interpretovat jako jeden ze základních instinktů každého člověka.

Tato dynamika může být zejména významná pro žáky, jejichž sociální začleňování neprobíhá ideálním způsobem. Pobyt v přírodě může poskytnout prostor pro přirozenou interakci a vytváření pozitivních sociálních vzorců.

Příroda se ukazuje jako nevyčerpatelný zdroj pro výchovu a sebevýchovu, poskytující specifické prostředí, které přináší rozvoj nejen v sociální, ale i v psychologické oblasti. Pobyt v přírodě představuje jedinečný prostředek tzv. duševní hygieny, kde člověk nachází klidné prostředí, které mu umožňuje odpočinek a osvobození mysli od každodenních starostí. V tomto speciálním edukačním prostředí nejenže dochází k sociálnímu rozvoji, kdy jednotlivci spolupracují a vzájemně se ovlivňují, ale také k psychologickému posilování. Příroda umožňuje člověku nalézt místo pro regeneraci, kde se může zbavit nejen fyzického, ale i psychického napětí spojeného s každodenním životem. Tím, že jedinec tráví čas v přírodě, získává možnost uvolnit se a najít prostor pro osobní reflexi. Pobyt v přírodě přináší nejen fyzický odpočinek, ale také podporuje duševní pohodu a emocionální rovnováhu. Je to jakýsi únik do prostředí, kde člověk může načerpat novou energii a nalézt potřebnou rovnováhu pro svoji celkovou pohodu a psychickou odolnost (Stebbins, 2012).

#### **4.4.2 Emocionální rozvoj**

Pobyt v přírodě nejenže poskytuje prostředí pro fyzickou aktivitu a intelektuální učení, ale také aktivně přispívá k rozvoji emocionálního chápání u dětí. Skrze koncept lesní moudrosti a pravidel chování v lese začínají děti více chápat své vlastní pocity, které mohou být dosud neznámé nebo nedostatečně rozpoznané.

Pobyt v lese vyzývá děti ke změně chování, což může znamenat přechod k instinktivnímu způsobu jednání a otevřenost vůči změnám. Když se dítě přizpůsobí přírodnímu prostředí, může dosahovat úspěchů a tím si postupně budovat svou vlastní

sebedůvěru. Výsledkem jsou zážitky, na které může být hrdé, což přispívá k pozitivnímu vývoji jeho osobnosti.

Celkově má tento proces také pozitivní vliv na dětské vnímání vlastní identity ve společnosti. Žáci se učí hodnotit a respektovat samy sebe, což vytváří základ pro zdravé mezilidské vztahy a jejich další sociální integraci. Pobyt v přírodě tak nejen nabízí prostor pro fyzický a mentální rozvoj, ale také posiluje emoční inteligenci a sebeuvědomění žáků ve společnosti (Schulte, Ostermann, 2014).

Emoce představují pro žáky s ADHD nenahraditelný prvek, který hraje klíčovou roli v jeho vývoji. Tyto emocionální projevy slouží jako hnací síla pro zvědavost, podporují vytváření a udržení sociálních vztahů a tím pozitivně ovlivňují rozvoj celkového učení. Základní emoce, jako je smích či pláč, jsou jednoduché a dítě se jich může začít používat již od narození. Naopak složitější emoce, jako je vztek nebo láska, si vyžadují učení.

Žák čerpá emocionální vzory ze svého okolí, především od své rodiny - matky. Kvalita emocionálního vztahu mezi matkou a dítětem je zásadní, protože ovlivňuje, jak dítě - žák následně zvládá a vyjadřuje své emoce. Vztah narušený nebo nevhodný vzor matky může mít za následek osvojení chybného modelu zpracovávání emocí, což může komplikovat sociální integraci dítěte do společnosti.

Pobyt v přírodě pod odborným dohledem a péčí může být prostředkem k částečné redukci tohoto jevu. Emoční prožitky v přírodě, v souladu s odborným vedením, mohou posílit žakovu schopnost rozpoznávat, vyjadřovat a řídit své emoce. Tato přírodní terapie může přispět k vyváženému emočnímu vývoji žáků s ADHD a usnadnit jim úspěšné začleňování do společnosti (Sobel, 2020).

#### **4.4.3 Základní instinkty**

Základní instinkty, které příroda probouzí, často zůstávají v městském prostředí nedostatečně využity. Například situace, kdy je nutné spolupracovat s ostatními kvůli přežití, se ve městech většinou nevyskytuje, a to i v případech, kdy by jedinec neměl ke svým spolupracovníkům žádné osobní sympatie. Taktéž se v městském prostředí často nedostává příležitostí pro projevení přirozených sociálních pozic a struktur.

Při pobytu v přírodě se však pozoruje odlišné chování žáků ve srovnání s prostředím školy. Ti, kteří se jindy projevují jako stateční, mohou pociťovat obavy nebo naopak. Tato situace vede k přirozené diferenciaci a vytváření sociální hierarchie, která

vzniká spontánně a na základě přirozených instinktů. Tato hierarchie má tendenci být respektována, protože je založena na přirozených puzech.

Jednání podle vlastních instinktů vytváří atmosféru přirozené radosti. Prožívání situací v souladu s vrozenými instinkty přináší jedincům nejen fyzickou a psychickou pohodu, ale také posiluje jejich spojení s přírodou a přispívá k celkovému pocitu dobrodružství a radosti (Adowska, 2017).

V přírodním prostředí je patrné, že lidé projevují odlišné chování ve srovnání s uzavřenými prostory. Tyto rozdíly v chování lze vysvětlit probouzením základních instinktů, které v městském prostředí často zůstávají nevyužity. Přesto jsou právě tyto instinkty klíčové při vytváření přirozené struktury sociálních pozic a interakcí.

Jednání podle vlastních instinktů nejenže formuje sociální struktury, ale také vytváří atmosféru přirozené radosti. Při pobytu v přírodě v malé skupině osob se přirozeně rozvíjí emocionální chápání a uvědomování si sebe samotného. Zde se jedinci propojují s přírodou a s ostatními členy skupiny na hlubší úrovni.

Dále, pobyt v přírodě podporuje zlepšení schopností koncentrace a trpělivosti. Přirozená prostředí vyžadují větší pozornost a aktivní vnímání, což má pozitivní vliv na rozvoj těchto kognitivních schopností. Celkově lze tedy konstatovat, že příroda poskytuje unikátní prostředí pro celkový rozvoj jedince, kde se odráží jak fyziologické potřeby, tak i psychosociální aspekty lidské existence (Vošáhlíková, 2010).

## 5 Teoretická východiska

Vzdělávání žáků s ADHD je ústředním tématem mnoha odborných publikací určených pedagogům, kteří s takovými žáky pracují. Žák s ADHD má mnoho specifík týkajících se jeho fyzických i duševních projevů. Základním charakteristikám diagnózy ADHD se věnuje Kendíková (2019). Uvádí zde základní projevy v chování a myšlení, které je pro žáky s ADHD ve výuce charakteristické, například:

- špatné výsledky práce pod časovým tlakem
- špatná koncentrace po delší časový interval
- výkyvy ve výkonnosti
- přerušeni pozornosti vlivem náhlých podnětů z okolí
- výrazná náladovost, podrážděnost, hněv i neposlušnost
- přetrvávající nesoustředěnost
- nedostatečná vytrvalost
- nespolehlivost
- problémy v komunikaci
- chaotický a neorganizovaný způsob řešení životních situací
- neschopnost dokončit zadanou práci

Obdobným zdrojem je také publikace Saline et al. (2019), kde hovoří o výchově žáků s ADHD v duchu 5S. Jedná se o pět oblastí, ve kterých je třeba více zapracovat, aby bylo možné dětem s ADHD pomoci vyvíjet se obdobně jako spolužáci bez postižení. Výchova dětí podle systému 5S se zaměřuje na následující oblasti:

- sebeovládání
- soucítění
- spolupráce
- stálost
- slavení

Model výchovy podle 5S se zakládá na dvou důležitých věcech, tedy na orientaci na silné stránky a na pozorném vědomí, kdy se žák naučí vnímat současnou situaci, která právě nyní probíhá, tzv. být v přítomném okamžiku.

Důležité ve vzdělávání žáků s ADHD může být jejich emoční citění a schopnosti pracovat se svými emocemi. Tomuto tématu se věnuje Uhlíř (2020), který vysvětluje jak

důležitá je práce s emocemi u dětí a žáků s ADHD a uvádí také nástroje a metody, jak naučit dítě se svými emocemi pracovat a jak tyto dovednosti procvičovat a zlepšovat. Například hovoří o chaosu a nepořádku, který je u žáků s ADHD typický. Doporučuje, aby se pedagog naučil opomíjet malicherné problémy a zaměřil se společně se žákem na řešení těch větších problémů, které chaos u žáka prohlubují, nazývá to tzv. dělením velkého chaosu. Jako pomocný nástroj doporučuje diář nebo nástěnku, aby se žák naučil třídit své povinnosti a myšlenky, což nabízí úlevu od přetížení nadbytečnými informacemi.

Dle Ghumana (2014) je důležitým prvkem ve výuce žáků s ADHD motivace. Potřeba žáka kompenzovat všechny jeho hendikepy a vjemy z okolí, může u žáka vyvolat pozdější psychologické problémy. Proto je velmi důležitý, jaký přístup budou mít pedagogové ve škole k takovému žákovi.

Doporučuje se:

- nekárat žáka za projevy, které jsou u ADHD typické
- navýkat žáka na oční kontakt, doteky
- umožnit mu během výuky více pohybových aktivit, například nechat jej mazat tabuli, rozdat učebnice
- pracovat po kratších časových úsecích, často střídát činnosti
- umožnit žákovi změnu obvyklé pozice těla
- nechat žáka odpočívat, relaxovat
- upřednostnit kvalitu před kvantitou, nekárat žáka za nedokončenou práci
- zadávat úkoly i v písemné podobě, žák s ADHD má narušenou krátkodobou sluchovou paměť
- dávat dostatek času na rozmyšlenou, učit žáka neodpovídat zbrkle
- zabránit nevhodným reakcím ze strany ostatních spolužáků
- najít ve třídě pro žáka nejméně rušivé místo a tam jej usadit
- dohled nad zaznamenáním poznámek do sešitu, deníčku
- zvýšený dohled nad všemi činnostmi, důležité je dokončování
- pravidelné oceňování, zpětná vazba
- snaha o vytvoření pozitivního klima ve třídě
- neustále žáka motivovat

V souvislosti s novými alternativními styly vzdělávání a rozvojem poruch učení u žáků se stalo diskutované i téma vzdělávání v přírodním prostředí. V posledních dvou



letech tomu napomohla i covidová pandemie, kvůli které se stalo vzdělávání v přírodním prostředí upřednostňované kvůli zmenšení riziku šíření infekce.

Tichý (2011) se věnuje problematice vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí a zdůrazňuje, že pro rozvoj těchto žáků je klíčová zkušenost a osobní prožitek. Jeho práce reflektuje potřebu poskytnout žákům s ADHD možnost získávat vědomosti prostřednictvím reálných zážitků, což může podporovat jejich učební proces a emocionální rozvoj. Tichý navrhuje, že právě přírodní prostředí může být prostředím, které poskytuje unikátní zkušenosti, přispívá k odbourání stresu a podporuje přirozený způsob učení.

Jirásek (2019) se zabývá tím, jak zkušenosti ovlivňují proces vzdělávání, a zdůrazňuje, že pro žáky je při učení klíčová jejich vlastní zkušenost a prožitek. V jeho kontextu se klade důraz na holistickou výchovu, která překračuje pouhou přenos informací a klade důraz na celistvý rozvoj žáka. Jirásek věnuje pozornost zejména výchově v přírodě nebo ve volném čase, kde se projevuje přínos osobních zkušeností a prožitků pro rozvoj celé osobnosti.

Dalšími autory zabývající se přírodním prostředím a jeho vlivy na osobnost, jsou Klimánek a Kožíšek, kteří v publikaci *Knihy o woodcraftu* (1995) uvádí, že přírodní prostředí podněcuje základní pudy v každém člověku a přirozeně jej tak nutí chovat se v souladu s přírodou, řídit se jakýmsi přírodním kodexem. Díky různým činnostem, které je možno v přírodě vykonávat, se dítě naučí prosociálnímu chování. U žáků s poruchou chování (včetně ADHD) je důležité zaměřit se na reedukaci v oblasti vlastních pocitů a vnímání, soustředění a trpělivosti a v neposlední řadě také kooperaci, bez které není jednoduché se v běžném životě obejít. Pokud budou všechny tyto schopnosti rozvíjeny jako celek, šance na návrat do běžného společenského života se tím velmi zvyšuje.

V současné společnosti (ve srovnání s předchozími generacemi), tráví mnohem více dětí svůj čas doma pod střechem než venku. Chování ve společnosti se natolik mění, že někteří rodiče pobyt venku dětem dokonce zakazují – aby se jim něco nestalo. Worroll (2021) tvrdí, že náš mozek je evolučně přizpůsoben životu v přírodě, a absenci této zkušenosti může podle odborníků vést k rozvoji duševních poruch u dětí. Historicky bylo přijímáno, že lidé jsou utvářeni čtyřmi základními přírodními živly – země, oheň, voda, vzduch. Koncept vzdělávání v lesním prostředí otevírá možnost pravidelného setkávání žáků s těmito přírodními živly téměř každodenně.

V lesním vzdělávání se žáci nejen učí v prostředí, kde prší nebo fouká vítr, ale také chodí po hlíně, kde se mohou umazat, nebo rozdělávají oheň, aby si například mohli opéci vuřta. Jedinečnost přírodního prostředí obohacuje vzdělávací proces o neustálý kontakt s přírodními živly. V rámci těchto aktivit, které jsou součástí vzdělávání v přírodě, žáci rozmíchávají přírodní barviva ve vodě, sbírají dřevo na dakotský oheň (specifický typ podzemního ohniště), modelují z jílu, nebo pískají na ručně vyrobené píšťalky. Tyto zážitky nejen posilují výukové obsahy, ale také podporují rozvoj dětské kreativity a schopnosti pracovat s přírodními elementy.

V rámci vzdělávacího procesu v přírodě žáci vykonávají také mnoho aktivit, do kterých se kontakt s přírodními živly promítá – například, když rozmíchávají přírodní barviva ve vodě, sbírají dřevo na dakotský oheň (označení pro typ podzemního ohniště), modelují z jílu nebo pískají na ručně vyrobené píšťalky. Existuje řada dalších her, které lze dělat v přírodě v rámci vzdělávání. Například:

- hon za bahenními trolly
- metání blátivých koulí
- vázání různých druhů uzlů
- batikování z bláta
- popis mraků, které nad sebou vidíme
- výroba různých dřevěných předmětů – píšťalka, chlupaté dřívko atd. (Worroll, 2021).

Pro žáky s ADHD je potřebná během výuky nejen motivace ale i terapie. Terapií může být mnoho druhů, nejvíce využívané ve výuce jsou muzikoterapie, arteterapie, terapie pohybem nebo canisterapie. Muzikoterapie a arteterapie patří k těm využívaným především v běžných školských zařízeních, naopak proti tomu canisterapie a terapie pohybem jsou častěji pozorovatelné při vzdělávání v přírodě. V přírodních školských zařízeních je možné se setkat s canisterapií, tedy terapií za pomoci speciálně vycvičeného psa. Canisterapie je dle Bickové (2020) zatím nejméně využívaná forma terapie pro žáky s ADHD. Přítomnost psa u žáka s ADHD může mít pozitivní účinky na jeho psychiku. Žák se na něj těší a je motivován do školy jít, protože výuka ve společnosti psa jej může více bavit.

Způsob práce se žáky s ADHD v rámci canisterapie je třeba přizpůsobit následujícímu schématu:

- jednat bez nevole
- rozeznat falešné mýty, nálepky nebo stigmata
- pokus vnímat okolnosti očima žáka
- projevovat bezpodmínečnou lásku (Bicková, 2020)

Přínosy psa ve výuce žáků s ADHD podporují i tvrzení dalších autorů, kteří se tuto problematikou zabývají. Schuck et al. (2018) popisuje, jak může přítomnost psa u dítěte s ADHD zmírnit projevy tohoto onemocnění. Důležitý je vliv na pozornost dítěte a na projevy hyperaktivity. V přítomnosti psa se dítě s ADHD v jisté míře může zklidnit, částečně omezit motorické projevy své hyperaktivity. Zároveň dochází k určitému mentálnímu zklidnění, kdy žák je schopen věnovat psovi pozornost delší než obvykle.

Busch (2016) popisuje konkrétní případy asistence terapeutického psa u žáka s ADHD. Ve většině případů dochází u žáků s ADHD v přítomnosti psa ke zklidnění. Dále uvádí, že projevy tohoto onemocnění jsou během přítomnosti psa značně redukovány – žák je klidnější, je schopný vnímat projevy psiho chování (tím se učí i prosociálnímu chování), žák nemá projevy agresivního chování, nemá potřebu si nárokovat výhody oproti ostatním.

Další důležitou terapií pro žáky s ADHD je terapie pohybem. Dudek (2015) tvrdí, že dítě potřebuje trávit polovinu svého volného času v přírodě. Uvádí, že pokud by dítě bylo vzděláváno v rámci přírodního nebo lesního školského zařízení, jeho pobyt v přírodě by byl z 60% dostatečný. Harris (2018) ve svém článku popisuje, jak důležitý a přínosný je pro děti pobyt v přírodním prostředí.

Pro teoretickou část práce a realizaci výzkumného šetření byly podstatné i dosud uskutečněné výzkumy jiných autorů, na jejichž základě bylo možné stanovit předpoklady výzkumného šetření a koncipovat práci jako celek rozvíjející současné poznatky vycházející ze zmíněných předchozích zjištění. Podle Tichého (2011) je klíčovým prvkem pro rozvoj žáků vlastní prožitek a zkušenost, což lze efektivně realizovat právě v přírodním prostředí. Příroda poskytuje bohaté možnosti pro individuální prožívání a osobní zkušenosti, což může být pro žáky s ADHD zvláště výhodné. V případě žáků s ADHD je běžnou praxí užívat kognitivně behaviorální terapii, která využívá vlastních prožitků k rozvoji sebepoznání. Tato terapie umožňuje žákům aktivně vnímat své chování a postoje a skrze tuto reflexi docházet k lepšímu pochopení a ovládnutí vlastních emocí. Přírodní

prostředí zde poskytuje vhodný rámec pro tuto terapeutickou práci, kde žáci mohou prožívat vlastní zážitky a učit se z nich v autentickém prostředí, což podporuje celkový rozvoj jejich osobnosti a emoční pohody.

Obdobný závěr vyplývá i z výzkumu Tomešové (2017), kde tázaní pedagogové tvrdí, že pro žáky s ADHD je nejvíce využívanou metodou výuky učení v životních situacích. Klimánek a Kožíšek (1995) tvrdí, že přírodní prostředí podněcuje základní pudy v každém člověku a přirozeně jej tak nutí chovat se v souladu s přírodou, řídit se jakýmsi přírodním kodexem. S tím koresponduje i tvrzení Spasové (2007), která popisuje případ rozdílného chování skupiny chlapců v uzavřeném prostoru a v přírodním prostředí. Popisuje, jak u chlapců došlo k vytvoření přirozené hierarchie mezi nimi, k přirozenému uspořádání sociálních pozic. Tvrzení koresponduje s výzkumem Jánského (2016), kde uvádí, že pedagogové vnímají poruchové chování u žáků s ADHD jako produkt prostředí, ve kterém vyrůstají a jejich sebepojetí, protože nevnímají adekvátně svou sociální pozici a co jim tato sociální pozice určuje. Podle Smítkové (2008) je klíčové při výuce žáků s ADHD a dalšími poruchami chování efektivně využívat dostupné prostředky a neklást žáky do pozice, kdy je nutné je uměle motivovat. Namísto toho je vhodné využívat nástroje, které jsou v daný okamžik na konkrétním místě dostupné. V přírodním prostředí se nachází mnohem více zdrojů, které může pedagog využít při výuce žáků s ADHD ve srovnání s běžným třídním prostorem. Přirozené prostředí přináší pedagogům a žákům s ADHD řadu výhod. Přítomnost přírody může poskytnout stimulaci pro všechny smysly, což může být pro žáky s ADHD velmi prospěšné. Například zvuky přírody, doteky různých povrchů nebo vizuální podněty z přírodních prvků mohou mít uklidňující účinky a podporovat pozornost. Díky bohatství přírodního prostředí mohou pedagogové vytvářet různé výukové aktivity a projekty, které zapojují žáky na základě jejich zájmu a potřeb. Například terénní výlety, ekologické projekty nebo výzkumné aktivity mohou poskytovat nejen edukaci, ale také příležitosti k pohybu a objevování, což může být pro žáky s ADHD motivační a přínosné.

Podle výzkumu Jelínkové (2017), která zkoumala postoje pedagogů ke vzdělávání žáků s ADHD, vyplývá, že pedagogové by se v případě těchto žáků spíše přikláněli k alternativním způsobům vzdělávání. Tato preferenční orientace může souviset s potřebou hledat metody, které lépe vyhovují individuálním potřebám žáků s ADHD, a přizpůsobit vzdělávací prostředí jejich specifickým charakteristikám.

Zahraniční výzkumná studie provedená v Dánsku a zmiňovaná v této souvislosti sledovala výskyt ADHD u dětí v závislosti na velikosti přírodního prostředí, ve kterém pobývaly v průběhu svého vývoje. Studie probíhala několik let a zaznamenala zajímavý trend – u dětí, které vyrůstaly v přírodním prostředí, byl zjištěn menší výskyt ADHD. Tato výzkumná data naznačují možný pozitivní vliv přírodního prostředí na chování a vývoj dětí s ohledem na ADHD (Thygesen, 2020).

Tato zjištění mohou poskytnout podněty k úvahám o významu přírodního prostředí v kontextu vzdělávání žáků s ADHD a o možných strategiích pro podporu jejich učebního procesu. Integrace přírodních prvků do vzdělávacího prostoru může být jedním z přístupů k vytváření prostředí, které podporuje pozitivní chování a učební úspěchy žáků s ADHD.

## 6 Metodologie výzkumu

V této části rigorózní práce budou uvedeny všechny aspekty výzkumného šetření. Nejprve bude shrnuta celá problematika, tedy konceptuální rámec výzkumného šetření. Poté bude popsána metodologie, jejímž prostřednictvím bude výzkumné šetření realizováno. Dále bude popsán výzkumný vzorek, to znamená základní školy, na kterých bude realizováno výzkumné šetření, dále výchovní poradci, se kterými budou vedeny rozhovory a také žáci, kteří budou pozorováni.

### 6.1 Syntéza získaných informací

Z výše popsaného vyplývá, že vliv přírodního prostředí na vzdělávání žáků je objektem zájmu mnoha autorů. Zkoumá se vliv přírodního prostředí na žáky v obecné rovině, dále na žáky s poruchami chování, existují i výzkumy zkoumající vliv konkrétně na žáky s ADHD. V současné době je většina žáků s ADHD vzdělávána v prostředí běžných škol, kde se vzdělávají v rámci inkluze, nebo navštěvují základní školy zřízené dle §16 zákona č. 561/2004 Sb. V přírodním prostředí mohou být žáci vzdělávání především v rámci alternativních a soukromých škol. Mnoho poznatků týkajících se vzdělávání v přírodě je možné načerpat z výzkumných šetření například z Austrálie, kde se přírodní prostředí stalo vzdělávacím prostředím dříve než u nás a na základě toho faktu lze předpokládat, že mají s touto problematikou větší zkušenosti. Z výzkumů, které byly podkladem pro rigorózní práci, vyplývá, že přírodní prostředí má na vzdělávání žáků s ADHD pozitivní vliv. Tyto výzkumy vycházejí přímo z pozorování nebo šetření z konkrétních přírodních škol. V souvislost s nárůstem žáků s ADHD je na místě zvážit budoucí vývoj v jejich vzdělávání v přírodním prostředí. Přispěla k tomu i covidová pandemie, kdy se vyučování přesunulo dočasně do venkovních prostor. Do budoucna by se mohla pozornost více zaměřit na výzkumy vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí nejen v rámci alternativních škol, ale i v rámci běžných školských zařízení.

Pro výzkum byly zvoleny standardní metody sběru dat. Bude uskutečněno kvalitativní šetření v sedmi různých základních školách. Kritériem výběru základní školy bylo zaměření školy na přírodní vzdělávání a přítomnost žáků s ADHD ve vzdělávacím procesu. Výzkumné šetření proběhne formou polostrukturovaných individuálních rozhovorů s výchovnými poradci z vybraných škol, kteří se žáky s ADHD pracují.

Dále bude na každé škole vybrán jeden žák s ADHD, a ten bude po dobu jednoho dne pozorován při vzdělávání v přírodním prostředí.

## **6.2 Shrnutí konceptuálního rámce výzkumného šetření**

Cílem teoretické části práce bylo shrnout dostupné informace o vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Teoretická část byla vystavěna na základě rešerší k tématu vzdělávání žáků s ADHD a vzdělávání v přírodním prostředí. Bylo nutné charakterizovat osoby, jichž se tato problematika týká, tedy žáky s ADHD a osoby, které s nimi pracují – pedagogy, asistenty pedagogů a především výchovné poradce. Protože ADHD patří mezi poruchy chování, byl uvedený i stručný přehled informací o problémovém či náročném chování a poruchách chování obecně. Dále bylo nutné shrnout dostupné informace o vzdělávání v přírodním prostředí a zjistit, zda takové prostředí napomáhá ke zlepšení úrovně vzdělávání u žáků s ADHD. Nakonec bylo cílem stanovit předpoklad, který bude potvrzený nebo vyvrácený. Takovým předpokladem je, že projevy chování typické pro žáky s ADHD dosahují při pobytu v přírodním prostředí nižší intenzity než v běžném prostředí.

Žáci postižení ADHD představují skupinu žáků, jejichž vzdělávání se v několika aspektech liší od vzdělávání ostatních žáků. Tito žáci jsou zařazeni mezi ty se speciálními vzdělávacími potřebami, protože ADHD je klasifikováno jako porucha chování podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Jedná se o poruchu pozornosti s přidruženou hyperaktivitou, která bývá obvykle diagnostikována již v předškolním věku. Tato porucha chování patří mezi ty, které nezmizí s věkem, a jednotlivci se s nimi musí naučit žít. Mezi běžné projevy ADHD patří neustálá hyperaktivita, nedostatečná pozornost, omezená schopnost sebeovládání a v některých případech i sklony k afektivnímu jednání.

V rámci vzdělávání je důležité zaměřit se na tyto projevy chování, aby byl žák schopen úspěšně se integrovat do běžné společnosti. Tento přístup je známý jako program modifikace chování. Jedná se o program zahrnující více různých psychologických přístupů, patří sem například behaviorálně-kognitivní terapie, trénink sociálních dovedností a začlenění pohybových aktivit. Kognitivní nebo kognitivně behaviorální terapie mohou žákovi pomoci pochopit jeho chování a naučit se ho rozpoznávat a kontrolovat. Terapie dále identifikuje odlišné prvky chování, které mohou ovlivnit sociální začlenění, a zaměřuje se na ně prostřednictvím nácviku sociálních dovedností. Důležité je také

zahrnout fyzické aktivity do žakovy každodenního života, zejména ve volném čase i během výuky.

Vzdělávání žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD) přináší v běžných školách výzvy, ale také příležitosti k rozvoji inkluzivního prostředí. Inkluze, jako klíčový prvek moderního vzdělávacího systému, se snaží začlenit žáky s různými potřebami do běžných škol a poskytnout jim podporu odpovídající jejich individuálním potřebám. Žáci s ADHD mají v rámci inkluzivního vzdělávání individuální vzdělávací plány (IVP). Sestavují se s ohledem na konkrétní potřeby každého jednotlivce a slouží jako průvodce pedagogům a asistentům pedagoga v procesu vzdělávání. Pro efektivní inkluzi žáků s ADHD hraje klíčovou roli asistent pedagoga. Jeho úkolem je podpora žáka nejen během vyučování, ale i v běžném školním prostředí. Asistent pedagoga spolupracuje s učiteli na vytváření podnětného prostředí pro učení a pomáhá žákovi individuálně zvládat případné obtíže spojené s ADHD.

Zásadním prvkem podpory pro žáky s ADHD je program modifikace chování. Cílem programu je nejenom pomoci žákům porozumět svému chování, ale také jim poskytnout nástroje k jeho ovládnutí a integraci do běžné školní komunity. Začlenění fyzických aktivit do vzdělávacího procesu hraje klíčovou roli. Vytížení žáka s ADHD fyzickými aktivitami nejenom během volného času, ale i v průběhu výuky, může přispět k zlepšení pozornosti a celkového chování. Při zvládnutí ADHD se také může uvažovat o farmakoterapii. Nicméně, je nezbytné konzultovat možné vlivy léčby na fyziologický stav žáka s odbornými zdravotnickými pracovníky.

Žáci s ADHD mají potíže nejen s koncentrací, ale i s trpělivostí, neumí čekat a nejsou důslední. Tyto potíže se mohou zmírnit právě pobytem v přírodě. Čekání v přírodě není tak náročné jako v uzavřeném prostoru, v přírodě existuje mnoho podnětů, které mohou žáka s ADHD při jeho čekání zabavit. Koncentrace se může zlepšit v souvislosti se smyslovým vnímáním, když se žák musí více soustředit na směr přicházejících zvuků nebo rozpoznat vizuální vjemy.

Pedagogové pracující s žáky s ADHD čelí specifickým výzvám, které vyžadují odlišné přístupy a kompetence ve srovnání s běžnými pedagogy. Podle §18 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících by měl s těmito žáky pracovat speciální pedagog s vysokoškolským vzděláním, případně s doplňujícím vzděláním v oblasti speciální pedagogiky.



Vzdělávání pedagogů, kteří působí v oblasti výuky žáků s ADHD, hraje klíčovou roli v odstraňování znevýhodnění v oblasti vzdělávání. Cílem je postupné řešení problémů spojených s nedokončením vzdělání, zlepšení úrovně dosaženého vzdělání a rozvoj klíčových kompetencí těchto žáků. Vzdělávání pedagogů také slouží k odstraňování bariér, se kterými se žáci s ADHD často potýkají během svého vzdělávacího procesu.

Pedagog vykonávající pedagogickou činnost s žáky s ADHD by měl disponovat specifickými kompetencemi. To zahrnuje schopnost ocenit individualitu žáků, poskytovat rovnocennou podporu všem žákům, aktivně spolupracovat se žáky i dalšími pedagogickými pracovníky a neustále se věnovat svému profesnímu a osobnímu rozvoji. Důležité jsou i základní znalosti v oblasti kurikula, psychologie a biologie, které umožňují správnou práci s vývojem a postižením žáků. Komunikační dovednosti na vysoké úrovni a schopnost vytvářet pozitivní sociální klima ve třídě či ve škole jsou klíčové pro efektivní pedagogickou práci.

Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti pedagoga hrají rovněž významnou roli. Je nezbytné, aby pedagog působil na žáky tak, aby je nenarušil, a aby se vyvaroval promítání svých vlastních duševních stavů do svého chování. Tímto způsobem může pedagog vytvářet podpůrné a bezpečné prostředí pro žáky s ADHD.

Výchovný poradce hraje významnou roli v kontextu vzdělávacího procesu žáka s ADHD. Jeho úkolem je poskytovat podporu pro celostní rozvoj žáka a vytvářet prostředí, které odpovídá jeho specifickým potřebám. Následující body odhalují klíčové aspekty vztahu mezi výchovným poradcem a žákem s ADHD.

V první řadě je nezbytná diagnostika a hodnocení, kde výchovný poradce úzce spolupracuje s diagnostickými týmy a pedagogickými specialisty. Cílem je identifikovat potřeby žáka s ADHD a pravidelně hodnotit efektivitu zavedených podpůrných opatření.

Individuální plánování hraje klíčovou roli v procesu podpory žáka. Výchovný poradce se angažuje ve vytváření individuálního plánu, který reflektuje specifické potřeby žáka s ADHD a stanovuje vhodné vzdělávací cíle. Jeho úzká spolupráce s učiteli zahrnuje implementaci přizpůsobených výukových strategií.

Výchovný poradce rovněž poskytuje podporu pedagogům tím, že nabízí odborné vedení a školení. To pomáhá učitelům lépe porozumět potřebám žáků s ADHD a zdokonalovat své pedagogické metody. Důkladná komunikace se zákonnými zástupci žáka s ADHD je klíčová. Výchovný poradce je zodpovědný za informování rodičů o

pokroku žáka a společné plánování opatření. Psychosociální podpora žáka zahrnuje vytváření bezpečného a podpůrného prostředí ve škole. Výchovný poradce se věnuje rozvoji emocionální stability žáka a pracuje na posilování jeho sebeúcty. V případě krizových situací je výchovný poradce připraven na okamžité reakce a spolupracuje s multidisciplinárním týmem, pokud jsou potřebné další odborné intervence. Edukace společnosti je další důležitou složkou práce výchovného poradce. Aktivně se účastní vzdělávacích programů pro školní společenství, přispívá k lepšímu porozumění ADHD a bojuje proti stigmatizaci. Průběžný profesní rozvoj v oblasti speciální pedagogiky a kompetence v oblasti ADHD jsou pro výchovného poradce klíčové. Celkově je jeho úloha neodmyslitelně spojena s vytvářením podpůrného a inkluzivního prostředí pro žáka s ADHD.

Vzdělávání v přírodním prostředí získává stále větší popularitu jako způsob obohacující učení, a to s dobrým důvodem. Běžní žáci, včetně těch bez diagnostikovaných vývojových poruch, mají značný prospěch z výuky, která propojuje učební obsah s přírodními prvky.

První a možná nejpatrnější výhoda spočívá ve zvýšené fyzické aktivitě a zlepšení zdraví žáků. Přírodní prostředí přirozeně povzbuzuje pohyb a aktivity venku. Procházky, hry a sportovní aktivity nejenže posilují tělesné schopnosti, ale také zvyšují celkovou fyzickou aktivitu žáků, což má pozitivní dopad na jejich zdraví. Další klíčový prvek spočívá v podpoře sociální interakce a týmové spolupráce. Přírodní prostředí vytváří neformální atmosféru, která přirozeně stimuluje komunikaci a spolupráci. Žáci mají příležitost pracovat společně na projektech, sdílet zážitky a řešit úkoly. Tyto venkovní aktivity posilují sociální vazby a rozvíjejí dovednosti týmové spolupráce.

Zásadním prvkem výhod vzdělávání v přírodním prostředí je i oživení zájmu a motivace žáků. Přírodní kouzlo nabízí praktické zážitky, které spojují teorii s reálným světem. Studie ukazují, že žáci mají v přírodě vyšší motivaci k učení a pozitivnější postoj k vzdělávání. Další důležitý aspekt spočívá v rozvoji pozornosti a kreativity žáků. Klidné a klidné prostředí přírody může snížit únavu a stres, což má příznivý vliv na pozornost a podporuje kreativní myšlení. Žáci mají prostor objevovat svět kolem sebe, podporujíc tak svou schopnost pozorování.

Vzdělávání v přírodě nejen podněcuje osobní rozvoj, ale také posiluje environmentální odpovědnost. Přímý kontakt s přírodou pomáhá vytvářet ekologické

vědomí. Žáci se učí vážit si přírody, chápat ekologické procesy a rozvíjet odpovědný přístup k životnímu prostředí, což může ovlivnit jejich životní styl i postoj k životnímu prostředí.

### **6.3 Výzkumný design**

Tato práce si klade za hlavní cíl zkoumat vliv vzdělávání v přírodním prostředí na žáky s ADHD. K dosažení tohoto cíle budou identifikovány další dílčí cíle, kterými jsou zkoumání průběhu vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí a identifikace nejvhodnějších činností v tomto prostředí pro tuto specifickou skupinu žáků. V rámci výzkumného šetření bude proveden pokus poskytnout hlubší porozumění problematice vzdělávání žáků s ADHD.

Kromě hlavního cíle existují další cíle této práce. Cílem intelektuálním je zjistit, zda by vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí mohlo být efektivnější než v běžném prostředí a zdali má opodstatnění zvýšit podíl výuky v přírodním prostředí při vzdělávání. Cílem praktickým je poskytnout hlubší vhled do problematiky vzdělávání žáků s ADHD a poskytnout informace relevantním osobám v této oblasti. Posledním osobním cílem je zkoumání konkrétního pozitivního vlivu přírodního prostředí na žáky s ADHD.

Výzkumné šetření bude realizováno jako kvalitativní forma výzkumu. Jako výzkumný nástroj bude použitý semistrukturovaný rozhovor sestavený z tazatelských otázek, které vycházejí z otázek výzkumných. Semistrukturovaný rozhovor umožňuje výzkumníkovi připravit se na přímý dialog s respondentem. Je to jakási osnova, kterou je možno v průběhu rozhovoru upravit, přidat další otázky dle aktuálního směru rozhovoru s respondentem.

Provedení výzkumu bude zahrnovat individuální rozhovory s výchovnými poradci na sedmi základních školách, kde se uplatňuje výuka v přírodním prostředí. Tyto rozhovory budou sloužit k hloubkovému pochopení postojů, zkušeností a pohledů výchovných poradců na vzdělávání žáků s ADHD v tomto specifickém prostředí.

Z každé školy bude vybrán žák s ADHD, u kterého bude provedeno zúčastněné pozorování během výuky v přírodním prostředí. Tato část výzkumu umožní sledovat konkrétní projevy výuky, interakce žáků s ADHD s učiteli a ostatními žáky v přírodním prostředí. Zúčastněná pozorování poskytnou důležité informace o chování, reakcích a potřebách žáků s ADHD v rámci výuky v přírodě.

Celkový výzkum tedy kombinuje kvalitativní přístup prostřednictvím rozhovorů s výchovnými poradci a pozorování konkrétních situací během výuky žáků s ADHD v přírodním prostředí. Tato komplexní metodologie umožní získat bohatý a hlubší vhled na vliv vzdělávání v přírodě na žáky s ADHD z perspektivy výchovných poradců a konkrétních výukových situací na školách.

Tazatelské otázky byly sestaveny dle pyramidového modelu (Wengraf, 2001). Pyramidový model znamená, že hlavní výzkumnou otázku rozčleníme na další specifické výzkumné otázky, tzv. dílčí výzkumné otázky. Z dílčích výzkumných otázek vychází otázky tazatelské.

Před samotnou koncepcí práce byl zvolen její cíl, od kterého se poté odvíjel postup zpracování tazatelského schématu.

Na základě hlavního cíle byla zvolena hlavní výzkumná otázka:

**HVO: Jaký vliv má vzdělávání v přírodním prostředí vliv na žáky s ADHD?**

Hlavní výzkumná otázka může být ještě rozšířena dalšími dílčími výzkumnými otázkami. Za každou otázkou bude vysvětleno, jak byla formulována.

**DVO1: Jak probíhá vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí?**

Za předpokladu, že vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí má svá specifika, se nabízí možnost využít tato konkrétní charakteristika jako směrnici pro propojení vzdělávání s přírodou. Tyto specifika mohou otevřít nové možnosti a přístupy, které jsou zohledněny právě v rámci vzdělávání v přírodním prostředí. Takový přístup by mohl vést k lepšímu porozumění potřeb žáků s ADHD a k efektivnějšímu využívání přírodního prostředí jako prostředku pro jejich optimální vývoj a vzdělávání.

**DVO2: Jaké činnosti jsou pro vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí nejvhodnější?**

Přírodní prostředí poskytuje bohatou škálu aktivit a možností pro vzdělávání, nicméně je třeba zdůraznit, že ne všechny tyto aktivity jsou automaticky vhodné pro žáky s ADHD. Každá činnost v přírodě nese své vlastní výzvy a specifika, a proto je důležité pečlivě vybírat a přizpůsobovat aktivity tak, aby byly přístupné a stimulující pro žáky s ADHD.

Rozmanitost přírodního prostředí nabízí širokou škálu možností, od průzkumu rostlin a živočichů, přes týmové stavební projekty až po venkovní hry. Výběr správných

aktivit pro žáky s ADHD vyžaduje nejen pedagogickou kreativitu, ale také důkladné porozumění specifickým potřebám a schopnostem těchto žáků. Při adaptaci činností lze klást důraz na strukturovanost, možnost pohybu, zapojení všech smyslů a podporu sociálních interakcí, což může vést k efektivnějšímu a pozitivnějšímu vzdělávacímu prostředí pro žáky s ADHD.

## **6.4 Metody sběru dat**

V rámci provedení výzkumu bude vybráno sedm základních škol, které se specializují na přírodní vzdělávání nebo prvky přírodního vzdělávání začleňují do výuky ve větší míře, např. jezdí na pobyty v přírodě, organizují jednodenní výlety do přírodního prostředí, uplatňují praktickou výuku v přírodovědných předmětech, chodí často na poznávací procházky. Účast respondentů ve výzkumném šetření bude zaručena úplnou anonymitou. K výběru vhodných škol byla aplikována dvě specifická kritéria. Prvním kritériem je zařazení prvků přírodního vzdělávání do výuky ve větší míře než je běžné na většině základních škol (škola se tím prezentuje) nebo základní škola patří do kategorie tzv. přírodních škol. Do této kategorie spadají převážně školy soukromého typu. Druhým klíčovým kritériem je, že daná škola bude poskytovat vzdělání pro žáky s ADHD.

Jedním z klíčových úkolů je získání souhlasu ředitelů vybraných škol, výchovných poradců a samozřejmě také souhlas rodičů žáků, kteří budou podrobeni pozorování. Tato etapa je nezbytná pro zajištění etických standardů a respektování práv jednotlivců, kteří budou zahrnuti do výzkumného procesu. Použitá kritéria mají za cíl zajistit relevantní a reprezentativní vzorek pro zkoumání vlivu přírodního vzdělávání na žáky s ADHD v kontextu základních škol.

Výzkumné rozhovory s výchovnými poradci budou probíhat individuálně, respektujíc volný čas respondentů. Každý rozhovor bude mít časovou dotaci v rozmezí 30-60 minut v závislosti na obsahu získaných informací. Setkání může proběhnout v různých typech prostředí, včetně prostor školy, neutrálních míst nebo v domácím prostředí online.

Rozhovory budou nahrávány na diktafon a následně přepsány. V případě, že respondenti nebudou souhlasit se zvukovým záznamem, bude rozhovor přepisován přímo na místě v průběhu konání. Při online formě rozhovoru může být záznam proveden pouze

s výslovným souhlasem respondentů; v opačném případě bude rozhovor přepsán v průběhu konání.

Výzkumník se postará o anonymizaci rozhovorů s odpovídající kvalitou. Během rozhovorů se výzkumník ujistí o souhlasu respondentů s výzkumným šetřením a potvrdí, zda smí zaznamenávat rozhovory. V případě nesouhlasu bude výzkumník respektovat rozhodnutí respondenta a přepisovat rozhovor v průběhu setkání.

Výzkumník bude řídit rozhovory na základě předem připravených otázek, které vycházejí z cílů výzkumu. V případě potřeby bude kladné doplňující otázky přímo během rozhovoru. Celý průběh bude podporovat vytvoření příjemné atmosféry a prostředí, které umožní respondentům pohodlněji sdílet své názory. Výzkumník bude průběžně komunikovat s respondenty, aby se ujistil, že rozumějí otázkám a aby byl zachován kontakt a důvěra mezi výzkumníkem a respondenty.

Druhou fází výzkumného šetření bude provedení zúčastněného pozorování žáků s ADHD během výuky v přírodním prostředí. Každá ze sedmi vybraných škol doporučí prostřednictvím výchovného poradce žáka s ADHD, který bude následně pozorován v průběhu výuky. Tato zúčastněná pozorování budou zaměřena na klíčové oblasti, které odpovídají výzkumným otázkám.

Hlavním cílem bude sledovat průběh vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Toto pozorování se zaměří také na identifikaci konkrétních činností, které jsou pro tyto žáky nejvhodnější, a zhodnocení celkového vlivu přírodního prostředí na jednotlivce.

Pozornost bude věnována sledování interakce žáka s ADHD s výukovým prostředím, jeho reakcím na přírodní stimuly a schopnosti zaměřit se na výuku. Získaná data z pozorování budou důležitým zdrojem informací k porozumění specifik vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí.

## **6.5 Sledovaný vzorek**

V rámci provedení výzkumu bylo selektováno sedm základních škol, které jsou charakterizovány svým zvláštním zájmem a zaměřením na přírodní vzdělávání. Aby byla zajištěna úplná anonymizace a bezpečnost údajů, budou tyto školy jednoznačně identifikovány pouze pomocí písmen abecedy.

Každá škola bude popsána v rámci charakteristiky tak, aby zůstala nepoznána a nerozpoznatelná pro veřejnost. Tato opatření jsou implementována s ohledem na uchování důvěrnosti a respektu k účastníkům výzkumu, a to v souladu se standardy etiky výzkumu. Cílem je garantovat bezpečné a důvěrné prostředí pro všechny zapojené subjekty.

### **6.5.1 Výzkumný vzorek A**

#### **Charakteristika školy**

Charakteristika školy označené písmenem A, odhaluje specifické prvky vzdělávacího prostředí. Jedná se o instituci, která klade důraz na přátelskou atmosféru a vytváří malý, vzájemně provázaný kolektiv.

Významnou součástí školního roku jsou studijní výjezdy a pobyty, které posilují vztahy mezi žáky. Jedinečnost školy spočívá v aktivním zapojení žáků do života školy, což zahrnuje samosprávu, lektorské praxe a systém patronů mladších žáků, umožňující žákům ovlivňovat rozhodování ve školní komunitě. Specifický systém zkoušení a hodnocení dává žákům možnost stanovit si vlastní cestu k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Důraz na komplexní dlouhodobé výzkumné a tvůrčí projekty spojené s přírodním prostředím podtrhuje angažovanost žáků. Společné cíle školního kolektivu vedou k užitečným aktivitám pro školu i okolní společenství. Škola stojí na hodnotách, jako jsou týmový duch, učení jako osobní rozvoj, samostatnost, empatie či souznění s přírodou.

Celkově je mise školy zaměřena na všestrannou přípravu a plnohodnotný život, kde je aktivní účast dětí klíčovým prvkem ve všech aspektech vzdělávání.

#### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce, působící na škole A, je zkušený muž v rozmezí 30-40 let. Jeho profesní historie zahrnuje dřívější angažovanost v organizaci letních táborů pro děti. Tato zkušenost mu poskytuje široké dovednosti v práci s mládeží a v poradenské činnosti. Jeho přístup k výchově a vzdělávání reflektuje hodnoty školy, jako je týmový duch, samostatnost a empatie.

V rámci své role výchovného poradce se snaží vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí přijímání a podporováni. Jeho úkolem je nejen poskytovat podporu v oblasti školního vývoje, ale také se aktivně podílet na organizaci různých školních aktivit a projektů. Jeho angažovanost přináší školnímu kolektivu odborné vedení a inspiraci.

Výchovný poradce A, přestože má bohaté zkušenosti v oblasti organizace letních táborů pro děti a má hluboké znalosti v práci s mládeží, se v rámci školy věnuje výhradně

poradenské činnosti. Není aktivním učitelem přímo ve školních hodinách, ale zaměřuje se na poskytování odborné podpory žákům v oblasti osobního a vzdělávacího rozvoje. Jeho role spočívá v poskytování poradenských služeb a podpoře pro žáky, aby mohli plně využít výhody vzdělávání na škole.

### **Anamnéza žáka**

Žák A je dvanáctiletý chlapec s diagnostikovaným ADHD, který chodí do šestého ročníku. Školu navštěvuje od druhé třídy. Pochází z úplné rodiny s vysokoškolsky vzdělanými prarodiči a rodiči. Jedním z jeho rodičů je člen Mensa ČR, což naznačuje vysokou intelektuální kapacitu v rodině.

Žákovi A byla diagnostikována hyperaktivní porucha s deficitem pozornosti (ADHD) ve věku sedmi let. Jeho projevy ADHD zahrnují nesoustředěnost, impulsivitu a hyperaktivitu. V hodinách často ztrácí pozornost, má potíže udržet se déle v klidu a často jedná impulzivně, což může narušovat běžný chod výuky. Často bezdůvodně vstává ze židle, má neklidné nohy, hraje si s psacími potřebami.

Náročnost jeho chování spočívá v tom, že svým impulsivním chováním vyrušuje ostatní spolužáky. Žák A potřebuje zvláštní pozornost a podporu ve vzdělávacím prostředí. Jeho impulsivita a nesoustředěnost vyžadují individuální přístup k výuce a pravidelnou komunikaci s jeho rodiči ohledně jeho možností a pokroku.

## **6.5.2 Výzkumný vzorek B**

### **Charakteristika školy**

Škola označená jako B vyniká svým specifickým přístupem k vzdělávání, který klade důraz na interakci s přírodou. Tato instituce se odlišuje od tradičních školních metod a nabízí žákům inovativní prostředí pro jejich vzdělávání. Celý vzdělávací proces je navržen tak, aby co nejvíce využíval přírodního prostředí. Pobyty v přírodě, tematické procházky a praktické aktivity venku jsou běžnou součástí výuky.

Škola disponuje laboratoří, která slouží k chovu a studiu živých organismů, jako jsou plazi, hlodavci a ptáci. Tato unikátní možnost umožňuje žákům přímý a praktický kontakt s biologickým světem. Rozsáhlé venkovní prostranství školy je využíváno pro pěstitelské a zahradní aktivity. Žáci se aktivně podílejí na péči o rostliny a rozvíjí své dovednosti v oblasti pěstitelství.



Výuka často zahrnuje tematické procházky spojené s probíraným učivem. Tento přístup umožňuje žákům přirozený způsob učení, kde vzdělávání není oddělené od každodenního života.

Celkově lze tuto školu charakterizovat jako prostředí, které podporuje propojení vzdělávání s přírodou a nabízí žákům nekonvenční, avšak obohacující způsob učení.

### **Výchovný poradce**

Výchovná poradkyně této školy je zkušenou odbornicí ve věku 40-50 let, která kombinuje svou odbornost jako výchovná poradkyně s výukou humanitně zaměřených předmětů. Její mnohaletá praxe ji činí zkušeným průvodcem ve výchovných otázkách a poskytuje žákům komplexní podporu v jejich osobním i akademickém rozvoji.

Její role vychovatelky se prolíná s výukou humanitních předmětů, což jí umožňuje lépe porozumět individuálním potřebám žáků a nabídnout jim odpovídající vedení. Její přístup je založen na empatii a porozumění, a snaží se vytvořit přátelské a podporující prostředí, které napomáhá celkovému blahu žáků.

Díky svému kombinovanému pedagogickému a poradenskému přístupu má schopnost vnímat jak akademické, tak emocionální potřeby žáků. Její odbornost umožňuje efektivní řešení výchovných výzev, a zároveň je schopná předávat znalosti a rozvíjet dovednosti žáků na poli humanitních oborů.

Celkově je výchovná poradkyně B klíčovým členem školního týmu, který přispívá k celkovému prostředí podporujícímu osobní a akademický růst žáků v souladu s filozofií školy zaměřené na vzdělávání v přírodním prostředí.

### **Anamnéza žáka**

Anamnéza žákyně B s ADHD, která začala navštěvovat tuto školu ve svém druhém roce a momentálně se nachází ve svém pátém ročníku, poskytuje pohled na její specifické potřeby. Žákyni B je 11 let a je dcerou matky samoživitelky, žije na statku s prarodiči, kde se věnují chovu dobytka a hospodářským zvířatům. Prarodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka ne. Život na statku s chovem hospodářských zvířat může přinášet specifické výzvy a příležitosti, které mohou ovlivňovat její pohled na svět.

Diagnostikované ADHD představuje důležitý kontext pro pochopení výzev, kterým čelí ve školním prostředí. Potíže s vzděláváním v běžné škole vedly její matku k rozhodnutí přihlásit ji na tuto školu s přírodním zaměřením. ADHD se u žákyně B

projevuje především hyperaktivitou, což vyžaduje velmi individuální přístup. Často nedomyšlí důsledky svého jednání. Neustále si s něčím hraje nebo někam šplhá.

Ve svém druhém roce na této škole již má nějaké zkušenosti s alternativním vzdělávacím prostředím, které je zaměřeno na přírodu. Její adaptace na nové prostředí a interakce s ostatními žáky probíhá zdárně, spolužáci jsou na její chování zvyklí. Je důležité věnovat pozornost tomu, jak se vyrovnává s přírodním zaměřením vzdělání a jaký vliv to může mít na její celkový rozvoj.

### **6.5.3 Výzkumný vzorek C**

#### **Charakteristika školy**

Základní škola C představuje další zajímavý příklad školy, ve které je kladen důraz na přírodní vzdělávání. Škola C se nachází v městském prostředí. Multikulturní atmosféra je podporována městským prostředím, kde škola nabízí jedinečnou možnost pro žáky zkoumat městské ekosystémy. Díky svému umístění věnuje pozornost výuce v terénu, a to i v rámci městského prostředí, kde žáci procházkami a exkurzemi zkoumají okolní přírodu, architekturu, hrozby týkající se životního prostředí.

Škola C je otevřená různorodým kulturním vlivům a zvyklostem díky svému městskému umístění. Tato multikulturalita může obohacovat vzdělávací prostředí a umožňovat žákům poznávat odlišné perspektivy. Vzdělávací program je propojen s městskými institucemi, což poskytuje žákům příležitost spolupracovat s botanickými zahradami, muzei, uměleckými galeriemi a dalšími organizacemi. Spolupráce s těmito institucemi může přinášet praktické zkušenosti a propojení s městským životem.

Zahrada patřící ke škole slouží k pěstitelským a ekologickým aktivitám, což podporuje environmentální vzdělávání. Inovativní přístup k výuce je podporován městskými zdroji a technologiemi, které mohou poskytovat žákům co nejkomplexnější vhled do různých oblastí vědy a umění.

#### **Výchovný poradce**

Výchovná poradkyně ze základní školy C je dynamická a angažovaná žena ve věku 20-30 let, která se věnuje rozsáhlému spektru činností. Její role zahrnuje nejen poradenskou činnost, ale také výuku tělesné výchovy. Tato kombinace dovedností jí umožňuje účinně komunikovat s žáky a poskytovat jim podporu.

Mladý věk výchovné poradkyně může přinést do školního prostředí nový a moderní pohled na vzdělávání a výchovu. Její angažovanost v oblasti tělesné výchovy znamená, že

aktivně přispívá k celkovému zdraví a pohodě žáků. Kromě toho vytváří kreativní a zábavné programy pro žáky, které spojují fyzickou aktivitu s psychosociální podporou.

Výchovná poradkyně C by mohla v některých případech být pro žáky určitým vzorem, a to nejen v poradenské roli, ale i jako aktivní účastnice ve výuce. Její mladistvý entuziasmus jí usnadňuje interakci se žáky. Taktéž pomáhá navodit pozitivní prostředí ve škole.

### **Anamnéza žáka**

Žák C je aktuálně v pátém ročníku základní školy C, kam chodí od první třídy. Žákovi C je 11 let a má diagnostikované ADHD. Žák C je chlapec pocházející z úplné rodiny, který žije ve městě. Oba dva rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. I když bydlí ve městě, často tráví volný čas u svých prarodičů na venkově, což mu zprostředkovává pozitivní vztah k přírodě a venkovskému prostředí.

Žák C projevuje několik charakteristických rysů spojených s ADHD. Jeho náročné chování je patrné zejména v uplívání na konkrétních věcech. Má tendenci být zvláště zaujatý určitými předměty nebo aktivitami, kterým věnuje intenzivní pozornost. To ovlivňuje jeho schopnost soustředit se na školní úkoly.

Dalším aspektem náročného chování žáka C je těžká změna zájmu o objekt soustředění. Žák C se může rychle přesouvat mezi různými aktivitami nebo tématy, což může být překážkou při plnění školních úkolů a udržení dlouhodobějšího zájmu o danou činnost.

Je důležité brát v úvahu tyto specifické rysy žáka při navrhování a začleňování pedagogických strategií, které mu pomohou v rozvoji jeho potenciálu. Těsná spolupráce s výchovným poradcem pomůže respektovat jedinečnost žáka i jedinečnost projevů jeho náročného chování.

### **6.5.4 Výzkumný vzorek D**

#### **Charakteristika školy**

Základní škola D je taktéž ve velké míře zaměřená na přírodní vzdělávání, ve kterém se výuka odehrává s důrazem na propojení s okolním přírodním prostředím. Škola D praktikuje časté výjezdy a pobyty v přírodě, které jsou integrované do školního vzdělávacího programu. Žáci mají možnost získávat znalosti prostřednictvím tematických

výletů a procházek, kde se aktuálně probírané učivo stává součástí praktického prozkoumávání.

Pedagogové na této škole jsou pečlivě vybíráni s ohledem na schopnost propojení výuky s přírodou. Přístup k výuce je flexibilní a respektuje potřeby každého žáka. Škola zdůrazňuje význam výzkumných a tvůrčích projektů, které jsou vázány na konkrétní témata a podporují spolupráci v malých skupinách žáků.

Hodnotový základ základní školy D zahrnuje důraz na spolupráci ve skupině, aktivní pomoc druhým, úcta a respekt k přírodě. Misí školy je poskytovat všestrannou přípravu a plnohodnotný život prostřednictvím zapojení dětí do všech aktivit, které škola nabízí.

### **Výchovný poradce**

Výchovná poradkyně z této školy, ve věku 30-40 let, představuje inspirativní osobnost se sportovním a ekologickým zaměřením. Její pozitivní vztah ke zvířatům se odráží v tom, že sama provozuje chovnou stanici pro psy. Její lásku k přírodě a aktivní životní styl přináší do výchovného poradenství energii a zážitek ze zdravého životního stylu.

Výchovná poradkyně D vyniká ve spojování přírodních prvků s výchovnými metodami, což reflektuje i prostředí školy s důrazem na přírodní vzdělávání. Její sportovní přístup může přinést do poradenské činnosti dynamiku a podporovat žáky k aktivnímu způsobu života. Mimořádně se věnuje individuálním potřebám žáků a snaží se propojovat ekologické téma s osobním rozvojem. Doporučuje konkrétní programy pro žáky s náročným chováním, které se aplikují během výletů nebo pobytů v přírodě.

Díky svému zájmu o přírodu a zvířata se žáci ve vztahu k ní mohou cítit pohodlně a podporovaně. Její pracovní přístup může být založen na empatii, snažící se porozumět jedinečným potřebám každého žáka a podporovat je v jejich rozvoji. Její zkušenosti ze sportu a ekologických aktivit umožňují integraci tělesné výchovy a ekologických témat do poradenské praxe.

### **Anamnéza žáka**

Žák D je dvanáctiletý chlapec z páté třídy, do školy chodí od první třídy a má diagnostikované ADHD. Narodil se do úplné rodiny, ale ve věku tří let ztratil následkem nehody otce. Otec měl vysokoškolské vzdělání, matka má dokončené střední vzdělání

s maturitou. Matku velmi podporují v péči o chlapce prarodiče. Tato situace může mít vliv na jeho chování a vnímání autorit v životě.

Jeho náročné chování se projevuje především v nerespektování autorit. ADHD může ovlivňovat jeho schopnost soustředění a sebehodnocení, což se může projevit jako obtíž v respektování pravidel a autoritních postav ve škole. Jeho impulzivní chování a nízká tolerance frustrace jdou další faktory, které přispívají k jeho obtížnému chování.

Je klíčové porozumět individuálním potřebám žáka D a nabídnout mu vhodnou podporu ve vzdělávání. Spolupráce s jeho matkou a prarodiči je důležitá pro vytvoření podpůrného prostředí doma i ve škole. U žáka D je nutné podporovat jeho pozitivní interakce ve třídě a posilovat jeho schopnost respektovat autoritu, aniž by byl přetěžován nároky a očekáváními.

### **6.5.5 Výzkumný vzorek E**

#### **Charakteristika školy**

Základní škola E vyniká svým zaměřením na podporu zdravého životního stylu a celkového dobrovolného pohybu žáků. Hlavním cílem školy je aktivně přispívat k fyzickému a duševnímu zdraví žáků v průběhu vzdělávacího procesu. Prvním výrazným rysem je zaměření na zdravý životní styl, který zahrnuje nejen pravidelnou tělesnou aktivitu, ale i správnou stravu a celkovou péči o fyzický i duševní rozvoj žáků, což zahrnuje i pobyt v přírodě. Dále škola aktivně využívá přírodního prostředí k výuce a různým aktivitám, poskytujíc žákům příležitost strávit čas venku, což podporuje jejich fyzickou kondici a mentální pohodu.

Tělesná aktivita žáků je ve škole nedílnou součástí vzdělávacího plánu, který podporuje různorodé sporty a tělesné dovednosti, a vytváří pozitivní přístup k pohybu. Integrace výuky a pohybu patří k běžným prvkům vzdělávacích aktivit, což může zahrnovat výuku venku, sportovní události nebo tematické akce spojené s pohybem a pobytem v přírodě.

Škola E poskytuje prostředí, které systematicky podporuje a posiluje zdravý životní styl žáků, a to prostřednictvím aktivního zapojení do přírody a podpory tělesné aktivity.

#### **Výchovný poradce**

Výchovná poradkyně základní školy E je žena ve věku 30-40 let, která přináší do své profesní role cenné zkušenosti z oblasti sportu. Sama je bývalá úspěšná sportovkyně

a velmi klade důraz na vliv pohybu pro celkové zdraví a rozvoj jedince. Její angažovanost ve sportovní sféře jí umožňuje přistupovat k výchově a poradenství s ohledem na pozitivní dopady tělesné aktivity na duševní pohodu a osobní rozvoj žáků. Má schopnost porozumět individuálním potřebám a výzvám žáků v oblasti fyzického rozvoje.

Zároveň učí na základní škole E tělesnou výchovu. Kromě sportovního pozadí prokazuje výchovná poradkyně také schopnost empatie a porozumění. Své bohaté zkušenosti využívá k podpoře žáků v jejich osobním růstu, ať už prostřednictvím individuálního poradenství nebo integrování prvků tělesné aktivity do školního prostředí.

Díky svému sportovnímu pozadí vnáší do vzdělávacího procesu energii, motivaci a nadšení pro pohyb, což může pozitivně ovlivňovat celkovou atmosféru na škole. Její přístup kombinuje profesionální know-how s osobním zájmem o celkový rozvoj žáků.

### **Anamnéza žáka**

Žák E je 12letý chlapec ze šesté třídy, který má diagnostikované ADHD. Do školy chodí třetím rokem. Pochází z úplné a dobře situované rodiny, kde je poskytována podpora pro jeho specifické potřeby. Ani jeden z rodičů nemá vysokoškolské vzdělání. Diagnóza ADHD byla stanovena již v raném věku, od čtyř let, a od té doby se s tím pracuje.

Je talentovaným a vášnivým hokejistou, což mu umožňuje v rámci sportu projevit své schopnosti a zároveň kanalizovat energii spojenou s ADHD. Díky dlouhodobému angažmá v hokeji se stal v tomto sportu úspěšným a začleňuje ho do své identity. Jeho sportovní aktivity nejen posilují jeho fyzickou kondici, ale také mu pomáhají vytvářet si disciplínu a soustředění, což jsou oblasti, kde může být pro jedince s ADHD výzvou.

Jeho rodina, poskytuje stabilní a podporující prostředí, které mu umožňuje rozvíjet svůj talent a zvládat nároky, jež s sebou nese ADHD. Integrace sportovního nadání a podpůrné rodinné dynamiky vytváří pro tohoto žáka komplexní kontext, ve kterém může dosahovat úspěchů.

## **6.5.6 Výzkumný vzorek F**

### **Charakteristika školy**

Základní škola F je situovaná na okraji malého města, je zcela zasazena do přírodního prostředí, což jí vytváří jedinečné zaměření jako přírodní školy. Díky své výhodné poloze blízko lesa mohou žáci školy snadno a často využívat přírodních zdrojů k obohacení svého vzdělávání. Škola se vyznačuje aktivním zapojením žáků do

venkovních aktivit, které nejenže podporují výuku, ale také přináší prostor pro fyzickou aktivitu a rozvoj dovedností spojených s přírodou.

V rámci svého přístupu k vzdělávání podporuje škola pravidelné lesní aktivity, které poskytují žákům přímý kontakt s přírodou a prostřednictvím praktických aktivit a výletů umožňují učení se skrze zážitky. Přírozené prostředí poskytuje také ideální zázemí pro využívání venkovních učeben a pro podporu environmentálního vzdělávání, což zahrnuje učení o udržitelnosti, ochraně přírody a odpovědném přístupu k životnímu prostředí.

Škola F klade důraz na individuální rozvoj žáků, umožňuje jim projevit své schopnosti a zájmy v rámci flexibilního vzdělávacího přístupu. Celkově lze tuto školu charakterizovat jako prostředí propojené s přírodou, kde je vzdělávání navrženo tak, aby žáci rozvíjeli své dovednosti a znalosti v harmonii s okolním prostředím.

### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce na základní škole F je zkušený muž ve věku 50-60 let, má dlouholetou praxi jako učitel, vychovatel i výchovný poradce. Na této škole, kde působí jako výchovný poradce a učitel dějepisu, je šestým rokem.

Jeho pozitivní vztah k práci se dřevem, který si osvojil právě během praxe na škole F, přináší do jeho přístupu k žákům a výuky nový rozměr. Schopnost pracovat s dřevem využívá nejen v rámci konkrétních vzdělávacích aktivit, ale také jako prostředek pro rozvoj kreativity a dovedností žáků. V průběhu své praxe na škole F si výchovný poradce vytvořil pozitivní pracovní prostředí, kde klade důraz na individuální přístup k žákům.

Výchovného poradce ze školy F lze charakterizovat jako profesionála s bohatými zkušenostmi, který přináší svou angažovaností a zapálením nové dimenze v rámci vzdělávacího procesu na škole.

### **Anamnéza žáka**

Žák F, který navštěvuje základní školu F, chodí na tuto školu prvním rokem. Jedná se o chlapce ve věku 12 let, který momentálně navštěvuje šestý ročník. Jeho diagnostikované ADHD přináší do vzdělávacího prostředí specifické výzvy.

Žák F je členem úplné rodiny a oba dva rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, avšak někteří prarodiče nejsou schopni plně zvládat svou roli ve výchově chlapce. Tato situace může přinášet dodatečné výzvy a vliv na chování žáka. Přestože žák má silné propojení s rodinou, některé aspekty výchovy a podpory nejsou dostatečně zajištěny.

Náročné chování žáka spočívá zejména ve vysoké hyperaktivitě a neustálé motorické činnosti. Tyto projevy ADHD mohou ovlivnit jeho schopnost soustředění a interakce ve školním prostředí. V rámci školy F je žákovi poskytována specifická podpora a individuální přístup, který respektuje jeho jedinečné potřeby a zvláštnosti spojené s diagnostikovaným ADHD.

### **6.5.7 Výzkumný vzorek G**

#### **Charakteristika školy**

Základní škola G je přírodní školou, která se věnuje přírodnímu vzdělávání s důrazem na využívání osobních prožitků z přírody. Cílem školy je poskytnout žákům unikátní vzdělávací prostředí propojené s aktivitami v přírodě, což přispívá k jejich celkovému rozvoji.

Koncept školy je utvářen jako přírodní škola, kde se vzdělávání neomezuje pouze na teorii, ale je propojeno s reálnými zkušenostmi z přírodního prostředí. Žáci nejen získávají znalosti, ale také se aktivně účastní praktických činností v přírodě.

Škola navázala úzkou spolupráci se statkem v okolí, který se specializuje na rehabilitační činnosti. Tato spolupráce zahrnuje širokou škálu aktivit, jako je péče o zvířata, práce na poli a další venkovní aktivity, které přispívají k celkovému rozvoji žáků. Spolupráce se statkem zahrnuje i rehabilitační činnosti zaměřené na podporu fyzického, emočního a sociálního rozvoje žáků. Tyto aktivity přinášejí další rozměr péče o žáky a jejich celkového rozvoje. Vzdělávací program školy klade důraz na vlastní prožitky z přírody. Žáci se zapojují do výuky, která je zaměřena na okolní přírodu, a učí se interaktivně a prakticky aplikovat své znalosti.

Lze říci, že základní škola G vytváří prostředí, kde se propojuje vzdělávání s přírodou a kde se žáci aktivně podílejí na svém vlastním vzdělávacím procesu prostřednictvím prožitků a praktických zkušeností.

#### **Výchovný poradce**

Výchovná poradkyně na Základní škole G je žena ve věku 30-40 let, která se vyznačuje alternativním přístupem k výchově a má velký zájem o přírodu. Původně působila jako učitelka zeměpisu, ale nyní se plně věnuje poradenské činnosti, zaměřující se na podporu žáků v jejich osobním a vzdělávacím rozvoji.

Její zaměření na přírodu se promítá do poradenské práce, kde využívá přírodního prostředí k podpoře celkového zdraví a pohody žáků. Díky svému původnímu vzdělání



zeměpisné učitelky má hluboké znalosti o ekosystémech, což jí umožňuje propojovat vzdělávání s konkrétními přírodními jevy.

Své zkušenosti z učitelské praxe kombinuje se znalostmi psychologie a pedagogiky, aby mohla poskytovat kvalitní poradenskou podporu žákům, kteří vyžadují individuální přístup. Její přístup je empatický a respektuje jedinečné potřeby každého žáka.

Výchovná poradkyně G aktivně spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči, aby vytvořila podporující a inkluzivní prostředí pro všechny žáky. Její práce má za cíl podporovat celkový rozvoj žáků a přispívat k jejich úspěchu nejen ve škole, ale i v životě obecně.

### **Anamnéza žáka**

Žák G, jedenáctiletá dívka v pátém ročníku na základní škole G, má diagnostikované ADHD. Pochází z neúplné rodiny, jelikož se její otec s její matkou rozvedl, když jí byly dva roky. Otec měl vysokoškolské vzdělání. Rodičovská péče byla předána do rukou matky, která je v profesním životě terapeutkou, má taktéž vysokoškolské vzdělání.

Žákyně G vykazuje impulzivní chování a často se dostává do afektů. Tyto projevy, spojené s ADHD, představují výzvu jak pro ni samotnou, tak pro její rodinu a učitele. Matka, která pracuje v oboru terapie, má vědomí o specifických potřebách své dcery a rozhodla se umístit ji do základní školy G od prvního ročníku. Tato škola, s důrazem na individuální přístup a podporu pro žáky s různými výzvami, se zdá být pro žákyni G vhodným prostředím.

Žákyně G se v rámci školy účastní speciálních programů a má možnost využívat individuální podpory ze strany výchovného poradce. Spolupráce s matkou a pedagogickým týmem je klíčovým prvkem v celkovém přístupu ke vzdělávání a sociálnímu rozvoji žákyně G. Škola se snaží vytvořit prostředí, které přispívá k jejímu pozitivnímu vývoji.

## **7 Zjištění vyplývající z výzkumného šetření**

V této kapitole bude pozornost zaměřena na detailní popis postupů, které byly použity během jednotlivých fází výzkumného šetření. Začne se popisem průběhu rozhovorů s výchovnými poradci, kde budou popsány výsledky z první části rozhovorů a poté výsledky z druhé části rozhovorů týkající se jednotlivých žáků. Důraz bude kladen na proces kódování těchto odpovědí, což nám poskytne klíčové informace o obsahu rozhovorů. Následně budou prezentovány výsledky této fáze výzkumu, které vyplynuly z provedení kódování.

V další části kapitoly se zaměříme na druhou etapu výzkumu, kterou tvořilo zúčastněné pozorování žáků s ADHD během výuky. Budou popsány sledované oblasti a specifika zaměření pozornosti na jednotlivé aspekty vzdělávání žáků v přírodním prostředí. Na základě těchto pozorování budou prezentována výsledná zjištění, která mohou přispět k celkovému pochopení vlivu přírodního prostředí na vzdělávání žáků s ADHD.

### **7.1 Rozhovory s výchovnými poradci**

V průběhu výzkumu bylo provedeno celkem sedm rozhovorů s výchovnými poradci pocházejícími ze sedmi různých škol. Struktura rozhovoru pro výchovné poradce byla rozdělena do dvou hlavních částí. První část rozhovoru byla postavena na základě výzkumných otázek, které posloužily jako východisko pro sestavení tazatelských otázek. Tyto otázky byly adresovány výchovným poradcům, a v případě potřeby byly doplněny dalšími upřesňujícími dotazy, které směřovaly k lepšímu pochopení stanovisek výchovných poradců. Tato část rozhovorů bude podrobena kódování s cílem vyhodnotit získané informace. Druhá část rozhovorů se zaměřila na žáky, kteří byli následně pozorováni v rámci samotného výzkumného šetření.

Výchovným poradcům bylo v první části rozhovorů položeno devět otázek vycházejících ze třech okruhů:

- žáci s ADHD,
- podpora ve vzdělávání
- vzdělávání v přírodě.

V druhé části rozhovorů byly výchovným poradcům položeny tři otázky týkající se konkrétních žáků, které výchovní poradci pro výzkum vybrali. Otázky se týkaly následujícího:

- důvod výběru konkrétního žáka/žákyně
- specifika konkrétního žáka
- nejvhodnější aktivity v přírodě.

Rozhovory s výchovnými poradci byly pečlivě uskutečněny s důrazem na různorodost a flexibilitu v provedení. Většina rozhovorů proběhla v autentickém prostředí školy, což umožnilo získat hlubší pohled na pracovní kontext výchovných poradců. V případě pěti rozhovorů byla zvolena tato forma, a to na půdě konkrétní školy, kde daný výchovný poradce působí. Tato volba umožnila vytvořit autentické prostředí, které přispělo ke spontánním a přirozeným odpovědím respondentů.

V dalších dvou případech byly rozhovory realizovány prostřednictvím online videopřenosu pomocí platformy Microsoft Teams. Tato forma umožnila překonat geografické bariéry a zajistit pohodlné prostředí pro respondenty. Výzkumník se snažil minimalizovat vliv virtuálního formátu na kvalitu rozhovoru a podporoval otevřený dialog s respondenty.

Dva rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. Tato metoda záznamu umožnila pozdější důkladnou analýzu rozhovorů a zdůraznila detaily obsažené v odpovědích respondentů. Oba dva online rozhovory byly též nahrávány, což zajistilo dodatečný záznam pro případné kontroly a zajištění integrity výzkumného procesu.

V případě tří rozhovorů, kde respondenti neposkytli souhlas se záznamem jejich hlasu, byla zvolena alternativa přepisování přímo na místě během konání rozhovoru. Tato strategie byla aplikována s ohledem na respektování ochrany osobních údajů a zajištění etických standardů výzkumu. Během rozhovorů byly pečlivě zaznamenávány transkripční značky, což usnadnilo následný proces analýzy a interpretace získaných dat.

### **7.1.1 Kódování rozhovorů**

Kódování ve výzkumu může probíhat skrze několik fází, přičemž tři hlavní fáze jsou otevřené, axiální a selektivní kódování.

#### **1) Otevřené kódování**

**Charakteristika:** V této fázi jsou data pečlivě procházena a identifikovány klíčové pojmy, vzory nebo témata.

**Postup:** Výzkumník zůstává otevřený vůči různým interpretacím a nechává se vodit samotnými daty.

**Cíl:** Vytváření iniciálních kódů, které reflektují obsah dat.

## 2) Axiální kódování

**Charakteristika:** Kategorie jsou dále rozvíjeny a propojovány do soudržných celků, které lépe popisují vztahy mezi kódy.

**Postup:** Kódy jsou organizovány do širších tematických skupin, a jsou identifikovány vztahy mezi nimi.

**Cíl:** Vytváření hlubších a komplexnějších kategorií, které pomáhají lépe pochopit význam dat.

## 3) Selektivní kódování

**Charakteristika:** Zaměřuje se na konkrétní kódy nebo kategorie, které jsou klíčové pro odpovědi na výzkumné otázky.

**Postup:** Výběr klíčových kódů, které mají největší význam a důležitost v rámci celkové analýzy.

**Cíl:** Získání hlubšího porozumění klíčovým aspektům zkoumaného jevu.

Toto schéma je často používáno v kvalitativním výzkumu. Prochází-li výzkumník těmito fázemi, může lépe porozumět vztahům mezi kódy a výsledně vytvořit robustní interpretace získaných dat.

V rámci výzkumného šetření byl proces kódování realizován postupně, začínajíc otevřeným kódováním a postupujíc k axiálnímu a selektivnímu kódování.

První fáze, otevřené kódování, zahrnovala systematický průzkum dat z rozhovorů a pozorování. V této fázi výzkumník prozkoumal a přečetl data, získal první dojmy a identifikoval klíčové prvky, témata nebo vzory v datech. Vytvořil široký soubor otevřených kódů, které reflektovaly různé aspekty zkoumaných informací.

Následující fáze, axiální kódování, se zaměřila na hledání vztahů mezi otevřenými kódy. Výzkumník zkoumal, jak jednotlivé kódy souvisejí mezi sebou, a třídil otevřené kódy do širších kategorií nebo témat, což vytvořilo strukturu a organizaci dat.

V poslední fázi, selektivním kódování, byla pozornost zaměřena na hlavní témata nebo klíčové otázky výzkumu. Některé kódy byly zvýrazněny a důkladněji analyzovány. Kódy a kategorie byly integrovány do vyšších úrovní konceptů, což vedlo k hlubšímu

porozumění vztahů a vzorů v datech. Na základě selektivního kódování byla následně definována hlavní zjištění nebo klíčové aspekty výzkumné otázky.

V následující tabulce (Tab.1) je uvedený přehled výsledků kódování. Rozhovory s výchovnými poradci byly kódovány za pomoci software MaxQDA, což je specializovaný placený software vyvinutý za tímto účelem.

název oddílu	jednotlivé kódy	počet vyjádření	
žáci s ADHD	počet ADHD	všech	4
		dívek	7
		chlapců	3
	počet IVP	všech	7
		poměr	7
podpora ve vzdělávání	podpůrná opatření	asistent	7
		relaxace	9
		speciální pomůcky	11
		hodnocení	6
		střídání činností	7
		zapojení smyslů	5
	počet asistence		7
	specifika	náročné chování	5
		neklidné nohy	4
		další specifika	12
vzdělávání v přírodě	forma		7
	současné aktivity	výzkumy	5
		ekologie	7
		další aktivity	6
	vliv		17
doporučení		24	

Tab. 1 – Přehled výsledků kódování

### 7.1.2 Výsledky z první části rozhovorů

#### Žáci s ADHD

V rámci rozhovorů s výchovnými poradci se ukázalo, že otázky týkající se počtu žáků s ADHD a jejich individuálního vzdělávacího plánu (IVP) jsou důležitými body diskuse. Většina poradců potvrdila, že škola eviduje přítomnost žáků s ADHD, a to v různých ročnících. Konkrétní čísla se lišila, ale většina uváděla, že se jedná o několik jednotlivců v každém ročníku, což dohromady představuje poměrně vysoký počet žáků.

Když měli uvádět kolik z toho je dívek, byl poměr chlapců s ADHD přítomných ve škole vždy vyšší. To přímo potvrzuji i tvrzení podložené výzkumy, a to, že chlapců s ADHD je téměř sedmkrát více než dívek s ADHD.

Co se týče IVP, poradci sdíleli informace o tom, že každý žák s ADHD na jejich škole má individuálně nastavený vzdělávací plán. Tento plán je vytvářen ve spolupráci s rodiči, učiteli a samotným žákem. Zdůrazňovali, že úspěšná implementace IVP hraje klíčovou roli ve zlepšení vzdělávacích zkušeností těchto žáků. Doporučení pro nastavení IVP dává SPC, které přímo v doporučení uvádí některé metody, které je vhodné začlenit do výuky za účelem dosažení lepších výsledků žáka. Úkolem výchovného poradce je nastavit IVP tak, aby se tyto metody daly použít v konkrétní škole a vzdělávacím procesu. V diskusi se také objevily případy, kdy byly IVP nastaveny na základě pravidelných hodnocení a konzultací s odborníky na problematiku ADHD. Výchovní poradci zdůraznili význam flexibility a individualizace vzdělávání pro žáky s ADHD, což podporuje jejich úspěšné zapojení do vzdělávacího procesu.

### **Podpora ve vzdělávání**

Výchovní poradci zdůraznili, že škola poskytuje různorodé formy podpory, a to v závislosti na individuálních potřebách každého žáka. Mezi běžně využívaná opatření patří například přítomnost asistenta pedagoga, střídání činností, zapojení chvilky odpočinku do výuky, využívání speciálních vzdělávacích pomůcek. Někteří výchovní poradci uváděli příklady jednotlivých pomůcek, které pro vzdělávání žáků s ADHD doporučili. Jednalo se například o: 3D modely, sluchátka, balanční podložky, smyslové pomůcky. V odpovědích se rovněž objevily informace o tom, že někteří žáci s ADHD mají přiděleného asistenta pedagoga, který jim poskytuje individuální podporu a asistenci při vzdělávacím procesu. Dále však uvedli, že asistent je ve třídě k dispozici pro více žáků, nikoli pouze pro žáka s ADHD. U žáků s ADHD se využívá formativního hodnocení, větší motivace a slovního hodnocení.

Co se týče specifík ve vzdělávacím procesu, výchovní poradci často upozorňovali na potřebu flexibilního přístupu a diferencovaného vyučování. Podotkli, že žáci s ADHD mohou vyžadovat individuálnější přístup k výuce a pružnější organizaci školního prostředí. To je nesmírná výhoda většiny přírodních škol, protože u nich nejsou striktně dodržované vyučovací hodiny v délce trvání čtyřiceti pěti minut, nýbrž výuka probíhá spíše v tematicky zaměřených blocích. Žáci s ADHD mají svá specifika, která je potřeba při

vzdělávacím procesu zohlednit. Častým projevem bývají neklidné nohy a chování, které je označováno jako náročné či problémové. Jako další projevy uváděli výchovní poradci příklady ne tak častých specifických projevů jako je porucha očního kontaktu, odpor k dotekům, přehnaná čistota rukou, celkově nedostatečná hygiena, přecitlivělost, sociální fobie, projevy asociálního chování, projevy obsesivního chování, nutnost držet si svůj talisman, vyžadování pravidelného rytmu, za účelem soustředění nebo špatná snášenlivost některých barev. Významnou roli hraje i spolupráce mezi učiteli, výchovnými poradci a rodiči při navrhování a implementaci účinných podpůrných opatření. Výhodou je, že většina přírodních škol spadá do skupiny alternativních škol, které byly v minulosti zakládány jako společnosti a rodiče se na jejich chodu podílí větší mírou, než je běžné u státních škol.

### **Vzdělávání v přírodě**

V rámci otázek ohledně vzdělávání v přírodě výchovní poradci poskytli zajímavé informace o způsobu, jakým probíhá vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Ve svých odpovědích zdůraznili, že vzdělávání v přírodě je pro tyto žáky utvářeno tak, aby co nejvíce reflektovalo jejich individuální potřeby a zároveň využívalo přírodního prostředí jako inspirativní učební místa. Ve většině případů je vyučování strukturované podle potřeby. Žáci mají během výuky větší volnost, mohou si i odpočinout, pokud se cítí unavení nebo potřebují změnit činnost.

Činnosti, kterým se žáci věnují, byly rozmanité a zahrnovaly například terénní výzkumy, ekologické aktivity, geografické exkurze nebo biologické studie. Výchovní poradci zdůraznili význam interaktivních a praktických aktivit, které umožňují žákům s ADHD zapojit se do výuky a učiva s konkrétními příklady a zážitky.

Přírodní aktivity byly vnímány jako pozitivní stimul pro žáky s ADHD. Přírodní prostředí poskytuje podněty pro jejich smyslový rozvoj a může působit relaxačně a motivujícím způsobem. Výchovní poradci uváděli, že žáci jsou uvolněnější, zaujatější, komunikativnější, kreativnější, více se druzí s ostatními žáky, lépe snášejí odmítnutí. Na druhé straně má na žáky s ADHD přírodní prostředí i opačné vlivy, kdy se ještě více umocní projevy chování spojené s ADHD. Žáci jsou divočejší, reagují impulzivněji než běžně nebo můžou projevit i potřebu utéci.

Výchovní poradci dále doporučovali další činnosti, které by mohly být pro žáky s ADHD prospěšné v přírodě. Mezi ně patřily například tvůrčí aktivity, hry na rozvoj

pozornosti, a propojování učiva s praktickými životními dovednostmi. Výchovní poradci hovořili konkrétně o následujících aktivitách:

- malování nebo kreslení na téma probíraného učiva
- vytváření modelů z přírodních materiálů představujících předměty
- skupinové představení na základě literárního díla nebo historické události
- psaní příběhů nebo básní spojených s probíraným tématem
- zakomponování vlastních nápadů do existujících příběhů
- memorování a reprodukce informací po krátkou dobu
- hledání a párování odpovídajících prvků
- hry se zaměřením na vyhledání specifických prvků v komplexním prostředí
- řízené vizualizační cvičení pro posílení pozornosti
- řízená relaxace se zaměřením na smyslové vnímání
- hry na řešení hádanek zahrnujících učivo
- skupinové hry, které vyžadují spolupráci a logické myšlení
- použití matematických dovedností při pěstování rostlin
- příprava krmení pro zvířata v zimě
- vytvoření receptů a propojení s učivem o zdravém stravování
- praktické zahrádkářské aktivity k propojení s učivem o rostlinách a ekosystémech
- vytvoření školní zahrady a sledování vývoje rostlin
- vytváření prezentací nebo videí k prezentaci probíraného tématu
- programování jednoduchých čipů za účelem měření vlhkosti rostlin k podpoře porozumění algoritmům
- příprava trasy pro výlet
- šifrovací hry spojené s putováním
- stezky odvahy
- překážkové dráhy v přírodě
- založení houbových záhonů.

Tato doporučení reflektovala snaha o co nejkompexnější a diferencovanější přístup k vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Výchovní poradci přiznali, že si při vymýšlení činností představovali konkrétní žáky s ADHD a podle toho činnost vymysleli.



### 7.1.3 Výsledky z druhé části rozhovorů

#### **Žák A**

Žák A byl vybrán výchovným poradcem A kvůli náročnosti jeho chování, které však nelze jednoznačně označit jako problémové. Žák se projevuje běžnými projevy souvisejícími s jeho diagnózou, nicméně jsou tyto projevy natolik umocněné, že jsou skutečně pro žákovo okolí jen těžko snesitelné. Jedním z klíčových prvků jeho chování je neustálá motorická aktivita, která zahrnuje současnou činnost horních i dolních končetin. Tato neklidná aktivita je pro ostatní obtížně snesitelná a může narušovat běžný chod výuky.

Žák A vykazuje impulzivní chování, kdy ihned, bez odkladu, reaguje na své potřeby, což se projevuje například vykřikováním otázek, dokud nedostane odpověď. Bezdůvodné vstávání ze židle a náhodné pohyby v prostoru jsou dalšími projevy jeho chování.

V přírodě se projevuje jako vhodný účastník zážitkových aktivit, kde má příležitost prozkoumat věci prostřednictvím vlastního prožitku. Pro něj jsou vhodné aktivity zaměřené na smyslové vnímání, což může přispět ke zlepšení jeho soustředění a vnímání okolí. Práce ve skupině by měla podporovat rozvoj jeho sociálních dovedností.

#### **Žákyně B**

Výchovná poradkyně B zvolila žákyni B na základě její neobvyklé hyperaktivity kombinované s prvky autistického myšlení. Žákyně B se vyznačuje výrazným hyperaktivním chováním, což se projevuje tím, že neustále někam šplhá, leze, nebo visí, a prakticky neposedí na místě. Tato forma hyperaktivity je pro její okolí nápadná a může být obtížně snášena, jelikož vytváří narušení běžného chodu výuky.

Kromě toho má žákyně B tendenci nevnímat rady nebo instrukce, což může být spojeno s prvky autistického myšlení. Při komunikaci s ní je důležité vzít v úvahu specifika jejího vnímání a adaptovat přístup tak, aby byl pro ni srozumitelný a přijatelný.

Pro žákyni B jsou vhodné kolektivní hry, které vyžadují její účast a interakci ve skupině. Tyto aktivity mohou přispět k rozvoji sociálních dovedností a učení se spolupráce s ostatními. Dále jsou pro ni vhodné hry zaměřené na procvičování udržení pozornosti, což může představovat výzvu vzhledem k její hyperaktivitě.

#### **Žák C**

Výchovná poradkyně C vybrala žáka C zejména kvůli jeho abnormální nesoustředěnosti. Žák C se vyznačuje tím, že neustále přeskakuje z jedné myšlenky na

druhou, a někdy dochází k úplnému rozvolnění asociací. Toto chování může ztěžovat efektivní komunikaci s žákem a přináší výzvy v oblasti řízení jeho pozornosti.

Vzhledem k potřebám žáka C byly vybrány aktivity, které mají za cíl zlepšení jeho koncentrace. Hry zaměřené na procvičování pozornosti a cvičení směřující k zvýšení schopnosti udržet si pozornost jsou pro něj vhodné. Tyto aktivity by měly být strukturované a přizpůsobené jeho specifickým potřebám, aby byly efektivní a podporovaly jeho schopnost soustředění.

Dále byly v rámci péče o žáka C zvoleny relaxační chvílky, které mají pomoci zvládnout stres a podpořit emocionální pohodu. Tyto chvíle jsou doplněny řízenou činností, což může přispět k rozvoji smyslového vnímání a celkového uklidnění žáka C.

### **Žák D**

Výchovná poradkyně D vybrala žáka D zejména kvůli jeho problémovému a někdy i náročnému chování. Žák D se vyznačuje především nerespektováním autorit a vyplývajícím nerespektováním příkazů a pravidel. Jeho chování může být náročné zvládnout, zejména pokud jde o cestování, kde neustále hrozí riziko útěku nebo úrazu.

Pro žáka D byly vybrány aktivity zaměřené na rozvoj spolupráce a důvěry v týmu. Týmové hry jsou pro něj vhodné, protože mohou přispět k posílení jeho schopnosti pracovat s ostatními, rozvíjet komunikační dovednosti a učit se spolupracovat na společném cíli. Tímto způsobem by mohl žák D nalézt pozitivní modely chování a lépe porozumět důležitosti respektování autorit a pravidel.

Motivace žáka D pozitivním vzorem je klíčovým prvkem jeho výchovy. Zavedení a podpora pozitivního vzoru může působit jako inspirace a motivace k pozitivnímu chování. Tato strategie může být účinným nástrojem při formování žákovy chování a zlepšování jeho interakce s okolím. Výchovná poradkyně D vědomě volila metody, které jsou přizpůsobené potřebám žáka D a mohou mu poskytnout nezbytnou podporu v procesu výchovy.

### **Žák E**

Výchovná poradkyně E se rozhodla věnovat pozornost žákovi E především kvůli jeho schopnostem a uplatnění ve sportovní sféře. Tento přístup je v praxi dobrým příkladem, jak efektivně řešit projevy ADHD u dětí. Rodiče žáka E měli dostatečné finanční zajištění, což jim umožnilo poskytnout podporu v jakémkoli sportovním odvětví, které si jejich syn vybral.

Samotný žák E se rozhodl pro hokej, který se ukázal jako efektivní prostředek, jak kanalizovat jeho přebytečnou energii. Sportovní aktivity, zejména fyzicky náročné aktivity a pohybové hry, se staly pro žáka E vhodným prostředím pro vyjádření jeho schopností a zároveň pro regulaci jeho energie spojené s ADHD. Hokej mu nejen poskytl možnost fyzické aktivity, ale také přispěl k rozvoji disciplíny, soustředění a týmové spolupráce.

### **Žák F**

Výchovný poradce F zvolil žáka F s ohledem na jeho první rok na škole, přestože již za tuto relativně krátkou dobu lze pozorovat úspěšnou adaptaci. Žák F projevuje běžné znaky spojené s ADHD, jako je hyperaktivita, nedostatek pozornosti a občasné impulzivní chování.

S ohledem na specifika žáka F výchovný poradce doporučuje hry, které mají za cíl podporovat rozvoj jeho kognitivních schopností a soustředění. Tímto způsobem lze nejen zlepšit jeho schopnost udržet pozornost, ale také posílit kognitivní funkce, což může mít pozitivní vliv na jeho vzdělávací proces.

Dále výchovný poradce F navrhuje začlenit do výuky prvky zážitkového učení. To znamená, že se výuka zaměřuje na praktické zážitky a interaktivní aktivity, které mohou žákovi F poskytnout konkrétní a smysluplné zkušenosti. Tato forma výuky může být pro žáka F efektivním prostředkem k zapojení a udržení jeho zájmu.

### **Žákyně G**

Výchovná poradkyně G vybrala žákyni G zejména kvůli jejímu náročnému chování, které se projevuje v intenzivních afektech. Žákyně G má tendenci vybuchovat do silných emocionálních výbuchů, během nichž křičí a tluče hlavou o okolní předměty. Toto chování představuje výzvu nejen pro ni samotnou, ale i pro okolní prostředí, a vyžaduje specifický přístup.

Pro žákyni G jsou v přírodě vhodné aktivity, které jsou zaměřené na upoutání její pozornosti. To může zahrnovat různé smyslové aktivity, které ji angažují a poskytují jí prostor pro vyjádření emocí. Relaxační chvílky spojené s rozvojem smyslového vnímání mohou pomoci uklidnit její afektivní projevy a posilovat její schopnost řízení emocí.

## **7.2 Zúčastněné pozorování**

V této fázi výzkumu byla pozornost zaměřena na zúčastněné pozorování žáků s ADHD. Tito žáci byli doporučeni výchovnými poradci, kteří se věnují práci s nimi

v rámci základní školy. Cílem bylo sledovat chování těchto žáků během jednoho dne, zejména při aktivitách, které jsou považovány za přírodní a zážitkové učení. Výzkumník se aktivně zapojil do těchto přírodních aktivit, jako jsou výlety či jiné zážitkové učení, aby získal hlubší vhled do interakce žáků s ADHD s konkrétním prostředím.

Pozorování byla zaměřena na předem stanovené oblasti, které vycházely z hlavních výzkumných otázek. Každý žák byl sledován ve svém přirozeném prostředí, a to s ohledem na jeho specifické projevy chování spojené s ADHD. Současně byly zaznamenávány jakékoliv situace, které mohly ovlivnit chování žáků.

V rámci této fáze byly také používány informace od výchovných poradců, které byly konzultovány ve druhé části rozhovorů. Tato kombinace metod umožňuje komplexní a hloubkový pohled na jednotlivé žáky a jejich interakci s přírodou. Díky této souběžné analýze lze lépe porozumět, jak přírodní prostředí ovlivňuje chování a prožívání žáků s ADHD.

Při zúčastněném pozorování bude sledováno pět důležitých oblastí, a to:

- chování v přírodě
- objekty zájmu
- projevené potřeby
- aktivity
- interakce s okolím

### **7.2.1 Pozorování žáka A**

Jednodenní zúčastněné pozorování žáka A během zážitkové výuky přírodopisu poskytlo podrobný pohled na jeho chování a interakce v konkrétním vzdělávacím prostředí. Žák A, dvanáctiletý chlapec s diagnostikovaným ADHD, prošel diagnostikou ve věku sedmi let, což identifikovalo projevy hyperaktivní poruchy s deficitem pozornosti, jako jsou nesoustředěnost, impulsivita a hyperaktivita.

Během zážitkové výuky přírodopisu byly sledovány různé aspekty chování žáka A. Jeho nesoustředěnost a impulzivita v hodině byly sledovány v situacích, kdy bylo vyžadováno soustředění na konkrétní úkoly nebo instrukce. Také bylo sledováno, jak se vyrovnával s případnými výkyvy v pozornosti a jak reagoval na přítomnost učitele a spolužáků.

Jeho hyperaktivita a nesoustředěnost mohly mít vliv na jeho interakce s ostatními. Sledovaly se jeho sociální dovednosti, způsob komunikace s učitelem a spolužáky a jeho

úroveň zapojení do skupinových aktivit. Zvláštní pozornost byla věnována i reakcím ostatních žáků na jeho chování.

Následně byly zaznamenány jeho projevené potřeby během této výukové aktivity. To zahrnovalo potřebu individuálního přístupu, dodatečné podpory nebo případně pauz k uklidnění. Komunikace s učitelem a ostatními dospělými byla sledována, zejména pokud šlo o informace o jeho pokroku a případných potížích.

### **Chování**

Během výletu do přírody projevil žák A vysokou míru hyperaktivity. Neustále se pohyboval, běhal po okolí a projevoval neklidné chování. Často měnil svou polohu a zdálo se, že má obtíže s udržení jedné činnosti déle než krátký čas. Tyto projevy hyperaktivity byly v přírodě ještě více patrné než ve standardní třídní učebně.

Nesoustředěnost byla dalším z výrazných rysů chování žáka A v přírodě. Přestože byl venku a měl možnost zapojit se do zážitkových přírodních aktivit, jeho pozornost se často rozptylovala. Během výuky přírodopisu se stávalo, že ztrácel zájem o konkrétní úkoly a začínal se věnovat jiným věcem v okolí, což mělo vliv na jeho schopnost plně se soustředit na výuku.

Impulzivní chování žáka A bylo pozorovatelné i v přírodním prostředí. Často reagoval na okolní podněty bez předchozího zvážení následků, což vedlo k narušení průběhu výuky a také mohlo ovlivnit ostatní spolužáky. Jeho impulzivita se projevovala i ve fyzickém projevu – bezdůvodné odcházení a opouštění činností, hraní si s předměty kolem sebe a občasnými náhlými pohyby.

### **Objekty zájmu**

Žáka A v přírodě zaujaly především aktivity, které nabízela zážitková výuka přírodopisu. Přestože měl své specifické projevy ADHD, projevoval zájem o některé aspekty přírody a venkovního prostředí.

Jedním z jeho pozitivních projevů bylo jeho nadšení pro fyzickou aktivitu v přírodě. Zaujala ho možnost pohybovat se na čerstvém vzduchu, běhat po louce a zapojovat se do her, které byly součástí výuky. Jeho hyperaktivita tak měla příležitost projevit se v rámci strukturovaných, přírodních aktivit.

Dále projevil zájem o živou přírodu a rostliny. Během výletu do přírody se aktivně účastnil sbírání rostlinných vzorků pro vytvoření herbáře. Zjevně pro něj mělo smysl seznámit se s různými druhy flóry a projevoval tím respekt k přírodě.

Přírodní prvky, jako byla louka, les a pramenící voda, na něj působily pozitivně. Tyto prvky mu poskytovaly nové podněty a možnost objevovat okolní prostředí. I přes nesoustředěnost se mu podařilo vnímat krásu a různorodost přírodního prostředí.

### **Projevené potřeby**

Jednou z klíčových potřeb, kterou žák A projevil, byla potřeba pohybu. Jeho hyperaktivita se v přírodě projevila běháním po louce a aktivní účastí v hrách, které vyžadovaly pohybovou aktivitu. Pro žáka A bylo důležité mít možnost vybit energii v bezprostředním přírodním prostředí.

Dále projevil zájem o živou přírodu během činnosti spojené se sbíráním rostlinných vzorků pro herbář. Tato aktivita ho vtáhla do pozorování a zkoumání rostlin, což odpovídalo jeho potřebě prožívat smysluplné aktivity v přírodě.

V rámci pozorování byla patrná i jeho potřeba stimulace, kterou mu poskytovaly přírodní prvky jako louka, les a tekoucí voda. Tato stimulace mohla pozitivně ovlivnit jeho pozornost a zájem o okolní prostředí.

Nakonec byla evidentní jeho potřeba objevování a zkoumání okolního prostředí. V přírodě nacházel prostředí, kterému mohl vyhovět a které mu přinášelo pozitivní prožitky.

### **Aktivity**

Jeho chování v přírodě bylo charakteristické nespoutanou energií a touhou po pohybu. Průběžné běhání po louce, skákání nebo oblíbené běhání kolem stromů byly pro něj přirozeným způsobem, jak ventilovat nadbytečnou energii.

V rámci aktivity spojené se sbíráním rostlinných vzorků pro herbář projevil zájem o přírodu a zaujímání se o rostlinný svět. Například se aktivně účastnil hledání různých druhů hmyzu nebo sledování ptáků, což svědčilo o jeho zájmu o živou faunu. Tato činnost mu umožnila aktivně se podílet na pozorování a zkoumání okolního rostlinného prostředí. Současně vyjadřoval zvýšenou citlivost na různé smyslové stimuly v přírodě, což zahrnovalo zvuky, vůně a doteky, čímž prožíval přirozenou stimulaci svých smyslů.

Žák A také projevoval zájem o objevování a zkoumání okolí. Aktivně se účastnil různých činností, které mu umožňovaly interagovat s přírodou, a tím se podílet na objevování nových věcí.

## **Interakce s okolím**

Během jeho pobytu v přírodě byla interakce žáka A s okolím velmi živá a dynamická. S ostatními žáky se často zapojoval do společných aktivit, jako bylo hledání hmyzu nebo pozorování ptáků. Jeho přirozená nadšenost a zájem o okolní prostředí mu umožňovaly sdílet své poznatky s ostatními a vzájemně se obohacovat.

V rámci skupinových aktivit projevoval sociální dovednosti a schopnost spolupráce s ostatními. I když se občas projevovala jeho impulsivita, která vyžadovala určitou míru individuálního zaměření, většinou se dokázal začlenit do kolektivu a respektovat pravidla hry či úkolu.

V interakci s učitelem a průvodcem projevoval zvědavost a aktivně se zapojoval do diskusí. Rád kladl otázky, aby lépe porozuměl přírodě kolem sebe. Jeho projevy byly spontánní a upřímné, což napomáhalo vytvoření pozitivní atmosféry v rámci skupiny.

Jeho reakce na okolní prostředí byly emocionálně bohaté, ať už šlo o radost z objevování nových druhů rostlin nebo zvědavost při pozorování ptáků. Celkově lze říci, že jeho interakce s okolím byla pozitivní, otevřená.

### **7.2.2 Pozorování žákyně B**

Během jednodenního zúčastněného pozorování žákyně B, které probíhalo v prostředí školní laboratoře se zvířaty a na školní zahradě, bylo možné sledovat zajímavé momenty a její interakci s okolím.

Ráno začala žákyně B v laboratoři, kde chovají ptáky a plazy. Její nadšení a zvědavost byly patrné od samého začátku. Sledovala a pozorovala ptáky, které se nacházely v klecích, a postupně se zapojovala do výkladu učitele o různých druzích ptáků. Její otázky naznačovaly zájem o detaily a chtěla se dozvědět co nejvíce informací.

Poté se přesunula na školní zahradu, kde měla na starosti svůj vlastní záhon. Její schopnost soustředění a péče o rostliny byla překvapivě vysoká. Navzdory přítomnosti dalších žáků kolem ní, kteří jí občas rozptylovali, se snažila udržet svou pozornost a věnovat se péči o své rostliny. V rámci zahradničení projevovala kreativitu a chuť vyzkoušet různé způsoby péče o rostliny.

Její interakce s okolím byla přátelská, ačkoliv občas vykazovala známky hyperaktivity. Přestože se občas rozptylovala nebo vykazovala impulzivní chování, ostatní žáci byli na její projevy zvyklí, a proto byla v rámci skupiny akceptována.

## **Chování**

Během sledovaných aktivit projevovala žákyně B s ADHD živý a spontánní způsob chování. Její chování bylo charakteristické projevy hyperaktivity, která se někdy projevovala formou neklidného pohybu a neustálého hraní si s okolím. Přestože se snažila udržet pozornost na jedné činnosti, často přecházela mezi různými činnostmi, což mohlo být pro ostatní žáky i učitele náročné.

Během práce ve školní laboratoři s ptáky a plazy projevovala velký zájem o zvířata. Odpovídala na otázky učitele a svými dotazy projevovala zvědavost a touhu získat co nejvíce informací. Její chování bylo impulsivní, ale v kontextu přírodovědných aktivit se jevila jako nadšená a angažovaná.

Na školní zahradě, kde měla svůj vlastní záhon, prokázala schopnost péče o rostliny. Byla kreativní při vyzkoušení různých metod zahradničení a zdála se být spokojená, když se starala o své rostliny. I přesto, že se občas rozptýlovala, v jednu chvíli i šplhala na strom, bylo zřejmé, že pro ni přírodní prostředí nabízí prostor pro vyjádření její zvědavosti a energie.

Její chování v rámci aktivit na školní zahradě pozitivní, i když bylo ovlivněno projevy hyperaktivity. Její zaujetí pro přírodní aktivity bylo patrné, ačkoliv se občas potýkala s obtížemi udržet pozornost na jedné konkrétní činnosti.

## **Objekty zájmu**

Během sledovaného období projevovala žákyně B živý zájem o různorodé aspekty přírody a venkovského života. Zvláště v školní laboratoři se aktivně zapojovala do pozorování ptáků a plazů, projevujíc zvědavost a nadšení při sledování těchto živočichů. Její pohroužení do tématu naznačuje hluboký zájem o přírodní vědy.

Nadto se výrazně angažovala ve svém vlastním záhonu na školní zahradě, kde se starala o rostliny s patřičným nasazením a péčí. Tento zájem o zahradničení svědčí o její snaze porozumět procesu pěstování a péči o rostliny.

Není však omezena pouze na konkrétní objekty zájmu. Její zaujetí přírodou a venkovským životem, který zná z prostředí svého rodného statku, se projevuje i ve všeobecném zájmu o venkovský styl života. Její koexistence s přírodou z dětství může hrát klíčovou roli v jejím celkovém zájmu o životní prostředí. Dále lze zdůraznit i její zájem o sociální interakce a komunikaci s ostatními žáky. Její přátelský a otevřený přístup



naznačuje, že pro ni není pouze samotný obsah výuky důležitý, ale i vzájemné vztahy a společenský kontext.

### **Projevené potřeby**

Žákyně B projevila vysokou potřebu pohybu a aktivity. Její neklidný pohyb, časté přeskakování od jedné aktivity k druhé a neustálé hraní si s předměty kolem ní naznačovaly, že je důležité ji podporovat v možnosti pohybu a zapojení do fyzických činností. Toto vyžadovalo flexibilitu v plánování aktivit a schopnost přizpůsobit se dynamice, kterou přináší hyperaktivita.

Další klíčovou potřebou byl individuální přístup. Vzhledem k diagnostikovanému ADHD bylo zásadní poskytovat žákyni B individuální pozornost a podporu. Její jedinečné učební potřeby vyžadovaly specifické metody výuky a přizpůsobení učebního prostředí, aby odpovídalo jejímu způsobu vnímání a zvládání informací.

Zároveň bylo nutné vytvářet pozitivní prostředí. Žákyně B reagovala pozitivně na podporu a uznání svého chování. Péči o vytváření pozitivní atmosféry, podporu pozitivního chování a komunikace lze považovat za klíčovou součást efektivní interakce s ní.

Strukturované a organizované prostředí rovněž figurovalo mezi potřebami žákyně B. ADHD může ztížit udržení pozornosti, a proto byla klíčová potřeba jasné struktury, organizovanosti a předvídatelnosti. Poskytnutí jasných pokynů a vytvoření plánů aktivit přispělo ke zvýšení předvídatelnosti, což mělo pozitivní vliv na její účast a zapojení.

### **Aktivity**

V laboratoři se projevila především skrze péči o ptáky a plazy. Pozorně sledovala ptáky v kleci a aktivně se účastnila výuky týkající se chování a péče o zvířata. Její zvědavost a otevřenost projevily zájem o vědeckou oblast.

Na školní zahradě se žákyně věnovala péči o svůj záhon, sázela semínka a zalévala rostliny. Zároveň se projevila při pozorování přírody kolem sebe, projevujíc zájem o rostliny, hmyz a další přírodní jevy. Její aktivita ukazuje propojení s půdou a zemědělskými činnostmi spojenými s péčí o rostliny.

V rámci volnějších aktivit se zapojovala do her s ostatními žáky, projevujíc pohyb a zvědavost. Během těchto her i v běžné komunikaci s učitelem projevila schopnost aktivní komunikace, kladení otázek a sdílení svých pozorování. Lze konstatovat, že žákyně B vykazovala různorodé zájmy a dovedla se angažovat v různých činnostech, což naznačuje její schopnost přizpůsobit se různým typům aktivit v přírodě.

## **Interakce s okolím**

Během pozorování projevila žákyně B s ADHD pozitivní interakce s okolím, což zahrnovalo učitele, spolužáky a prostředí školní laboratoře a zahrady. Navzdory potížím spojeným s ADHD se žákyně úspěšně zapojila do výuky a komunikovala se svým okolím.

Ve svém projevu vůči učitelí projevila aktivní zájem o přírodní témata a kladla otázky týkající se ptáků, plazů a dalších přírodních jevů. Její schopnost zapojit se do výuky a vyjádřit zájem o přírodní vědy byla patrná.

Své sociální dovednosti projevila i ve vztahu ke spolužákům. Navázala snadno kontakty a zapojovala se do kolektivních aktivit, hrála hry a projevovala zájem o činnosti ostatních žáků.

Adaptace na prostředí laboratoře s ptáky a plazy probíhala bez problémů. Žákyně projevila zájem o experimenty a ukázky, interagovala se zvířaty a projevovala schopnost adaptovat se na nové prostředí.

Při spolupráci při zahradničení na školní zahradě žákyně projevovala spolupráci se spolužáky, sdílela nápady a vzájemně se podporovali při péči o rostliny.

Žákyně B projevila výrazné sociální dovednosti a schopnost adaptace na různé interakční situace. Její otevřená komunikace a pozitivní interakce přispěly k vytvoření příznivého vzdělávacího prostředí, kde mohla plnohodnotně participovat na výuce a aktivitách ve škole.

### **7.2.3 Pozorování žáka C**

Během jednodenního zúčastněného pozorování žáka C, který se zúčastnil výletu po městě v rámci vlastivědy s důrazem na ekologické chování ve městě, bylo možné pozorovat specifické projevy jeho chování spojené s ADHD. Během výletu bylo zřejmé, že žák C projevuje svou náročnost v souvislosti s upínáním se k určitým předmětům nebo aktivitám. Měl tendenci intenzivně reagovat na specifické aspekty městského prostředí, což lze označit projev jeho náročného chování. Byl velmi hlučný a působil až nevychovaným dojmem. Byl velmi zaujatý určitými prvky městského života, což ovlivňovalo jeho vnímání a reakce na okolí a okolí na něho.

Dalším pozoruhodným rysem byla těžká změna jeho zájmu o objekty soustředění, pokud k tomu byl vyzván. Během výletu se mohl rychle přesouvat mezi různými aspekty města a ekologickými prvky, což reflektovalo jeho spontánní tendenci mít proměnlivý

zájem. To mohlo být patrné při průchodu městem a různých ekologicky relevantních místech.

### **Chování**

Během zúčastněného pozorování žáka C během výletu po městě bylo možné pozorovat specifické projevy jeho chování spojené s diagnostikovaným ADHD. Žák C projevoval náročné chování především ve vztahu k upínání se k určitým předmětům a aktivitám. Během výletu bylo patrné, že se intenzivně zajímal o specifické prvky městského prostředí a bylo těžké změnit jeho pozornost.

### **Objekty zájmu**

Během výletu po městě projevoval žák C zvláštní zájem o specifické prvky městského prostředí. Jeho pozornost byla upřena na konkrétní aspekty městského života a ekologie. Tento zájem se projevoval intenzivní reakcí na určité prvky městského prostředí, které si vybíral jako objekty svého zájmu.

Žák C se sklonem upínal na specifické prvky města a projevoval intenzivní zaujetí pro určité aspekty městského života. Zajímaly ho neobvyklé stavební prvky na budovách, zvláštní ukotvení lan na jeřábu, spíše neobvyklé věci, kterých by si běžný žák nevšiml. Jeho chování naznačovalo, že vnímal a reagoval na okolní prostředí s ohledem na konkrétní prvky, které ho zajímaly, zbytek prostředí mu byl lhostejný. Když se povedlo upoutat jeho pozornost tam, kam chtěl učitel, bylo pak těžké žáka od tohoto objektu zájmu odtrhnout.

### **Projevené potřeby**

Jedním z výrazných rysů jeho chování byla potřeba intenzivního zájmu. Žák C projevoval tendenci zaměřovat svou pozornost na konkrétní objekty a aktivity ve městě. Jeho chování naznačovalo, že potřeboval upínat svou pozornost na specifické prvky městského prostředí.

Dále byla zřejmá potřeba pohybu a fyzické aktivity. Náročné chování spojené s ADHD mohlo signalizovat žákovi potřebu pohybu a rychlého pohybu mezi různými místy či aktivitami během výletu.

Specifické rysy chování žáka C také ukazovaly na potřebu individuálního přístupu. Bylo důležité brát v úvahu jeho jedinečné potřeby a přizpůsobit pedagogické strategie tak, aby odpovídaly jeho individuálním potřebám spojeným s ADHD.

## **Aktivity**

Žák projevoval výrazný zájem o struktury, včetně výškových budov, mostů a dalších architektonických prvků, často se zastavoval a detailně je pozoroval. Dále projevoval zájem o ekologii ve městě, sledoval stromy, květiny a ptáky v městském prostředí a aktivně diskutoval o ochraně životního prostředí ve městě.

Jeho potřeba fyzického pohybu se projevovala rychlými pohyby a častými změnami míst ve městě. Procházel se různými částmi města a zkoumal různé aspekty městského života. Kromě toho projevoval zájem o místní obchody a provoz na městských ulicích, aktivně diskutoval o různých typech obchodů a projevoval zvědavost vůči různým profesím ve městě. Žák byl vyzván k pozorování městského prostředí, zaznamenávání prvků jako budovy, mosty, stromy a květiny, a následné diskusi o ekologických aspektech města. Učitel vedl žáka k studiu městského provozu, diskusi o bezpečnosti a organizaci dopravy ve městě a také k návštěvě místních obchodů za účelem pozorování různých obchodů a profesí ve městě. Tyto aktivity byly pečlivě vybrány tak, aby zohledňovaly zájmy žáka a jeho specifické potřeby spojené s ADHD, zároveň mu poskytovaly edukativní zážitek v rámci výuky vlastivědy.

## **Interakce s okolím**

Žák C během výletu po městě projevoval určité charakteristiky spojené s ADHD, které ovlivňovaly jeho interakce s okolím. Jeho náročné chování, zejména neschopnost udržet dlouhodobější zájem o jednu konkrétní aktivitu, se promítalo i do komunikace s okolím. Během pozorování bylo patrné, že žák C měl tendenci rychle přecházet mezi různými objekty zájmu, což mohlo ovlivnit jeho schopnost udržet pozornost na konkrétních místech či lidech ve městě.

V komunikaci s učitelem a spolužáky projevoval žák C spontánní zájem o různé prvky městského prostředí, ale jeho pozornost byla často krátkodobá. I přes tyto momenty nesoustředěnosti byl žák C schopen zapojit se do diskuze o ekologii a městském prostředí. Jeho neklidné chování a potřeba neustále hledat nové podněty však mohly působit rušivě na ostatní spolužáky.

Během výletu se ukázalo, že komunikace s okolím vyžaduje citlivý a pružný přístup, který respektuje specifika žákova chování spojená s ADHD. Vzájemná komunikace se stala důležitým prvkem výuky, přičemž učitel byl schopen reagovat na žákovy impulsy a zajistit, aby měl prostor pro vyjádření svých zájmů.

#### **7.2.4 Pozorování žáka D**

Během vícedenního výletu s třídou do Krkonoš bylo pozorováno chování žáka D. Jeho účast na výletě poskytla možnost sledovat, jak se vyrovnává s novým prostředím a jakým způsobem reaguje na nejrůznější situace v přírodě.

Žák D během výletu projevoval charakteristické rysy spojené s ADHD. Jeho náročné chování, zejména nízká tolerance frustrace a impulzivita, byly patrné při interakci s učiteli a spolužáky. Projevovala se také ve chvílích, kdy se vyžadovalo dodržování pravidel nebo respektování autoritních postav.

V rámci aktivit spojených s horským prostředím žák D vykazoval zvýšený zájem o pohyb a fyzickou aktivitu. Jeho chování bylo někdy obtížně předvídatelné, ačkoliv byl evidentně ovlivněn krásou přírodního prostředí. Jeho interakce s ostatními žáky a učiteli byly v některých momentech narušeny impulzivními reakcemi a nízkou schopností soustředění.

V rámci pozorování bylo důležité vnímat žáka D jako jednotlivce s konkrétními potřebami spojenými s ADHD. Spolupráce s jeho matkou a prarodiči byla klíčová pro poskytnutí vhodné podpory a vytvoření prostředí, které by mu umožnilo plnohodnotně se účastnit vzdělávacích aktivit.

#### **Chování**

Během pozorování žák D projevoval několik specifických chování spojených s ADHD. Jeho náročné chování bylo patrné především v obtížné návaznosti na autoritu. Projevoval nízkou toleranci frustrace a impulzivní reakce, což ovlivňovalo jeho schopnost soustředit se na úkoly a respektovat pravidla.

Žák D vykazoval také tendenci měnit zájem o objekty soustředění rychle. Jeho schopnost udržet pozornost na konkrétním tématu či aktivitě byla limitována, a proto se často přesouval mezi různými činnostmi. To mohlo být překážkou při plnění školních úkolů a udržení dlouhodobějšího zájmu o danou činnost.

Dále bylo pozorováno, že žák D projevoval zvýšený zájem o fyzickou aktivitu a pohyb, což může být spojeno s hyperaktivitou spojenou s ADHD. Jeho chování bylo občas nepředvídatelné a reakce na podněty z okolí byly často impulzivní.

#### **Objekty zájmu**

Během pozorování bylo zaznamenáno, že žáka D zaujaly především fyzické aktivity a pohyb v přírodě během pochodu po horách. Projevoval zvýšený zájem o okolní

prostředí a přírodní prvky. Jeho pozornost byla přitahována různými vizuálními podněty v krajině, ačkoliv mohl rychle přecházet mezi různými objekty zájmu.

Zdá se, že prožívání fyzické aktivity v přírodě bylo pro žáka D příjemné a stimulující. Přírozené prostředí hor nabízelo různé podněty pro jeho smysly, což mohlo ovlivňovat jeho náladu a vnímání okolí. Měl tendenci reagovat na aktuální podněty v okolí impulsivně a spontánně. Zaujetí žáka D během pochodu po horách podtrhuje důležitost začlenění fyzických aktivit a přírodních prvků do jeho vzdělávacího prostředí.

### **Projevené potřeby**

Jeho výrazné chování naznačovalo několik klíčových potřeb, které je důležité brát v úvahu při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit.

Žák D projevoval vysokou fyzickou energii a zjevný zájem o pohyb a stimulaci. Během pochodu a dalších fyzických aktivit vykazoval potřebu pravidelného pohybu a vnímání stimulujících podnětů. Současně projevoval sociální potřebu interakce s ostatními spolužáky a dospělými, což naznačovalo touhu po sociálním kontaktu a sdílení zážitků.

Jeho smyslové potřeby byly stimulovány prostřednictvím vnímání okolního přírodního prostředí. Zjevný zájem o vizuální a zvukové podněty ve venkovském prostředí svědčil o potřebě smyslového vnímání a zážitku z okolí. Emoční potřeba pozitivních zážitků byla patrná skrze jeho projevy radosti a pozitivní reakce na situace a interakce.

### **Aktivity**

Výrazný zájem byl zaměřen na pozorování přírody, kde se soustředil na detaily okolního prostředí, včetně rostlin, zvířat a geologických útvarů. Během pohybu venku projevoval vysokou fyzickou energii, což svědčilo o jeho potřebě pravidelného pohybu a stimulace.

Důraz kladl také na sociální interakce, projevoval touhu komunikovat s ostatními spolužáky a dospělými. Zúčastňoval se konverzací, sdílel zážitky a zapojoval se do společných aktivit, což naznačuje jeho potřebu sociálního kontaktu.

Dalším výrazným prvkem byl jeho zájem o specifická témata nebo činnosti během výletu. Jeho pozornost byla pravděpodobně zaměřena na konkrétní objekty nebo aktivity, což je charakteristický rys ADHD, kdy je náročné udržet pozornost na jednom místě.

## **Interakce s okolím**

Žák D projevoval pozitivní interakce s okolím. V rámci skupinových aktivit se zapojoval do konverzací a komunikoval se spolužáky a učiteli. Jeho sociální interakce byly převážně pozitivní, což naznačuje schopnost navazovat vztahy a komunikovat ve skupině.

V komunikačních situacích vykazoval otevřenost k novým zážitkům a sdílení svých postřehů. Projevoval zájem o názory ostatních a ochotu se podílet na společných aktivitách. Tato pozitivní interakce svědčí o jeho schopnosti zapojit se do sociálních situací a vyjádřit své myšlenky a pocity.

I přes některé projevy hyperaktivity a impulzivity během výletu se žák D integroval do kolektivu, a to i přesto, že jeho náročné chování občas vyžadovalo individuální pozornost a podporu ze strany učitelů.

### **7.2.5 Pozorování žáka E**

Během jednodenního zúčastněného pozorování žáka E během sportovního výletu bylo možné pozorovat jeho aktivní a vášnivý přístup k hokeji. Již na začátku výletu projevil velký zájem o veškeré aktivity spojené s hokejem a byl vždy ochoten se zapojit do tréninků a her.

Jeho chování během sportovního výletu reflektovalo jeho nadšení a oddanost hokeji. Při trénincích projevoval vysokou úroveň energie, kterou úspěšně kanalizoval do sportovních aktivit. Byl aktivním členem týmu a interagoval pozitivně s trenéry a spoluhráči. Jeho schopnost soustředění a disciplíny, vyvinutá díky hokeji, se projevila i během výletu, kde projevoval vysokou míru organizace a orientace ve sportovním prostředí.

Žák E ukázal, že sportovní aktivity jsou pro něj nejen prostředkem k vyjádření svých schopností, ale také způsobem, jak efektivně zvládat nároky spojené s ADHD.

### **Chování**

Během sportovního výletu projevoval žák E aktivní a angažované chování. Jeho nadšení pro hokej a sport obecně bylo patrné od samého začátku výletu. Zapojil se do tréninků a her s velkým zájmem a odhodláním. Jeho chování reflektovalo nejen sportovní vášně, ale také schopnost efektivně kanalizovat energii spojenou s ADHD do sportovních aktivit.

Žák E byl aktivním účastníkem týmových aktivit a projevoval vysokou míru spolupráce s trenéry a spoluhráči. Během sportovních aktivit se choval disciplinovaně

a respektoval pravidla a autoritu trenérů. Jeho schopnost soustředění a odhodlání k hokeji byly zjevné, což mu umožňovalo plně se zapojit do všech aktivit sportovního výletu.

### **Objekty zájmu**

Žák E projevoval během sportovního výletu zřetelný zájem o hokej a sport obecně. Jeho vášeň pro hokej byla patrná v jeho aktivní účasti během tréninků a her. Zaujímání se o sportovní aktivity, účast na týmových hrách a jeho odhodlání vytvořit si disciplínu v rámci hokeje naznačovaly, že sport představuje pro něj významnou část jeho zájmů a identity. V rámci sportovního výletu se projevoval také zájmem o týmovou spolupráci, což bylo patrné v jeho aktivní interakci s trenéry a spoluhráči.

### **Projevené potřeby**

Během pozorování sportovního výletu žák E projevoval potřeby spojené se sportovním vyžitím a hokejem. Jeho zájem o hru a tréninky naznačoval, že má potřebu fyzické aktivity a sportovního výzvu. Díky své vášni k hokeji na něj měla sportovní činnost pozitivní vliv, umožňující mu vyjádřit své schopnosti a energii spojenou s ADHD. Potřeba soutěžení a týmové spolupráce byly také patrné během výletu, což ukazuje na jeho potřebu sociální interakce a týmového prostředí.

Jeho potřeba struktury a disciplíny byla splněna prostřednictvím sportovního tréninku, kde si musel udržovat pravidelný tréninkový režim. Tato struktura měla pozitivní vliv na jeho schopnost soustředění a disciplínu, což jsou oblasti, kde může jedinec s ADHD čelit výzvám.

### **Aktivity**

Během sportovního výletu se žák E aktivně účastnil týmových míčových her se spolužáky. Zapojil se do tréninkových aktivit, které zahrnovaly různé míčové sporty, jako jsou fotbal, basketbal nebo házená. Jeho angažovanost a aktivní účast v těchto týmových hrách naznačovaly jeho nadšení a radost ze sportovních aktivit. Týmové míčové hry mu pravděpodobně poskytovaly možnost vyjádřit své dovednosti, fyzickou zdatnost a zároveň budovat sociální interakce se spoluhráči.

### **Interakce s okolím**

Žák E projevoval během sportovního výletu kladnou interakci s okolím. Jeho komunikace a vztahy se spolužáky byly pozitivní. Zapojil se do týmových aktivit s entuziasmem a respektoval pravidla a autoritu v rámci sportovních her. Jeho schopnost



vést týmovou spolupráci naznačuje, že se dokázal efektivně integrovat do skupiny. Tímto způsobem vytvářel pozitivní sociální prostředí během sportovního výletu.

#### **7.2.6 Pozorování žáka F**

Během jednodenního zúčastněného pozorování žáka F při práci se dřevem, kde vyráběl totem, bylo možné sledovat jeho specifické projevy ADHD a zvládnání těchto výzev v rámci vzdělávacího prostředí. Žák F projevoval vysokou hyperaktivitu a neustálou motorickou činnost. Jeho práce na výrobě totemu byla charakterizována rychlým tempem a neustálým pohybem, což odráželo jeho tendenci k motorické aktivitě spojené s ADHD.

Přestože žákova hyperaktivita mohla být vnímána jako náročná, bylo pozorovatelné, že ve specifickém prostředí práce se dřevem nacházel prostor pro jeho energii a tvořivost. Žák se zdálo být zapojený do procesu výroby a projevoval zájem o vytváření totemu. Jeho schopnost soustředění na konkrétní úkol, který měl fyzický výstup, naznačovala, že prostředí umožňující praktickou práci mohlo být pro něj vhodnější než běžná učební situace.

#### **Chování**

V průběhu pozorování bylo patrné, jak žák F projevuje výraznou hyperaktivitu. Jeho pohyb byl neustále rychlý a plný energie. Tato hyperaktivita se projevovala především ve snaze udržet neustálý pohyb a aktivitu, což mělo vliv na jeho schopnost soustředění.

Přestože byla hyperaktivita patrná, během práce se dřevem na výrobě totemu bylo také možné sledovat jeho angažovanost a zájem o konkrétní úkol. Žák byl zapojený do procesu výroby a projevoval zájem o vytváření totemu. Tato angažovanost ukazovala, že prostředí umožňující praktickou práci mohlo být pro něj vhodnější než tradiční výukové situace.

V rámci pozorování bylo též možné sledovat, jak žák F reagoval na podporu a individuální přístup. Specifický přístup v rámci vzdělávacího prostředí mu umožnil projevit svou kreativitu a zvládat úkol ve svém vlastním tempu.

#### **Objekty zájmu**

Během pozorování žáka F během práce na výrobě totemu bylo možné pozorovat jeho zájem a angažovanost v několika klíčových krocích pracovního postupu. Již při výběru materiálů pro totem projevoval zvýšený zájem, zejména při výběru dřeva a dalších potřebných materiálů. Tato fáze mu zřejmě poskytovala prostor pro projevení kreativity a osobního výrazu.

Dalším zřetelným momentem bylo rýsování náčrtku pro totem. V této fázi bylo patrné, že žák F nalézal radost a uspokojení v práci s tužkou a papírem. Projevoval zvýšený zájem o vytváření designu, což naznačuje jeho angažovanost v procesu plánování.

Práce se dřevem, zahrnující řezání, tvarování a zdobení, byla další klíčovou částí, kde žák projevoval značný zájem. Bylo vidět, že manipulace s materiálem a praktická činnost ho zajímaly a přinášely mu uspokojení. Celý proces kulminoval dokončením totemu, kdy bylo patrné, že žák F cítí hrdost a spokojenost s vytvořeným dílem. Tato fáze byla zřejmě pro něj důležitá, neboť představovala viditelný výsledek jeho práce a úsilí.

Tímto způsobem práce na výrobě totemu nejenže plnila praktický účel, ale zároveň poskytovala žákovi F prostor pro projev jeho zájmů, kreativity a radosti z vlastní tvorby. Tyto momenty podtrhují důležitost praktických aktivit a kreativních činností pro rozvoj žákovy angažovanosti a sebeprosazení.

### **Projevené potřeby**

Během pozorování žáka F bylo možné identifikovat několik potřeb, které ovlivňovaly jeho chování a angažovanost v procesu práce na výrobě totemu. Jednou z klíčových potřeb byla potřeba projevit svou kreativitu a osobní výraz. Již při výběru materiálů pro totem bylo patrné, že žák hledal možnosti projevit svou jedinečnost a tvořivost. Tato potřeba pravděpodobně vyplývá z touhy vyjádřit se a identifikovat se s vytvářeným uměleckým dílem.

Další výraznou potřebou byla touha po osobním uznání a pozitivní zpětné vazbě. Během celého procesu bylo zřejmé, že žák F vyžadoval ocenění za svou práci. Momenty, kdy dokončil určité fáze totemu nebo celkově výrobu, byly pro něj důležité, protože představovaly příležitost dostat pozitivní zpětnou vazbu od učitele, spolužáků nebo i sám od sebe.

Dále lze identifikovat potřebu autonomie a rozhodování. V průběhu práce na totemu bylo patrné, že žák F vykazoval zájem o rozhodování v rámci výběru designu, tvarování a zdobení. Tato potřeba může být spojena s touhou po kontrole vlastních aktivit a procesu tvorby.

### **Aktivity**

Na začátku procesu vybíral neopracované dřevo, kde projevoval zájem o různé textury a tvary dřeva. Poté, co vybral vhodný materiál, se zapojil do fáze návrhu, kde rozhodoval o designu totemu, včetně umístění a tvaru různých částí.

Během samotné práce s dřevem projevoval žák F vysokou hyperaktivitu a neustálou motorickou aktivitu. Tyto projevy ADHD byly patrné při opracovávání dřeva, kde se věnoval broušení, řezání a tvarování. Projevoval zájem o každý krok procesu, přičemž byl často poháněn touhou vidět okamžité výsledky své práce.

Další aktivitou bylo zdobení totemu. Zde žák projevoval svou kreativitu a originalitu při volbě barev a vzorů. Bylo patrné, že pro něj bylo důležité vytvořit esteticky atraktivní výsledek. Po dokončení totemu projevoval hrdost a očekával pozitivní zpětnou vazbu od učitele a spolužáků, kterou také obdržel.

### **Interakce s okolím**

Při práci na svém totemu projevoval otevřenost vůči komunikaci se spolužáky, kteří měli zájem o jeho práci. Sdílel s nimi své myšlenky ohledně návrhu a zdobení totemu a ochotně si vyslechl jejich názory.

Během samotné práce na dřevěném totemu se žák F angažoval v dialogu s učitelem, který mu poskytoval směrnice a rady. Projevoval schopnost přijímat konstruktivní kritiku a přizpůsobovat svou práci na základě zpětné vazby od učitele. Tato interakce ukazuje na otevřenost a flexibilitu žáka při spolupráci s autoritní postavou.

Ve chvílích, kdy žák F potřeboval nějaký nástroj nebo materiál, projevoval schopnost efektivně komunikovat s ostatními ve třídě. Tato interakce byla pozitivní a bezproblémová, což naznačuje schopnost žáka zapojit se do kolektivu a spolupracovat s okolím.

### **7.2.7 Pozorování žákyně G**

Během jednodenního zúčastněného pozorování na rehabilitačním statku byla sledována interakce a chování žákyně G, jedenáctileté dívky s diagnostikovaným ADHD. Žákyně G je studentkou základní školy G, která klade důraz na individuální přístup a podporu pro žáky s různými výzvami.

V průběhu dne na rehabilitačním statku projevovala žákyně G impulzivní chování a občas upadala do afektů, což jsou charakteristické projevy ADHD. Vzhledem k těmto výzvám je žákyně G zapojena do speciálních programů a využívá individuální podpory poskytované výchovnou poradkyní školy.

### **Chování**

Její impulzivní povaha byla zřetelná, a občas upadala do afektů. Tato chování byla pozorovatelná v průběhu různých aktivit a interakcí s okolím.

V situacích, kdy byla vystavena novým podnětům nebo výzvám, docházelo k projevům nesoustředěnosti a impulzivity. Často reagovala na podněty bez předchozího zvažování důsledků a mohla se zapojovat do činností náhlým a neohlížejícím se způsobem. Při komunikaci s ostatními projevovala také nízkou toleranci frustrace a mohla vykazovat emotivní reakce.

Přestože se některé chování mohlo jevit náročné, byla také patrná snaha žákyně G zapojit se do aktivit na statku. Byla otevřená k interakcím s ostatními a projevovala zájem o prostředí kolem sebe. Během fyzických aktivit se projevovala jako energická a nadšená, což ukazovalo na její schopnost projevit svou vitalitu a nadšení.

### **Objekty zájmu**

Její pozornost byla zaměřena na různé aspekty péče o zvířata. Zaujímal se o chov dobytka a hospodářská zvířata. Během pozorování bylo patrné, že žákyně G vykazovala zvýšený zájem o péči o zvířata, sledovala procesy spojené s jejich krměním a ošetřováním. Projevovala zvědavost a aktivně se účastnila činností souvisejících s agrárním prostředím statku. Její zájem o farmářský život mohl poskytovat žákyni G příležitost vyjádřit své nadšení a energii prostřednictvím aktivit spojených s venkovským životem.

### **Projevené potřeby**

Patrný byl zájem o fyzickou aktivitu a pohyb, který odpovídal její hyperaktivitě spojené s ADHD. Projevovala potřebu interakce se zvířaty, vypadalo to, že jí to uklidňuje.

Dále bylo možné pozorovat potřebu smyslového vnímání a objevování nových věcí. Žákyně G se aktivně zapojovala do různých činností na statku, zkoumala a prozkoumávala různé prvky farmářského prostředí. Její projevy naznačovaly, že pro ni bylo důležité vnímat a prožívat různé smyslové podněty spojené s přírodou a péčí o zvířata. Také bylo vidět, že měla potřebu účasti a zapojení do kolektivních aktivit.

### **Aktivity**

Během pozorování na rehabilitačním statku projevovala žákyně G výrazný zájem o různé činnosti spojené se zvířaty. Zapojila se do péče o zvířata, věnovala se krměním a venčení, což naznačuje její zájem o kontakt s domácími mazlíčky a zároveň ukazuje na schopnost zodpovědnosti a péče. V rámci farmářských prací projevovala aktivní přístup k údržbě a péči o zahrady, což svědčí o jejím zájmu o přírodní prostředí obecně.

Další částí její aktivity bylo pracovat s dřevem a podílet se na výrobě a úpravě drobných dřevěných výrobků. Tato činnost ukazuje na schopnost tvořivosti a manuální

zručnosti žákyně. Zároveň představuje prostor pro rozvoj dovedností spojených s prací s materiálem, což může mít pozitivní vliv na celkový rozvoj žákyně.

V rámci společných aktivit se spolužáky projevovala i v týmových hrách a kolektivních úkolech spojených s péčí o prostředí statku. Tímto způsobem nejen rozvíjela své sociální dovednosti, ale také přispívala k celkové atmosféře spolupráce a týmové práce.

Lze konstatovat, že žákyně G se aktivně a s nadšením zapojovala do různých aktivit na statku, což naznačuje široké spektrum jejích zájmů a schopností. Její účast v různých činnostech byla propojena s fyzickou aktivitou, sociální interakcí a rozvojem praktických dovedností.

### **Interakce s okolím**

Žákyně G projevovala výraznou sociální interakci s okolím během pozorování na rehabilitačním statku. V rámci péče o zvířata projevovala komunikaci se spolužáky a instruktory. Její schopnost spolupráce byla zřetelná při týmových aktivitách, kde se aktivně zapojovala do kolektivních úkolů a sdílela své zkušenosti s ostatními. V rámci společných prací na statku projevovala nejen ochotu naslouchat návodům a pokynům, ale také se aktivně podílela na plnění úkolů a sdílela své nápady s ostatními.

Její interakce s okolím na statku byla výrazně pozitivní, a to i přesto, že může mít některé projevy ADHD, které představují potíže v kontrole impulsivity. V rámci skupinových aktivit projevovala schopnost naslouchat a respektovat názory ostatních, což napomáhá vytváření harmonického pracovního prostředí.

Celkově lze říci, že žákyně G se během pozorování ukázala jako aktivní a sociálně angažovaná členka skupiny, která přináší pozitivní energii a přispívá k dobré atmosféře kolektivu. Její interakce s okolím na statku reflektovala nejen její schopnost zapojit se do skupinových aktivit, ale také schopnost komunikace a spolupráce s ostatními.

## **7.3 Limity výzkumného šetření**

Pro zajištění kvality výzkumného šetření by měly být uvedeny i limity, které mohly výzkumné šetření ovlivnit. Je důležité, aby výzkumník, tedy autor výzkumného šetření byl v jeho přípravě, průběhu a následné interpretaci výsledků co nejtransparentnější. Při přípravě výzkumného šetření by se výzkumník měl snažit vytvořit otázky tak, aby byly co nejméně sugestivní. Je klíčové, aby výzkumník pečlivě omezil používání sugestivních otázek během průběhu výzkumného šetření s cílem zabránit zkreslení názoru respondentů.

Sugestivní otázky jsou otázky, které jsou formulovány tak, aby implicitně nebo explicitně nasměrovaly nebo ovlivnily odpověď respondentů v určitém směru. Tyto otázky mohou obsahovat předpoklady, názory nebo způsoby formulace, které vedou k určité odpovědi. Cílem sugestivní otázky může být neúmyslné nebo úmyslné ovlivnění výsledků výzkumu a mohou vést ke zkresleným či neobjektivním odpovědím od respondentů. Je důležité minimalizovat používání sugestivních otázek při výzkumných šetřeních, aby byla zajištěna co nejspolehlivější a objektivní data. To znamená, že výzkumník si položil ke každé nově vytvořené otázce svou vlastní otázku, kdy se sám sebe tázal, zda není otázka formulována tak, aby odpověď na ni podporovala výzkumníkovo vlastní mínění a jeho názor na zkoumanou problematiku. Výzkumník si musel nejdříve sám ujasnit své vlastní vnímání problematiky, kterou zkoumal a zformulovat konkrétní vlastní názory, tak, aby byl poté schopen omezit jejich promítnutí do tazatelských otázek.

V průběhu výzkumného šetření bylo pro výzkumníka důležité, aby veškeré odpovědi respondentů zaznamenal přesně v takové formě, v jaké zazněly. Vzhledem k faktu, že někteří respondenti odmítli zvukový záznam rozhovorů, přepisoval výzkumník jejich odpovědi během konání rozhovoru. Protože všechny odpovědi měly být zaznamenány přesně v takové formě, v jaké zazněly, bylo nutno zvýšit časovou dotaci na rozhovor, protože nebylo využito zkrácené formy zápisu. K této informaci je vhodné doplnit, že výzkumník zaznamenával také transkripční značky zachycující styl a průběh rozhovorů, a mohlo tak dojít k opomenutí zaznamenání některých transkripčních značek z důvodu soustředění výzkumníka na přesný přepis odpovědí. Pro kvalitní interpretaci zjištěných informací bylo důležité kódování získaných dat. Efektivním způsobem jak analyzovat data získaná metodami kvalitativního výzkumu je kódování. Kódování znamená, že nestrukturovaný materiál, který byl během výzkumu nashromážděn, se nejprve rozdělí na samostatné menší jednotky. Každé z nově vzniklých jednotek se pak přidělí nějaký kód, většinou dle toho, co jednotka charakterizuje nebo jakými otázkami se na ni lze tázat. Kódování je vhodné na konci ještě jednou zrevidovat. Může dojít ke zkreslení, protože můžeme jednomu jevu přidělit dva různé kódy, proto je vhodné kódování ještě jednou na konci projít, například sloučit obdobně označené jednotky (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Při analýze dat je velmi důležité uvědomit si, jak chápat data, se kterými výzkumník pracuje. Pozornost by měla být věnována jak tomu co respondenti říkají, tak

i tomu jak své tvrzení podávají. Výzkumník se při takové diskuzi dostává určitým způsobem i do role psychologa. Musí umět rozlišit, co je zdrojem dat a co je pouze tvrzením, které respondent uvádí. Rozdíl je možné spatřit například v tvrzení, že některý z respondentů má pozitivní přístup k přírodnímu prostředí a tvrdí to o sobě sám nebo tato skutečnost vyplynula z diskuze, která je ve skupině vedena. Pokud o sobě respondent něco tvrdí, je třeba brát na tuto skutečnost zřetel a uvědomit si, že informace může být zkreslena respondentovým osobním vnímáním, jedná se o jeho osobní skutečnost (Hendl, 2008).

Pro zajištění kvality výzkumného šetření je důležité, kromě výše uvedených, i interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Aby odpovědi respondenta byly co nejtransparentnější, je třeba určité míry důvěry mezi ním a výzkumníkem. Výzkumník

se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje již několik let, a na mnoha školách má již navázané vztahy v rámci dřívější spolupráce. To přispívá k omezení předsudků jak na straně výzkumníka, tak na straně respondenta.

Důležité je, aby výzkumník zůstal nezaujatý a vyhnul se promítání svých vlastních názorů do jakékoli fáze výzkumného procesu. Je nezbytné, aby si výzkumník byl vědom svého vlastního postavení vůči problematice a pracoval s maximální profesionalitou, minimalizující jakýkoli subjektivní vliv na výsledky výzkumu.

Stejná pravidla platí i pro zúčastněné pozorování. Výzkumník si musí ujasnit své pocity týkající se názoru na problematiku a nepromítat je do svého pozorování. Stejně tak by si měl být výzkumník vědom své aktuální nálady v době realizace zúčastněného pozorování a dát si pozor, aby se nepromítala do výzkumného šetření.

## **7.4 Diskuze**

Závěrečná diskuze je důležitým aspektem v každém výzkumném šetření, neboť poskytuje prostor pro interpretaci zjištěných výsledků. Tento diskusní segment umožňuje výzkumníkovi zpřesnit a vykládat data, která byla získána během studie, a představit komplexních souvislosti mezi jednotlivými aspekty zkoumaného fenoménu.

Dále by měla diskuze nabídnout možná vysvětlení pro pozorované jevy a případně i alternativní interpretace, což přispěje k hlubšímu porozumění komplexnosti zkoumané problematiky.

Výzkumník by měl diskutovat o omezeních studie a případných bodech, kde bylo dosaženo úspěchu. Důležité je reflektovat na metody výzkumu a analyzovat jejich efektivitu v kontextu dosažených výsledků. Tímto způsobem se diskuze stává neodmyslitelnou součástí vědeckého procesu, podporující vývoj poznatků a přispívající k budoucím výzkumným směrům v dané oblasti.

V rámci rozhovorů s výchovnými poradci bylo dosaženo několika zjištění, která poskytují hlubší vhled do jejich oblasti působení, postojů a praktik v oblasti vzdělávání žáků s ADHD. Výzkumné šetření odhalilo, že výchovní poradci jsou si vědomi specifických potřeb těchto žáků a velmi zdůrazňují význam individuálního přístupu k výuce. Pro každého žáka je v doporučení ze SPC uvedeno, jaké metody výuky jsou pro žáka nejvhodnější a každý výchovný poradce poté tyto metody zahrne do IVP, který přizpůsobí konkrétnímu zaměření výuky. Výchovní poradci zohledňují v IVP způsob přírodního vzdělávání a druhy aktivit, které žáci v přírodním prostředí dělají.

Získané informace také naznačují, že výchovní poradci si cení aktivní spolupráce s rodiči a dalšími odborníky, aby společně mohli vytvářet podpůrné prostředí pro žáky s ADHD. Podpora ve formě individuálních plánů, pružného přizpůsobení výuky a podpůrných opatření v hodinách byla často zdůrazňována jako klíčový faktor úspěšné integrace žáků s ADHD ve školním prostředí. Výchovní poradci hovořili také o tom, že všichni rodiče nemusí být vždy spolupracující, ovšem na přírodních školách se to stává pouze v ojedinělých případech, protože rodičům záleží na vzdělání jejich dětí a se školou většinou spolupracují.

Výchovní poradci uvedli během rozhovorů mnoho zajímavých nápadů na další činnosti, které by žáci mohli v přírodním prostředí dělat. Jak přiznali, uváděli konkrétní činnosti v závislosti na představě žáků s ADHD, kteří navštěvují školu, kde působí. Nejednalo se tedy o spontánně vymyšlené činnosti obecně pro jakékoliv žáky. Zajímavé bylo, že během pozorování žáků nebylo ani jednou zaznamenáno, že by učitelé pracovali s technologiemi. Výchovní poradci oproti tomu uvedli několik nápadů na činnosti, které by se prováděly pomocí technologií. Dále výchovní poradci často uváděli hry zaměřené na rozvoj pozornosti, ale v přírodním prostředí, kde probíhalo zúčastněné pozorování, by implementace takových her vyžadovala mnohem větší personální zajištění všech zúčastněných žáků. Většinou se počet žáků pohybuje od šesti do čtrnácti žáků na jednoho učitele a jednoho až dva asistenty pedagoga.



Při pozorování žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD) byla identifikována řada specifických výzev a potřeb, které vyžadují diferenciovaný a individuální přístup ve vzdělávání. Každý ze sledovaných žáků projevoval ADHD odlišným způsobem, což zdůrazňuje důležitost personalizovaného přístupu k jednotlivým žákům, a to by měla být podstata inkluze. Tedy přizpůsobit prostředí tak, aby nevynikaly odlišnosti mezi žáky. V alternativních školách je tento přístup velmi využívanou metodou, kdy jsou pro vzdělávání žáků nastaveny spíše okrajové hranice, a zbytek je přizpůsobený konkrétním potřebám žáka.

Různorodost projevů ADHD zahrnovala nesoustředěnost, impulsivitu a hyperaktivitu ve variabilním rozsahu. Někteří žáci měli potíže udržet pozornost, zatímco jiní vykazovali nadměrnou hyperaktivitu. Tato variabilita vyžadovala od pedagogů pružnost a schopnost adaptovat výukové metody na konkrétní potřeby každého žáka. Potíže ve vzdělávání se projevovaly především v obtížích udržet pozornost během výuky a v impulzivním chování, což mělo potenciál narušit běžný průběh výuky. Důležitou roli v řešení těchto výzev sehrávala komunikace s výchovným poradcem, který poskytoval kontext a relevantní informace o specifických potřebách žáků.

Specifika každého žáka byla zjevná nejen v oblasti vzdělávacích potřeb, ale i v jejich zájmech a motivacích. Sportovní aktivity pro některé žáky představovaly významný prostředek pro vyrovnání se s energií spojenou s ADHD. Diferenciovaný přístup vycházející z individuálních potřeb každého žáka se zdá být klíčový pro efektivní podporu jejich vývoje.

Na základě uskutečněných rozhovorů s výchovnými poradci i na základě následně uskutečněného zúčastněných pozorování lze vyvodit výsledky potvrzující pozitivní vlivy přírodního prostředí na žáky s ADHD. Přírodní prostředí přináší pro žáky s ADHD mnoho pozitivních aspektů, ovlivňujících jak fyzické, tak psychické zdraví. Jedním z klíčových faktorů je zklidňující efekt, který příroda poskytuje. Zelené prostředí a přírodní scenérie působí relaxačně, snižují stres a pozitivně ovlivňují duševní pohodu. Pro žáky s ADHD, kteří mohou mít tendenci k hyperaktivitě a impulsivitě, může tato klidná atmosféra představovat stabilizující prvek. I u žáků, kteří reagovali na přírodní prostředí nejprve svým náročným chováním a impulsivitou, došlo po delší době k uklidnění.

Dalším významným faktorem je podpora koncentrace. Venkovní aktivity, jako jsou procházky v přírodě nebo výukové činnosti na čerstvém vzduchu, umožňují přirozené

rozptylování pozornosti. To může být pro žáky s ADHD výhodné, jelikož obnova pozornosti může vést ke zvýšené schopnosti soustředění.

Fyzická aktivita hraje také klíčovou roli. Přírodní prostředí poskytuje bohaté možnosti pro pohyb a sport. Fyzická aktivita venku umožňuje žákům vybit nadbytečnou energii, což pozitivně ovlivňuje jejich chování a koncentraci.

Sociální interakce jsou podporovány přirozeným prostředím. Skupinové aktivity a týmové hry v přírodě posilují vztahy mezi žáky a rozvíjí jejich sociální dovednosti. Tímto způsobem může přírodní prostředí sloužit jako prostor pro spolupráci a učení se spolupracovat s ostatními.

Snížení podnětů je dalším benefitem. Mírné a přirozené podněty v přírodě jsou méně rušivé než některé podněty ve vnitřních prostorách. Pro žáky s ADHD, kteří jsou citlivější na vnější vlivy, vede snížení podnětů ke klidnějšímu chování a lepší koncentraci.

Celkově lze konstatovat, že interakce s přírodou poskytuje obohacující a podpůrný prvek pro žáky s ADHD v rámci jejich vzdělávacího procesu. Venkovní aktivity a přírodní prostředí nabízejí prostor pro individuální potřeby a podporu rozvoje dovedností těchto žáků.

Zajímavé bylo, že výchovní poradci volili ve většině případů žáky s ADHD, kteří se projevovali i náročným chováním. Zajímavé zjištění vyplývající z výzkumného šetření, a to, že náročným chováním se projevovali žáci z pátých a šestých ročníků, může nabídnout hlubší pochopení spojení mezi inteligencí a chováním v kontextu ADHD. I když kritériem výzkumu nebyl věk nebo ročník, stejně byli vybráni žáci z pátých a šestých ročníků základní školy. Nabízí se zde varianta, že tato skupina žáků zažívá dospívání dříve než jejich vrstevníci. Možná, že vysoká inteligence u těchto žáků hraje roli v urychleném procesu dospívání a že pubertální změny se projevují v jejich chování již v mladším věku. Tato zjištění naznačují, že existuje spojení mezi kognitivními schopnostmi a časným nástupem náročného chování, což nabízí možnost k dalšímu zkoumání. Předpokládá se, že vysoká inteligence může přinášet unikátní výzvy a možnosti pro žáky, a tím ovlivňovat jejich psychosociální vývoj. Tato zjištění by mohla vést k hlubšímu porozumění interakcí mezi mentálním zdravím, vývojem a individuálními rozdíly u žáků s vysokým IQ. Celkově lze konstatovat, že spojení mezi vysokým IQ, časným dospíváním a projevy náročného chování představuje zajímavý a komplexní aspekt ve výzkumu chování žáků s ADHD. Tato zjištění otevírají nové perspektivy a otázky, které mohou přispět k

dalšímu zkoumání v oblasti vzdělávání a psychosociálního vývoje této specifické skupiny žáků.

Předpokladem stanoveným na začátku výzkumného šetření bylo, že projevy typické pro žáky s ADHD se v přírodním prostředí projevují s nižší intenzitou než je tomu v běžném prostředí. Na základě zúčastněného pozorování lze říci, že toto tvrzení by mohlo platit pro většinu zúčastněných žáků s ADHD, nikoli však pro všechny. Ve dvou případech se žáci projevovali v přírodním prostředí naopak výrazněji než v běžném prostředí, jako by vycítili možnost vypustit přebytečnou energii a tak to také udělali. V takových případech je třeba velká profesní zkušenost u pedagoga, aby uměl takové projevy u žáka zklidnit a také na výchovném poradci, aby nastavil individuální vzdělávací plán s ohledem na tyto projevy chování v přírodním prostředí a doporučil do přírodního prostředí takové aktivity, u kterých se konkrétní projevy chování nebudou ještě intenzivněji projevovat. Předpoklad tedy nelze potvrdit ani vyvrátit. Velmi záleží na konkrétních projevech chování žáků a vlivech okolního prostředí.

S jistotou lze říci, že chování a impulsivita u žáků, kteří se v přírodním prostředí chovali divoce, se po čase také uklidnila, ale bylo k tomu potřeba větší časové dotace pro adaptaci na prostředí. Kdyby tedy předpoklad zněl, že přírodní prostředí má na žáky s ADHD uklidňující vliv, byl by po realizaci výzkumného šetření popsáno v této rigorózní práci, potvrzený.

Hlavním cílem práce bylo zjistit jaký vliv má vzdělávání v přírodním prostředí na žáky s ADHD. Dle uskutečněného výzkumného šetření jsou vlivy přírodního prostředí na žáky s ADHD ve většině případů pozitivní. S jistotou lze tvrdit, že přírodní prostředí nabízí prostředí plné podnětů, které jsou žákům s ADHD prospěšné. Žáci během pobytu v přírodním prostředí nebo během aktivit zaměřených na přírodní prostředí projevovali zájem o okolí, byli zaujatější než v běžném školním prostředí. Také se lépe začlenili do kolektivu, spolupracovali, chovali se ohleduplněji ke spolužákům. Lze říci, že byla zpozorována i obecně větší míra respektu k autoritám. Dílčím výzkumným cílem bylo zjistit jak vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí probíhá. Jak bylo popsáno ve výsledcích zúčastněných pozorování, je evidentní, že vzdělávání v přírodním prostředí může být organizováno různě. Podoba vzdělávání může mít mnoho různých forem, stejně tak implementace vzdělávacích metod a uplatňování vzdělávacích nástrojů. Organizace výuky zaměřená na přírodní vzdělávání může být determinována různými způsoby.

Z hlediska prostředí může výuka probíhat ve školních laboratořích, na školních zahradách nebo například na rehabilitačním statku. V rámci výuky žáci také realizují různé výlety nebo procházky do přírody i měst. Druhým dílčím cílem bylo popsat, jaké činnosti jsou pro žáky s ADHD v přírodním prostředí nejvhodnější. Na základě uskutečněných rozhovorů a zúčastněných pozorování lze tvrdit, že není možné jednoznačně označit vhodné aktivity. Je možné doporučit aktivity, které obecně u žáků s ADHD mají úspěch, ale není možné určit, které aktivity jsou nejvhodnější. Opět velmi záleží na konkrétních projevech ADHD a jejich intenzitě. Mezi obecně doporučované aktivity dle výzkumného šetření patří hry zaměřené na hledání konkrétních objektů, hry zaměřené na rozvoj asociací a logického myšlení, pohybové hry, dramatizace, modelování, zahradničení, péče o zvířata, práce s různými materiály a všechny aktivity zaměřené na zkušenostní učení.

V rámci intelektuálního, praktického a osobního rozměru byly cíle práce dosaženy. V první řadě, intelektuální cíl, který směřoval k zjištění efektivity vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí ve srovnání s běžným prostředím, byl dosažen. Text podrobně analyzoval výhody vzdělávání v přírodě, což poskytuje informační základnu pro vyvození závěrů o jeho potenciální efektivitě pro žáky s ADHD.

Dále, praktický cíl, který se zaměřoval na poskytnutí hlubšího vhledu do problematiky vzdělávání žáků s ADHD a poskytnutí relevantních informací, byl rovněž úspěšně splněn. Práce se podrobně zabývala různými aspekty vzdělávání v přírodě a jeho konkrétními vlivy na žáky s ADHD, což poskytuje konkrétní a aktuální informace pro osoby pracující v této oblasti.

Posledním osobním cílem, kterým bylo zkoumání konkrétního pozitivního vlivu přírodního prostředí na žáky s ADHD, bylo rovněž dosaženo. Práce podrobně popisuje pozitivní dopady pobytu v přírodě na motivaci, sociální interakci a emoční rozvoj žáků s ADHD, čímž potvrzuje pozitivní vliv přírodního prostředí na tuto specifickou skupinu.

Tato práce je nejenom záznamem projevů ADHD u sledovaných žáků, ale i reflexí nad pedagogickými strategiemi, které mohou být klíčové pro podporu těchto žáků ve vzdělávacím prostředí. Další výzkum by mohl směřovat k sledování dlouhodobých dopadů těchto pedagogických přístupů na rozvoj žáků s ADHD a optimalizaci metod pro tuto specifickou skupinu žáků. Tato práce, zkoumající vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí a jeho vlivy, poskytuje cenný informační zdroj pro další badatele, pedagogy

a veřejnost. Její výsledky a závěry nabízejí relevantní poznatky o tom, jak přírodní prostředí může ovlivnit chování a výkon žáků s ADHD.

Tato práce může sloužit jako inspirace pro další výzkumné projekty v oblasti speciálního vzdělávání, a to zejména v kontextu ADHD a jeho projevu. Výzkumníci mohou využít metodologie, kterou tato práce použila, a dále rozvíjet poznatky o významech přírodního prostředí v procesu vzdělávání pro žáky s ADHD.

Jako metodologický nástroj pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, a to individuální rozhovory a zúčastněné pozorování. Individuální rozhovory s výchovnými poradci poskytli možnost zjistit jejich postoje ke vzdělávání žáků s ADHD a rovněž bylo jejich prostřednictvím možné doporučit vhodného žáka pro uskutečnění zúčastněného pozorování. Zúčastněné pozorování umožnilo proniknout do kontextu vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí a pozorovat jejich individuální projevy ADHD v interakci s vlivy přírodního prostředí. Pro účely výzkumného šetření tak byla zvolena vhodná metodologie. Šetření by případně mohlo být rozšířeno o rozhovory s rodiči, případně třídními učiteli nebo spolužáky žáků s ADHD.

Pro pedagogy tato práce přináší praktické nápady a doporučení, jak lépe integrovat přírodní prvky do výuky a podporovat pozitivní vlivy prostředí na chování a koncentraci žáků s ADHD.

V neposlední řadě má tato práce i veřejný význam, protože osvětluje problematiku vzdělávání žáků s ADHD a poskytuje relevantní informace pro rodiče, kteří mohou hledat efektivní způsoby, jak podporovat své děti s touto diagnózou. Celkově lze tedy konstatovat, že tato práce má významný potenciál sloužit jako zdroj inspirace, informací a praktických tipů pro širší vědeckou komunitu, pedagogy a rodiče.

## Závěr

V závěru této práce, která pečlivě zkoumala problematiku vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí, lze konstatovat, že přestože původní předpoklady nelze jednoznačně generalizovat, výsledky poskytují podnětné pohledy a hlubší vhled do této komplexní problematiky.

Zjištění naznačují, že pro mnoho žáků s ADHD může přírodní prostředí představovat podnětný a pozitivní rámeček pro vzdělávání. Přestože existují individuální variace v tom, jak se projevy ADHD v přírodě projevují, ukazuje se, že prostředí plné přírodních podnětů může přinášet významné výhody, zejména pokud jde o zlepšení soustředění, sociálních interakcí a celkového pohody žáků.

V průběhu výzkumu bylo též patrné, že pedagogický přístup hraje klíčovou roli při úspěšné integraci žáků s ADHD do vzdělávacího prostředí v přírodě. Je nezbytné adaptovat metody výuky a individuální plány tak, aby odpovídaly konkrétním potřebám a projevům každého jednotlivce.

Odpovědi na otázku, jaký typ činností je pro tuto skupinu žáků nejvhodnější, zůstávají komplexní a závisí na specifických projevech ADHD u každého jednotlivce. Nicméně, práce podporuje myšlenku, že aktivita v přírodě může nabízet široké spektrum vhodných podnětů a prostředí pro rozvoj žáků s ADHD.

Celkově lze konstatovat, že výzkum otevírá cestu k dalšímu zkoumání a diskusi v oblasti vzdělávání žáků s ADHD v přírodním prostředí. Dále je nutné rozvíjet pedagogické strategie a podporovat iniciativy, které umožní efektivní a inkluzivní vzdělávání této specifické skupiny žáků v rámci přírodního prostředí.

## **Seznam použitých zkratk**

ADHD – Attencional deficit and hyperactive disorder (porucha pozornosti s přidruženou hyperaktivitou)

ADHD – C – typ ADHD, kombinovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou

ADHD – I – typ ADHD, převážně porucha pozornosti

ADHD – H – typ ADHD, převážně hyperkinetická impulzivní porucha

AESEBA – diagnostická metoda

CBCA – diagnostická metoda

DSM – IV – diagnostická metoda

IVP – individuální vzdělávací plán

KBT – kognitivně-behaviorální terapie

MKN – 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

OSPOD – odbor sociálně-právní ochrany dětí

PCH – porucha chování

RBPC – diagnostická metoda

SPC – speciálně-pedagogické centrum

## Seznam použitých zdrojů

### Publikace

- BICKOVÁ, J. (2020). Zooterapie v kostce: minimum pro terapeutické a edukativní aktivity za pomoci zvířete. Praha: Portál
- DUDEK, M. (2015). *Schools and Kindergartens: A Design Manual*. Switzerland: Birkhäuser
- GHUMAN, J., GHUMAN, H. (2014). *ADHD in Preschool Children: Assessment and Treatment* Oxford: Oxford University Press
- HENDL, J., ŠEĐOVÁ, K. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál
- JIRÁSEK, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2017). *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D + H
- KALEJA, M. (2013). *Ertopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- KALEJA, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- KENDÍKOVÁ, J. (2019). *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe
- KLIMÁNEK, KOŽÍŠEK (1995). *Kniha o woodcraftu*. Katowice: Biblioteczka Walden.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- LECHTA, V. (2016). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Portál.
- McLESKEY, J. et al. (2019). *High leverage practices for inclusive classrooms*. Oxon: Taylor and Francis
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. 2020. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer
- MOONEN, C. (2012) Flexible learning in the digital world In: LECHTA, V. (2016) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. s. 376
- PROCHÁZKA, P. (2015). *Pojďme na to od lesa: příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky*. Vimperk: Správa NP Šumava
- RABOCH, J. et al. (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.



- SALINE, S. KITTOVÁ, M. (2019). *Co by vaše dítě s ADHD chtělo, abyste věděli*. Praha: Portál
- SOBEL, D. (2020). *The Sky Above and the Mud Below: Lessons From Nature Preschools and Forest Kindergartens*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- STACEY, S. (2018). *Inquiry-Based Early Learning Environments : Creating, Supporting, and Collaborating*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- STEBBINS, R. C. (2012). *Connecting with Nature: A Naturalist's Perspective*. Arlington, Va: NSTA Press
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TE41 (2011). *Teachers education for inclusion key policy*. [online] Dostupné z: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-key-policy-messages>
- TICHÝ, F. (2011). Přírodní škola - cesta jako cíl, aneb, Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia. Semily: Geum
- UHLÍŘ, J. (2020). *ÁDÉHÁDĚ: jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. (2010). *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí
- VOJTOVÁ, V. (2008). *Úvod do etopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido
- VOJTOVÁ, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage Pubn
- WORROLL, J., HOUGHTON, P., ETTLER, V. (2021). *Hry se zemí, vzduchem, ohněm a vodou: živly v lesní škol(c)e*. Brno: Kazda

## Články

- ADOWSKA, B. (2017). Forest education system for society in the state forests national forest holding in Poland - selected elements. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences*. 329-336. ISSN 23675659.

- BUSCH, C. et al. (2016). Animal-Assisted Interventions for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Theoretical Review and Consideration of Future Research Directions. *Psychological Reports*, 118, 1, 292-331. ISSN 0033-2941.
- DOLEŽAL, M. (2018). SCT a ADHD. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky, 5, 6, 3-5. ISSN 2336-3436.
- ELLIOTT, S., CHANCELLOR, B. (2014). From forest preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39, 4, 45-53. ISSN 18369391.
- GLIND, G. et al. (2013). The International ADHD in Substance Use Disorders Prevalence (IASP) study: background, methods and study population. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 22, 3, 232-244. ISSN 10498931.
- HARRIS, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50, 2, 222-231. ISSN 00040894.
- HUSSEIN, H. (2010). Using the sensory garden as a tool to enhance the educational development and social interaction of children with special needs. *Support of Learning*, 25(1), 25–31. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01435.x>
- CHLPOSOVA, D. et al. (2020). Environmental education in the forest environment and its key factors in pre-elementary education. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 10, 2, 151-160. ISSN 18047890.
- MASTERS, J., GROGAN, L. (2018). A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 26, 3, 233-248. ISSN 09669760.
- MAZANCOVÁ, M. (2018). Neznámkují, povzbuzují: stres a strach, největší zabijáky učení, děti ve Svobodné základní škole v Libniči neznají. *Profit*, 12, 28-29. ISSN 1805-2592.
- POWERS-COSTELLO, B. (2015). School's Out: Lessons from a Forest Kindergarten. *European Education*, 47, 3, 291-293. ISSN 10564934.
- ROBINSON, C. W., ZAJICEK, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453–457. Dostupné z <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>

- SHROFF, H. et al. (2017). Knowledge and Misperceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Among School Teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development*, 64, 5, 514-525. ISSN 1034912X.
- SCHUCK, S. E. B. et al. (2018). The Role of Animal Assisted Intervention on Improving Self-Esteem in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in pediatrics*, 6, 1-9 . ISSN 2296-2360.
- SCHULTE OSTERMANN, U. (2014). Kdyby Česko přišlo o lesní školky, byla by to škoda. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, 21, 9, 8-10. ISSN 1210-7506.
- THYGESEN, M. et al. (2020). The Association between Residential Green Space in Childhood and Development of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Population-Based Cohort Study. *Environmental Health Perspectives*, 128, 12, p. 127-151. ISSN 00916765.
- UTZE, H. E. (2006). *Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierungsbewärterheil pädagogischer Prinzipien* In: Heilpädagogik.de, 3, 4, 3-11
- VALKOUNOVÁ, T. (2019). *Být venku znamená vzdělávat se*. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, 26, 2, 8-11. ISSN 1210-7506.

### **Disertační a diplomové práce**

- JÁNSKÝ, M. (2016). *Poruchy chování jako sekundární symptom žáků s ADHD na 2. stupni základní školy*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pdf.
- JELÍNKOVÁ, B. (2017). *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s problémovým chováním*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pdf.
- SMÍTKOVÁ, I. (2008). *Dvoji vyjimečnost v pedagogicko-psychologické praxi*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, FF.
- SPASOVÁ, S. (2007). *Psychosociální klima ve školských zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu z hlediska sociální pedagogiky*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pdf.
- TOMEŠOVÁ, P. (2017). *Žák s ADHD na 1. stupni základní školy*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pdf.

VÁCHOVÁ, E. (2016). *Metody intervence vedoucí k začlenění dítěte v riziku poruch chování a s poruchami chování do kolektivu.*[Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita, Pdf.

### **Předpisy**

Předpis č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004561>

Předpis č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 Dilemata chápání pojmu porucha chování a problémové chování

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Přehled výsledků kódování

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Tazatelské otázky

## Příloha č. 1

### Tazatelské otázky

#### 1) Žáci s ADHD

Kolik žáků s ADHD navštěvuje tuto školu?

(Kolik z toho je dívek?)

Kolik z nich má nastavený IVP?

(Jaký je poměr dívek a chlapců?)

#### 2) Podpora ve vzdělávání

Jaká podpůrná opatření žáci využívají?

Kolik žáků má asistenta pedagoga?

Jaká specifika ve vzdělávacím procesu se u těchto žáků objevují nejčastěji?

#### 3) Vzdělávání v přírodě

Jakou formou probíhá u žáků s ADHD vzdělávání v přírodě?

Jaké činnosti tito žáci v přírodě dělají?

Jak na tyto žáky působí přírodní aktivity?

Jaké činnosti byste žákům ještě doporučil/a?