Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Lenka Uvízlová

EFEKTIVITA METOD TERÉNNÍ VÝUKY GEOGRAFIE

Methods efficiency of geography fieldwork

Bakalářská práce

Praha 2010

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. Dana Řezníčková. Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci s názvem „Efektivita metod terénní výuky“ jsem vypracovala samostatně na základě materiálů uvedených v seznamu literatury a konzultací s RNDr. Danou Řezníčkovou, Ph.D.

V Praze dne 18. 8. 2010 ..……..

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a náměty při konzultacích. Dále pak studentům a učitelům gymnázia, které mi poskytlo prostor pro realizaci pilotního šetření, zvláště pak účastníkům rozhovorů.

OBSAH

SEZNAM TABULEK 6

SEZNAM OBRÁZKŮ 6

SEZNAM PŘÍLOH 6

ABSTRAKT 7

KLÍČOVÁ SLOVA 7

ABSTRACT 8

KEYWORDS 8

1. ÚVOD 9

2. TEORETICKÁ ČÁST 11

2.1. TERÉNNÍ VÝUKA 11

2.1.1. Vymezení pojmu 11

2.1.2. Varianty terénní výuky 13

2.1.3. Význam a klady terénní výuky pro vzdělávání 14

2.1.4. Rámcový vzdělávací program a terénní výuka 15

2.2. EFEKTIVITA VÝUKY 16

2.2.1. Vymezení pojmu 16

2.2.2. Faktory ovlivňující efektivitu výuky geografie 18

2.3. ROZBOR LITERATURY 21

2.3.1. Publikace zabývající se terénní výukou 21

2.3.2. Absolventské práce zabývající se terénní výukou 23

3. METODOLOGICKO-EMPIRICKÁ ČÁST 25

3.1. POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY 25

3.2. ÚČASTNÍCI VÝZKUMU 27

3.2.1. Gymnázium 27

3.2.2. Účastníci rozhovorů 28

3.2.3. Výzkumník 29

3.3. POPIS ČINNOSTÍ SPOJENÝCH S VÝUKOU V TERÉNU 30

3.4. PRŮBĚH ROZHOVORŮ 31

3.5. ZAJIŠTĚNÍ EFEKTIVITY 32

3.6. DISKUZE 36
4. ZÁVĚR 38
POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE 40
POUŽITÉ DOKUMENTY 44
PŘÍLOHY 45

SEZNAM TABULEK

Obrázek 1: Základní hladiny ve vzdělávání 18
Obrázek 2: Model efektivity 20

SEZNAM OBRÁZKŮ

Tabulka 1: Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu……..26
Tabulka 2: Role výzkumníka ve vtahu k terénu 29

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník…….46
Příloha 2: Rozhovor s učitelem Šimonem……...47
Příloha 3: Rozhovor s učitelem Felixem…….53
Příloha 4: Rozhovor se studentem Michalem ……...….57

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce vznikla se záměrem přispět k objasnění otázky „Jak zvýšit efektivitu metod terénní výuky?“. Na základě tohoto hlavního cíle byl vytvořen kvalitativní dotazník pro řízené rozhovory s učiteli zeměpisu na gymnáziích a realizováno pilotní šetření.

Koncepčně je práce rozložena do dvou částí: teoretická a metodologicko-empirická:

Teoretická část je dále rozdělena na tři celky. První přináší obsahové přiblížení hlavních pojmů souvisejících s terénní výukou geografie. Předkládá varianty výuky v terénu a seznamuje čtenáře s významem a přínosy této formy výuky pro studenty. Druhý celek se zabývá pojmem efektivita výuky a předkládá její možná homonyma i synonyma. Pomocí schématu efektivity a hladin vzdělávání poukazuje na dílčí aspekty, které ji ovlivňují. Třetí celek předkládá rozbor literatury.

Metodologicko-empirická je věnována přiblížení metodologie výzkumu práce a zjištěným datům. Obsahuje zdůvodnění výběru použitých metod, seznámení s kvalitativním výzkumem a řízeným rozhovorem, představení zkoumaného vzorku a popis a analýzu zjištěných dat.

Na závěr diskutuje o vhodnosti použití dotazníku pro hloubkový výzkum a o případném jiném využití této práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

terénní výuka, efektivita výuky, geografie, výuka geografie, pedagogický výzkum, kvalitativní výzkum, řízený rozhovor

ABSTRACT

This bachelors work has been created with the purpose of answering the question: “How can we increase the efficiency of fieldwork methods?”. This has been answered by creating a qualitative questionnaire aimed at geography teachers at grammar schools, and also a pilot research has been contemplated.

Conceptually, this work is split into two parts: theoretical part and methodological-empiric part:

The Theoretical part. This is divided to three units. The first unit explains the content of the main terms connected with field geography education. It offers different variations of field education and the reader is introduced to meanings and benefits of this educational style for students. The second unit deals with the term ‘education efficiency’ and gives its possible homonyms and synonyms. By means of efficiency scheme and education levels it refers to the particular aspects which influence it. The third unit is focused on literature analysis.

The Methodological-empiric part. This is inscribed to a closer approach of methodology of research work and collected data. It contains an explanation of a selection of used methods: introduction of qualitative research and controlled interview; and introduction of surveyed sample and analysis of the data.

In the conclusion we discuss the pertinence of questionnaire, and other possible usages of this work.

KEYWORDS

fieldwork, education efficiency, geography, teaching geography, pedagogical research, qualitative research, in-depth interview

1. ÚVOD

Uplynulo již téměř 10 let, kdy byla vydáním Bílé knihy (2001) zahájena kurikulární **reforma našeho školství**. Hlavní změnu, kterou tato reforma přinesla, je jiný pohled na požadované cíle vzdělávání. Velký akcent je nyní kladen na osvojení tzv. **klíčových kompetencí.** Tento termín označuje nejen všechny vědomosti, ale také schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty jedince. Jsou důležité pro jeho osobní i profesní život – zapojení i následné uplatnění ve společnosti, schopnost pracovat ve skupině, umět vyjádřit svůj vlastní názor, ale zároveň kriticky myslet, řešit problémy a umět se domluvit na kompromisu. Podle Zemana (2006, s. 5) se dá zásadní cíl reformy shrnout do konstatování, že „žáci toho mají více umět, namísto znát".

Toho lze těžko dosáhnout stylem výuky, který převažuje na našich školách a kde se dle Maňáka a Janíka (2009) zatím stále k výuce využívá především metoda monologu učitele a zapisování faktů studenty. Praktická část téměř chybí nebo se teprve začíná do výuky zařazovat.

Jednou z možností, která přináší zapojení reality do studia, je výuka v terénu, v našem případě výuka geografie v terénu. Tato v zahraniční běžně využívaná forma výuky je v České republice zatím téměř v plenkách. Metody, které se během její realizace využívají, vedou k lepšímu zapamatování probírané látky, ale také k rozvoji již zmíněných klíčových kompetencí. Výuka geografie v terénu postupně začíná pronikat do našeho školství a vznikají o ní nové publikace a webové stránky. Přesto se zdá, že takových publikací je poměrně málo. Vesměs obsahují příklady konkrétních námětů pro její realizaci. Publikace, které by se zabývaly otázkou zajištění efektivity, pak zcela chybí.

Podle Maňáka a Janíka (2009) převažují obecně v české odborné literatuře návodná a metodická pojednání, a je velmi málo výzkumných studií a zpráv, které by se zabývaly jejich účinností. Navíc zájem teoretiků a praktiků se podle citovaných autorů dnes více zaměřuje na otázky kurikula a učebnic, zatímco problematika výukových metod ustupuje do pozadí. Uvádí, že je nutné více reflektovat nové postupy vyvolané kurikulární reformou a pozornost obrátit také na výzkum efektivnosti těchto metod.

Hlavní záměr bakalářské práce koresponduje s tímto názorem. Mezioborová problematika výukových metod je zúžena na výuku geografie v terénu. Hlavním cílem je přispět k řešení otázky, **jakým způsobem plánovat a realizovat výuku v terénu, aby byla maximálně efektivní**. Vycházím z výzkumně potvrzeného názoru, že „žádná

výuková metoda není sama o sobě efektivnější než druhá, že vždy záleží na okolnostech a podmínkách, v nichž se výuková metoda použije“ (Maňák, Janík, 2009, s. 86).

Při řešení tohoto cíle, respektive hlavní výzkumné otázky, vyvstala řada dílčích otázek:

1) Jak obsahově vymezit výuku v terénu? Co je a co již není výuka geografie v terénu? Je to forma či metoda výuky? Jaké jsou klady jejího zařazení do výuky?
2) Jak vymezit pojmy jako je efektivita či efektivnost výuky?
3) Jakými způsoby lze zjišťovat efektivitu výukových metod obecně a jakými způsoby výuku v terénu?
4) Jaké podmínky musí být zajištěny pro dosažení efektivní výuky obecně?

Mým cílem je v této práci:

1. na základě prostudování odborné literatury a internetových zdrojů odpovědět na výše uvedené dílčí otázky.
2. s pomocí těchto odpovědí připravit podklady pro vlastní výzkumné šetření s cílem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku a realizovat jej na pilotní škole.
3. na základě tohoto pilotního výzkumu potvrdit (nebo vyvrátit) vhodnost použití řízeného rozhovoru jako hlavní metody pro tento výzkum.

Tato práce je koncipována do dvou částí: teoretická a metodologicko-empirická část. Teoretická část, která vychází z obsahové analýzy odborné literatury, je rozdělena na tři celky. První se věnuje terénní výuce, podává vysvětlení tohoto pojmu, předkládá různé varianty terénní výuky geografie a uvádí její význam a klady. V druhém celku je vysvětleno pojetí slova efektivita, konkrétně efektivita výuky a seznámení se všemi aspekty, které ji ovlivňují. Třetí část je věnována rozboru literatury. Metodologicko-empirická část obsahuje výzkumný postup, použité metody a zvolenou strategii. Dále je pak věnována výsledku šetření, zjištěným datům, jejich popisu a analýze.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Terénní výuka

2.1.1. Vymezení pojmu

Terénní výuka je v rozličné literatuře, různými autory chápána často odlišně. V následující kapitole se pokusím částečně nastínit možné nesrovnalosti v terminologii a také ujasnit, jaký význam má v této práci.

Nesrovnalost v terminologii uvádí i Marada (2006). Říká, že pojmů, které mohou označovat terénní výuku je více, ale tyto pojmy nejsou jasně definovány a každý člověk vnímá jejich význam spíše intuitivně, ale dalo by se říci po svém.

Pro lepší představu uvádí příklady. „výuka/vyučování v terénu, terénní výuka/vyučování, terénní cvičení, exkurze, geografická laboratoř, výuka geografie místního regionu“ (Marada 2006, s. 2).

V anglosaské literatuře se pak používá výrazu fieldwork (Hofmann 1999), fieldtrip či excursion (Kučerová 2005). Uvádíme si je především z toho důvodu, že jejich české překlady (terénní výuka, výlet a exkurze) mají v původním textu často jiný význam, než jejich české překlady. U nás jsou pojmy jako výlet či exkurze chápány především jako odpočinkové akce pořádané školou, spojené s návštěvou nějakého odborného pracoviště či muzea. Studenti se jich účastní převážně pasivním způsobem, nejčastěji poslouchají přednášku odborníka či učitele o daném místě (obdobně Hofmann a kol. 1999, Kučerová 2005, Záleský 2009).

Klíčová slova této bakalářské práce jsou především **výuka/vyučování v krajině/terénu** nebo **terénní/krajinná výuka/vyučování**. Používám je (stejně jako Marada 2006 či Řezníčková a Matějček 2008) jako synonyma, ostatním pojmům nadřazená, ale zároveň s obecnějším významem.

Ve snaze definovat výuku v terénu jsem prošla spoustu odborných publikací, bakalářských či diplomových prací a hovořila s několika učiteli ze školní praxe (například v rámci rozhovorů). Vyvstala celkem zásadní otázka. Je vyučování v terénu FORMA nebo METODA?

Hofmann (1999) i Marada (2006) shodně uvádějí, že je to forma výuky, kterou nelze používat ve školních lavicích. Termínu forma používá také Tichý a Janka (1963) nebo Řezníčková a Matějček (2008). Například Havránek (2010) či Kühnlová (1999) však uvádějí, že terénní výuka je jedna z vyučovacích metod.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 1998, s. 293) se uvádí, že vyučovací metoda je „postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu (slovní, názorové, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Progresivní je obecné třídění metod výuky podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální...“

Forma výuky je pak definována těmito autory (s. 73) jako: „Prostředek, způsob organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků“.

Problémem přesného odlišení pojmů forma a metoda výuky se podrobně zabýval také Mojžíšek (1975). Dle něj je vyučovací metoda „výuka i výchova, způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta (methodos = cesta) uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání.“ Citovaný autor dále upozorňuje na to, že tato definice je značně neurčitá a nepřesná. Uvádí i jiná obsahová vymezení od dalších autorů. Mimo jiné se touto otázkou zabýval již J. A. Komenský, který výukovou metodu charakterizoval jako druh a způsob činnosti učitele a žáka.

V této práci se ztotožňuji především s vymezením pojmu od Starčáka, kterého cituje Mojžíšek (1975). **Metoda** výuky je podle něj záměrné uspořádání obsahu vyučování, činností učitele a žáka, které směřují k dosažení stanovených jak výchovných tak vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování. **Forma** výuky je pak uspořádání organizačních podmínek vyučování, ve kterém je více metod pro dosažení stanovených cílů. Vyučující hodina je tedy formou výuky, výklad je pak výukovou metodou.

Tento výklad pojmů plně souhlasí s definicí terénní výuky dle Hofmanna a kol. (2003, s. 6): „**Terénní výuka** je komplexní výuková forma, která v sobě zahrnuje progresivní vyučovací metody (pokus, laboratorní činnosti, krátkodobé a dlouhodobé pozorování, projektová metoda, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky...) a různé organizační formy vyučování (vycházka, terénní cvičení, exkurze, tematické

školní výlety – expedice...). Těžištěm této výukové formy spočívá v práci v terénu – především mimo školu“

2.1.2. Varianty terénní výuky

Tato forma výuky má několik podob, které se od sebe mohou více či méně odlišovat. Záleží na volbě hledisek (eGeografie). Podle těchto různých hledisek ji můžeme dále dělit.

Dle místa, kde probíhá, je možné odlišit výuku **v krajině městské** a **v krajině venkovské** (Řezníčková a Matějček 2008).

Dle obsahu učiva ji lze pak rozlišit na **komplexní** a **tématickou**. Zatímco první možnost se zaobírá poznatky z více předmětů, druhá možnost je zaměřena na konkrétní téma či úzce vymezenou problematiku (Machyček, Kühnlová a Papík 1985). Výhodou mezioborového přístupu je příležitost k tomu, aby se studenti naučili propojovat různé spolu související asociace (Hofmann 2003). Důležitost interdisciplinárního přístupu a úzké spolupráce přírodovědných oborů a odstraňování jakýchkoli bariér mezi nimi vyzdvihuje také Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007).

Pokud naopak budeme chtít obsahové zaměření výuky v terénu třídit do větších tématických skupin, nabízí se rozlišení na **geografii fyzickou**, **regionální**, **socioekonomickou** či **kartografii**. Toto členění však příliš nevyhovuje, protože jednotlivá témata se obvykle prolínají.

Z hlediska časového lze terénní výuku dělit na **jednohodinovou, vícehodinovou, celodenní a vícedenní** (Havránek 2010).

Na webových stránkách projektu Herodot (tj. sítě sdružující zejména geografy zabývající se geografickým vzděláváním), které se terénní výukou zabývají, se uvádí, jak tyto různé časově náročné formy použít. Doporučují, aby se pro studenty začínající s terénní výukou, vybíraly nejprve formy krátkodobé a následně teprve dlouhodobější.

S časovou náročností souvisí také lokalizace výuky. Dle Fosketta (1997 cit. eGeografie) byla terénní výuka dříve realizována zejména v neznámých oblastech. Bylo to pravděpodobně z přesvědčení, že práce v terénu je vhodné lokalizovat do takových míst kontrastujících s územím, které je pro žáky známé. V současné době je naopak dle Řezníčkové a Matějčka (2008) patrný trend vyučovat v bezprostředním okolí školy. Je to více ekonomické a také se mohou využívat osobní zkušenosti studentů. Výuka, která

probíhá v blízkosti školy, bývá podle Marie Wilczynské – Woloszyn označována jako **geografická laboratoř**. (cit. v Řezníčková a Matějček 2008). Nabízí se také možnost založit pro terénní výuku konkrétní **terénní pracoviště**, na které by bylo možné ze školy dojíždět (viz Hofmann a kol. 1999).

Vezmeme-li v potaz všechna možná rozdělení, vyučování v krajině může mít ve finální verzi spoustu podob, kterou můžeme nazvat jako: exkurze, vzdělávací projekt, vycházka, výlet, expedice, terénní cvičení, hra a jiné.

V této práci se zaměřím konkrétně na terénní výuku geografie. Tím nechci nijak snižovat důležitost interdisciplinární výuky, naopak jsem si její důležitosti plně vědoma. Další konkretizace není třeba. Zajímá mě jakákoliv forma či podoba terénní výuky na českých školách.

2.1.3. Význam a klady terénní výuky pro vzdělávání

Pokud má tato práce odpovědět na otázku, jak zajistit efektivní terénní výuku, je třeba si také definovat, jaké by měla mít terénní výuka přínosy.

„Terénní výuka patří k nejkomplexnějším formám výuky“ (Marada 2006, s. 2). Potřebnost a nutnost terénní výuky pro její mimořádně velký výchovný význam podtrhují geografové a pedagogové nejrůznějších zemí. Jaký přínos má geografie v terénu a obecně výuka v terénu pro žáky či studenty, jsem se pokusila shrnout v následující části.

Přínosy výuky geografie v terénu pro studenty můžeme shrnout do následujících bodů (dle Marada 2006; Řezníčková 2008; Tichý, Janka 1963):

• přímý kontakt student a zkoumané prostředí (jevy, procesy, pojmy...)
• rozvoj zájmu o prostředí, ve kterém žijeme
• kladný vztah k přírodě, životnímu prostředí a zájem na jeho ochraně
• vhodnost propojení s jinými předměty či průřezovými tématy
• vzbuzení zájmu o obor geografie a o studium
• rozvoj schopností a dovedností
  - z hlediska geografie
    - orientace v prostoru, určení světových stran, orientace podle mapy

- srovnání různých typů map s realitou krajiny, srovnání fotografie versus realita
- získávání informací z terénu – měření, zaznamenávání dat, objektivní pozorování, realizace rozhovoru, dotazníkového šetření či ankety, mapování, kreslení, fotografování, zhotovování náčrtku, pořizování videozáznamu

- z hlediska komunikačního, sociálního a intelektu
- rozvoj dovedností komunikačních a vyjadřovacích, schopnost se domluvit (týmová práce), klást otázky a logicky argumentovat
- identifikace a odstranění problému, schopnost vyhnout se komplikacím a mít kritický nadhled
- aplikace osvojených teoretických vědomostí (setkává se zde teorie s praxí)
- podpora rozvoje vzájemných vztahů mezi studenty a kantory

Pokud je terénní výuka dobře připravená a žáci vidí skutečné i geografické jevy a děje v přirozeném prostředí, pak ji nemůže nahradit sebelepší výklad v učebně školy, film, obraz nebo nějaká pomůcka (Šupka, Hofmann, Rux 1993).

„Pro výraznější tvořivou aktivitu je nepochybně nezbytná existence příslušných vloh, resp. nadání, avšak ve většině případů jsou to podmínky nikoli dostačující, protože nezbytné je též působení příznivého, podnětného prostředí“ (Maňák 2001, s. 39).

2.1.4. Rámcový vzdělávací program a terénní výuka

Rámcový vzdělávací program (RVP) je kulikulární dokument státní úrovně schválený v roce 2004 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). V podstatě se jedná o souhrn základních požadavků na vzdělávání v České republice ze strany státu. Vznikl v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. a národním programem rozvoje vzdělávání v České republice - Bílou knihou (2001). Pro potřeby této bakalářské práce je třeba se zaměřit na **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia** (RVP G).

RVP G je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, které tvoří jeden obor nebo více příbuzných oborů. Terénní výuka je v rámci RVP G zařazena do oblasti **Člověk a příroda**, která zahrnuje obor **Geografie**. Vzdělávací okruh, který se přímo týká terénní výuky, se nazývá **Geografické informace a terénní vyučování**. Tento okruh obsahuje učivo **Terénní geografická výuka, praxe a aplikace**, které zahrnuje **geografickou exkurzi a terénní cvičení, praktickou topografii, orientaci, bezpečnost pohybu a pohyb v terénu, postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení přírodních a společenských prvků krajiny a jejich interakce.** Výuka geografie v terénu probíhá na gymnáziích v rámci předmětu zeměpis. Ten se vyučuje zpravidla v 1. - 3. ročníku, přičemž ve 4. ročníku je možnost realizace zeměpisného semináře (RVP G 2007).

Terénní výuka se výrazně podílí na rozvoji tzv. klíčových kompetencí definovaných v RVP G. Je to soubor všech vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot jedince důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou v RVP G rozděleny do šesti skupin: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, k podnikavosti, občanské (RVP G 2007).

Z výše uvedeného vyplývá, že terénní výuka nejen, že je přímo zanesena v požadavcích RVP G, ale také pomáhá rozvíjet zde definované klíčové kompetence. V tomto ohledu RVP G terénní výuku podporuje.

2.2. Efektivita výuky

2.2.1. Vymezení pojmu

Další důležitý pojem pro tuto práci je pojem **efektivita**, konkrétně pak efektivita výuky.

Efektivita je podle Dytrtové, Dytrtové a Jakla (2008) fenomén současnosti ve všech oblastech lidského konání. V oblasti vzdělávání představuje pojem složitý a značně obsáhlý (Dostál a Macháčková 2005). V české literatuře věnující se edukaci je navíc relativně nový (Chvál 2004). V angličtině můžeme nalézt pro tento pojem více ekvivalentů: **effectiveness, efficiency, eseful effect, efficacity, efficacy**... (Chvál 2004).

V češtině se setkáme kromě slova efektivita se slovy efektivnost, účinnost či kvalita výuky.

Termín **efektivnost** používají např. Dostál a Macháčková (2005). Starý a Chvál (2009) uvádějí, že se pojmy efektivita a efektivnost běžně používají jako synonyma. Přičemž slovo efektivita se užívá dvakrát častěji, než slovo efektivnost. Menší rozdíl ve významu vidí Janík (2005, cit. v Starý a Chvál 2009), podle něhož vyjadřují slova končící na latinskou příponu -ita momentální stav, zatímco slova končící na domácí příponu -ost dlouhodobý, trvalejší stav. Já je v této práci budu používat stejně jako Starý a Chvál jako synonyma, přičemž slovo efektivita upřednostním.

Efektivitu lze definovat dle Dostála a Macháčkové (2005) jako úspěšnost v plnění výukových cílů. Podle Petráčkové a Krause (2000) pak jako praktickou účinnost smysluplné lidské činnosti, souhrnné vyjádření konkrétního účinku jednoho nebo vícera působících efektů.

Podle Chvála (2004) je dále nejbližší pojmu efektivita, pojem **účinnost**. Různí autoři vysvětlují tyto pojmy s menšími významovými rozdíly. Po úpravě definic uváděných Jarošovou (2003), která se zabývá především účinností výuky ve zdravotnictví, lze říci, že účinnost výuky znamená dosažení stanoveného cíle, tedy výchovu žáků schopných plnit požadované úlohy, úkoly a podobně, zatímco efektivnost pak maximální užití potenciálu všech dostupných zdrojů určených ke vzdělávání tak, aby nedocházelo k žádnému plýtvání. Můžeme se také setkat s automatickým používáním obou slov jako synonym (např. Bílek 2009). Přestože jsem si drobného rozdílu ve významu vědoma, v této bakalářské práci budu také užívat slova účinnost a efektivita jako slova stejného významu.

S efektivitou výuky úzce souvisí ještě jeden pojem a tím je **kvalita.** Vymezení tohoto termínu je v literatuře různé a vede to k řadě nedorozumění. Průcha (1996 cit. v Starý a Chvál 2009) říká, že význam kvality a efektivity výuky se často překrývá, protože pojmy nejsou jasně vymezeny. Pojem kvalita se v pedagogické oblasti používá v různých významech. V souvislosti s výukou se užívá jako vyjádření optimálního, žádoucího či ideálního stavu (více například Průcha 1996; Starý a Chvál 2009, Žák 2006 či Žák 2008). V případě této práce je kvalita chápána jako nutnost k dosažení co nejvyšší efektivity.

Efektivita výuky vyjadřuje určitý vztah, často vztah příčin (podmínek) a výsledku vzdělávacího procesu. Jinými slovy řečeno „Slovo efektivita má v základu efekt, sémanticky tím odkazuje jednak na nějaké účinky, výsledky, následky či důsledky, jednak na jejich zdroj, původ, příčiny. Efektivita je tedy obecně vyjádřením určitého vztahu. Často vztahu mezi nějakým výsledkem a tím, co tento výsledek způsobilo, zapříčinilo, popřípadě ovlivnilo. Ve výuce se zpravidla jedná o nějaké (relativně) konečné výsledky nebo výstupy jako například znalosti žáka na konci školního roku, počty přijatých žáků na vysokou školu“ (Starý, Chvál 2009, s. 64).

Jsem si vědoma, stejně jako Dostál a Macháčková (2005), že celková efektivita výuky se odvíjí od její přípravy, vlastní realizace a také samotného závěru. Pokusím se dále zjistit, jak ve výuce, konkrétně ve výuce v terénu, dosáhnout efektivity co možná největší.

2.2.2. Faktory ovlivňující efektivitu výuky geografie

Výuky geografie v terénu je podmnožinou výuky geografie a následně samotné školy. Ta je pak součástí vzdělávacího systému jako celku (viz obr. 1). Pokud chceme zkoumat efektivitu terénní výuky, pak musíme brát v potaz fakt, že ji nadřazené úrovně ovlivňují.

Obrázek 1: Základní hladiny ve vzdělávání

Zdroj: Žák 2006, s. 11, upraveno autorkou

Otázka efektivity výuky geografie v terénu, resp. výuky geografie, tak úzce souvisí s celkovou efektivitou vzdělávání. Jak upozorňuje Tejc (2009), otázka jakým způsobem hodnotit efektivitu vzdělávání je věčně diskutovaná a nemá jasnou odpověď. Podle citovaného autora ten, kdo ji jednoznačně vyřeší, získá Nobelovu cenu. „Bylo by krásné, pokud bychom byli schopni výsledný efekt jednoznačně ekonomicky vyčíslit. Bohužel, k tomu nám chybějí přesně měřitelné výstupy v chování účastníků a následně také přesně změřitelné ekonomické přínosy, které vznikly v důsledku realizovaného školení“ (Tejc 2009, s. 1).

Tato bakalářská práce, jak bylo již v úvodu uvedeno, se zabývá zdánlivě jednodušší otázkou, a to efektivitou terénní výuky geografie. Pomocí obrázku 2 lze zjednodušeně ukázat, které faktory (proměnné) míru efektivity ovlivňují. Dle Chvála (2004) či Starého a Chvála (2009) jde o tyto skutečnosti: **PROCESY**, tj. výuka konkrétního učitele v určité hodině, během celého roku či během nějakého delšího časového období. Tyto procesy se realizují v určitých **PODMÍNKÁCH**. V úvahu je třeba brát také plánované **CÍLE** výuky a **ZÁSADY** dodržované během této výuky. Cílem může být například naučit žáky orientovat se v terénu pomocí mapy, zatímco zásadou je myšlen například spravedlivý přístup ke všem žákům. Zásada je jakousi nutností, která musí být vždy dodržena. **VÝSTUPY** pak mohou být buď v podobě konkrétních **VÝSLEDKŮ** či dlouhodobějšího charakteru v podobě **EFEKTŮ**. Při zkoumání efektivity je ale třeba také kromě výstupů zkoumat, jaké jsou **VSTUPY**, což může být například prvotní znalost žáků.

Obrázek 2 také ukazuje jednotlivé modely pojetí efektivity. Pro větší přehlednost jsou znázorněny různými barvami:

1) Vztah vstupy ↔ výstupy: V případě výuky můžeme zkoumat počáteční stav vědomostí žáků a konečný stav. Čím je dosaženo vyšší efektivity, tím jsou rozdíly vstup – výstup větší. Pro zjišťování stavu se užívá například testů.

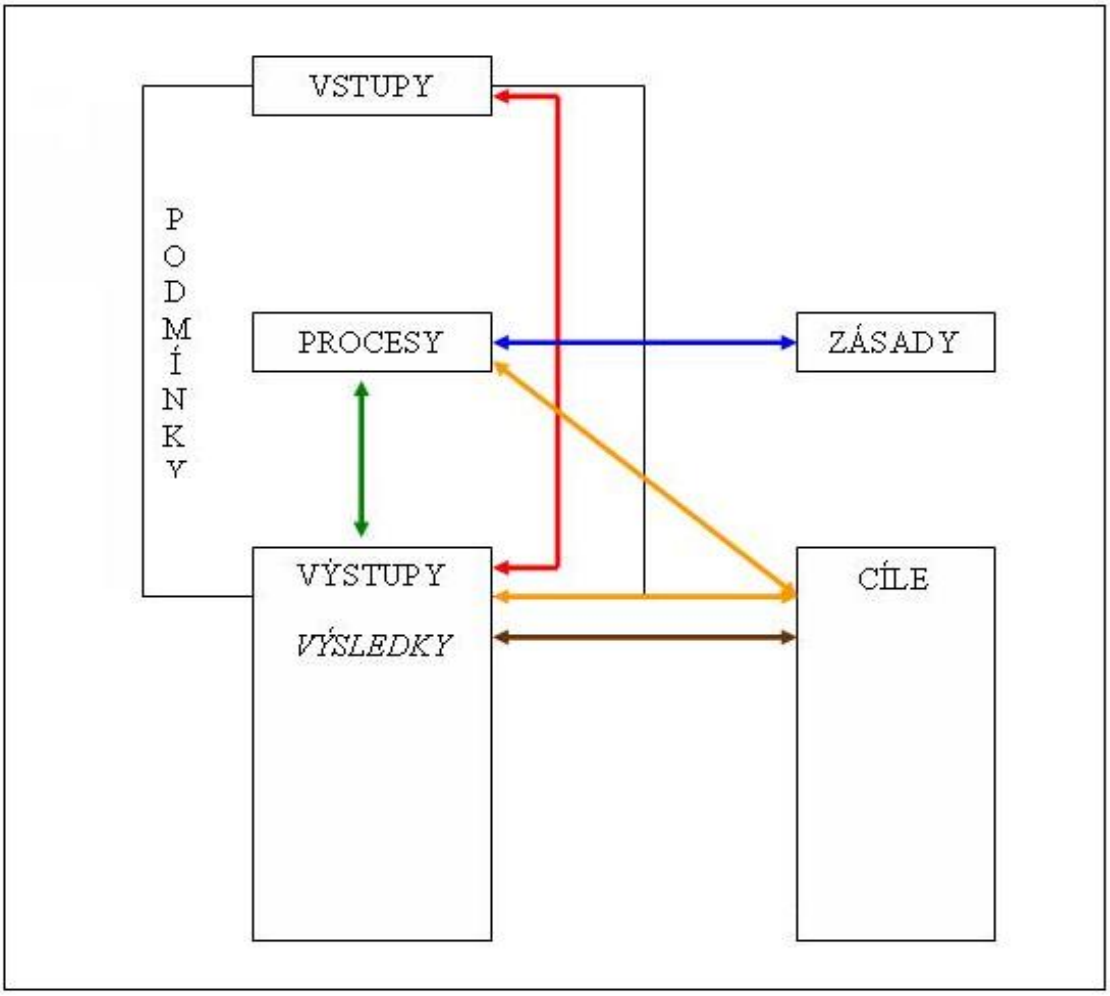
2) Vztah výstupy ↔ procesy: Procesy jsou efektivní, pokud vedou k žádaným výsledkům dle stanovených cílů. Zkoumání tohoto vztahu je nejčastějším zájmem výzkumníků z oblasti pedagogiky.

3) Vztah zásady ↔ procesy: Je to spíše kritérium kvality, kdy označujeme procesy realizované v souladu se zásadami za kvalitní a nikoliv efektivní.

4) Vztah cíle ↔ výstupy: V podstatě se jedná o operacionalizaci cílů před realizací procesů, kvůli zjištění, jak bude vyhodnoceno jejich dosažení pomocí zjištění úrovně výstupů.

5) Vztah cíle ↔ výstupy a procesy: V tomto případě se jedná o sjednocení variant 2) a 4). Hlavní kritérium pro posuzování procesů a jejich výsledků jsou dané cíle.

Obrázek 2: Model efektivity



Zdroj: Starý a Chvál 2009, s. 68, upraveno autorkou

Přestože mým cílem v této práci je především model číslo 2, tedy vztah mezi procesy a výstupy, je nutné zohlednit všechny aspekty, které tento vztah ovlivňují: podmínky, zásady, ale také vstupy. Záleží na kvalitě proměnných, abychom dosáhli co nejvyšší efektivity.

2.3. Rozbor literatury

2.3.1. Publikace zabývající se terénní výukou

Pro každý výzkum je nutné zařadit na počátek zkoumání bibliografické šetření z důvodu objasnění klíčových pojmů a důležitých informací (viz kapitola 2) a také zjištění stavu zkoumané věci. Je zbytečné zabývat se otázkou, která je již zpracovaná a je obecně známa její odpověď. V centru mého zájmu je obsahový rozbor literatury z pohledu terénní výuky geografie a její efektivity. V souvislosti s hlavním cílem bakalářské práce se zaměřuji na českou literaturu. Rozbor anglické literatury, která se zabývá terénní výukou, přináší například Kučerová (2005).

Jak bylo již uvedeno v úvodu práce, terénní výuka geografie se na většině českých škol příliš nevyužívá. Počet odborných publikací zabývajících se výukou v terénu s tímto faktem koresponduje. Dalo by se říci, že literatura, která se primárně zabývá tímto tématem, vzniká až v posledním desetiletí. Sama jsem se nesetkala s žádnou knihou, brožurkou nebo diplomovou prací, která by toto téma rozebírala a byla vydána před rokem 2000. Z toho si dovoluji usuzovat, že terénní výuka v Česku je především otázka 21. století.

Ke konci dvacátého století se však již můžeme setkat s tímto pojmem v rámci didaktických skript či v rámci jiných prací, které se zabývají výukou obecně. Výuku v krajině autoři zmiňují jako jednu z variant (viz Kühnlová 1999; Machyček, Kühnlová, Papík 1985; Tichý, Janka 1963). Nejčastěji je zmiňována pak v souvislosti s projektovou výukou či projektem (např. Kühnlová 2007). Ve své podstatě terénní výuka na ni navazuje. Terénní výuka je tedy v těchto publikacích součástí většího celku a jako samostatný prvek se s ní téměř nesetkáme.

Nové publikace se výukou v krajině zabývají již komplexněji, do větší hloubky. Soudě podle bibliografie mé práce se tímto tématem zabývají pouze dvě pracoviště. Jsou jimi dvě naše největší univerzity, Univerzita Karlova v Praze a Masarykova Univerzita v Brně. Přes veškerou snahu se mi nepodařilo nelézt nějaký další zdroj této tvorby. Tento fakt může vycházet z rozličných názvů, které autoři svým pracím přiřazují a omezeného počtu pojmů, s jejichž pomocí lze tituly nalézt. Možnost tvorby knih daného tématu na jiném pracovišti tedy nevylučuji. Sama jsem se s nimi ale nesetkala.

Dá se říci, že tituly obou univerzit jsou také nejčastěji citované v další odborné literatuře. Odborných publikací, které se věnují vyučování v krajině, je velmi omezený počet. Také jména jejich autorů se stále opakují. Se stejnými jmény se pak můžeme setkat také v bakalářských a diplomových pracích, jako jména vedoucích těchto prací. Z pražské Karlovy Univerzity (UK) se terénní výukou zabývají především členové katedry sociální geografie a regionálního rozvoje na Přírodovědecké fakultě (PřF) Marada, Matějček a Řezníčková. Na Masarykově Univerzitě (MU) v Brně se terénní výukou zabývají dvě pracoviště, jak katedra biologie na Pedagogické fakultě (PedF), tak geografická katedra na Přírodovědecké fakultě, především pak pánové Hofmann a Rychnovský.

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK vydala v roce 2008 řadu publikací s názvem *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání.* Kniha s podtitulem *Výuka v krajině* (Řezníčková a kol. 2008) je naší jedinou (českou) publikací, která nabízí ucelený pohled na výuku v krajině. Publikace vznikla v rámci projektu JPD 3 – Přírodovědná gramotnost a její cíl formulují sami autoři hned v první větě úvodu: „Rádi bychom touto publikací přispěli k tomu, aby se na našich školách více času věnovalo výuce v krajině než doposud“. V první kapitole se seznamujeme s tím, co přesně výuka v krajině znamená, jaké pojmy s ní souvisí a jak ona sama souvisí se vzdělávacími cíli podle Rámcového vzdělávacího programu. Dále čtenáře seznamují s koncepcí geografické laboratoře. V následujících dvou kapitolách jsou konkrétní návrhy na realizaci vyučování v krajině – a to jak v městském prostředí, tak ve venkovském. Vždy se autoři snaží o vysvětlení účelu daného úkolu. Oproti této knize jsou další dvě z řady *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání* pouze menší brožury. Nicméně rozsah stran nijak neovlivňuje jejich hodnotu. Obě, jak *Biodiverzita a její ohrožení* (Matějček 2008a), tak *Životní prostředí* (Matějček 2008b), vždy uvádějí čtenáře do problematiky k tématu a následně představují konkrétní návrhy pro realizaci výuky v terénu.

Častým místem publikací informací o výuce v terénu je pak časopis *Geografické rozhledy*. Článek *Jak na výuku zeměpisu v terénu?* (Marada 2006) informuje o terénní výuce obecně a předkládá návrhy pro její realizaci. Vzhledem v datu vydání lze usuzovat, že tento článek měl především upozornit na nutnost zapojení této výuky širší veřejnost, v tomto případě odběratele a čtenáře Geografických rozhledů. Další z článků Geografických rozhledů Jak je koncipována Geolaboratoř Albertov – Vyšehrad? (Řezníčková 2006) či Příklad úkolů z Geolaboratoře Albertov – Vyšehrad (Kuldová,

Řezníčková 2006) seznamuje s koncepcí geografické laboratoře v blízkosti školy na konkrétním příkladu v zázemí Přírodovědecké fakulty.

Zatímco zájem autorů publikací a článků z UK se ubírá směrem geografické laboratoře Albertov – Vyšehrad, specialitou Masarykovy Univerzity je modelová oblast pro terénní cvičení v obci Jedovnice: *Jedovnice a okolí* (Hofmann a kol. 1999) a *Integrované terénní vyučování* (Hofmann a kol. 2003). První publikace je rozdělena do dvou částí. První obsahuje celkovou geografickou charakteristiku vymezeného území, druhá pak zpracovává metodické listy. V druhém případě se jedná o pracovní listy pro konkrétní práci geografie v terénu a metodiky vytváření vícedenních programů terénního vyučování.

Celkově se dá shrnout, že všechny publikace se za prvé zabývají definováním terénní výuky, dále pak návrhem konkrétních cvičení, které lze v terénu realizovat. Definice se často překrývají jen částečně nebo se zcela liší. Z tohoto důvodu bylo nutné zařadit obsahový význam těchto slov také do této bakalářské práce.

2.3.2. Absolventské práce zabývající se terénní výukou

Tvorbu k této problematice však mají kromě zmíněných autorů na starosti také studenti. Dokonce se dá říci, že v České republice se terénní výukou zabývají především autoři diplomových a bakalářských prací. Práce s tímto tématem vznikají především na již zmíněných pracovištích. Více prací vzniklo na půdě Masarykovy Univerzity, kde jejich počet přesahuje 10. Na Karlově Univerzitě jejich počet nepřesahuje 5. Tyto práce mají většinou stejný koncept. Na počátku nutné vymezení pojmů, dále návrhové listy pro terénní cvičení. Často jsou návrhy pro práci v terénu připravované pro konkrétní území. Například práce: *Terénní vyučování v hodinách zeměpisu na příkladu mikroregionu Žacléřsko* (Cabalková 2007), *Koncepce terénní výuky na příkladu Českobudějovicka* (Záleský 2009), *Terénní výuka v okolí města Žďár nad Sázavou* (Hromková 2010), *Terénní výuka z geografie v Českém ráji* (Smrčková 2007) či *Integrovaná terénní výuka v místních podmínkách. Vycházka do okolí Bílého potoka* (Hvězdová 2006) *Koncepce geolaboratoře Albertov/Vyšehrad* (Kučerová 2005) atd. V těchto a podobných případech obsahuje práce také seznámení s daným místem. Na

Masarykově Univerzitě vznikají práce v závislosti na již zmíněném modelovém území univerzity v obci Jedovnice. Například *Tvorba neformálního kurikula – integrovaná terénní výuka v modelové oblasti* (Vašek, Ouda 2007). Některé práce představují ukázku realizace jednoho z předložených cvičení - *Terénní výuka v ŠVP Gymnázia Lanškroun* (Růžička 2010) či *Geografická terénní cvičení a Exkurze v Brně a jeho okolí* (Kutá 2009). Absolventské práce, které by obsahovaly rozbor tohoto tématu z jiného hlediska, se většinou neobjevují. Výjimkou může být *Terénní výuka pozorovaná moderními geo-informačními technologiemi* (Poláček 2007), kde autor zpracovává území integrovaného odborného pracoviště Jedovnice pomocí informačních technologií.

Rozbor tématu výuka v krajině můžeme nalézt také v dalších pracích, nikoliv však jako nepostradatelnou, nicméně jako jejich důležitou součást – například *Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ* od Jančaříkové (2008).

První, kdo se snaží přispět k řešení otázky efektivity terénní výuky, je Fenklová (2009) v bakalářské práci *Voda ve Slavkovském lese jako téma gymnaziální terénní výuky geografie* a Růžičky (2010) *Terénní výuka v ŠVP Gymnázia Lanškroun*. Jedná se však o zhodnocení efektivity vzhledem k předem navrženým cvičením, nikoliv terénní výuky geografie obecně.

Na základě prostudování odborné literatury bylo potvrzeno tvrzení Maňáka a Janíka (2009), že literatura obsahující výzkumy vedené ve snaze řešit tuto problematiku téměř chybí a je třeba se jimi zabývat.

3. METODOLOGICKO-EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. Použité výzkumné metody

Stěžejní částí mé práce se stal kvalitativní pedagogický výzkum, realizovaný formou řízeného rozhovoru. Nejprve jsem se pokusila ujasnit si podstatu výzkumu, resp. pedagogického výzkumu. Vycházím z názoru Leedy (1985 cit. v Gavora 2000, s. 11): „Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterými se rozlišují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.“ Moji snahou je potvrdit či vyvrátit poznatky týkající se výuky geografie v terénu.

Pedagogický výzkum je podle Gavory (2000) pak ten výzkum, který směřuje k rozlišování poznatků o pedagogických jevech a také k řešení pedagogických problémů. V bakalářské práci tím, že sleduji efektivitu terénní výuky, monitoruji zároveň pedagogické problémy spojené s touto formou výuky.

Výzkum je zpravidla v literatuře rozdělován na dvě možné varianty – kvantitativní a kvalitativní výzkum. V souvislosti s cíli bakalářské práce a na základě porovnání podstaty kvalitativního a kvantitativního výzkumu (viz tabulka 1) jsem zvolila přístup kvalitativní. Mé rozhodnutí podpořila skutečnost, že „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu. Záměrem výzkumníka, provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček 2007b, s17).
Použiju-li výše uvedená slova Švaříčka, moji snahou bylo za pomoci určitých metod rozkrýt a reprezentovat to, jak učitelé chápou, prožívají a vytvářejí podmínky pro terénní výuku geografie.

Pro získání dat pro tento výzkum byl vybrán **řízený rozhovor** částečně doplněný o **zúčastněné pozorování**. Předem bylo nutné využít také metodu obsahové analýzy dokumentů a odborné literatury

Řízený rozhovor (někdy také označovaný za hloubkový, anglicky **in – depth interview**) byl vybrán z toho důvodu, že umožňuje pochopit myšlení a jednání učitelů,

která jsou pro ně automatická. Podle Švaříčka (2007a) pomocí otevřených otázek badatel může porozumět pohledu jiných lidí.

Hloubkový rozhovor je v odborné literatuře (např. Švaříček 2007a) členěn na dva typy. V případě předem připraveného dotazníku se seznamem otevřených otázek se jedná o **polostrukturovaný** rozhovor. Pokud je rozhovor založen na jedné připravené otázce, pak se jedná o **nestrukturovaný** neboli též narativní rozhovor.

Tabulka 1: Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu

kvantitativní výzkum		**kvalitativní výzkum**
	filozofická východiska	
pozitivismus[1]		fenomenologie[2]
	existence reality	
jedna realita		více realit
	cíle výzkumu	
vysvětlování jevů ověřování teorie		porozumění smyslu jevů budování nové teorie
	přístup	
číslo		význam, slovo
zkoumá velké skupiny lidí		zkoumá malé skupiny lidí
směřuje k zevšeobecnění		jedinečnost
odstup od zkoumaného		vcítění se, ponoření se do situace

Zdroj: Gavora 2000, s. 34
[1]Pozitivismem je stanovisko, či způsob myšlení, který vychází z jednotlivých ověřitelných faktů.
[2]Fenomenologií pak přesné zkoumání jevů

V této práci byl použit polostrukturovaný rozhovor, založený na souboru otázek (viz kap. 3.6.). Řízený rozhovor byl realizován během terénní výuky geografie. Tato skutečnost umožnila provést i částečné **pozorování (či zúčastněné pozorování)**, kdy je

badatel částečně účastníkem probíhajících aktivit, klade otázky, pozoruje a zapisuje, ale drží si odstup. Je zde „trochu přítelem, zvědavým cizincem a neznámým laikem“ (Švaříček 2007c, s. 143).

„Nezbytnou součástí přípravy dotazníku je předvýzkum. V něm se především prověří obsah položek, jasnost a jednoznačnost jejich vyjádření. Předvýzkum odhalí, zda každá položka je jasně formulována a každá odpověď správně předvídána“ (Skalková 1983, s. 91).

3.2. Účastníci výzkumu

3.2.1. Gymnázium

Jako vhodný vzorek pro zjištění, jak zvýšit efektivitu metod terénní výuky bylo vybráno gymnázium, které již 17 let zahrnuje výuku v terénu do svého školního plánu jako hlavní součást výuky.

„Studium na gymnáziu je osmileté (po 5. ročníku ZŠ), přírodovědně zaměřené, zakončené řádnou maturitní zkouškou. Jeho obsah se řídí platnými osnovami pro gymnázia a školním vzdělávacím plánem; řada metod vychází ze zkušeností zahraničních alternativních škol a poznatků současné pedagogiky a psychologie. Učitelé se snaží pracovat s dětmi individuálně a vytvářet jim v rámci výchovně-vzdělávacího programu podmínky pro vlastní realizaci s ohledem na jejich schopnosti a zájmy. Škola je svojí kapacitou spíše menší, neotevírá nový ročník každý rok. Významným prvkem systému školy je také častý pobyt mimo Prahu na studijních výjezdech. Počet studentů se v jednotlivých letech pohybuje okolo 60, aby byl zajištěn komunitní charakter školy a bylo možné optimálně realizovat všechny projektové i výchovné aktivity“ (zdroj: webové stránky školy[1]). Každý rok jsou otevřené zároveň pouze 4 ročníky, ač je gymnázium osmileté. Pobyty mimo školu sbližují studenty a učitele natolik, že se všichni dokonale znají. Škola je pro její členy téměř druhou rodinou, jak mohu usuzovat z vlastního pozorování i tvrzení aktérů.

[1] z důvodů zachování anonymity školy není uveden odkaz na její internetové stránky

3.2.2. Účastníci rozhovorů

Podle předem připraveného kvalitativního dotazníku byl uskutečněn rozhovor s dvěma učiteli zeměpisu, Felixem a Šimonem, a studentem Michalem (všechna jména byla vzhledem k zachování anonymity úmyslně změněna).

Učitel Felix (41 let) má 17 let praxi s výukou v krajině. Byl přítomen po celou dobu vývoje terénní výuky na této škole. Jeho několikaleté zkušenosti mu přináší nadhled nad problematikou vzdělávání mládeže a schopnost výběru vhodných metod výuky při výuce v terénu. Díky své praxi může dnes předvídat, co je vhodné a co nikoliv.

Učitel Šimon (31 let) pracuje na škole s výukou v terénu 6 let. Zároveň je jejím absolventem. Má zkušenosti s touto formou výuky z pohledu žáka i učitele, čehož může využívat při plánování a přípravě terénních cvičení. Sám o kantorovi, který využívá výuku v krajině, říká: „Učitel musí být tak trochu dobrodruh."

Student Michal (15 let) navštěvuje gymnázium s aplikací terénní výuky čtvrtým rokem. Dle slov ostatních kantorů patří k nejambicióznějším na škole. Při rozhovoru na mě působil jako velmi zvídavý mladý muž, kterého studium na gymnáziu velmi baví.

Původní plán provést rozhovor s více studenty jsem musela zavrhnout. Gymnázium, které aktivně zapojuje terénní výuku do svého studijního plánu, se může jevit vzhledem k českým školám velmi originálně. Studenti, kteří pravidelně absolvují jeho výuku, si výjimečnost příliš neuvědomují. Při snaze zjistit odpovědi na otázky podle připraveného dotazníku, jsem se setkala s jejich neporozuměním.

Tento výzkum je pilotního charakteru. Lze předpokládat, že získané poznání (obsahové i metodické) bude dále zohledněno ve finálním dotazníku. V úvahu přichází dvě možnosti. První je rozhovory se studenty zcela zavrhnout. Druhá je se o ně opětovně pokusit. Domnívám se, že možnou cestou k získání informací o terénní výuce z pohledu studentů bude připravení zcela odlišného dotazníku, který nebude obsahovat tak konkrétní otázky. Druhá možnost bude pravděpodobně cennější, protože umožňuje získat „pohled z druhé strany". Nicméně se domnívám, že tento záměr se nehodí příliš pro studenta třetího ročníku bakalářského studia, ale pro studenty starší. Problémem není samotný věk či ročník studia, ale absence kontaktu s dětmi. Za sebe mohu říci, že přestože nás od maturitních ročníků dělí pouhé tři roky, tak naše schopnost rozumět

jejich školnímu životu téměř chybí. Při rozhovorech jsem byla velmi překvapena, že více rozumím problémům učitelů, než problémům studentů.

3.2.3. Výzkumník

Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkumník se tváří v tvář setkává s aktéry v reálném prostředí, je třeba předem promyslet jeho vstup do terénu. Platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi ovlivňuje kvalitu získaných dat. Do výzkumu jsem vstoupila jako návštěvník, částečně zasvěcený (viz tabulka 2). Vzhledem k roli cizince role návštěvníka nese menší rizika z hlediska otevřenosti respondentů. Naopak vzhledem k roli domorodce je menší riziko nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci zkresleně (Šeďová 2007).

Tabulka 1: Role výzkumníka ve vtahu k terénu

Role	Charakteristika	Příklad
Cizinec	Neznámý člověk, který jednorázově přichází a odchází.	Výzkumník přichází do třídy jednorázově sejmout nahrávku pedagogické komunikace.
Návštěvník	Člověk, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu.	Při zkoumání profesní dráhy učitelů expertů se výzkumník opakovaně setkává s týmž respondentem, vede s ním rozhovory, pozoruje jeho práci ve třídě.
Zasvěcený	Člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.	Výzkumník zkoumá klima školy, ve které se jako dobrovolník podílí na vedení školního časopisu.
Domorodec	Člověk, který zkoumá skupinu, jíž je sám členem.	Výzkumník – vysokoškolský student sociální pedagogiky – zkoumá, jaké mají vysokoškolští studenti sociální pedagogiky představy o svém budoucím uplatnění.

Zdroj: Šeďová 2007, s 76

3.3. Popis činností spojených s výukou v terénu

Absolvovala jsem terénní „výjezd“, jak je vícedenní terénní akce mimo školu na sledovaném gymnáziu nazývána, a viděla tak výuku v terénu v praxi. Uskutečnila se v období na přelomu dubna a května v průběhu sedmi dnů. Z důvodu studijních povinností, jsem se zúčastnila pouze poloviny z nich. Cíl mého pobytu se studenty a učiteli v terénu bylo pozorování průběhu terénních cvičení a zapisování si poznámek. Ale nejen terénních cvičení. Zdánlivě nesouvisející úkony jako je příprava stravování či zajištění dřeva na otop se ukázaly později jako velmi důležité v rámci ucelenosti a zamezení rozpadání se připravených aktivit. Z tohoto důvodu je také uvádím. Mou hlavní náplní v tomto týdnu bylo pak především realizování domluvených rozhovorů.

Terénní cvičení bylo lokalizováno nedaleko města Pelhřimov na lesní louce. K přespání sloužily postavené indiánské stany zvané tee-pee. Suroviny pro přípravu pokrmů pro stravování se dle potřeby dovážely z Pelhřimova autem. Ze surovin se připravovaly snídaně, obědy i večeře na místním ohništi. Stravování měl na starosti jeden z kantorů. Každý den mu pak pomáhala zvolená služba. Auto zároveň sloužilo v případě zranění jako prostředek k rychlému zajištění zdravotnického ošetření.

Studenti byli ve všední dny rozděleni do věkově smíšených skupin. Podle tříd byli rozděleni pouze v době konání vyučovacích hodin, jejichž náplní byly klasické školní předměty. Situace tak připomínala školu v přírodě. V rámci skupin se účastnili připravených programů nebo měli daný den službu v „kuchyni“. Další děti z ostatních skupin se účastnily jednoho z připravených programů, jeden dopoledne a jeden odpoledne: výtvarný program, jazykový, výzkum ekosystému a z geografických témat meteorologický program.

Studenti měli nejprve menší teoretickou přednášku o fungování některých procesů s důrazem na skleníkový efekt, následně pak seznámení s několika základními typy oblaků. Některé určovali studenti přímo z oblohy, jiné pomocí knih.

Program po večeři byl pak každý večer různý. Z geografického hlediska nás může zajímat procházka na Křemešník s menším výkladem či orientace s buzolou v lese, kdy v případě správné orientace došel student ke stromu, na kterém byl vzkaz.

Z dalších aktivit v průběhu týdne lze zmínit výlet do města Pelhřimova. Po návštěvě místního bazénu si studenti poslechli výklad o historii města, jeho obyvatelích a architektuře města.

Výše uvedený stručný přehled činností studentů je uváděn z toho důvodu, že je třeba znát širší kontext, na jehož pozadí terénní výuka probíhá. Dále je třeba promyslet role studentů a jejich zapojení do všech aktivit.

3.4. Průběh rozhovorů

Pro kvalitativní výzkum - řízený rozhovor je třeba brát v potaz bezprostřední situaci, během které byl rozhovor uskutečněn. Aktéři rozhovorů jsou jí ovlivněni. Lze předpokládat, že by jejich odpovědi byly pravděpodobně trochu jiné, probíhal-li rozhovor v terénu v lese či po vyučovací hodině v kabinetě.

První rozhovor se mnou absolvoval učitel Šimon. Probíhal v týdnu (ve všední den) v době obědové pauzy. Studenti měli osobní volno, kdy mohli hrát různé hry jako například softball, volejbal, frisbee a podobně, odpočívat, nebo si plnit potřebné úkoly. Z oblasti geografie musí všichni studenti splnit každý rok tzv. místopis, kdy do slepých map světadílů vpisují či zakreslují zadané pojmy. Mohou k tomu využít po domluvě s učitelem také obědovou pauzu. Šimon se mnou seděl u stolu před srubem a při rozhovoru jsme měli rozhled nad celou pasekou.

Druhý rozhovor, s učitelem Felixem, jsem měla možnost provést v sobotu. O víkendu byl zcela jiný plán dne. Tento den nebyly klasické vyučovací hodiny, ani se nerealizovaly po skupinách připravené programy. Program byl zcela odlišný. V době našeho rozhovoru se pro studenty konal orientační běh. Studenti starších ročníků běželi sami, zatímco mladší ve dvojicích. Felix tento týden plnil funkci kuchaře, také při našem společném rozhovoru míchal polévku a během odpovědí občas pomocníkům říkal, co mají ještě přikrájet, aby přiložili do ohně a podobně. Přepis těchto připomínek jsem z důvodu lepší orientace v odpovědích neuvedla.

Student Michal se mnou absolvoval rozhovor při přípravě večeře. Jako služba připravoval brambory do polévky. Přítomni byli i jeho kolegové ze školy. Rozhovor poslouchali a někdy doplňovali.

Všechny pořízené rozhovory jsem nahrávala na diktafon a posléze po návratu do Prahy přepisovala. Jejich plné znění je obsaženo v přílohách práce.

3.5. Zajištění efektivity

Tato kapitola obsahuje výsledky výzkumného šetření. Jedná se o data (podstatné myšlenky, názory) z řízených rozhovorů, která jsou strukturována dle hlavních prvků modelu efektivity a hladin ve vzdělávání (kap. 2.2.2.).

Předpokladem pro efektivní výuku je **vhodný vzdělávací systém**. Školy v České republice se řídí od roku 2007 tzv. Rámcovým vzdělávacím programem (2007). Toto gymnázium není výjimkou. Rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia z hlediska terénní výuky je obsaženo již v kapitole 2.1.4. Pro tuto kapitolu je především zásadní informací, že terénní výuka je v RVP G podporována.

Druhým předpokladem kvalitní výuky geografie v krajině, na pozadí které lze zajistit její efektivnost, je **škola**. Pro terénní výuku, která není na našem školství příliš běžná, je důležitá podpora školy. Bez její podpory a případnému zanesení výuky v terénu do školního vzdělávacího programu není její realizace možná.

V rámci školy je velmi důležitou atmosféra v kolektivu kantorů. V ideálním případě si kantoři navzájem při realizaci výuky mimo školní budovu pomáhají, a to jak s konkrétní látkou, tak s udržením kázně dětí. Také se snaží o mezioborové aktivity, které žákům a studentům ukážou propojenost jednotlivých předmětů.

Výše zmíněné aspekty ovlivňující zajištění efektivity **terénní výuky geografie** jsou při zajištění maximální efektivity nepostradatelné. Efektivnost samotné výuky však nezávisí pouze na vzdělávacím systému a škole, ale také na dalších aspektech. Pokud chce učitel zajistit maximální možnou efektivitu terénní výuky, musí dbát na zásady, cíle, podmínky vstupů, procesů i výstupů (viz obrázek 2, kap. 2.2.2.).

ZÁSADY

- je třeba vše dopředu promyslet
- je potřeba vše předem časově rozvrhnout
- je potřeba předem připravit nejen samotný plán realizace terénního cvičení, ale také nutné formální záležitosti (financování, doprava do místa, případné ubytování a podobně)
- učitel by měl začínat s malými projekty, pokud s terénní výukou začíná

- pokud učitel není zvyklý na takový styl výuky, měl by se nejprve poradit s někým zkušenějším v této oblasti
- učitel musí mít především sám chuť studenty něco naučit
- učitel se musí chtít sám učit novému
- je nutný kladný vztah učitele k práci i ke studentům
- je třeba předem rozmyslet cíl dané výuky v terénu
- pokud se terénní výuka koná v neznámé oblasti, je třeba se o této oblasti předem informovat

CÍLE (z pohledu učitele)

- cílem výuky by měl být především rozvoj klíčových kompetencí studentů a naučit studenty probíranou látku (dle ŠVP školy)
- je nutné, zaujmout studenty natolik, aby se sami chtěli o daném tématu více dozvědět a aby se obecně chtěli učit novému, aby se chtěli dále vzdělávat a vyvíjet
- probudit v nich zájem o aktivní zjišťování informací
- naučit je, že příroda má své zákony, a ukázat jim, že nešetrné zacházení s ní má hluboké důsledky
- ukázat fungování přírody jako ucelený systém (mezipředmětová provázanost)
- zvykat je na terénní výuku a celkově pobyt v krajině, který prohloubí jejich vztah s přírodou, městem, svým okolím apod.
- předložit studentům informace o městě či místě kde žijí a chodí do školy
- dát studentům možnost porovnat život ve městě a na venkově
- připravovat úkoly tak, aby je všichni studenti byli schopní splnit
- naučit je spolupracovat ve skupině či ve dvojicích, umět se dohodnout, vzájemně si pomoci
- učit je, jak řešit problémy, jak zjistit potřebné informace
- naučit je nebát se komunikace na veřejnosti, hlásit se o svá práva, umět se omluvit, požádat o radu, přednést veřejně své výsledky…

PODMÍNKY VSTUPŮ

- učitel musí brát v potaz, jaké jsou dosavadní vědomosti studentů, tedy nabyté před realizací terénního vyučování

- výuka musí být přiměřená jak znalostem studentů, tak zkušenostem učitele
- učitel musí mít chuť terénní výuku provádět
- učitel by měl mít organizační schopnosti
- musí být ochoten věnovat svůj čas přípravě, realizaci i zpětné vazbě
- studenti musí mít chuť se něco naučit
- studenti musí chtít sami zjišťovat informace v terénu a podílet se na výuce
- výhodou je předchozí kontakt studenta s terénní výukou
- kladný vztah studenta i učitele k přírodě
- zvyk chodit do přírody (z rodiny, skautu, předchozí školy apod.)
- pokud se terénní výuka realizuje v nějaké nové oblasti, musí být předem známá, je nutné si o místě zjistit informace předem
- je nutná příprava terénní výuky, nejlépe již o prázdninách před začátkem školního roku
- učitel však musí počítat s tím, že ne vše se dá zpracovat formou terénní výuky

PODMÍNKY PROCESŮ

- procesy, prostřednictvím kterých se bude kantor snažit o dosažení cílů, by měly být pečlivě vybrány a zváženy vzhledem k věku žáků, vyspělosti a také zkušenostmi s tímto typem výuky
- jsou využívány různé metody výuky
- terénní vyučování se realizuje například formou exkurze, výletu, expedice, geografické vycházky, orientačního běhu…
- je realizována terénní výuka krátkodobého i dlouhodobějšího charakteru
- jsou vybírány na první pohled různorodé akce, které jsou vzájemně provázané
- je vhodné zařazení soutěže či hry s hodnoceným závěrem
- učitel se musí snažit o pestrost terénních cvičení
- terénní cvičení musí mít spád, musí být zábavné
- je snaha o početně menší počet studentů na jednoho učitele
- pokud studenti pracují ve skupinách, je třeba jejich počet v jedné skupině regulovat v závislosti na charakteru terénní výuky
- věkově smíšené skupiny (spolupráce napříč třídami) je výhodou
- učitel není chápán jako neomezená autorita, určitý stupeň autority je třeba zachovat, ale fungovat spíše jako rádce a průvodce

- je nutné zajistit, aby studenti měli s učitelem kladný vztah a důvěřovali mu
- student má mít vždy možnost obrátit se na učitele s prosbou o radu
- uspořádání obsahu vyučování by mělo být ze strany učitele záměrné, přesto by měl umět flexibilně jednat a nenechat se zaskočit nenadálou situací
- program terénní výuky musí být připraven tak, aby studenty zajímal
- student musí vidět smysl, musí být motivován, terénní výuka pro něj musí být zajímavá
- student musí chtít se terénní výuky aktivně účastnit
- student má mít možnost i chuť sám si ověřit fakta v terénu
- dát studentům prostor pro vlastní zkušenost - pokud student něco vidí, lépe si to zapamatuje, pokud si to může vyzkoušet, zapamatuje si to ještě lépe
- vhodná je možnost volby účastnit se (či nikoli) v případě některých terénních akcí (např. povinnost pouze pro nižší ročníky s možnou účastí dobrovolníků ze starších ročníků)
- je dobré, pokud spolu učitelé na terénní výuce spolupracují
- student se má podílet na přípravě i realizaci terénní výuky
- během realizace terénního cvičení je třeba informovat studenty o místě, kde se terénní výuka realizuje (nejlépe mezioborově)
- pořádat také výjezdy do vzdálenějších míst od školy s cílem poznat jiný kraj, jiné zvyky, a možnost udělat si srovnání
- vracet se na místa, kde se výuka již někdy konala, a hledat jiný pohled
- student musí počítat s časovou náročností
- je třeba dát studentům dostatečný čas na zpracování úkolů
- student by měl mít možnost opravy - pocit, že jedním nezdarem není vše ztraceno
- student a učitel by měli diskutovat o závěru, student klást otázky a společně dojít k jednotnému cíli

PODMÍNKY VÝSTUPŮ

- sám student má snahu o co možná nejlepší závěrečné výsledky
- každý terénní projekt, kde studenti aktivně zjišťují informace, by měl mít nějaký výstup např. v podobě souhrnného sborníku, posterů či prezentací

- studenti mají na závěr prostor pro představení své práce např. dalším studentům a učitelům školy, rodičům, studentům a učitelům jiných škol, vedení města apod.
- učitel si musí být vědom toho, že kontrola výstupů je při terénní výuce složitější, než při výuce v hodině
- studenti by měli mít na závěr zpětnou vazbu od učitelů
- učitelé by měli mít na závěr zpětnou vazbu od studentů
- je třeba kombinovat zpětnou vazbu formou ústní a písemnou (s případným použitím dotazníku)

3.6. Diskuze

Kvalitativní výzkum a konkrétně hloubkový rozhovor s aktéry terénní výuky přinesl hlubší poznání o dané problematice podle situací na dané škole. Díky výběru této metody bylo možné nashromáždit větší množství dat, než v případě použití pouhého pozorování. Účast výzkumníka přímo na jednom z terénních pobytů mimo školu hodnotím velmi kladně. Kombinace zúčastněného pozorování a řízeného rozhovoru přinesla více dat, než samotný rozhovor. Je třeba zkoumat také situace a aktivity, na jejichž pozadí rozhovor probíhá.

Nicméně se neubráníme menším změnám v případě využití dotazníku pro komplexnější výzkum. Za prvé je třeba zohlednit již zmíněný problém s použitím otázek pro studenty. Pro kantory původní dotazník v zásadě vyhovuje, ani zde se však nelze vyhnout některým nutným úpravám.

Otázka šest, „Jak hodnotíte výkony žáků během terénní výuky?“ se ukázala být dosti zavádějící. Při realizaci pilotního výzkumu byla z tohoto důvodu zařazena doplňující otázka, jestli jsou studenti hodnoceni známkami. V případě nepoužití doplňující otázky mohli dotazovaní odpovídat, jaké jsou výkony studentů během terénní výuky např. slovy: Hodnotím je vcelku kladně, chlapci se snaží více, než dívky...

Další nutnou úpravou by bylo přidání otázky 12. Jak dosáhnout co největší efektivity při terénní výuce? Jak dosáhnout vyšší efektivity v terénní výuce? Čemu se vyvarovat? Do pilotního výzkumu byla tato otázka již přidána v průběhu rozhovorů, ač v původním seznamu nebyla. Její zapojení se osvědčilo.

Je nutné také zvážit přidání dalších otázek jako je například „Jaké konkrétní činnosti lze v terénu učit a jaké nikoli?“.

Po těchto úpravách lze již dotazník doporučit k hloubkovému výzkumnému šetření. Možností je také na pozadí zmíněných otázek a jejich odpovědí připravit dotazník kvantitativní, a tím oslovit větší počet respondentů. Zaměnit původní kvalitativní šetření za kvantitativní nebylo možné z důvodu malého množství informací o tomto tématu v literatuře, které by vedly ke komplikaci s tvorbou uzavřených otázek.

Výsledek zde představeného výzkumného šetření přinesl jisté závěry. Je třeba ale dále zohlednit fakt, že se jedná o závěry z pilotního výzkumu na omezeném počtu respondentů. Výše uvedené závěry jsou navíc především chápány z pohledu učitelů. Výsledky výzkumu mohl ovlivnit také fakt, že dotazovaní byli pouze muži.

V případě realizace hloubkového šetření je třeba zahrnout do výzkumu větší počet respondentů - jak muže, tak ženy, učitele i studenty, aby byly výsledky korektní.

4. ZÁVĚR

Záměrem této bakalářské práce bylo přispět k řešení otázky, jakým způsobem plánovat a realizovat výuku geografie v terénu, aby byla maximálně efektivní. Tento hlavní cíl byl následně rozveden do cílů dílčích. 1. Odpovědět na otázky: Jak obsahově vymezit výuku v terénu a efektivitu výuky? Jaké jsou klady terénní výuky a význam pro studenty? Jaké podmínky musí být zajištěny pro dosažení efektivní výuky a jakými způsoby ji lze zjišťovat? 2. S pomocí těchto odpovědí připravit podklady pro vlastní výzkumné šetření s cílem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku a realizovat jej na pilotní škole. 3. Na základě tohoto pilotního výzkumu potvrdit (nebo vyvrátit) vhodnost použití řízeného rozhovoru jako hlavní metody pro tento výzkum. Všechny výše uvedené cíle se podařilo postupně naplnit.

Nejprve bylo nutné zjistit stav zkoumaného problému v odborné literatuře. Zjistit, zda není odpověď na zvolenou výzkumnou otázkou již někde obsažena. Dle informací Maňáka a Janíka (2009) je situace v odborné literatuře o efektivitě výukových metod velmi špatná. Tuto skutečnost se podařilo potvrdit také v případě terénní výuky geografie. V odborné literatuře byly zároveň nalezeny odpovědi na zmíněné výzkumné otázky.

Pomocí těchto odpovědí bylo připraveno kvalitativní výzkumné šetření. Na základě předem připraveného dotazníku zahrnujícího 11 pomocných otázek byly realizovány pilotní řízené rozhovory s učiteli a studentem jednoho gymnázia. Tyto rozhovory byly nahrány, přepsány do textové podoby a následně analyzovány.

Pomocí analýzy zjištěných dat z rozhovorů, byl sestaven přehledný seznam toho, co je třeba dodržovat, chceme-li realizovat terénní výuku geografie a zajistit její maximální možnou efektivitu.

Seznam podkladů pro realizaci terénní výuky je, vzhledem k profilu dotazovaných, chápán zejména ze strany učitele. Přináší konkrétní rady, jak může kantor od začátku do konce realizovat terénní výuku geografie.

Z hlediska zjištění cenných informací od zkušených kantorů, jak oni realizují terénní výuku, hodnotím metodu řízeného rozhovoru jako vhodně zvolenou. Tato práce mě velmi obohatila o nové poznatky. Přinesla nový pohled na řešení tématu terénní výuky, protože, jak jsem již uvedla, otázka efektivity terénní výuky geografie se v odborné literatuře neřeší. Domnívám se, že terénní výuka je především záležitost

budoucnosti. Otázkou zajištění její efektivity je třeba se dále zabývat. Tento pilotní výzkum považuji za velmi zdařilý a vhodný jako předloha pro výzkum hloubkový. Za důležité považuji zpřístupnění výsledků šetření kantorům geografie (zeměpisu) k jejich možnému následnému využití. Chceme-li se však efektivitou terénní výuky zabývat v budoucnu, znamená to mimo jiné si v prvním kroku uvědomit, co by mělo být cílem terénní výuky zeměpisu. Tyto cíle by měly být definovány za žáky (co by měl žák po absolvování kurzu umět) konkrétně a jednoznačně, aby se dalo později ověřit, zda žáci daných cílů opravdu dosáhli.

POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE

BÍLEK, M. (2009): Měření účinnosti výuky. Přehled přednášek: Vzdělávací a informační technologie v chemii. PedF UHK, Hradec Králové, [cit. 27. července 2010]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/kch/plany/lekce/vkdch5n.html.

CABALKOVÁ, L. (2007): Terénní vyučování v hodinách zeměpisu na příkladu mikroregionu Žacléřsko. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 112 s.

CHVÁL, M. (2004): Možnosti aplikace Malmquistova indexu ve vzdělávání. Sborník příspěvků z XII. celostátní konference ČAPV - Profese učitele a současná společnost. PedF Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, 15 s, [cit. 19. července 2010]. Dostupné z: http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/prezentace_ ls_2008/ Malmquistuv-index.doc.

DYTRTOVÁ, R., DYTRTOVÁ, J. J., JAKL, M. (2008): Efektivita výuky na vysoké škole. 4 s, [cit. 27. července 2010]. Dostupné z: http://everest.natur.cuni.cz/ konference/2008/prispevek/dytrtova.pdf.

DOSTÁL, J., MACHÁČKOVÁ, P. (2005): Systémové pojetí edukačního procesu a možnosti měření jeho efektivnosti. Systémové přístupy 2005. VŠE, Praha, 7 s. [cit. 27. července 2010]. Dostupné z: http://mict.upol.cz/systemove_pojeti_edukacniho_ procesu_a_moznosti_mereni_ jeho_efektivnosti.pdf.

FENKLOVÁ, E. (2009): Voda ve Slavkovském lese jako téma gymnaziální terénní výuky geografie. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 54 s.

GAVORA, P. (2000): Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno, 207 s.

HAVRÁNEK, J. (2010): Terénní výuka na druhém stupni ZŠ v povodí řeky Doubravy. Diplomová práce. Katedra geografie PedF MU, Brno, 104 s.

HOFMANN, E. a kol. (1999): Jedovnice a okolí: Modelová oblast pro terénní vyučování. Akademické nakladatelství CERM, Brno, 129 s.

HOFMANN, E. a kol. (2003): Integrované terénní vyučování. 1.vydání. Paido, Brno, 137 s.

HROMKOVÁ, L. (2010): Terénní výuka v okolí města Žďár nad Sázavou. Bakalářská práce. Geografický ústav PřF MU, Brno, 56 s.

HVĚZDOVÁ, L. (2006): Integrovaná terénní výuka v místních podmínkách. Vycházka do údolí Bílého potoka. Diplomová práce. Katedra biologie, PedF MU, Brno, 94 s.

JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. (2009): Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Paido, Brno, 179 s.

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2008): Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ. Dizertační práce. PedF UK, Praha, 168 s.

JAROŠOVÁ, D. a kol. (2003): Trendy v ošetřovatelství II. Zdravotní sociální fakulta, Ostravská univerzita Ostrava, Ostrava, 122 s.

KUČEROVÁ, M. (2005): Koncepce geolaboratoře Albertov/Vyšehrad. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 114 s.

KÜHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha, 145 s.

KÜHNLOVÁ, H. (2007): Život v našem regionu: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia. Nakladatelství Fraus, Plzeň, 74 s.

KULDOVÁ, S., ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Příklady úkolů z Geolaboratoře Albertov – Vyšehrad. Geografické rozhledy, 15, č. 3, s. 15–18.

KUTÁ, H. (2009): Geografická terénní cvičení a exkurze v Brně a jeho okolí. Bakalářská práce, Geografický ústav PřF MU, Brno, 44s.

MACHYČEK, J., KÜHNLOVÁ, H., PAPÍK, M. (1985): Základy didaktiky geografie. Slovenské pedagogické nakladatelstvo, Bratislava, 343 s.

MAŇÁK, J. (2001): Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Paido, Brno, 46 s.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. (2009): Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In Janíková, M., Vlčková, K. a kol.: Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Paido, Brno, s 83-96.

MARADA, M. (2006): Jak na výuku zeměpisu v terénu? Geografické Rozhledy, 15, č. 3, s 2-5.

MATĚJČEK, T. (2008a): Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Biodiverzita a její ohrožení. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JPD 3 – Přírodovědná gramotnost, Praha, 40 s.

MATĚJČEK, T. (2008b): Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání. Životní prostředí. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra

sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JDP – Přírodovědná gramotnost, Praha, 48 s.

MOJŽÍŠEK, L. (1975): Vyučovací metody. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 325 s.

PETRÁČKOVÁ, V. KRAUS, J. (2000): Akademický slovník cizích slov A-Z. Academia, Praha, 834 s.

POLÁČEK, P. (2007): Terénní výuka podporovaná moderními geoinformačními technologiemi. Diplomová práce. Katedra geografie, PedF MU, Brno, 71 s.

PRŮCHA, J. (1996): Pedagogická evaluace. MU CDVU, Brno, 166 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998): Pedagogický slovní – 2. rozšířené a přepracované vydání. Portál, Praha, 328 s.

RŮŽIČKA, J. (2010): terénní výuka v ŠPV Gymnázia Lanškroun. Diplomová práce. Geografický ústav PřF MU, Brno, 87 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Jak je koncipována Geolaboratoř Albertov – Vyšehrad? Geografické rozhledy, 15, č. 3, s. 19–20.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008): Vzdělávací cíle a struktura témat výuky v krajině. In: Řezníčková a kol.: Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JDP – Přírodovědná gramotnost, Praha, s. 13-24.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): Náměty pro geografické a environmentální vzdělání: Výuka v krajině. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JDP – Přírodovědná gramotnost, Praha, 182 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., MATĚJČEK, T. (2008): Obsahové vymezení hlavních pojmů. In: Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JDP – Přírodovědná gramotnost, Praha, s. 8-12.

SKALKOVÁ, J. a kol. (1983): Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 204 s.

SMRČKOVÁ, K. (2007): Terénní cvičení z geografie v Českém ráji. Bakalářská práce. Geografický ústav PřF MU, Brno, 45. s.

STARÝ, K., CHVÁL, M. (2009): Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In: Janíková, M., Vlčková, K. a kol.: Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Paido, Brno, s. 63-81.

ŠEDOVÁ, K. (2007): Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 51-82.

ŠUPKA, J., HOFMANN, E., RUX, J. (1993): Didaktika geografie I. Masarykova univerzita Brno, Brno, 104 s.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, 377 s.

ŠVAŘÍČEK, R. (2007a): Hloubkový rozhovor. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 159 – 184.

ŠVAŘÍČEK, R. (2007b): Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 12-27.

ŠVAŘÍČEK, R. (2007c): Zúčastněné pozorování. In: Švaříček, R., Šeďová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, s. 142 -159.

TEJC, R (2009): Jak hodnotit efektivitu vzdělávání? In: Newsletter HRM line. [cit. 10. července 2010]. Dostupné z: http://ihned.cz/download/DOT_nwsltr/HRManagement_2009_22.pdf.

TICHÝ, O., JANKA, J. (1963): Metodika zeměpisu. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 237 s.

VAŠEK, T., OUDA, M. (2007): Tvorba neformálního kurikula – integrovaná terénní výuka v moderní oblasti. Diplomová práce. Katedra geografie, PedF MU, Brno, 125 s.

ZÁLESKÝ, J. (2009): Koncepce terénní výuky na příkladu Českobudějovicka. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 182 s.

ZEMAN, V. (2006): Reforma školství v České republice. Varianty, Člověk v Tísni – společnost při ČT, o. p. s., Praha, 35 s. [cit. 16. dubna 2010]. Dostupné z: http.://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf

ŽÁK, V. (2006): Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. Disertační práce. Katedra didaktiky fyziky MFF UK, Praha, 207 s.

ŽÁK, V. (2008): Jak poznat kvalitní výuku nejen fyziky. Školský vzdělávací a informační portál EDU.CZ. [cit. 29. července 2010]. Dostupné z: http://www.edu.cz/kvo/slozka/fyzika/.

eGEOGRAFIE, www.egeografie.cz, [cit. 4. dubna 2009]. Dostupné z: http://www.egeografie.cz/.

HERODOT, www.herodot.net, [cit. 21. dubna 2009]. Dostupné z: http://www.herodot.net/

POUŽITÉ DOKUMENTY

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT ČR, Praha, 2001, 69 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2007, 100 s.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník

Před zahájením rozhovoru s cílem přispět k objasnění hlavní výzkumné otázky „jak zajistit maximální efektivitu terénní výuky“, bylo nutné představit výzkum a jeho cíle. První nutnou otázkou, bez které není možné pokračovat, byla otázka na souhlas s rozhovorem a jeho následným zveřejněním do bakalářské práce.

1. Když se řekne výuka geografie v terénu či terénní výuka geografie – co si pod touto formou výuky představíte?
2. Jakým způsobem probíhá na vaší škole výuka geografie v terénu?
3. Jak dlouho ji využíváte?
4. Znáte nějakou školu, na které se aplikuje do výuky také vyučování v krajině? (Zajímá mě, jestli je i jiná škola, která využívá výuku v terénu, ale také jestli se o nějaké školy inspirovali nebo nadále čerpají inspiraci.)
5. V čem je podle vás výhoda této výukové metody pro studenty? (Čemu se žáci mohou prostřednictvím výuky geografie v terénu naučit? Co „trvalého“ si z ní studenti mohou vzít do reálného života?)
6. Jak hodnotíte výkony žáků během terénní výuky?
7. V čem spočívá výhoda takovéto výuky pro kantory?
8. Máte nějaké zpětné vazby od studentů?
9. Znáte nějaké konkrétní příklady, kdy pomůže studentovi výuka praxí v praxi či v jeho osobním životě?
10. Jaké jsou naopak nevýhody terénní výuky?
11. Co byste poradil učitelům, kteří chtějí začít s výukou v terénu?

Příloha 2: Rozhovor s učitelem Šimonem

Když se řekne výuka geografie v terénu nebo terénní výuka geografie – co si představíš pod tímto pojmem?
No tak já si představím určitý aktivity, který - *odmlčení* já se omlouvám, budu mluvit nespisovně, tak snad to nebude vadit – tak si představím spíš nějaký aktivity, který studenti dělají v terénu, to znamená mimo školní budovu, mimo školní lavice. Je to nějaká aktivita, která nespočívá v poslouchání přednášky nebo čtení článku, knihy... ale spíš nějaké konkrétní činnosti, při kterých se zjišťují informace. Informace, které se zjišťují přímo z terénu. Ať už se jedná například o profil geologický nějaký oblasti, ať už se jedná o výzkum spokojenosti obyvatel s běžnou dopravou... tak témat je více.

A zahrnul by si třeba do toho i exkurzi?
Krátké odmlčení. Jo, určitě ano, určitě ano.

A kdybys měl nějak víc definovat terénní výuku?
Vlastní zjišťování informací z terénu. Já myslím, že takhle bych to definoval, pracovně.

Jakým způsobem probíhá na vaší škole výuka geografie v terénu?
Tak naše škola je taková dost specifická. Jedním hlavním rysem nebo hlavním... hlavní věcí, kterou se odlišuje je takzvaná „expedice“. To je veliký celoškolní projekt, kdy klasická výuka končí v půlce května a v druhé půlce května se studenti rozdělí do skupin podle zájmu a připravují si podklady pro čtrnáctidenní terénní výzkumnou expedici, která vždycky směřuje do určité oblasti, která je předem známá. Studenti mají skupiny podle různých témat od čistě přírodovědných, jako je třeba výzkum ekosystému až po témata geologická, dále tam jsou témata humanitní, například rozhovory s pamětníky, zjišťování moderní historie třeba dané obce, výzkum krajiny, to je takové čistě geografické téma, řekl bych. Tak v rámci těchto skupin je vždy nějaká skupina, která se věnuje čistě geografickému tématu. Většinou to právě bývá výzkum krajiny - historie krajiny a současnost krajiny. Ale i ty přírodovědné skupiny, tím že pracují v terénu, tak i ony se potýkají s určitými problémy čistě geografickými - už jenom třeba tvorba mapy, tvorba mapy oblasti a podobně. Tak tohle bych řekl, že je největší projekt, kdy se ta výuka v terénu asi prosazuje nejvíce. Je skutečně intenzivní. Jedná se o čtrnáctidenní akci přímo v terénu.

Máte tedy také jiné akce během školního roku, kde se aplikuje výuka v terénu nebo konkrétně výuka geografie v terénu?
Ano, máme. Zase nejedná se o čistě geografickou akci. My to máme tak, že jendou za dva měsíce celá škola jede na týdenní výjezd mimo Prahu do určité oblasti. Součástí každého výjezdu je vždy seznámení se s krajinou toho místa, kam jedeme. Takže studenti by měli získat přehled o těchto místech o jejich poloze v rámci České republiky, o jejich případné vývoji v minulosti, zejména třeba ve dvacátém století, pokud se jedná třeba o oblasti, jako jsou Sudety a podobně. Takže nejedná se o čistě geografické exkurze nebo terénní výzkumy prostě, ale každý student má možnost se seznámit s polohou toho kraje a podobně.
No a dále náplně těchto výjezdů jsou různé, jedná se například o výjezdy, které jsou zaměřeny na umělecké projekty, na zdravotnický kurz pro všechny studenty... A součástí těchto projektů vždy bývá nějaká malá dílčí část, která se věnuje zeměpisu. A je to zejména orientační běh, kdy každý student vlastně povinně musí prokázat, že je schopen najít kontroly podle mapy. Takže je to sice orientační běh na čas, ale primárně

nejde o fyzickou kondici, ale skutečně o to jestli student umí, je schopen s mapou pracovat, pracovat s buzolou a je schopen se orientovat sám v krajině. Tak to je taková jedna konkrétní činnost, která se dělá pravidelně každý rok. Ta práce s mapou je hodně důležitá, ta se projevuje i na jiných výjezdech, kdy se například chodí na výlety. Studenti mají možnost vést školu vždycky nějaký úsek a podobně.

Ty říkáš studenti, říkáš „všichni mají povinnost." Jak to rozdělené po třídách nebo...?
Určité části zeměpisu probíhají celoškolně, to znamená, to je třeba ta expedice nebo i ten orientační běh, tak tam studenti mají skupiny napříč třídami. To znamená, že ty projekty probíhají v různých věkově smíšených skupinách. Výjimkou jsou potom projekty, které jsou cílené přímo na konkrétní třídu. Jako je třeba, jako je třeba výuka astronomie, poznávání hvězd na noční obloze. Kdy tohle jsou třeba podmínky, které jsou povinné pro mladší a ty tím musí projít a pro starší je to třeba volitelná podmínka, kdy se mohou a nebo nemusí zúčastnit této akce.

Když se těchto akcí účastní celá škola, kolik máte studentů na škole?
Tak naše škola je, jedná se o osmileté gymnázium, nicméně nemáme od každého ročníku třídu. Na škole jsou celkem 4 třídy, což je záměr. Je to cíl. A v každé třídě máme 15 až 20 studentů. To znamená, že dohromady na škole studuje ňákých - kolem 70 studentů.

Jak dlouho se vlastně u vás na škole tyto metody terénní výuky využívají?
No vlastně asi můžu říci, že tyto metody se používají už od počátku, kdy škola vznikla. To bylo v roce 1993. Protože tato škola je projekt jejího současného ředitele, který má teda aprobaci biologie- chemie, ale on hodně prosazuje právě výuku v terénu a různé terénní práce. Takže i když to není zeměpisář, tak vlastně většina těch nápadů vlastně pochází z jeho dílny. Já tady učím pravidelně tuším od roku 2006. Takže já jsem vlastně přejal ten způsob a přijel jsem ho vlastně i za vlastní víceméně. Mám i vlastně výhodu, že jsem sám tuto školu studoval v počátku, takže jsem zažil začátky, i těch projektů i těch akcí. A stal jsem se vlastně jakýmsi pokračovatelem této činnosti.

A nevíš o nějaké jiné škole, kde by se aplikovala výuka v terénu?
Tak v takové formě, jak to máme my, o žádné nevím v České republice. Ale naše škola občas spolupracuje s jinými školami právě z těch okolností, kdy děláme ty výzkumné práce a i proběhl vlastně jakýsi program, kdy naši studenti připravili podobné dílčí, ale mnohem menší, projekty pro studenty těch jiných škol. Teď si bohužel nejsem jistý, co to bylo za školu – odněkud z Jižních Čech. To se omlouvám. Myslím, že to bylo gymnázium Dačice, ale teď si nejsem jistý.

Na chvíli jsme museli rozhovor přerušit, Šimon musel na shromáždění studentů a učitelů. Všichni se seřadili do kruhu. Tímto shromážděním skončila poobědová pauza a následovala „klasická" vyučovací hodina. Každý učitel řekl, kde se bude „vyučovací třída" nacházet a co vše potřebují studenti mít s sebou. „Matematika, sejdeme se tady na louce, stačí propiska." Chemie, my se sejdeme u dolního ohniště a napíšeme si tu slíbenou písemku..."
Šimon zrovna tuto hodinu neučil. Měl program až následně po „přestávce", kdy se věnoval projektu na téma meteorologie.
Můžu začít povídat? Ale přiznám se, že si asi nejsem jistý, jestli znám školu, která by dělala třeba nějaké i menší projekty či terénní výzkumy. Jako exkurze to je asi běžná věc, kterou dělá každá škola, ale že bych se přímo já zajímal o nějaké jiné školy, že

bych třeba přejímal nějaké nápady a tak, to ne. Možná je to i z toho důvodu, že já ještě studuji vysokou školu, tak mám dost málo času. I té práci učitele se nemůžu věnovat na sto procent, což se možná projevuje i v tady v tom. že neznám i jiné projekty. Třeba až budu mít víc času, tak se budu o to víc zajímat a hledat třeba i nápady jinde.

A znáš nějaké publikace o terénní výuce?
No tak znám publikaci od Dany Řezníčkové a kolektivu z Přírodovědecké fakulty, knihu, která se zabývá právě výuku terénní geografie.

Využili jste někdy něco z této knihy na škole?
Zatím ne. To je ale způsobeno právě tím, že ty naše projekty jsou už zaběhnuté, takže v zásadě nemáme nějaký velký důvod to nějak radikálně měnit. Ten vývoj je takový pozvolný. A tím, že já právě ještě navíc nemám čas na to ty věci inovovat, tak zatím spíš učím v těch zaběhnutých kolejích. A předpokládám, že až dostuduji tu vysokou školu, což doufám, že bude letos v září, tak budu mít víc času se té práci věnovat a třeba i rozšířit terénní výuku a nebo nějak zlepšit a inovovat ty metody a podobně. A ještě vlastně jenom si vzpomínám, že jsem kdysi viděl knihu Globální výchova, která mě velice zaujala. Tak myslím, že možná nějaké nápady byly i z této knihy.

V čem si myslíš, že je výhoda této formy výuky pro studenty?
No tak výhod je asi několik. Napadají mě dvě hlavní. První výhoda je, že je to vůbec jiný kontakt studentů a učitelů. Když studenti a učitelé tráví několik dní v terénu. Spí se třeba na ubytovně nebo ve stanu, podle toho jak je potřeba, jaké jsou možnosti. Zdá se mi, že to přináší jinou kvalitu do toho vztahu. Učitel je se studenty víc, může je více poznat. Já mám sám s tímto zkušenosti celkem pozitivní, že ty vazby mezi žáky a učiteli jsou takový na úrovni. Takové intenzivnější – i v tom dobrém, i v tom zlém. Ale spíše v tom dobrém, řekl bych. Tak to je asi jedna výuka.

Ty si teda myslíš, že to usnadňuje nějak tu výuku?
Rozhodně. Myslím si, že jakoby třeba – to už je více do té psychologie a výchovy. Tím bližším vztahem si nedovedu přestavit, že by nějak student vyloženě udělal vyloženě nějaký podraz. Taky máme studenty zlobivé, mají problémy výchovné a třeba i vzdělávací, ale myslím, že by nikdo ze studentů neudělal nějaký podraz na učitele. Což si myslím, že to je právě důsledek třeba těch bližších vztahů. A tou druhou výhodou, tou druhou výhodou je, že člověk když dělá věci sám, sám je vytváří, tak ho to učí jinému způsobu práce. Že student ve škole je zvyklý, že sedí, poslouchá, píše si poznámky, v lepším případě klade otázky, diskutuje, debatuje o nějakých poznatcích nebo nějakých zákonitostech v geografii. Ale pokud člověk jako sám může být v terénu, sám ověřuje fakta, sám ověřuje i nějaké hypotézy, sám ty hypotézy vytváří, potvrzuje, tak to je jako potom další stupeň té práce, kdy se člověk vlastně v podstatě učí vědeckou práci, v malé míře, ve velice omezené míře. Ale ten model už se tomu blíží víceméně. Takže to přináší novou kvalitu pro uvažování studentů, já myslím.

A když to stáhneme přímo na tu geografii, tak co si myslíš, že se prostřednictvím TV mohou naučit, co by mohli třeba aplikovat pro reálný život?
No to je dost široká otázka. Mě napadá v souvislosti s tím, co děláme my... naši studenti jsou více zvyklí, já tedy aspoň doufám, že jsou zvyklí, více vnímat krajinu jako určitý systém, který nějak funguje. To zní hodně obecně, ale třeba pro ten reálný život, já si myslím, že je důležitý, aby člověk věděl, že třeba na kraji města - já nevím - teď probíhá proces ten suburbanizace. Tak je důležité, aby studenti sami věděli, jaké to má

přinášet důsledky třeba pro ty místí obyvatele, pro ty nově příchozí, pro tu krajinu, pro tu půdu, která tam třeba je. Takže to myslím, že tohle je takový konkrétní použití.

Tohle je konkrétně je takový, že nemohu říct konkrétní použití. Ale vnímám to tak, že když je pak člověk dospělý, má svůj život, tak znalosti přináší jeho životu vyšší kvalitu, má vyšší rozhled, rozumí více věcem, což je důležité ve vztahu ke společnosti, když se řeší různé problémy, politické společenské, tak věřím, že terénní výuka přispěje k tomu, že člověk má větší náhled a může o těch věcech více přemýšlet.

Máte nějakou zpětnou vazbu od absolventů? Nebo i současní studenti přijdou a řeknou, škola a tento systém mi pomohl v tom a tom, díky tomu jsem zvládl to a to, nebo zvládnu.
Obecně zpětná vazba u nás probíhá na dvou úrovních. Za prvé máme velmi úzký kontakt se studenty a učiteli. Na naší škole je běžné, že studenti přijdou a řeknou „tohle se nám nelíbilo“ bylo tam to a to špatně, bylo to moc rychlý, tohle jsme nestihly. To je taková ta zpětná vazba, která probíhá přirozeně. Za druhé, kdy se mi jako učitelé snažíme udělat zpětnou vazbu formálněji, formou dotazníků, studenti boduji různé činnosti, aktivity, bodují, hodnotí různé zápory. Takže takovou zpětnou vazbu v podstatě máme od studentů. Trošku je tady problém, že tím že těch akcí máme hodně, tak studenti hodně vyplňují dotazníků. Proto mi připadně, že studenti to bodují, jak je napadne, což je zase opačný extrém.

Jak hodnotíte výkony žáků při terénní výuce. Dostávají klasické známky?
Na naší škole je podmínkový systém, kdy student na začátku roku obdrží seznam podmínek z každého předmětu až na výjimky jako je jazyk a matematika. Jsou tam podmínky „ačkové“, což jsou podmínky teoretické, kdy se zkouší znalosti. Pak jsou „béčkové“, „céčkové“, kdy student sám prokazuje aktivitu, vyrábí nějaké pomůcky, vytváří práce, referáty a podobně. V geografii jsou to pak dále podmínky například poznávačka souhvězdí, orientační běh a tak dále. To znamená, že student je musí splnit. Jsou vypsána určitá kritéria, za kterých student podmínku dostane a on ji musí splnit. Takže musí splnit kritéria a potom dostane podmínku. Což je taková odměna. Pokud jde o expedici, tak to je kapitola sama pro sebe, protože tam je výstupem těch prací je sborník, který obsahuje odborné výzkumné texty. Součástí toho je také prezentace a obhajoba těchto prací, před rodiči a v 2 fázi i probíhá prezentace těchto projektů na školách a úřadech v místě, kde ty výzkumy probíhaly, pro místní obyvatele a studenty místních škol.

K té expedici, jak je to zařazené do předmětů? Jestliže jsi říkal, že jsou skupiny přírodovědné, historické atd. Jak je možné hodnotit studenty v rámci předmětů, když někdo má přírodopis, jiný zeměpis …
Expedice samotná se nehodnotí v rámci toho předmětu, protože jak jsem říkal, u nás výuka skončí v půlce května, potom probíhá opravné dozkušování, uzavře se klasifikace a hotovo. Expedice je další věc, která je mimo tento systém. Ono je to založeno na aktivitě studentů, je samotné ta práce baví, takže není to motivováno nějakou známkou z předmětů, ale v rámci vysvědčení. Máme 2 vysvědčení – jedno klasické státní, známkové a pak je naše vlastní bodové a v rámci toho našeho vlastního vysvědčení je i známka slovní právě za práci na expedici. Je to známka, i když není úplně oficiální. Je to pouze naše interní záležitost. Pokud je ta práce skutečně dobrá, odborná, ale i třeba za vedení té skupiny. Protože každá skupina má svého kapitána, který se snaží vést tu skupinu, je tedy takový manažer. Tak za tu dobrou práci studenti

ještě dostávají studenti tzv. kredity, tedy takové bonusy navíc a tyto kredity lze potom do určité doby, protože kredity mají určitou časovou platnost... tak tyto kredity potom mohou studenti použít do předmětu místo podmínky, třeba v dalším školním roce. Kromě povinných podmínek, samozřejmě. Hlavním cílem je aby student sám měl dobrý pocit z dobře odvedené práce. Což je asi nejtěžší tohle navodit ale pokud student má zájem, tak se to velmi dobře daří.

Jaké má výhody tato forma výuky jak pro studenty, tak pro kantory ?
Myslím, že ta výhoda v rámci studentů platí i tady, pro ten užší vztah studentů a učitelů. Učitel více poznává studenty, vnímá více jejich problémy, jejich úspěchy i pokud je nějaký student problémový. To je třeba doménou naší školy, že ty vztahy jsou užší, více toho víme, což někomu není úplně příjemná. Pokud má student problémy, tak u nás se to více řeší. Víc, bych řekl, se tady k těmto věcem přistupuje citlivěji. K tomu právě přispívá ten užší vztah i s těchto terénních akcí, exkurzí… Další výhoda pro učitele je, pro někoho je to možná nevýhoda, že tato práce je mnohem náročnější, jako připravit nějakou terénní akci je vyloženě dřina. Nejen to organizovat technicky, ale i skutečně vymyslet vhodnou náplň výuky, pak vymyslet hodnocení, to je skutečně dřina, ale i učitel se tím učí. Učitel není někdo, kdo má znalosti a na nich staví svoji práci ale i učitel sám se vyvíjí a učí se taky celý život. Takže mohu říct, že i pro mě je to velkým přínosem, mít možnost účastnit se všech těchto akcí se studenty. Zní to jako takové klišé ale skutečně to mohu potvrdit, takhle to opravdu je. Mám několikaletou zkušenost, že i studenti učí mě během těchto akcí. O výuce ve škole před tabulí se to sice dá říci taky, ale mnohem méně.

Další otázku mám, jaké jsou naopak nevýhody terénní výuky? Ty jsi trochu „naťuk", že je to náročné na přípravu...
Ano, rozhodně! Asi na prvním místě náročnost. Skutečně. A myslím si, že možná by to brzdilo i určitý předpoklad jako. Protože člověk když organizuje nějakou akci, tak musí být sám v minimální formě schopný organizátor. Aby organizoval skupinu dětí někde v lese, aby se nic nestalo, aby byla zajištěna bezpečnost a všechno. To skutečně není jednoduchá záležitost. Nevýhoda je i možná ve skupinové práci učitelů. Protože když si představím, že bych šel na nějakou školu, kde toto úplně není zvykem a sám bych se jako snažil prostě tohle nějak prosadit třeba v menší formě ze začátku, tak si myslím, že na to člověk nemůže být sám. Je to nadcíl jednoho člověka. Je skutečně potřeba, aby škola vytvořila podmínky, kdy by mohl ten učitel s ostatními kolegy na těchto věcech pracovat. Je to nevýhoda v tom, že je to náročnější jak na toho jednotlivce, tak na tu skupinu učitelů, kteří by se toho chtěli nějak účastnit, nebo to nějak organizovat.

Často učitelé říkají, že terénní výuku nemohou zapojit do běžné výuky kvůli času. Jak vy řešíte problém s časem?
No tomu rozumím. Jak jsem říkal, tak u nás končí výuka v půlce května. To znamená, že máme o měsíc a půl méně času než na jiné, standardní škole, za prvé. Za druhé, i během této zkrácené doby, to je nějakých osm měsíců, máme jeden měsíc na výjezdy. Ty výjezdy samozřejmě nejsou nějaké tábory v lese, tam skutečně studenti dělají nějaký program. Ale není to skutečná klasická výuka. Takže každý učitel u nás stojí před problémem, jak vměstnat látku, která je rozložená do deseti měsíců, do sedmi měsíců. Je to problém zejména v předmětech, jako jsou cizí jazyka, matematika či český jazyk. Kde se s tím bojuje každoročně. Takže učitelé jsou nuceni nějaká témata ubírat, probírat je zrychleně... Takže chápu, že nedostatek času je skutečně vážný problém. Tady asi jako jediné řešení je korigovat trochu ty osnovy, respektive současný školní vzdělávací

plán právě ve prospěch terénních věcí. To znamená, aby se terénní výuka stala nedílnou součástí výuky a tím pádem aby dostala adekvátní hodinovou dotaci.

Jak je možné do vyučovacích hodin vměstnat s výukou také nějaké hodnocení studentů, písemky, zkoušení... ?
Tak to je u nás taky specifická záležitost. U nás ten podmínkový systém funguje tak, že když se probere nějaké téma, například podmínka A2 fyzická geografie Severní Ameriky, tak já oznámím, že je to probráno. Domluvím se se studenty, kdy bude test. Test proběhne. Student který napíše test a souhlasí se známkou udělenou, má podmínku splněnou, dostane ji zapsanou do indexu. Kdo to nenapíše ten test, nebo to napíše tak, že se mu to nelíbí a není spokojen se známkou, má možnost opravy. Tato oprava probíhá zpravidla ústně. Ve volném čase studenta. Většinou po vyučování, odpoledně.
To je taky problém naší školy. To znamená, že studenti ... odmlčení... má to výhodu, že studenti si mohou sami rozvrhnout studijní plán, kdy si budou co plnit. Nevýhoda je, že když se studentovi nedaří ten plán držet, tak se stává, že si to vše nahromadí na krátkou dobu. Musí splnit spoustu podmínek, nezvládá to a pak to má důsledek, že i učitel tráví spoustu času ve škole zkoušením neúspěšných studentů. Takže to u nás zabírá hodně času.
Takže hodnocení není přímo ve výuce. Protože jak jsem říkal, u nás máme sedm měsíců výuky bez výjezdů. Kdyby ještě každou hodinu bylo nějaké zkoušení na deset minut, jak to bývá zvykem, tak to bychom asi nemohli probrat vůbec nic. Takže to vlastní zkoušení probíhá mimo vyučování.

Co bys poradil začínajícím učitelům, nebo spíš učitelům, kteří chtějí začít s terénní výukou, chtějí ji začlenit do běžných hodin?
No... co bych poradil no... já mám asi výhodu, že jsem naskočil do rozjetého vlaku. Nezažil jsem to, kdy učitel sám na škole začíná prosazovat tento typ výuky a bojovat za práva terénní výuky. Možná asi bych poradil, aby třeba začínal spíše s menšími projekty, než s velkým megalomanským projektem. Možná že je smysluplnější začít od malých projektů, jako nějaká jednodenní terénní akce, vycházka někam na kopec, kde se bude řešit třeba krajina, kde bude rozhled nebo exkurze někam třeba na obecní úřad, do nějaké továrny, průmyslové činnosti...
Tak to mě tak jako napadá. Ale jak říkám, já jsem sám toto nezažil, takže nemám zkušenost začínajícího učitele s projekty.

Jak dosáhnout co největší efektivity při terénní výuce? Čemu se například vyvarovat?
Mám vynikající zkušenost s tím, když při nějaké konkrétní akci jsou přítomni třeba alespoň dva učitelé. Kdy jeden je hlavní, ten to vede, něco povídá, vysvětluje, ukazuje. A je ještě druhý učitel, který třeba chodí mezi studenty a pomáhá těm pomalejším nebo jim radí nebo jim dovysvětlí, co se po nich chce. To vnímám jako velkou pomoc, kór v tom terénu. Když jste někde v lese se studenty, tak oni jsou třeba roztěkaní, koukají, co se kde děje. Je to pro ně jiné prostředí. Pak je třeba i problém i stou výchovou, soustředěností. To znamená, že ten druhý učitel v tomhle může sehrát hodně velkou, nebo důležitou, roli. To platí i potom, když studenti sami dělají nějaké průzkumy v tom lese nebo tak... tak taky, když učitel chodí mezi nimi, radí, dovysvětlovává. Když je tam těch učitelů více, tak to vnímám tak, že to má větší efektivitu. Obecně platí, že těch studentů nemůže být moc. Já si například nedovedu představit, že bych byl se třiceti studenty v lese sám a něco tam organizoval. Nebo dovedu si to představit, ale je zde otázka tý efektivity. Tohle je situace, kdy program skutečně proběhne, proběhne kvalitně. Ale je-li tam skupinka studentů, kteří to budou třeba bojkotovat, nebo se

nebudou chtít zapojovat, tak ten učitel nemá moc šanci s tím něco dělat. Pokud tam jsou učitelé dva, nebo je to menší skupina, tak si myslím, že šance, že se nějaký student ulije je mnohem menší, v podstatě minimální.

„Učitel musí být tak trochu dobrodruh.“

Příloha 3: Rozhovor s učitelem Felixem

Když se řekne terénní výuka, nebo výuka v terénu, co si pod tímto pojmem představíte?
Představím si využití toho co se v terénu kdekoliv mino učebnu se dá využít, ať je to park, les, louka a tak dále, pro poznávání přírody. To je jeden aspekt. Druhý aspekt je to, že ten terén, tak příroda může sloužit k výuce různých předmětů a dohromady vytvářejí jinou atmosféru, jiný naladění pro ty studenty. Bourá takový ty schémata uzavřený třídy. A je takovou novou výzvou pro ten vzdělávací proces

Z hlediska geografie pak využití toho institutu. Toho, co je v té krajině k tomu, aby si to ty lidi prakticky uvědomili. *Krátké odmlčení.*
Představím si, že využívám ten terénu k tomu, abych ty studenty něco naučil. Tečka.

Kdybych po Vás chtěla konkrétní definici terénní výuky…?
Já nemám rád definice... Výuka mimo učebnu s využitím outdoorového prostředí.

Exkurzi byste zařadil do výuky v terénu?
Záleží jako exkurzi jakéhokoli typu. To slovo „terén“ bych si asi nepředstavoval jako muzeum, ani nějaký hydromeorologický ústav nebo něco takového v tom zeměpise. Ale kdyby to byla exkurze, která souvisí například s hospodářským zeměpisem, tak si myslím, že to je potom terén. Prostě záleží, jaký to má vztah k tomu kurikulu.

Jakým způsobem probíhá terénní výuka geografie na vaší škole?
Za prvý, v rámci projektových dopolední. Několikahodinový třeba, když je to krajinná ekologie, nebo nějaký záležitosti - práce s mapou a tak dále. A potom hlavně v rámci studijních výjezdů, kdy tam jsou tématický bloky. Kdy se pracuje s tou mapou, pracuje se s tou krajinou, A zároveň na dlouhodobých projektech. Expedice. To znamená dvoutýdenních projektech, kdy některé skupiny mají geografická témata, zpracovávají vlastně ten terén například popisují vývoj té krajiny a současnost a tak dále. Čili ta forma má tuhle podobu, jak dopolední, tak vícedenního projektu.

Jak dlouho tuto metodu využíváte?
17 let, i když se to samozřejmě všechno postupně vyvíjí.

Znáte nějakou jinou školu, kde se využívá výuka v terénu?
No... mluvilo se, že nějaký projekt, nějaký terénní, chtějí dělat v Trojském gymnáziu, něco málo v Dačickém gymnáziu, ale jinak nevím. Tolik v kontaktu s nimi nejsme.

Takže nějakou inspiraci někde jinde nemáte, nebo jste nikdy neměl?
Inspirací byla nějaká forma terénních kurzů na Přírodovědecké fakultě, které jsme dělali. A jinak, co se týče literatury a potom nějaký prvky třeba ze skautingu, kde se taky pracuje s mapou a kde se dělají tyhle věci, které mají k zeměpisu blízko. Ale jinak jsme to vymýšleli postupně sami.

Znáte nějakou publikaci o terénní výuce?
Ne.

V čem je podle vás výhoda této formy výuky?
Že si to děti zapamatují, že se při tom rozvíjí celá řada složek osobnosti, různý způsoby vnímání, přemýšlení a tak dále, konkrétně abstraktní a je to spojené se zážitkem toho

člověka, takže si to mnohem snáz zapamatuje. Navíc je tam mnohem větší prostor na rozvoj nějakých sociálních kompetencí.

K čemu se mohou naučit, co mohou využít v praxi, v běžném životě?
No konkrétní věci. Já nevím, jak se to myslí. V jaký rovině abstrakce? Jestli práce s mapou, vnímat krajinu kolem sebe, kde žijí, rozumět tomu, že když se někam přijde, co je to zač, co je to za místo, čím je zajímavý, a na druhou stranu i takový to povědomí toho, že to, co se člověk učí, že to má význam pro práci. Že to není odtržený. To myslím, že je velmi důležitý no.

Máte třeba nějaký zpětný vazby od současných či minulých studentů, kteří vám řekli, že jim to nějak pomohlo dál?
No z hlediska toho zeměpisu ani moc ne. Asi jako jo, že se umí v tý krajině kolem sebe dívat a dokážou tam vidět nějaký ty věci, který mají nějakou historii. Dokážou prostě... pro ně to není jen nějaká krajina, nějaká obec, ale dokážou tam rozlišit zajímavá místa, historická a tak dále.

Taková ta určitá mnohem větší samostatnost, flexibilita - vnější prostředí vyžaduje flexibilitu těch lidí. Jak jsem říkal, myslím si, že je dobré, že se tímto způsobem naučí vnímat i mnohem víc, prožívat to srdce, tak říkajíc. Že prostě mají ty věci kolem sebe jako něco hezkého, co má vztah k nim a oni k tomu, ne jen nějaký znalosti. To si myslím, že je hodně důležitý. Ty lidi jezdí rádi do přírody, vnímají to, mají to rádi, chodí třeba podle mapy... tyhle věci, který by mohly zůstat na papíře, tak díky tomu se stávají součástí jejich osobností.

Co si myslíte, že musí být zajištěno, aby se dosáhlo co největší efektivity terénní výuky?
Tak taková ta klasická struktura pedagogická. Musím mít jasný cíl, který musí být poměrně konkrétní. Musí tam dojít k tomu, aby... myslím si, že je hodně důležitý, aby ten učitel měl nějaký zkušenosti, respektive aby si to vyzkoušel s malou skupinkou studentů, tyhle věci terénní se snadno jakoby předimenzují nárokama, že ty se podcení takový ty organizační věci jestli má něčeho dost a jestli má ty děti zorganizovat a nefunguje to, oni nevědí dostatečně, co mají dělat, příprava metodických materiálů k tomu třeba, pracovních listů, nebo konkrétní zadání, výběr lokality...tohle všechno je hodně důležitý. Dost často pak když třeba není jasná představa, proč to dělají, co dělají a jak to budou dělat, tak dost často to dopadne tak, že děti lítají po lese a nic z toho není. A vyčlenit si i dostatečný čas na to, aby tam došlo i k nějaký reflexi a nějakýmu zpracování těch materiálů. To je důležitý.

A jak hodnotíte výkony žáků během terénní výuky?
No co to znamená výkon, že jo?
Nějakou známkou?
Jo nějakou známkou... na ty známky si nějak nepotrpím. To je individuální. Právě jak jsou ty děti... obecně, obecně ten výkon jako je dobrý, pokud oni jsou motivovaní. Tady jakoby hraje roli samozřejmě taková ta další, nejen taková ta motivace, co mám dělat, ale i motivace, aby je to bavilo a byly schopni i ty věci jako nějak, i když jsou složitější strukturálně, aby byly schopní je jakoby nějak udělat. Takže ten výkon je hodně individuální. Ale obecně se dá říct, že to nemusí být špatný. Ale tam je třeba složka, že třeba něco oni udělají dobře, ale nemusí tam nutně mít ten pakt pro ten výsledek. Že sice tam něco dělají půl dne, ale neznamená to, že z toho něco mají. Myslím si, že je důležitý si uvědomit, že ta výuka v terénu není samospasitelná, pokud nepředchází

dobrá příprava. I v rámci tý hodiny. A pokud tam nenásleduje nějaké shrnutí, nějaká reflexe, nějaký konkrétní výstup. To že jsou žáci v terénu, je sice hrozně hezký, ty děti to i baví, ale aby byl i ten dopad… to je potřeba domyslet. Není to bohužel automatický.

A v čem myslíte, že je výhoda pro kantory?
No výhoda jedině, že to ty děti baví, že jsou motivovaní. A můžou se tam vytvářet dobrý vztahy, jinak v podstatě pro kantory je spíš víc nevýhod.

No tak teď jsme se dostaly k těm nevýhodám. Jaké má terénní výuka nevýhody?
No jak jsem Ti řekl, je to organizačně... náročnost je to samozřejmě časová, organizační... Pokud ty děti s tím nemají zkušenosti, tak to je samozřejmě problém. Oni nemají tu schopnost orientovat se v terénu. Spíš se to jako ze začátku rozpadne. Určitě to chce zvykat ty děti od malička. Zároveň je tam problém mnohem náročnějších způsobů záznamu třeba těch věcí, protože oni v tom mají dost nepořádek… a tak dále. A jako velice významnou složkou, co odrazuje ty kantory pochopitelně, je záležitost bezpečnostní… Čili to jsou prostě jasný nevýhody. Pokud je ten kantor motivovaný tím, že těm dětem chce něco dát, vychovat je, má vztah k tý práci, tak je to skvělý. Pokud to ale dělá pouze jako svojí práci, tak není důvod v podstatě, aby to dělal. Pak chápu, že si to ten kantor nějak odkroutí. Tyhle věci jsou tak náročný a nesou s sebou dneska tolik rizik, že se na to radši vykašle a nebo to udělá v nějaký minimální variantě. Z tohoto hlediska je zase pak třeba mít nějaké zkušenosti, protože jinak jsou bezradný v těch praktických věcech: jak se tam dostat, jak to udělat s jídlem… Tyhle věci se někdy podceňují, ale jsou důležitý.

Poslední otázka: Co byste poradil učiteli, který by chtěl začít s výukou v terénu?
Co bych mu poradil...? Ať si nejdřív vezme skupinu dětí v té třídě nebo z těch tříd, který to prostě bude bavit. Mám představu takovou, že učím třeba tři paralelky ve dvou ročníkách, mám třeba okolo 200 dětí, takže jim nabídnu, že je možný jet v sobotu na nějaký dobrovolný výlet. Z nich třeba pojede například jenom třicet. Nezapomenu to oznámit vedení školy. A v rámci toho si připravím něco, že to není ani tak náročný, že se půjde třeba na nějaké zajímavé místo, připraví se tam třeba nějaká práce s mapou, nebo nějaká i hra na prostě s těma věcma. A ten pedagog si to takhle vyzkouší, tak jako nezávazně, v rámci nějakého dobrovolného výletu. Následně potom třeba může vzít tyhle děti jako základ pro přípravu nějakýho takovýho projektíku pro ty ostatní děti v té daný třídě. A nebo zjistí, že to prostě nejde že jo. Myslím si, že určitý věci organizační jako zkušenosti je dobré využít u těch organizací, které tohle dělají, čili speciálně v tom skautu nebo organizací s dětmi. Oni vlastně spoustu věcí z toho zeměpisu dělají. Dělá se s mapou, dělá se vlastně orientace, v podstatě je to taková ta praktická topografie. Zjišťování nějakých věcí o lokální historii, v podstatě to, co se nazývá vlastivěda, má k tomu vazbu. Myskím si, že hodně zkušený skautský vedoucí může tomu kantorovy mnohdy poradit víc, než jiný normální kantor někde jinde. A samozřejmě je to na něm, aby tomu dal nějakou tu odbornost. A co je ještě důležitý - tyhle věci si trošku připravit a promyslet třeba už během prázdnin. Samozřejmě v rámci pak už toho roku je toho hodně. Už to běží, je to náročný a už se k tomu nedostane. Čili připravit si to, udělat to třeba formou takový dobrovolný akce, kdy se to může vázat i třeba učivu, může za to dostat třeba malou jedničku, když něco to. Oni ne všechna témata se dají takto zpracovat. Ale řada věcí se dá.

Já si myslím, že je to v první fázi ochota toho kantora dělat něco navíc ve volným čase, připravit si to a i věnovat se tomu ve volném čase ze začátku. Jako to že vezmu třídu

jednou za rok do terénu, to je sice hezký, je to lepším nežli nic Ale moc bych si od toho nesliboval. Ty děti nejsou zvyklý se tam pohybovat, nejsou zvyklý tě ani poslouchat. Tohle prostě chápou, že jdou pryč, že jdou ven, oni nemají ten návyk. Já jsem to zažil, když jsem učil na základce. Prostě tohle se musí připravovat postupně a jinak je to bohužel na nic. Ale bohužel tyhle věci se špatně vysvětlují.

Příloha 4: Rozhovor se studentem Michalem

Když se řekne výuka geografie v terénu, či terénní výuka geografie co si pod tímto pojmem představíš?
Já si představím naše výzkumný krajiny a pak takový podmínky jako je orientační běh a vůbec když třeba máme úvoďák a jdeme tou krajinou a povídá se o těch místech.

Někdo by do toho zařadil třeba i výlet, exkurzi,... patří to sem ?
Určitě to sem patří, když se třeba sejdeme na tom úvoďáku, tak více-méně tam nic neděláme a hlavní náplní je, že poznáváme nová místa a povídáme si o nich. I ty mezioborový souvislosti s historickýma událostma, třeba když navštívíme nějaký hrad.

Jakým způsobem probíhá výuka v terénu na vaší škole ?
Stejná odpověď

Jak dlouho jsi na této škole?
Čtvrtým rokem

Znáš nějakou jinou školu, kde se takto učí v terénu nebo se snaží zařadit výuku v terénu??
To jsou takový ty klasický školy v přírodě. Ale žádnou speciální školu neznám.

A znáš nějakou publikaci o této výuce? Využívá se u vás na škole ?
Jednu publikaci, kterou psal pan ředitel s nějakým tím.. já teďka neví, panem doktorem. Tam je něco o výzkumu krajiny. Nevím jak se jmenuje.

V čem je podle tebe výhoda výuky v terénu pro studenty?
Třeba konkrétně v geografii, když se učí zeměpis, tak když je to spojený s… . Když se v dějepisu učí o Velký francouzský revoluci a Bastile a místech v Paříži, tak když tam ten člověk je, tak je to něco jiného než když se řekne nějaký zeměpisný pojem. Student si to dovede představit, jak to tam vypadá, jak to tam vypadá dnes. Líp si to zapamatuje a má to i pod nějakou vzpomínkou.

Myslíš si, že se můžeš něco v terénu naučit, něco co bys třeba využíval v reálném životě?
Určitě.
Co třeba ?
Už jenom orientace podle mapy.

Řekl sis někdy, v tomhle mi ta škola pomohla ? Tohle mi ulehčila, tohle bych jinak neuměl ...
Škola má naučit lidi to. To je něco jinýho.

Kdy ti konkrétně terénní výuka pomohla ?
Všechny věci, které děláme v terénu, tak se v lavici dělat nedají.

Četla jsem, že tím, že máte výuku v terénu a dotazníky, prezentace na jiných školách, pak umíte lépe komunikovat. Napadá tě ještě něco konkrétního ?
Co si myslíš, že při výuce v terénu musí být uděláno, aby to mělo smysl. Podmínky, který musí být dosaženy.

Cíl, za kterým student jde, musí vidět nějaký smysl pro tam jede, proč to má dělat. Motivaci v tom musí vidět, to je pro studenty nejdůležitější.

Co si myslíš, že je pro studenty motivace ?
Tady na škole je to, že je problém, že tady ta škola je o dobrovolnosti studentů a jím to ta škola nabídne a oni toho využijí.

Známkování výuky v terénu ?
Záleží na konkrétní věci. To je o tom, že škola nabídne studentům znalosti a tady s tou možností, ať si student naloží dle jeho představ.

Myslíš, že to má nějaký výhody pro kantory ?
Výhody to má, že mohou ukázat v terénu, místo složitého popisování ve třídě. Když student dělá činnost, tak je to něco jiného než teorie. Samozřejmě je na to složitější příprava a vše.

Jaký jsou nevýhody i pro studenty ?
Zejména pro studenty jsou to časový nároky. To znamená, že student tomu musí věnovat daleko více času, než kdyby seděl v lavici a jenom poslouchal. A i příprava je daleko náročnější od učitelů. I kontrola je složitější z pohledu toho, jestli si student z toho něco odnesl. Není to tak jednoduché, jako když si napíše písemku a ta se oznámkuje.

Co by jsi poradil začínajícím učitelům, kteří chtějí s touto metodou začít, chtěli by ji učit. Čemu se vyvarovat, nebo naopak co je dobrý?
Hlavně motivovat studenty. Na normální škole si to moc ani nedovedou představit. Už pomalu i ostatní školy mají podobné projekty.

Neznáš konkrétně ty školy ?
To jsou všeobecné školy. Ale je to vidět na projektech. Projektový vyučování a tak.