

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Biologie

Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání – Geografie se
zaměřením na vzdělávání



Ivana Jakoubčová

Terénní výuka z pohledu různých aktérů

Fieldwork education from perspectives of different actors

Bakalářská práce

Vedoucí práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Praha, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

podpis autorky

Poděkování

Ráda bych chtěla velice poděkovat především svému vedoucímu práce RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D., který přispěl k jejímu vyhotovení nejen cennými radami, ale také neustálým pozitivním naladěním, dále všem školám a respondentům, bez jejichž ochoty se na výzkumu podílet by práce nemohla vzniknout, a dále mým přátelům, rodině a Rádovi za vytváření vhodného zázemí pro tvorbu práce.

Abstrakt

Terénní výuka představuje specifickou komponentu vzdělávání, která zvláště v oblasti geografie disponuje předpokladem komplexnější demonstrace učiva. Můžeme se pouze domnívat, zda je klasická podoba terénní výuky v současnosti na ústupu, nicméně v proměňujícím se vzdělávacím prostředí vznikají nové příležitosti, při kterých může být terénní výuka využívána. Tato bakalářská práce byla napsána právě s cílem nalezení současných potenciálů, ale rovněž také limitů terénní výuky. Na základě kvalitativního výzkumu v podobě interview chceme zodpovědět především otázky, jakými způsoby se na dnešních školách s terénní výukou pracuje a jak její hlavní přínosy a omezení vnímají přímo aktéři vzdělávacího systému, kteří pocházejí z různých úrovní škol. Vlastní závěry jsou komparovány a diskutovány s poznatky z teoretické části práce.

Klíčová slova

geografie, terénní výuka, kvalitativní výzkum, percepce, interview

Abstract

Fieldwork is a specific component of education, which has the potential in a more complex demonstration of curriculum especially in the field of geography. We can only assume whether the classical form of fieldwork education is currently in decline, but new opportunities are emerging in the changing educational environment in which fieldwork could be used. This bachelor thesis was written with the aim of finding current potentials, but also the limits of fieldwork education. Based on qualitative research in the form of interviews, we want to answer questions about the ways how is fieldwork education used on different schools and how the main benefits and constraints are perceived directly by the actors of the education system on different levels. The conclusions are compared and discussed with the knowledge from theoretical part of the thesis.

Keywords

geography, fieldwork education, qualitative research, perception, interview

Obsah

Seznam tabulek a příloh	6
Seznam zkratk.....	7
1 Úvod	8
2 Terénní výuka	10
2.1 Definice terénní výuky a její formy	10
2.2 Význam terénní výuky, hodnocení jejích výhod a nevýhod.....	12
2.3 Terénní výuka v českých kurikulárních dokumentech	13
2.3.1 Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy	14
2.3.2 Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia	15
2.4 Dosavadní výzkumy percepce terénní výuky	16
3 Použité metody.....	18
4 Analytická část.....	23
4.1 Terénní výuka na příkladech vybraných škol	23
4.1.1 Základní škola A.....	23
4.1.2 Základní škola B.....	24
4.1.3 Gymnázium A	25
4.1.4 Gymnázium B.....	25
4.1.5 Střední průmyslová škola	26
4.2 Terénní výuka z pohledu žáků	27
4.3 Terénní výuka z pohledu učitelů.....	31
4.4 Terénní výuka z pohledu vedení škol	34
4.5 Terénní výuka z pohledu studentů pedagogicky zaměřených oborů.....	36
4.6 Shrnutí pohledů jednotlivých aktérů na terénní výuku	38
5 Závěr	40
6 Seznam použité literatury a zdrojů.....	42
6.1 Seznam odborné literatury	42
6.2 Seznam internetových zdrojů.....	45

Seznam tabulek a příloh

Seznam tabulek

Tabulka 1: Zúčastněné školy a skupiny respondentů 21

Seznam příloh

Příloha 1: Seznam jádrových otázek pro interview

Příloha 2: Přepisy jednotlivých interview

Seznam zkratek

D-GEO	Dějepis se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání
GPS	Global Positioning System
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PřF UK	Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPŠ	Střední průmyslová škola
TVSGE	Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání
UBBZ	Biologie se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZŠ	základní škola

1 Úvod

Terénní výuka tvoří specifickou složku vzdělávání. Zvláště v oboru geografie ji lze pokládat za plnohodnotnou součást učiva. Studentům umožňuje přímé setkání se studovaným problémem, prohloubení znalostí a získání praktických dovedností. Kvůli odlišnostem od výuky ve třídě však disponuje také limity, a možná proto není na některých školách využívána příliš často. Rozdílné mohou být i pohledy na terénní výuku na odlišných školách a hlavně různými aktéry, které se pokusím zaznamenat ve své práci. Toto téma mě zaujalo, poněvadž přináší konkrétní a aktuální poznatky z učitelské praxe, pro kterou se připravuji ve svém studijním zaměření. Výstupy práce mohou poskytnout také zpětnou vazbu a inspiraci mimo jiné právě učitelům a vedení vzdělávacích zařízení, jelikož průběh a kvalita vyučování je především v jejich kompetencích.

Vlastnímu výzkumu předchází teoretické seznámení s problematikou. Definován je zejména ústřední pojem terénní výuka a její formy. Zahrnut je také rozbor jejího významu ve vzdělávání žáka či její výhody a omezení ve srovnání s klasickým vyučováním ve třídě. Součástí teoretické části práce je také zhodnocení postavení terénního vyučování v českém školství na základě kurikulárních dokumentů. Zmíněny jsou i vztahy se souvisejícími pojmy, kterými jsou například environmentální výchova a integrované vyučování. Nakonec je věnován prostor rešerši dosavadních studií zaměřených na postoje různých aktérů k terénní výuce. Teoretická část práce je založena na obsahovém rozboru dostupných školních dokumentů a odborné či pedagogicky zaměřené literatury, která se danému tématu věnuje nebo s ním úzce souvisí. Zdroji informací jsou tedy vědecké či didaktické publikace.

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jak vnímají způsob výuky zeměpisu v terénu jednotliví aktéři vzdělávacího systému. Zkoumanými skupinami ze školního prostředí jsou žáci, učitelé a vedení škol. Respondenti jsou vybíráni ze základních a středních škol (podrobněji viz kapitola 3), kde se vyučují přírodovědné předměty, nejlépe přímo geografie (na základních a středních školách častěji pojmenována jako zeměpis). Upřednostněny jsou vzdělávací instituce, které aktivně uplatňují formu výuky v terénu. Poslední zařazenou skupinu tvoří studenti pedagogicky zaměřených oborů,

tn. budoucí učitelé geografie či zeměpisu, jejichž postoje mohou předjímat jejich praxi za několik let. K získání kvalitativních dat v podobě osobních zkušeností a názorů účastníků je využito rozhovorů, či přesněji interview, včetně následné analýzy a vyhodnocení závěrů. Výzkumným postupům je věnováno více prostoru v metodické části práce, stejně jako krátkému představení vybraných škol a osob zapojených do výzkumu (kapitola 3). Anonymizované výsledky jsou v závěrečných částech práce zobecněny, diskutovány a komparovány se zjištěními dosavadních výzkumů. Největší důraz je kladen zejména na zhodnocení přínosů či omezení souvisejících s terénní výukou zeměpisu, ale také hledání možností, kterými ji lze využívat.

V praktické části práce, která je založena na principech kvalitativního výzkumu, je tedy hlavním cílem zodpovědět především následující výzkumné otázky:

- I. S jakými formami terénní výuky se setkáváme na vybraných školách?
- II. Jak vnímají terénní výuku jednotliví aktéři vzdělávacího systému?

Součástí práce je tedy celkové zhodnocení postojů různých aktérů k terénní výuce zeměpisu (kapitoly 4.2–4.5) a také uvedení příkladů toho, jak se s terénní výukou pracuje na vybraných školách (kapitola 4.1). Základní cíl spočívá ve snaze zachytit obecné motivy učitelů k organizaci terénní výuky, avšak na druhou stranu je cílem také vystihnout její obvyklé limity.

Mojí osobní domněnkou je, že ze strany žáků můžeme očekávat převážně pozitivní ohlasy spočívající především v tom, že dochází k ozvláštňení běžných hodin, ale také k hlubšímu pochopení a zapamatování učiva, které bylo nabyto při jejich aktivním zapojení do vzdělávacího procesu. Naopak z pohledu učitelů předpokládám spíše organizační úvahy, které budou zaměřeny na reálné časové a prostorové možnosti takového pojetí výuky, a také reflexi jejích dopadů a efektivity.

2 Terénní výuka

2.1 Definice terénní výuky a její formy

S terénní výukou se během školní docházky setkala v určité podobě pravděpodobně většina z nás. Možná i proto na ni existuje více různých pohledů a stejně tak její definování není jednotné. Přesto je však relevantní zabývat se základní terminologií v této oblasti a zároveň rozebrat i několik základních forem tohoto způsobu výuky.

Terénní výuka může být v nejobecnějším slova smyslu chápána jako organizační forma vyučování uskutečněná ve venkovním prostředí, tedy mimo prostory školní třídy (Mojžíšek 1975; Hofmann 2003; Scott, Fuller, Gaskin 2006). Jejím cílem je vést žáky ke sledování základních přírodních, socioekonomických a polických procesů včetně jejich rozmístění a zprostředkovává jim lepší pochopení jejich specifik (Hofmann 1999). Nejbližšími výrazy, se kterými je možné tuto ideu ztotožňovat, jsou *terénní vyučování*, *výuka v terénu*, *výuka v městské nebo venkovské krajině* (Marada 2006; Řezníčková a kol. 2008; Záleský 2009). V některých definicích je navíc kladen důraz na aktivní zapojení samotných studentů, například: „*K výuce přírodovědných předmětů neodmyslitelně patří také práce v terénu, která je založena právě na činnostech v konkrétních podmínkách.*“ (Hofmann 2003, s. 6), přičemž by měly být uplatněny vyučovací metody jako pozorování, pokus, projektová výuka, kooperativní metoda či přístupy zážitkové pedagogiky. V anglickém jazyce je terénní výuka označována termíny *fieldwork education*, *outdoor education*, *fieldtrip* nebo *field study*.

Výše zmíněné definice označují nejširší pojetí konceptu terénní výuky. Následující označení již vymezují její podoby konkrétněji. Dle Hofmanna (2003) může být prakticky realizována jako terénní cvičení, vycházka do přírody, exkurze, výlet nebo expedice, a daly by se uvést i další pojmenování. Z toho také vyplývá, že jejich odlišnosti spočívají především ve vzdálenosti místa realizace od vzdělávací instituce a s tím související časovou a finanční náročností, ale také například v míře zapojení studentů. Dle definice Hofmanna (2003) by se ideálně měli studenti sami podílet na procesu poznávání. S touto myšlenkou se ztotožňuje angloamerické chápání výrazu **excursion** (Řezníčková a kol. 2008). Naproti tomu však české pojetí slova **exkurze** přináší často spíše pasivní činnosti

při návštěvě neznámé lokality, jako například pozorování okolí, poslouchání výkladu učitele nebo zapisování poznámek (Marada 2006; Řezníčková 2008). „*Lze předpokládat, že hlavním záměrem je poznání celkového charakteru či specifík navštívených míst včetně jejich ,emočního náboje‘.*“ (Řezníčková 2008, s. 10). To platí i v případě **vycházek do přírody**, přičemž odlišnost vycházky od exkurze je hlavně v kratším časovém trvání (Šupka, Hofmann, Rux 1993).

Z toho je ale zřejmé, že ne každý přístup k terénní výuce dostatečně využívá svůj potenciál. Geografické exkurze mohou zahrnovat i vlastní zapojení studentů, ať už se jedná o pokusy, sběr informací o geografických jevech nebo měření jejich parametrů (Jáč 2013), a v takovém smyslu je zřejmě lépe vystihuje pojmenování **geografické cvičení**. Exkurze lze navíc rozdělit dle širě záběru na tematické, komplexní či mezipředmětové (Drahovzal, Kilián, Kohoutek 1997).

Specifickou formou terénní výuky je tzv. **geografická laboratoř**. Tento typ výuky se zaměřuje na využití bezprostředního okolí školy. Stanoviště výuky by měly být v maximální vzdálenosti 500 m od budovy školy a zároveň časově dostupné (včetně návratu do školy) během jedné vyučovací hodiny, tzn. 45 min (Marada 2006; Řezníčková a kol. 2008). Zde shledáváme jako nezanedbatelnou výhodu především organizační dostupnost, a také fakt, že žáci obvykle okolní prostředí školy dobře znají, nebo se s ním snadno seznámí.

Další formy terénního vyučování vycházejí především z délky jeho trvání. Podle Dubcové a kol. (2013) je lze kategorizovat následovně: (A) jednohodinové; (B) dvouhodinové; (C) vícehodinové (dopolední nebo odpolední); (D) celodenní a (E) vícedenní. Mezi posledně zmíněnými si můžeme představit například **školy v přírodě, adaptační kurzy** či odborněji zaměřené **expedice**.

Z této kapitoly vyplývá, že definice terénní výuky není jednotná, a také její jednotlivé formy mají rozmanitý charakter. Ten v neposlední řadě ovlivňují i samotné vzdělávací cíle a metody (Řezníčková a kol. 2008). Jako jejich hlavní spojovací rys shledáváme právě záměr převést výuku z učeben do venkovního prostředí (Činčera, Holec 2016).

2.2 Význam terénní výuky, hodnocení jejích výhod a nevýhod

Terénní vyučování oproti klasické formě výuky disponuje mnoha odlišnostmi. Ty jsou zároveň zdroji mnoha jejích předností, stejně tak jako komplikací a omezení. V předchozí kapitole již některé byly zmíněny, avšak zde budou rozebrány podrobněji.

Některá tvrzení dokonce považují terénní vyučování za nezbytnou součást výuky zeměpisu (Šupka, Hofmann, Rux 1993). Stejní autoři také připomínají, že její mimořádný výchovný význam je dlouhodobě zdůrazňován geografy i pedagogy napříč různými státy. Je to zejména proto, že osobní setkání s jevy a ději probíhajícími ve skutečném prostředí nemůže být dostatečně zastoupeno ani jakkoli kvalitním výkladem v učebně (Šupka, Hofmann, Rux 1993). Výhodou je tedy možnost sledovat jevy v reálném prostředí (Mojžíšek 1975) a učit se zkušeností (McEwen 1996). Takový způsob nabývání znalostí navíc umocňuje jejich uložení v dlouhodobé paměti (Rickinson a kol. 2004). Dalším pozitivním aspektem je také to, že je žákům názorně přiblížena užitečnost a využitelnost dovedností získaných ve škole a aplikace školního učiva v mimoškolním prostředí (Kalhous, Obst 2002; Rickinson a kol. 2004). Vhodné využívání této vlastnosti terénní výuky by mohlo přispět k eliminaci kritiky ze strany společnosti kvůli možnému odlučování učiva od skutečných potřeb žáka v budoucím životě, o které informuje například Mališ (2002). Vhodně pojatá terénní výuka navíc podporuje sociální dovednosti, komunikační schopnosti a v případě skupinových úkolů i schopnost týmové spolupráce (Rickinson a kol. 2004; Oost, De Vries, Van der Schee 2011). Rickinson a kol. (2004) navíc zmiňují i roli v utváření postojů a hodnot.

Podle Dubcové a kol. (2013) má výuka v terénu dvě základní funkce: (A) poznávací – která umožňuje získávat poznatky a chápat souvislosti, systematizovat je a vyvozovat závěry; (B) výchovnou – která upevňuje u žáků vztah k přírodě a její ochraně, ale také k výtvarům lidské práce a jejím hodnotám. Záleský (2009) shrnul pět základních přínosů terénní výuky:

- I. Efektivní způsob učení;
- II. Rozvoj geografických dovedností;
- III. Rozvoj obecných dovedností;
- IV. Integrace témat;

V. Motivace, zaujetí a zájem o obor.

Zmíněná integrace výuky ve smyslu propojení různých oborů je při terénní výuce žádaná a někdy také nezbytná. „*Vzhledem k časové úspoře je nutné v mnoha případech organizovat školní vycházky, a zvláště náročnější exkurze komplexně, tj. pro více vyučovacích předmětů...*“ (Šupka, Hofmann, Rux 1993, s. 47). Z toho vyplývá, že pro úspěšnou realizaci výuky v terénu je většinou komplikací její časová náročnost. S tím souvisejícím problémem je nutná spolupráce učitelů napříč předměty a organizace výuky vyžadující nezřídka změny v rozvrhu (Mojžíšek 1975). Pro učitele tato výuka znamená také úkoly nad rámec běžných aktivit, poněvadž mimo vlastní průběh výuky v terénu obnáší pro zdárný výsledek i přípravnou část, ve které je mimo jiné seznámení žáků s průběhem a cílem terénní výuky, a její následné zhodnocení (Mojžíšek 1975). Integrované pojetí výuky však přináší propojování obsahu blízkých předmětů a přispívá u žáků k provázání teoretických znalostí s praktickými dovednostmi (Podroužek 2002).

Odražujícím faktorem může být pro mnohé pedagogy také hledisko bezpečnosti. Učitelé se mohou obávat zdravotních rizik a potenciálních úrazů spojených s pohybem žáků ve venkovním prostředí (Rickinson a kol. 2004). Výzkumy ovšem potvrzují, že pohybové aktivity spojené s výukou venku korespondují s mírou zátěže během hodin tělocviku, a mohou tak dokonce přispět ke zdravému životnímu stylu žáků a obohatit je po fyzické stránce (Hofmann, Korvas 2008).

Dále je zdůrazňována skutečnost, že zmíněné pozitivní efekty terénní výuky se dostavují pouze v případě dostatečného plánování, přípravy a správné koncepce takových lekcí (Foskett 1997; Skalková 1999; Rickinson a kol. 2004). Celkově lze konstatovat, že organizační specifika a náročnost terénní výuky jsou nejspíše důvodem toho, proč je terénní výuka zařazovaná do hodin v nepříliš velké míře.

2.3 Terénní výuka v českých kurikulárních dokumentech

Nejvyšším zastřešujícím vzdělávacím souborem v Česku je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) a současné principy jsou ukotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zvaný též školský zákon). Kurikulární dokumenty jsou zpracovány ve dvou

úrovních: státní a školní. První zmíněnou úroveň tvoří Národní vzdělávací program a Rámcový vzdělávací program (RVP). Ten vymezuje závazné rámce vzdělávání podle příslušných etap (předškolní, základní a střední vzdělávání) a dělí se na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) z roku 2006 a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) z roku 2007. Jejich poslední aktualizace proběhla shodně v roce 2017 a v současné době opět probíhá jejich rozsáhlá revize. Oba výše zmíněné dokumenty jsou v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jsou závazné pro tvorbu Školních vzdělávacích programů, které si sestavuje sama škola. V nich je již konkrétní rozpis výukových oblastí včetně posloupnosti učiva.

V případě vzdělávání na základních školách i na gymnáziích jsou součástí RVP tzv. klíčové kompetence a průřezová témata. Klíčové kompetence mají přispět osobnímu rozvoji žáka a vést ho k účelnému využívání nabytých schopností a dovedností a pozitivně tak ovlivňovat jeho uplatnění ve společnosti. Průřezová témata zprostředkovávají rozvoj osobnosti žáka, mimo jiné i jeho individuálních postojů a hodnot, a mají silný výchovný aspekt. Zmínit můžeme zejména enviromentální výchovu jako jedno z příhodných průřezových témat pro terénní výuku. Klíčové kompetence i průřezová témata mají nadpředmětovou povahu, a proto jsou aplikovány v běžně vyučovaných školních předmětech, mezi které se řadí i geografie, a terénní výuka vhodně rozšiřuje možnosti pro jejich uplatnění (MŠMT 2017a; MŠMT 2017b).

2.3.1 Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy

V případě základního vzdělávání pracuje RVP ZV celkem s devíti tzv. vzdělávacími oblastmi. Geografie, v tomto případě zvaná jako zeměpis, se zde řadí pod oblast „Člověk a příroda“ a navazuje na oblast „Člověk a jeho svět“, která přibližuje základy přírodovědného učiva na prvním stupni základních škol. Celkově má oblast „Člověk a příroda“ přinést základní informace z přírodní i socioekonomické sféry světa. Mimo zeměpis sem patří také fyzika, chemie a biologie (MŠMT 2017a).

V rámci zeměpisu se setkáváme přímo s kapitolou, jejíž obsah se zabývá terénní výukou a má název „Terénní geografické praxe a aplikace“. Očekávané výstupy, které by měl žák v tomto směru ovládat jsou: (A) „základy praktické topografie a orientace

v terénu“ a (B) „uplatňovat v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě“. Konkrétní učivo, které má být v průběhu terénní výuky zeměpisu prezentováno, má žákovi přinést schopnost určování světových stran, pracovat s orientačními body, s mapou, odhadovat vzdálenosti v prostoru a podobně. Žák by měl také získat představu o ochraně zdraví a života člověka, například i v situaci, kdy nastane živelná pohroma (MŠMT 2017a).

2.3.2 Terénní výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia

Podobné členění vzdělávacích oblastí je i v případě gymnaziálního vzdělávání, zde se setkáváme s osmi vzdělávacími oblastmi. RVP G zařazuje geografii do stejnojmenné kapitoly, jako v případě RVP ZV – „Člověk a příroda“. Kromě geografie je sem zařazena opět fyzika, chemie a biologie a nově také geologie, která má s geografii (především s fyzickou geografii) blízké vazby. V oboru geografie je hlavním cílem zprostředkovat žákům poznání přírodních zákonitostí, sociálního a životního prostředí a je vyzdvihován její multidisciplinární a interdisciplinární charakter (MŠMT 2017b).

I zde je terénní výuce věnována zvláštní kapitola nazvaná Geografické informace a terénní vyučování. Primárně je kladen důraz na osvojení používání kartografických produktů a dalších geografických zdrojů, orientace v krajině podle map a užívání správné odborné terminologie, mimo jiné i k řešení geografických problémů. Dále je žák veden ke schopnosti vytvářet si vlastní mentální mapy okolního prostředí. Učivo by se tedy mělo soustředit například na kartografii a topografii nebo aplikaci a používání geoinformačních systémů (v souvislosti s terénní výukou například GPS přístroje). Terénní výuka jako taková má obsáhnout geografické exkurze a terénní cvičení a naučit žáky bezpečnému pohybu v terénu, osvojení postupů při pozorování, jenž mají vést k hodnocení přírodních a společenských prvků v krajině a porozumění jejich vzájemných interakcí (MŠMT 2017b).

2.4 Dosavadní výzkumy percepce terénní výuky

V odborné literatuře se setkáváme s příspěvky různých autorů, kteří zkoumají percepci terénní výuky různými aktéry. Činčera a kol. (2016) se zabýval výzkumem osobních postojů učitelů k enviromentální výuce, která se jako průřezové téma prolíná s výukou zeměpisu. Z jeho výzkumu se dozvídáme, že učitelé považují za důležité vést žáky k enviromentální senzitivitě¹ a vztahu k přírodě, poněvadž obecně lze konstatovat, že času, který žáci stráví v přírodě, dlouhodobě ubývá. Výsledkem vycházek bývá tudíž nezdárka také to, že žáky nové zkušenosti ve venkovním prostředí doslova nadchnou (Činčera a kol. 2016).

Jako bariéra jsou často učiteli vnímány jednak administrativní požadavky spojené s bezpečností žáků, ale hlavně časová náročnost výuky v terénu, zvláště učiteli na gymnáziu. Z tohoto důvodu někteří učitelé využívají dvouhodinový blok výuky (tzn. 90 min), který jim snadněji umožňuje vyrazit s žáky do terénu (Činčera a kol. 2016). Výhodou bývá pozitivní vztah vedení škol k venkovním aktivitám. Často lze provozovat terénní výuku přímo na školních pozemcích, které však mnoho městských škol může postrádat. Učitelé vnímají jako klíčový tzv. rozvoj vztahu k místu. Někteří ovšem pocítují zklamání ze současného trendu, kdy přibývá žáků nejevících jakýkoliv zájem o vycházky a exkurze (Činčera a kol. 2016).

Jiné šetření provedli za využití dotazníků a rozhovorů Hofmann, Trávníček a Soják (2011). Průzkum, který byl uskutečněn na 50 náhodně vybraných základních školách v Česku, přinesl primárně poznatky o skutečnosti, že terénní výuka probíhá na školách v různých formách především krátkodobého trvání, a dále také, že bývá její průběh řízen jednotlivými předměty bez systematického propojování.

Problematiku terénního vyučování zmiňuje dále například Řezníčková a kol. (2013). V rámci jejího výzkumu bylo kromě dalších poznatků zjištěno, že se učitelé zeměpisu na jednu stranu domnívají, že je krajina vhodným zdrojem informací pro žáky, nicméně na druhou stranu potvrdili, že se potýkají s nedostatkem času pro zařazení terénní výuky. Učitelé také přiznali značnou nespokojenost s tímto stavem (Řezníčková a kol. 2013).

¹ Environmentální senzitivitu lze definovat jako úroveň vnímavosti vůči problematice životního prostředí a citlivosti jedince k ochraně přírody. Jedná se o jeden z cílů environmentální edukace (Kohoutek 2019).

Publikovány či jinak prezentovány již byly také průzkumy, zabývající se vnímáním terénní výuky z perspektivy žáků. Postoje zjišťovali například autoři Hofmann a Korvas (2008) dotazníkovou metodou mezi žáky základních škol. Většina žáků uvedla, že je výuka v terénu baví a pokládají ji za zábavnější než výuku ve škole. Také by převažující část z nich uvítala výuku v terénu častěji. Z šetření dále vyplynulo, že většině žáků vyhovuje při terénní výuce zapojení pohybových aktivit. Naopak za nejméně oblíbenou komponentu takových hodin označili žáci sběr vzorků pro laboratorní pokusy (Hofmann, Korvas 2008).

Se studií percepce terénní výuky se setkáváme rovněž u zahraničních autorů. Například Munday (2008) zjistil, že učitelé australských středních škol si uvědomují význam exkurzí ve výuce zeměpisu, ale shledávají jejich organizaci jako velmi obtížnou. Výzkum, který byl ovšem na rozdíl od našeho založen na dotaznících, přiblížil i další bariéry vnímané učiteli, kterými jsou finanční hlediska, dopravní nároky, a také chování žáků. Především z těchto důvodů mnozí z těchto učitelů provádějí terénní výuku pouze jednou nebo dvakrát ročně (Munday 2008). Obdobný výzkum uskutečnili také nizozemští autoři Oost, De Vries, Van der Schee (2011), kteří se zabývali především tím, do jaké míry se učitelům středních škol daří využívat všech potenciálů terénní výuky.

Významem efektivity a přínosů terénní výuky ve vzdělání žáků se zabýval například Nundy (1999). Základem jeho práce bylo hodnocení kognitivních a afektivních kompetencí dvou skupin žáků, přičemž jedna z nich absolvovala výuku v terénu a druhá nikoliv. Zjištěna byla pozitivní souvislost, která v případě afektivních cílů přesahuje rámec zeměpisu. V závěru Nundy (1999) také tvrdil, že žáky obohatí příležitost zažít co nejvíce výukových forem.

Na novozélandské Massey University provedl Fuller (2006) pro změnu výzkum mezi studenty geografie. Ti byli dotazováni na dvě exkurze, které absolvovali. Výstupy autora ukazují, že terénní výuka přispívá k porozumění i složitějších procesů díky zkušenostem z „reálného světa“ a její další přínos tkví v získání praktických dovedností. Studenti také vyzdvihovali možnost sociální interakce. Díky těmto uvedeným vlastnostem považuje autor terénní výuku za vhodnou rozšiřující formu učení.

3 Použité metody

K zodpovězení výzkumných otázek této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Jednou ze základních metod používaných v kvalitativních studiích je rozhovor, či přesněji interview, jež bylo také stěžejní metodou využitou v rámci této práce. Obě pojmenování uvádíme z důvodu, že český název **rozhovor** je širšího významu a označuje běžné lidské dorozumívání, zatímco anglický termín **interview** přímo spočívá ve verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem s cílem získat požadované informace (Miovský 2006; Chráska 2007; Gavora 2010). Jeho charakteristickou vlastností je, že výzkumníkovi umožňuje zachycení nejen faktických údajů, ale také postojů, motivů a neverbálních projevů respondenta a díky přímému kontaktu obou účastníků může výzkumník pružně reagovat na obsah odpovědí (Chráska 2007; Gavora 2010).

Mnoho autorů (např. Miovský 2006; Chráska 2007; Gavora 2010) rozděluje interview podle míry řízení výzkumníkem do následujících skupin: (A) nestrukturované interview; (B) polostrukturované interview a (C) strukturované interview. Pro účely bakalářské práce bylo využito především polostrukturovaného interview, které zahrnuje osnovu základních zvolených otázek (tzv. jádro interview, viz Miovský 2006), ale přináší zároveň prostor pro doplňující otázky vznikající v průběhu interview.

S učiteli a vedením vzdělávacích zařízení bylo interview provedeno individuálně (vždy pouze s jedním respondentem). Pro účely výzkumu je možné využívat také většího množství dotazovaných účastníků najednou. Místo individuálního se jedná o interview v tzv. ohniskové skupině. V ní je specifikováno ústřední téma neboli ohnisko a badatel zjišťuje i vzájemné interakce dotazovaných a tzv. skupinový fenomén (Švaříček, Šed'ová 2007). Přínosem je také zmírnění autority tazatele a uvolněnější atmosféra, která je výhodou a téměř nezbytností v případě interview s mladšími věkovými skupinami (Švaříček, Šed'ová 2007). Z výše uvedeného důvodu byl tento způsob dotazování zvolen právě na skupiny žáků a studentů. Podle Miovského (2006) se o skupinové interview jedná při účasti alespoň tří a více osob, přičemž obvykle se pracuje se skupinou šesti až deseti členů (Chráska 2010). V našem výzkumu bylo toto množství dodrženo – nejmenší dotazovanou skupinu tvořili tři žáci a největší deset žáků.

Školy zařazené do výzkumu byly vybírány několika způsoby. Největší množství škol bylo vyhledáno za pomoci portálů *Seznamškol.cz* a *Středníškoly.cz* (Školy Online 2019). Prostřednictvím těchto databází byly prostudovány webové stránky velkého množství základních a středních škol (především gymnázií) z Prahy, Středočeského a Libereckého kraje. Důvodem volby těchto krajů byla především dostupnost pro autorku, poněvadž v Libereckém kraji se nachází bydliště autorky a Praha je současným místem jejího studia. Do výběru nebyly zahrnuty školy, které přímo v názvu či charakteristice uváděly jiné zaměření než přírodovědné, a také základní školy tvořené pouze prvním stupněm.

Obdobným způsobem byl využit seznam fakultních škol Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy (PřF UK 2019) dostupný z webových stránek *natur.cuni.cz/fakulta/ofakulte/fakultni-skoly*. Inspirací k výběru škol byla také výsledková listina úspěšných řešitelů Zeměpisné olympiády (2019) na webu *zemepisnaolympiada.cz*. Na internetových stránkách škol byly zjištěny kontakty na vedení škol nebo učitele zeměpisu, kteří byli následně prostřednictvím e-mailu seznámeni s účelem výzkumu a požádáni o možnost spolupráce.

Jedním z dalších zdrojů byla internetová databáze center ekologické výchovy *ekocentra.cz* (MŽP ČR 2019). Vybraná sdružení byla e-mailem nebo online formulářem obeznámena s cíli výzkumu a požádána o kontakty na školy, které ekocentra navštěvují a potenciálně mohou využívat mimoškolní způsoby výuky i v zeměpisu. Osloveno bylo přibližně 10 ekocenter především z Libereckého kraje a Prahy. Většina z nich na dotaz nereagovala, některá odmítla údaje poskytnout. Dvě ekocentra zaslala seznam škol, které využívají jejich vzdělávací programy. Všechny zjištěné školy byly základní a většina byla tvořena pouze prvním stupněm často se spojenou malotřídní výukou.

Další způsoby hledání spočívaly v osobním doporučení bývalých i současných žáků základních a středních škol a studentů geograficky zaměřených oborů na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy (PřF UK). Nicméně z jejich zkušeností vyplynulo, že se s terénní výukou během školní docházky setkávali ojediněle nebo vůbec. Významným zdrojem informací byly v poslední řadě postřehy pedagogů z PřF UK věnujících se geografii či didaktice geografie, jelikož mají dobré povědomí o průběhu a kvalitě výuky na některých školách.

Pro výzkum bylo celkem navrženo a prostudováno asi 80 škol převážně z Prahy, Středočeského a Libereckého kraje a v menším zastoupení také Jihočeského a Ústeckého kraje. Následně bylo osloveno přibližně 50 škol, které se jevily potenciálně vhodné pro výzkum. Podmínkou bylo, aby se jednalo buď o základní školu i s druhým vzdělávacím stupněm, nebo o střední školu, kde se vyučuje geografie či zeměpis. Z většiny škol se reakce nedostavila. Někteří učitelé uvedli, že výuku v terénu nevyužívají a jiní se omluvili kvůli časovým důvodům. Spolupráci se podařilo navázat s pěti školami, které alespoň příležitostně využívají nějakou formu terénní výuky v zeměpise nebo mezipředmětově. Z celkového množství přibližně 80 uvážených škol to představuje pouze 6,25 %.

Zúčastněnými školami byly dvě základní školy (ZŠ), dvě gymnázia a jedna střední škola. Obě gymnázia a střeň průmyslová škola (SPŠ) se nacházejí v Praze, základní školy pak v jejím blízkém zázemí. Z důvodu ochrany osobních údajů byly názvy škol nahrazeny označením typu školy a případně rozlišeny písmeny A, respektive B. Podrobnosti o školách a skupinách respondentů jsou uvedeny v Tabulce 1. Na všech školách byli dotazováni učitelé zeměpisu a skupiny žáků z různých ročníků. Na Základní škole A bylo uskutečněno interview navíc také s ředitelem školy a na Gymnáziu A se zástupcem ředitelky školy. Pro komplexnější závěry práce by bylo vhodné dotazování na větším počtu škol, či doplnění další výzkumné metody (např. dotazníků), rozsah by však byl přesahující bakalářskou práci.

Poslední dvě skupiny respondentů tvoří studenti pedagogicky zaměřených oborů na Univerzitě Karlově v jejichž kombinaci je učitelství geografie, viz Tabulka 1. Skupiny studentů byly zařazeny z toho důvodu, že jejich současné názory a zkušenosti se budou pravděpodobně odrážet v jejich budoucí praxi učitele. Jedná se o studenty oborů:

- I. Biologie se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání (UBBZ);
- II. Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání (TVSGE);
- III. Dějepis se zaměřením na vzdělávání – Geografie se zaměřením na vzdělávání (D-GEO).

Tabulka 1: Zúčastněné školy a skupiny respondentů

škola:	Základní škola A
lokalita:	město s přibližně 15 000 obyvateli v zázemí Prahy
respondenti:	učitelka zeměpisu a tělesné výchovy (54 let, 20 let praxe) žáci 9. třídy (dvě skupiny, celkem 7 žáků) ředitel (56 let, 30 let praxe)
škola:	Základní škola B
lokalita:	město s přibližně 5 000 obyvateli v zázemí Prahy
respondenti:	učitel zeměpisu, němčiny, informatiky a občanské výchovy (36 let, 12 let praxe) učitel zeměpisu, matematiky, přírodovědy, globální výchovy, enviromentální výchovy a informatiky (60 let, 35 let praxe) žáci 6. – 9. tříd (4 skupiny, celkem 16 žáků)
škola:	Gymnázium A
lokalita:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a tělesné výchovy (46, 11 let praxe na této škole) žáci 4. ročníku čtyřletého gymnázia (jedna skupina, celkem 4 žáci) zástupce ředitele (42, 15 let praxe)
škola:	Gymnázium B
lokalita:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a biologie (48, 15 let praxe na této škole) žáci 2. ročníku čtyřletého gymnázia (dvě skupiny, celkem 11 žáků)
škola:	Střední průmyslová škola
lokalita:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a základů přírodovědy (28 let, 4 roky praxe, 2 roky na této škole) žáci 2. ročníku (jedna skupina, celkem 8 žáků) žáci 1. ročníku (tři skupiny, celkem 30 žáků)
škola:	Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy
lokalita:	Praha
respondenti:	studenti 3. ročníku bakalářského oboru UBBZ (jedna skupina, celkem 5 studentů) studenti 3. ročníků bakalářských oborů TVSGE a D-GEO (jedna skupina, celkem 4 studenti)

Zdroj: autorka

Poznámky: Všichni učitelé základních škol vyučují na druhém stupni. Zkratky studijních oborů na PřF UK jsou oficiálně používány.

Učitelství geografie je na Univerzitě Karlově zajišťováno pouze Přírodovědeckou fakultou, přestože obor TVSGE spadá pod Fakultu tělesné výchovy a sportu a obor D-GEO pod Pedagogickou fakultu. Univerzita Karlova je v Praze jedinou veřejnou vysokou školou, kde se setkáváme s výukou učitelství geografie. Výběr studentů byl zúžen na třetí ročník bakalářských oborů, protože ti již mohli během studia absolvovat více různých forem terénní výuky (příkladem je týdenní exkurze ve Svatém Janu pod Skalou, kterou studenti mají obvykle na konci druhého ročníku). Lze tedy předpokládat, že již zastávají k terénní výuce osobní postoj i v případě, že se s ní nesetkali během předchozí školní docházky, a mají představu o tom, zda takovou součást výuky chtějí v budoucnu využívat.

Jádrové otázky pro aktéry ze základních a středních škol se skládaly z více prolínajících se částí. Úvodní část interview směřovala spíše k **seznámení se způsoby terénní výuky na konkrétních školách**. Další otázky se již věnovaly **přínosům a omezením terénní výuky z pohledu jednotlivých aktérů**. Závěrečná část otázek se soustředila na **hledání doporučení pro terénní výuku**. Podobným způsobem byli dotazováni také studenti učitelství. Pouze v úvodní části vedly otázky ke zhodnocení jejich dosavadních zkušeností s terénní výukou. Soubor jádrových otázek je konkrétněji sepsán v Příloze 1. Otázky byly nejprve vyzkoušeny a po první sérii rozhovorů doupřevy. Ojedinele byly během interview některé otázky vynechány, například pokud již byly zodpovězeny v předchozí části rozhovoru. Přepisy rozhovorů jsou součástí Přílohy 2.

4 Analytická část

4.1 Terénní výuka na příkladech vybraných škol

Z úvodních otázek, které sloužily pro seznámení se způsoby a mírou využívání výuky zeměpisu v terénu na daných školách, jsme se dozvěděli, že metody, kterými je terénní výuka aplikovaná v praxi, jsou velmi různé. Roli zde hraje především typ, velikost a lokalita školy, ale také možnosti a přístup učitelů. Tyto odlišnosti v pojetí terénní výuky se odrážejí v postojích a názorech jednotlivých aktérů. Proto byla jako součást práce zařazena kapitola, která shrnuje alternativy terénní výuky na vzorku vybraných škol. Obsahově představuje kombinaci informací z uskutečněných interview s různými skupinami respondentů. Dosavadní zkušenosti studentů učitelských oborů s terénní výukou nejsou součástí této kapitoly, nýbrž jsou rozebrány v rámci kapitoly zabývající se jejich pohledem (kap. 4.5).

4.1.1 Základní škola A

Na Základní škole A tvoří výuka v terénu běžnou součástí hodin zeměpisu. Často zde využívají okolí školy i prostředí města. Již v 6. třídě jsou například realizovány vycházky, na jejichž základě žáci vytvářejí mentální mapy. Ve stejné třídě také navštěvují blízké informační centrum, kde jsou žákům poskytnuty uzemní plány, se kterými dále pracují. Slouží jim třeba k vyhledání školy, jiných významných budov ve městě nebo turistických tras a tyto místa si posléze společně projdou. Během vycházek se žáci učí měřit meteorologické veličiny a do mapy, v níž svou trasu zaznamenávají, zakreslují žáci vlastní kartografické značky.

Dalším využívaným místem je geopark nacházející se na pozemku školy, jenž vznikl ve spolupráci s městským muzeem. Probíhá zde především výuka geologie, ale okrajově také zeměpisu. Každoročně je dále pro celou školu pořádán tzv. branný závod, v rámci něhož musí žáci ovládat práci s mapou a na stanovištích jsou prověřovány jejich znalosti a dovednosti napříč různými školními předměty.

Další aktivity na Základní škole A probíhají již ve vzdálenějších lokalitách. Obvyklé jsou exkurze do výrobních podniků (například Škoda AUTO a. s. v Mladé Boleslavi) nebo na Letiště Václava Havla v Praze. Také navštěvují známé elektrárny (Temelín, Štěchovice, Dlouhé stráně apod.), kde se výuka zeměpisu úzce prolíná s fyzikou. Někteří učitelé zde pořádají i vícedenní exkurze soustředěné na seznámení s konkrétním regionem. Terénní výuka je na této škole realizována i za hranicemi Česka. Nedávno zavedenou tradicí jsou poznávací zájezdy nazvané „Hlavní města Evropy“ určené vyšším ročníkům. Ty jsou pořádány jednou ročně a slouží jak ke zlepšení jazykových dovedností, tak i jako prostředek výuky zeměpisu.

4.1.2 Základní škola B

Terénní výuka na Základní škole B probíhá kombinací mnoha výukových forem. Jedná se především o problémovou výuku, projektovou výuku, badatelsky orientovanou výuku či místně zakotvenou výuku. Pro ZŠ B je mimo jiné charakteristické, že zde nezdůrazňuje dochází k prolínání běžně vyučovaných školních předmětů včetně zeměpisu. Výuka bývá zpravidla situována do okolí školy a prostředí města.

Základní dovedností, kterou se žáci učí, je práce s mapou. Tu následně využívají také u dalších úkolů, například při navrhování tras závodů. Na škole funguje tzv. Ekotým – spolek žáků napříč ročníky, který organizuje společné akce tříd. Pod vedením Ekotýmu žáci například mapovali památné stromy ve městě včetně jejich parametrů. Škola se dále účastnila projektu Světová škola, v rámci kterého žáci zkoumali a kartograficky vyjadřovali vybavenost města odpadkovými koši, kontejnery nebo lavičkami, ale také znázorňovali oblasti znečištěné psími exkrementy. Zjištěné nedostatky zpracovali a prezentovali na městském úřadě, včetně návrhů řešení.

S městským úřadem spolupracovala škola také na realizaci stavby venkovního workoutového hřiště. Město zajistilo finanční stránku a žáci hledali vhodné umístění na pozemek města bez porušení podzemních kabelů a potrubí. Projektem celé školy je také každoročně pořádaný Den Země. V současnosti probíhá jako exkurze do areálů, zaměřených na nakládání s odpady (do sběrných dvorů a na skládky), s cílem poukázat na problém množství vznikajícího odpadu. Žáci si pak vybírají lokalitu města, kterou

uklidí, odpad analyzují a navrhnou příslušná opatření. Výstupy slouží opět jako podklady k jednání s vedením města, ale také do školního časopisu a soutěží.

Čistě v rámci hodin zeměpisu se v terénu věnují topografii okolí školy, v nedalekých vodních tocích se učí měřit parametry průtoků a jiné veličiny nebo pozorují oblaka a učí se je rozeznávat. Příležitostně zařazují také exkurze s cílem poznání neznámého města, které si mohou žáci samostatně procházet podle hranic zaznačených v mapě.

4.1.3 Gymnázium A

Gymnázium A využívá možnost terénní výuky ve formě zeměpisno-dějepisné exkurze, jejímž hlavním cílem je poznání nového, pro žáky dosud neznámého regionu. Kurz trvá pět dnů a je organizován vždy v jarních měsících pro žáky druhého ročníku, přičemž podle konkrétních možností jezdí třídy v ročníku buď najednou nebo jednotlivě. Proměnlivá je také lokalita exkurze, avšak v posledních letech se pravidelně vrací do oblasti Třebíče a jeho okolí.

Kurz je zajištěný s ubytováním v místě exkurze, což je pro jeho realizaci specifické. Výuka zde probíhá tak, že žáci mají připravené portfolio přibližně deseti úkolů, z nichž si každý vybírá tři, které v průběhu týdne samostatně vypracuje. Může se jednat například o tvorbu mentální mapy území. Také je na škole otevřený nový alternativní vzdělávací program, v rámci něhož mají žáci prvního ročníku kartografický kurz. Zahrnuje například cvičení, během kterého žáci hledají s využitím zeměpisných souřadnic kešky na území Prahy.

4.1.4 Gymnázium B

V souvislosti s terénní výukou zeměpisu se na Gymnáziu B každoročně pořádá geologická exkurze. Geologie je součástí stejné kapitoly RVP G jako zeměpis, jež nese pojmenování „Člověk a příroda“ (MŠMT 2017b). Vztah obou předmětů je takový, že výuka geologie může probíhat formou samostatného předmětu, ale někdy je obsahově zahrnutá v jiných předmětech, nejčastěji právě v zeměpisu nebo biologii.

Na Gymnáziu B řeší výuku geologie jednorázovou geologickou exkurzí. Ta je uskutečněna v jarních měsících a účastní se jí souběžně všechny první ročníky (tedy přibližně 90 žáků) a učitelé zeměpisu. Probíhá během pěti dnů, přičemž každý den se vyjíždí od budovy školy do konkrétní destinace. Navštíveny jsou různé přírodní lokality, ale také specializované instituce. V minulých letech byla exkurze situována do západních Čech, Českého ráje a poslední rok do lomu u Berouna, kde si žáci opracovávali horniny pomocí geologického vybavení. Pravidelně využívají také Geologický park v Botanické zahradě PřF UK, Chlupáčovo muzeum historie Země (rovněž na PřF UK) a další místa – například Geofyzikální či Biofyzikální ústav Akademie věd České republiky. Během exkurze pracují žáci většinou samostatně, ojediněle také skupinově, a vyplňují pracovní listy. Exkurzi uzavírá série testů, jejichž splnění je nezbytné pro získání známky.

4.1.5 Střední průmyslová škola

Během studia na SPŠ mají žáci pravidelné praxe v terénu v rámci odborných předmětů. S terénní výukou se ale několikrát do roka setkávají i v hodinách zeměpisu, zvláště na konci prvního a v průběhu druhého ročníku. Nejvíce byla dotázanými skupinami zmiňována vícedenní terénní exkurze situovaná do Jáchymova, zaměřená kromě jiného na historii těžby uranu v místních dolech. Během tohoto kurzu dostávají žáci samostatné i skupinové úlohy, jejichž náplní je například sledování specifických faktů ve zdejším muzeu a následná interpretace výsledků spolužákům nebo návrh naučných turistických tras v lokalitě. Žáci mají rovněž za úkol průběh exkurze dokumentovat prostřednictvím vlastních poznámek a fotografií, které pak prezentují v době večerního programu. Ještě před samotným odjezdem na kurz jsou žáci s tématem terénní výuky seznámeni úvodními přednáškami ve škole.

Ve výuce využívají rovněž oblasti v okolí školy a prostředí Prahy – zde například navštívili kompostárnu a historický areál na Vyšehradě. V případě výše zmíněných, ale i dalších činností v terénu realizovaných SPŠ je základní edukační metodou pozorování, avšak důraz je kladen rovněž na aktivní zapojení samotných žáků do vzdělávacího procesu prostřednictvím praktických úkolů a diskuzí nad problematikou.

4.2 Terénní výuka z pohledu žáků

Celkem bylo na otázky ohledně problematiky výuky v terénu dotázáno 76 žáků na pěti školách v různých ročnících studia. Přestože se podoba terénní výuky na daných školách poměrně lišila, žáci se v zodpovídání většiny otázek poměrně shodovali. Pouze na některá témata reagovali odlišně a jejich názory se rozcházely jen v menším počtu odpovědí. Někteří přispěli specifickějšími detaily. Často byla z jejich strany snaha zhodnotit celkově vztah třídy k terénní výuce a někteří také uvažovali o dispozicích vyučujícího. Podrobnější úvahy zpravidla měli žáci ze škol, kde je výuka v terénu pravidelnější.

Z hlediska pozitiv terénní výuky žáci obvykle vnímali mezi prvními již samotný fakt, že výuka probíhá ve venkovním prostředí. V jejich odpovědích zaznívala například tvrzení, že jim vyhovuje pobyt na volném vzduchu a že se jim zde lépe přemýšlí. Někteří ve vztahu k prostředí zmínili také to, že se cítí během výuky v terénu volnější a je jim příjemná možnost libovolného pohybu, která na hodinách ve škole není. Také se většina dotazovaných skupin žáků shodovala v tom, že terénní výuka mimo školní lavice značně oživí běžnou výuku, a právě díky tomu to většinu žáků více baví.

Mnoho dotázaných skupin žáků mluvilo v průběhu rozhovoru o tom, že během výuky v terénu panuje příjemnější a uvolněnější atmosféra než během hodin ve škole. Téměř všichni také pocítují osobnější přístup učitele a někteří z nich si všímají také toho, že učitel působí zaujatěji. Obvykle hodnotili kladně také možnost komunikace mezi sebou, ale uvědomovali si skutečnost, že to může svádět k vyrušování, popřípadě k tomu, že se věnují aktivitám nesouvisejícím s výukou. Podle některých z nich terénní výuka také přirozeně upevňuje kolektiv třídy, čemuž ještě více prospívají skupinové práce s nutností vzájemné kooperace mezi žáky. Žáci ze škol, na kterých bývá někdy organizována terénní výuka pro více tříd najednou, vnímají pozitivně také možnost seznámit se blíže s žáky jiných tříd či ročníků.

Dotázaní žáci se dále shodovali v tom, že v terénu vnímají výuku více smysly. Oceňují především její názornost a osobní setkání se studovanými jevy, jež nelze zcela nahradit promítanými obrázky nebo sebelepší učebnicí. Pozitivně hodnotí také to, když jsou ve výuce zahrnuty praktické činnosti a celkově když je výuka spojena i s aktivním pohybem, i pokud se jedná pouze o vycházku. Mnoho z nich též hovořilo o přínosu

integrace témat z více předmětů během terénní výuky, jelikož mohou díky tomu následně lépe vnímat souvislosti, ale také širší a praktický význam učiva. Stejně je žáky vnímán případný přesah témat do běžného života: „*Když sedím v lavici, tak toho hodně umím, ale nevím, k čemu to je. Při výuce v terénu to zjistím.*“ V této souvislosti se někteří domnívají, že výuka v terénu může výrazně přispívat ke zvyšování zájmu žáků o zeměpis, avšak jiné skupiny žáků tvrdily, že terénní výuka pro ně v tomto směru není důležitým faktorem.

Žáci byli také poměrně jednotní v názoru, že se do procesu výuky v terénu chtějí osobně zapojit. Sloužit k tomu mají podle nich například pracovní listy nebo praktické úlohy. Někteří žáci (například ze ZŠ A) byli toho mínění, že by při terénní výuce, konkrétně třeba při exkurzích, uvítali dokonce náročnější témata a úkoly: „*Někdy s námi učitelé nebo lektori mluví, jako bychom byly malé děti. Kvůli tomu se pak může stát, že nedávám tolik pozor.*“ Mnozí žáci mluvili přímo o tom, že si přejí, aby výuka v terénu byla užitečná právě po vzdělávací stránce a účelně využitá.

Někteří žáci pokládali konkrétně za jednoznačný přínos také souvislost učiva z terénu s výukou ve škole. V tomto kontextu nebyli úplně spokojeni žáci Gymnázia B. Kvůli tomu, že je náplň geologické exkurze odloučená od ostatních předmětů a látku z kurzu jinde nevyužijí, poznatky dříve zapomenou. Žáci z ostatních vybraných škol se často pozastavovali také nad tím, že probírání stejného učiva při výuce v terénu jako ve školních lavicích téměř postrádá smysl. Celý tento aspekt podtrhnul názor žáka ze Základní školy A: „*Nebaví mě to tolik, když během výuky v terénu jen opakujeme to, co jsme se už naučili předtím ve škole. Myslím si, že se to přímo nabízí k tomu, aby to sloužilo jako doplněk výuky ve škole, taková nadstavba.*“ Tento názor v interview sdílel také student pedagogicky zaměřeného oboru, který tvrdil, že by při terénní výuce měla probíhat také expozice nové látky, nejen opakování učiva z hodin ve škole.

Zmiňován byl také vliv na zapamatování probírané látky. Zde byli žáci dosti jednotní v tom, že učivo lépe pochopí a také si ho dlouhodoběji zapamatují, jak tvrdila například žákyně z Gymnázia A: „*Je určitě pravda, že se toho na exkurzi stihne probrat mnohem méně, než kolik bychom toto udělali ve škole. Ale ta místa, kde jsme byli, co jsme tam viděli nebo dělali, si zapamatujeme mnohem podrobněji a asi napořád. Z toho, co se učíme ve škole, často většinu zapomenu.*“ Nicméně je k tomu potřeba dodat, že efektivita

výuky v terénu se podle mnohých žáků odvíjí podle způsobu provedení a míry jejich vlastního zapojení.

Mezi primárně zmiňovanými nevýhodami zazníval v odpovědích žáků názor, který bychom mohli očekávat spíše ze strany učitelů – že se podle nich zvládne během výuky v terénu méně učiva než ve škole. Někteří žáci se pak domnívají, že je možná právě tato skutečnost hlavním limitem, proč nelze terénní výuku zařazovat příliš často. S tím však úplně nesouhlasil názor některých učitelů, kteří zmiňovali, že škola má být nejen zdrojem znalostí, ale stále více také zkušeností, dovedností a v neposlední řadě by měla přispívat k utváření hodnot žáků, v čemž podle nich tkví jeden z potenciálů terénní výuky. Mnozí žáci uváděli mezi negativy výuky v terénu také náročnost pro samotné učitele.

Žáci často vnímali slabinu také v tom, že specifika terénního vyučování mohou vést k tomu, že se nemusejí všichni žáci plně věnovat výuce a někteří se takzvaně „ulejí“. Za důvod pokládají například to, že výuka nemusí nutně všechny zaujmout svou náplní, což poznamenali žáci Gymnázia B. Žáci ze Základní školy A shledávají potenciální řešení výše uvedeného problému v pevnějším přístupu vyučujících. Podle žáků ze ZŠ B to souvisí spíše s charakterem jedinců. Dodali však, že výraznější snaha zapojit se nebývá u těchto několika málo žáků ani během výuky ve škole. Kromě nich se ale podle žáků ZŠ B zapojuje do výuky v terénu většina třídy aktivněji než ve školních lavicích, což považují za velmi pozitivní efekt.

Dále si jsou žáci často vědomi toho, že mohou být naopak „živí“ příliš, a kvůli tomu následně vyrušují a nedodržují pokyny učitele. Hrozí tedy nejen zhoršení kvality výuky, ale také rizika zranění. I přesto je však například podle žáků ze ZŠ B základem důvěra učitele v žáky, což zdůraznil též učitel ze SPŠ.

Několik skupin žáků považovalo za negativum výuky v terénu také to, že během ní bývají rozptylováni i jinými podněty okolí, což zmínili hlavně žáci ze SPŠ a ZŠ B. Je však evidentní, že tomuto problému bohužel nelze výrazně předcházet. V souvislosti s venkovním prostředím si žáci často uvědomovali nepředvídatelnost počasí. Příkladem může být zkušenost žáků z Gymnázia A: *„Na exkurzi jsme jeli v květnu. Nikdo by nepočítal s tím, že bude sněžit. Ale přišlo to a samozřejmě jsme na to nebyli vůbec*

připraveni.“ Někteří žáci zmínili ještě klíšťata, vosy či jiný hmyz nebo také nečistoty jako odrazující faktory.

V průběhu rozhovorů zaznívaly v neposlední řadě rozličné nápady a podněty žáků pro realizaci terénní výuky zeměpisu. Jakožto budoucí učitelku zeměpisu mě velmi potěšilo, že většina z dotázaných skupin žáků má k terénní výuce kladný postoj a její zařazení má podle nich v hodinách zeměpisu smysl, i na základě názorů žáků gymnázií, kteří se s ní setkali v menší míře, a hlavně s nižším počtem různých forem či variant výuky v terénu. S terénní výukou jsou na jejich škole spokojeni žáci ze Základní školy A. Žáci ze ZŠ B byli dokonce jednotní v tom, že by chtěli mít výuku v terénu co nejčastěji, což zmiňovali jako první námět pro změnu. Jedna skupina z nich dokonce přímo navrhovala uzpůsobení rozvrhů tomu, aby mohli pravidelněji absolvovat i delší vycházky v rámci výuky. Žáci ze SPŠ by rovněž uvítali častější terénní výuku, nicméně jedna skupina dotazovaných žáků z této školy byla názoru, že při velmi časté frekvenci (třeba i každý týden), by jim nejspíše terénní výuka zevšedněla a přišla by jim pak již méně zajímavá.

Z lokalit, které by žáci ještě chtěli během výuky navštívit, často zaznívaly chráněné krajinné oblasti a národní parky, případně různé specifické prvky reliéfu jako jeskyně či propast Macocha. Mnozí zmiňovali také kulturně-historické atraktivity cestovního ruchu – města, počínaje Prahou, ale i mnohá další, dále například nemovitě památky UNESCO (*zkratka z anglického United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), zámky a jiné kulturní dědictví Česka, ale také výrobní podniky (konkrétně Škoda AUTO a. s.), elektrárny, muzea, ekofarmy či ekocentra. Některé skupiny žáků projevily největší nadšení obecně z míst, kam se běžně nelze dostat. Jiné návrhy ovšem zůstávaly v blízkosti školy, přičemž odůvodnění podal žák ze ZŠ B: „*Myslím, že hodně žáků nezná ani okolí svého bydliště. Přitom i v něm se toho dá hodně vidět. Navíc neznají místní názvy – když si ve výuce dáme sraz na nějakém místě v obci, často nevědí, kde to je.*“

Z úvah žáků lze také vyvodit souvislost o vztahu terénní výuky, kterou znají, a jejich prostorovým smýšlením. Příkladem jsou žáci ze ZŠ B, mezi jejichž návrhy zaznívaly často oblasti v okolí školy, které jsou poměrně snadno dostupné (štolky, lesy, vodní plochy apod.), ale někteří na druhou stranu zmínili, že by rádi poznávali i vzdálenější lokality, které obvykle nebývají na jejich škole v rámci terénní výuky navštěvovány. Výuku

v prostředí města jinak hodnotili kladně i žáci ze ZŠ A. Žáci z pražských škol častěji uvažovali spíše o realizaci terénní výuky ve vzdálenějších destinacích nežli v bezprostředním okolí školy. Také se ve výpovědích žáků prolínal požadavek na větší mezipředmětovou integraci výuky.

4.3 Terénní výuka z pohledu učitelů

Při analýze pohledu učitelů na terénní výuku zeměpisu bylo provedeno interview celkem s šesti učiteli z pěti škol. Mezi jejich odpověďmi byla témata, na kterých se víceméně jednoznačně shodovali, ale také se vyskytly otázky, ke kterým zastávali postoje odlišné. Nejdůležitější zjištění jsou v této kapitole relativně podrobně popsána a shrnuta.

Ve výpovědích učitelů mezi hlavními a prvně zmiňovanými pozitivními aspekty terénní výuky zaznívala podobná tvrzení – především to, že žáci názorně vidí vše, o čem se učí a také vnímají výuku i dalšími smysly, například si mohou cokoli osahat. Většina učitelů zmínila v návaznosti také fakt, že si žáci sami vyzkouší praktické činnosti, což představuje další nepopíratelnou výhodu výuky v terénu. Mezi ty základní řadili například práci s mapou nebo tvorbu mentálních map, ale uváděli také aktivity spojené s měřením geografických parametrů – průtoků vodních toků, teploty vzduchu a dalších veličin.

S výše uvedenými praktickými činnostmi souvisí i další uváděné pozitivum, kterým je skutečnost, že si žáci lépe uvědomují aplikovatelnost a využitelnost toho, co se ve škole učí. To bylo potvrzeno i v interview provedených s žáky. Zvláště od učitelů základních škol jsme se dozvěděli, že jimi využívané formy terénní výuky jsou záměrně pojaty velmi prakticky a mnohdy také s přesahem do každodenního života. Příkladem jsou projekty uskutečňované na Základní škole B, při kterých se žáci zabývají zkvalitněním života ve městě a vhodnějším nakládání s odpady. Učitelé na ZŠ B takové úkoly zařazují s cílem ovlivnění postojů žáků. Ve výpovědi jednoho z těchto učitelů byla myšlenka, že *„výuka není jen o kognitivních cílech, ale také afektivních, takže se během ní tvoří i hodnoty a postoje žáků.“*

Učitelé se dále shodovali v tom, že terénní výuka je příležitostí k integraci předmětů a témat. Pokládali to za přidanou hodnotu nejen pro žáky, ale také za možnost pro užší kooperaci s učiteli odlišných předmětů. Domluva mezi pedagogy však nebývá vždy

úspěšná. Například učitel Gymnázia A vypověděl, že s výjimkou zeměpisno-dějepisné exkurze se jim jakákoliv další mezipředmětová spolupráce příliš nedaří a s jednooborovými exkurzemi ostatní učitelé často nesouhlasí. To respondent vnímá jako jeden z hlavních důvodů, proč terénní výuku neorganizuje častěji. Motivací k zařazení výuky v terénu je pro tohoto učitele především pozitivní zpětná vazba ze strany žáků, přičemž výslovně uvádí: „*V posledních letech jsme nevěděli, jestli vůbec máme terénní exkurzi pořádat, nebo ji máme úplně zrušit. Ptali jsme se na názor i žáků. Právě na jejich podnět jsme ji ve výuce ponechali. Exkurze se jim líbila, a proto by podle nich byla škoda o ní další ročníky připravit.*“

I ostatní učitelé pokládali za další pozitivum to, že terénní výuka žáky baví, zejména na základních školách a střední průmyslové škole. V některých případech však podle učitelů hrají roli osobní preference žáků, klima třídy, ale hlavně též způsob, jakým výuka probíhá. Ve výpovědích učitelů se prolínal také fakt, že výuka v terénu baví i přímo je. Vlastní zájem někteří učitelé přímo uvedli jako nezbytný předpoklad k tomu, aby mělo smysl s terénní výukou pracovat.

Další specifitější přínosy přiblížil učitel ze ZŠ B. Jedním z nich bylo to, že terénní výuka pozitivně ovlivňuje zapamatování řešené problematiky žáky. Údajně při setkání bývalí žáci i po mnoha letech vzpomínají na výuku v terénu, kterou s učitelem zažili, a podrobně popisují její konkrétní náplň. Stejný učitel si také všiml toho, že se během výuky v terénu projevují i žáci, kteří jsou ve škole jinak spíše pasivní: „*Jsou žáci, kteří jsou ve škole tiší, nenápadní a příliš se do výuky nezapojují. Ale když jdeme ven, tak najednou jakoby ožijí, jsou aktivní, všeho se účastní a jsou v tom dobří. Kdyby nebyla terénní výuka, nevím, jestli by se u nich ten potenciál někde projevil.*“ K zaznamenání podobných pozitiv přispěla u tohoto učitele pravděpodobně i jeho třicetiletá pedagogická praxe.

Na obou základních školách jsme se dozvěděli, že terénní výuku provádějí ve velké míře v okolí školy. Učitele k tomu vede více důvodů. Podle jejich výpovědí je výhodou především dostupnost této lokality a možnost zařazení výuky i v rámci jedné vyučovací hodiny bez narušení dalšího rozvrhu. Na ZŠ B je blízkost výuky vnímána pozitivně i z důvodu finanční úspory a výuka v terénu je díky tomu dostupná všem žákům. Prostředí

města, ve kterém se škola nachází, a jeho okolí na ZŠ B využívají také záměrně ještě z jiného důvodu. Jeden z učitelů si dlouhodobě všimá trendu, že mezi žáky klesá znalost obce, respektive města, ve kterém žijí, a také zájem o kvalitu života v něm. Domnívá se, že je to zapříčiněno současným způsobem života společnosti a také vysokým počtem nově přistěhovaných rodin. Učitel je toho názoru, že škola hraje klíčovou roli v tvorbě vztahu žáků k místu, ve kterém žijí. Tento názor byl potvrzen i některými žáky z této školy.

Vcelku jednotně vnímají dotázaní učitelé primární negativum výuky v terénu. Tím je celková náročnost organizace a také příprav. Tento problém je ještě výraznější v případech vícedenních exkurzí, na které je potřeba zajistit navíc dopravu a ubytování. Možné řešení však popsala učitelka ze Základní školy A. Pořádání exkurzí lze podle ní usnadnit využitím agentur, které mohou zajistit i vlastní lektory.

Terénní výuku může dle většiny učitelů zkomplikovat také chování žáků. V některých případech se učitelům nemusí podařit žáky zaujmout a závažným problémem je pak jejich nekázeň. Ta výrazně souvisí též s hlediskem bezpečnosti. Riziko potenciálních nehod a zdravotních úrazů může být podle dotázaných učitelů odrazujícím faktorem pro mnohé školy. Za nezvládnutí bezpečnostních opatření nenesou odpovědnost pouze učitel, ale také vedení školy. Těmto nepříjemnostem má při výuce v terénu předcházet přítomnost více učitelů v dozoru, což zmiňuje učitelka ze ZŠ A.

Část učitelů vnímá jako další negativní aspekt administrativu. Ze stran všech učitelů bylo potvrzeno, že terénní výuka musí být podložena správně vyplněnými dokumenty, které odevzdávají vedení školy a často je potřeba zařídit formuláře se souhlasu rodičů. Vzdávající administrativní požadavky vnímá jako výraznou nepříjemnost učitelka ze ZŠ A a učitel ze SPŠ. Učitelé z gymnázií a ze ZŠ B to oproti nim nepovažují za podstatný problém.

Učitelé gymnázií vnímají jako zásadní omezení přístupy ostatních pedagogů a také nedostatečný prostor ve výuce. Jejich kolegům často nevyhovuje, že by museli svou výuku ve škole uzpůsobit výuce jiného předmětu v terénu. Vadí jim především to, že by učivo muselo být „zhuštěno“ (například před i po exkurzi), aby se stihlo vše odučit podle plánu. Tlak z hlediska množství probírané látky byl podobně vnímán i žáky Gymnázia B.

Učitel z Gymnázia A hovořil dále o tom, že jakýmkoliv změnám v organizaci výuky musí být nakloněno vedení školy, přičemž v opačném případě není v silách učitele to změnit.

Někteří učitelé se mimo jiné zmínili o postojích rodičů žáků k terénní výuce. Hovořili o nich spíše učitelé základních škol a souvisely převážně s finančními dispozicemi. Zkušenost učitelky ze Základní školy A je taková, že finanční hledisko nebývá pro rodiče překážkou. Jinak to vnímají učitelé ze ZŠ B, jak bylo naznačeno výše. Ti se snaží o minimalizaci nutných investic ze strany rodičů tím, že výuku uskutečňují převážně v okolí školy. Nepříjemností ale nemusí být pouze finanční stránka. Dle učitelů ze ZŠ B některým rodičům terénní výuka nevyhovuje z hygienických důvodů a obávají se parazitů a nečistot. Jejich děti pak bývají během výuky v terénu pasivní, nebo jsou z ní dokonce omluveni. Tito rodiče však tvoří pouze menšinu. Stejní učitelé se setkávají také s problémem, že žáci někdy nebývají na terénní výuku vhodně oblečení, v důsledku čehož mohou nachladnout nebo si poničit drahé oděvy, což se opět nelíbí rodičům. Učitelka ze ZŠ A také zmínila, že si někteří rodiče stěžovali na kvalitu autobusu na exkurzi.

Učitel ze Základní školy B vnímal ještě jedno negativum, se kterým úzce souvisí další potenciální přínos terénní výuky (zmíněný taktéž v teoretické části práce v kapitole 2.2). Učitel během své praxe vyzoroval, že žáci stále více zaostávají po fyzické stránce. V posledních letech sleduje, že jsou žáci méně obratní než jejich předchůdci a zátěž, kterou zvládnou, se stále zmenšuje. Doložil například vzdáleností vycházek, kterou žáci dokáží urazit. Terénní výuka se tedy nabízí k většímu propojení s pohybovými aktivitami, což by na základě interview uvítaly i některé skupiny žáků ze ZŠ B nebo SPŠ.

4.4 Terénní výuka z pohledu vedení škol

Ze skupiny vedení vzdělávacích zařízení se podařilo realizovat interview s ředitelem Základní školy A a se zástupcem ředitelky Gymnázia A. Oba tyto respondenti zaujmají k terénní výuce kladný postoj. Shodně vyzdvihují především její praktický charakter, přestože formy, které jejich školy využívají, jsou navzájem odlišné.

Ředitel ZŠ A uvedl, že by současná škola neměla být pro žáky pouze zdrojem faktických znalostí. Naopak se domnívá, že je stále důležitější, aby škola zprostředkovala žákům různé praktické dovednosti, které lze uplatnit i mimo školní budovu. Proto při

terénní výuce zařazují například praktické seminární práce, ve kterých žáci sami zaznamenávají trasu vycházky, měří během ní meteorologické veličiny a do mapy, kterou tak postupně vytvářejí, vymýšlejí vlastní kartografické značky. Druhý respondent zase zmínil jako hlavní přínos to, že se žáci setkají s reálným prostředím: „*Praktické zážitky sebelepší výuka ve škole nenahradí.*“ Z jeho výpovědi jsme se dále dozvěděli, že vedení školy výuce v terénu nebrání a naopak se snaží různorodé projekty zaměřené na výuku v terénu podporovat.

Podle zástupce ředitelky gymnázia záleží vždy především na aktivitě učitelů. Ti musí vedení školy předložit promyšlenou koncepci výuky v terénu a též se na všem potřebném dohodnout s ostatními učiteli. Z jeho výpovědi a také z výpovědi dalších aktérů z této školy je však zřejmé, že podoba terénní exkurze se zde již více let neobměňuje.

Oba respondenti z řad zástupců vedení škol vnímají nevýhody terénní výuky obdobně jako učitelé. Za hlavní omezení považuje zástupce ředitelky především organizační zátěž, která spočívá na bedrech učitelů, a také odpovědnost, kterou nesou nejen učitelé, nýbrž i vedení školy. Ředitel ZŠ A popsal vlastní pedagogické zkušenosti, že při terénní výuce je náročnější uhlídat všechny žáky, aby se opravdu věnovali řešeným úkolům a obecně řečeno tomu, čemu se věnovat mají. Totéž potvrzovali ve svých odpovědích i žáci napříč školami. Za limitující považuje zástupce ředitelky také časové možnosti, které při množství učiva na gymnáziu nejsou velké. Nicméně přizpůsobení rozvrhů terénní výuce je z jeho pohledu vedlejším úkolem, který nebrání její realizaci. Hlavní je podle něj zájem samotných učitelů o zařazení mimoškolních aktivit ve výuce.

Ředitel Základní školy A také vypověděl, že na jejich škole mají omezený počet exkurzí ze všech předmětů v průběhu jednoho roku. Většinou se to pohybuje mezi osmi a devíti. Učitelé mohou dle jeho slov v tomto limitu libovolně terénní výuku uskutečňovat, pouze mají povinnost zařídit potřebnou administrativu a také ohlásit své plány předem (což se ovšem nevztahuje na výuku v rámci jedné vyučovací hodiny). Vzhledem k maximálnímu množství exkurzí v průběhu jednoho školního roku vnímá ředitel jako velkou výhodu, když se podaří výuku koncipovat mezipředmětově. Zmínil, že integrace předmětů bývá často úspěšná a že se během ní obvykle prolíná zeměpis s biologií, geologií, fyzikou nebo dějepisem.

4.5 Terénní výuka z pohledu studentů pedagogicky zaměřených oborů

Dotazovány byly dvě skupiny studentů učitelských oborů UBBZ, TVSGE a D-GEO. Většina z těchto studentů se ve svém předchozím studiu osobně s terénní výukou příliš neselekávala. Jen někteří absolvovali během výuky na gymnáziu například přírodovědnou exkurzi, sportovní kurz, na kterém pracovali s orientací v mapě a v terénu, či výlet do Prokopského údolí v Praze. Několik studentů také zmínilo školy v přírodě a vycházky do přírody na základní škole, které byly ale zaměřené spíše biologicky.

Většina jejich zkušeností s terénní výukou tedy pochází ze studia na PřF UK. Během něj absolvovali týdenní terénní cvičení ve Svatém Janu pod Skalou, ale i další jednodenní vycházky po Praze nebo v okolí školy či výběrové exkurze z odborných předmětů. Nabídka volitelných kurzů v oblasti geografie je podle nich na fakultě rozmanitá, ale učitelské studijní programy nedisponují dostatečným prostorem pro jejich začlenění. Studenti oborů TVSGE a D-GEO vnímají obdobný deficit spočívající ve stálém upozadování výuky v terénu i v rámci druhého předmětu své aprobace.

Otázka toho, zda byla dosud absolvovaná terénní výuka pro studenty inspirativní pro jejich budoucí pedagogickou praxi, nebyla zodpovězena jednotně. Někteří studenti uvedli, že by v případě možnosti hodlali s žáky navštěvovat stejné lokality, ve kterých terénní výuku zažili, nebo vybírali jim tematicky podobné destinace podle místa svého konkrétního působení, avšak mezi studenty byl i jedinec, který tvrdil, že pro něj nebyla dosavadní terénní výuka dostatečným podnětem pro její zařazení.

Budoucí učitelé jmenovali obdobné výhody terénní výuky jako předchozí skupiny. Zaznívala témata jako jsou obohacení výuky, praktické zkušenosti, aplikace teoretických znalostí v praxi, ale také už jen fakt, že se dostanou ven, což jim v pozici žáků bylo velmi příjemné. Dále zmínili to, že názornost a propojení učiva s běžným životem má pozitivní vliv na motivaci žáků. Jeden ze studentů hovořil také o vhodnosti expozice nové látky přímo v terénu. Přínos své popsané metody označil jako „moment objevu“. Domnívá se, že takto prezentované učivo žáky více osloví.

Studenti rovněž vnímají vliv osobní zkušenosti na proces zapamatování. Aby bylo vzdělávání v terénu v tomto směru ještě efektivnější, je dle nich potřeba, aby byli žáci aktivně zapojeni do výuky prostřednictvím úkolů, nikoliv pouze pasivně poslechem

výkladu učitele. Tento názor zastává v našem výzkumu i většina dotázaných skupin žáků (viz kapitola 4.2).

Negativní aspekty terénní výuky, které studenti uváděli, víceméně korespondovaly s poznatky ostatních zkoumaných skupin aktérů. Jednalo se podle nich na prvním místě o časovou náročnost, ale též o administrativní nároky a vyšší odpovědnost za žáky. Dále zmínila alespoň jedna z obou skupin dotázaných studentů negativum v podobě náročnosti a složitosti příprav kvalitní výuky v terénu a problém spočívající v domluvě s učiteli ostatních předmětů. Zmíněna byla také skutečnost, že se výuky neúčastní všichni žáci stejně a někteří hodinami v terénu pouze „proplují“.

Studenti nacházeli i aspekty, které mohou být chápány v souvislosti s terénní výukou jako výhody i omezení zároveň. Jedná se v prvé řadě o intenzitu výuky v terénu, protože témata, kterým je během ní věnovaný prostor, jsou rozebrána velmi podrobně, ale z toho důvodu bohužel pouze ve velmi úzkém rozsahu. Druhým faktem je to, že si z terénní výuky nemusejí všichni žáci odnést stejný obsah informací, což samo o sobě může, ale nemusí být negativem.

Studenti byli v neposlední řadě dotazováni na jejich vztah k vícedenní terénní výuce, tzn. k exkurzím či cvičením obvykle pořádaných ve vzdálenějších lokalitách od školy. První skupina dotázaných studentů se domnívá, že na vícedenní výuku v terénu nebude na školách dostatečný prostor. V druhé skupině studentů panovaly různé názory. Jedna studentka odpověděla, že by vícedenní výuku v terénu chtěla ve své budoucí pedagogické praxi s jistotou alespoň vyzkoušet, nicméně jiný student v návaznosti poznamenal, že ji ve výuce připravovat nehodlá. S ostatními dotazovanými studenty se však shodli na tom, že by rozhodně neváhali s pomocí jinému učiteli: *„Sám bych takovou exkurzi určitě pořádat nechtěl. Moje mamka je také učitelka a vím od ní, jak je to náročné i normálně a co všechno se může stát. Kdyby ale výjezd organizoval jiný učitel a mě jen požádal o výpomoc, tak bych mu vyhověl.“*

Mezi lokalitami, které by eventuelně v rámci výuky plánovali navštěvovat, zaznívaly kromě těch, které sami poznali, konkrétní přírodní oblasti (například Křivoklátsko, České Švýcarsko, České Středohoří, Šumava a další). Ovšem i v jejich v rámci by specifika prostředí hodlali propojovat se sociálními aspekty, kupříkladu osídlením. Nicméně

zmínili i prostředí vznikající činností člověka, a to města (zvláště Prahu), ale také problémové lokality, jakožto opuštěné továrny nebo věznice. Studenti jsou rovněž toho názoru, že by chtěli pracovat i s nejbližším okolím školy.

V závěru jsme ještě získali pohled studentů na případnou spolupráci s některými institucemi. Potenciál vidí ve využití vzdělávacích programů Lesů České republiky, s. p., ekocenter a center lesní pedagogiky nebo správ chráněných krajinných území. V druhé skupině se navíc shodli na pozitivní osobní zkušenosti s Planetárium Praha, nicméně jeho návštěvu spíše považujeme za mimoškolní výuku v obecnějším smyslu.

4.6 Shrnutí pohledů jednotlivých aktérů na terénní výuku

Z interview s žáky, učiteli, zástupci vedení školy a studenty pedagogicky zaměřených oborů na PřF UK vyplynulo několik bodů, na které odpovídali souhlasně, dále menší část těch, které zodpověděli různorodě, ale také několik konkrétní názorů, kterým má rovněž smysl věnovat pozornost. Na základě předchozích čtyř kapitol, rozebírajících pohledy jednotlivých skupin aktérů na terénní výuku, jsou nyní v závěru analytické části práce shrnuty nejdůležitější poznatky z jejich postojů.

Odlisné skupiny aktérů se víceméně shodovaly na základních pozitivěch terénní výuky v zeměpisném vzdělávání. Mezi **hlavními výhodami** bychom mohli uvést:

- I. samotný pobyt na čerstvém vzduchu a ve venkovním prostředí;
- II. změna prostředí výuky a ozvláštňení běžných hodin zeměpisu;
- III. praktické využití učiva a jeho názorná demonstrace;
- IV. vnímání výuky širším spektrem smyslů;
- V. upevnění znalostí žáků a dlouhodobější zapamatování získaných informací.

Vyhodnoceno bylo také několik dalších potenciálních přínosů terénní výuky. Prvním z nich je zařazení pohybových aktivit vedoucích ke zlepšení fyzické kondice žáků. Další perspektiva tkví v tvorbě vztahu k místu školy a bydlišti žáků. Vhodné je v neposlední řadě zmínit také integraci výuky mezi předměty, která jednak přispívá k systematickému propojení znalostí žáků, ale zároveň může učitelům usnadnit cestu k realizaci terénní výuky v obsahově nabitém školním prostředí.

Relativně jednotně byly mezi dotazovanými skupinami respondentů vnímány také některé **negativní aspekty** terénní výuky, mezi nimiž jsou především následující body:

- I. časová náročnost a také obtížnost na přípravu pro učitele;
- II. zvýšené administrativní požadavky na učitele i školy;
- III. bezpečnost: riziko úrazů a jiných zdravotních komplikací, kterých se obávají všechny dotázané skupiny;
- IV. otázka nezaručené kvality a efektivity výuky v terénu.

Za zajímavý fakt lze také označit to, že žáci obvykle uvítají účelně plánovanou terénní výuku i ze vzdělávací stránky, a také, že by někteří byli dokonce nakloněni náročnějším úkolům. Pro dotázané učitele může být navíc potěšujícím výsledkem to, že majoritní část žáků hodnotí absolvovanou terénní výuku kladně a mnohé skupiny by byly pro její častější pořádání. Na základě uskutečněných interview se lze v této souvislosti domnívat, že většími možnostmi pro zahrnutí výuky zeměpisu v terénu do vzdělávání disponují základní školy než gymnázia nebo střední školy.

5 Závěr

Hlavními cíli této bakalářské práce bylo na základě uskutečněných interview s různými účastníky vzdělávacího systému přiblížit reálné způsoby a míru využívání terénní výuky zeměpisu na vzorku českých škol a dále také potvrdit případně vyvrátit vlastnosti běžně přisuzované terénní výuce, jež byly rozebrány v teoretické části práce (viz kapitola 2).

Na základě námi získaných informací byla velká část specifík terénní výuky vnímána aktéry souhlasně s poznatky z odborné literatury. Mezi nimi byla jak pozitiva, například názornější prezentace učiva či lepší pochopení a upevnění znalostí, tak negativní aspekty jako náročnost na přípravu, časové hledisko a bezpečnostní rizika. Nejednoznačně byla zodpovězena otázka financí, která nebyla na některých školách vůbec vnímána jako komplikace, jinde ovšem byla tato problematika stále aktuální. Podobně nesourodé byly rovněž postoje k administrativním nárokům, které mohou být podle některých učitelů odrazující, ale podle jiných nejsou žádnou překážkou. Při rozboru pohledu zúčastněných žáků se nepodařilo jednoznačně zodpovědět vliv terénní výuky na zájem o zeměpis jako takový. Někteří se totiž domnívají, že názornější demonstrace učiva a aplikace dovedností mimo školu mohou pozitivně ovlivnit postoj žáků k zeměpisu, ale podle jiných nemá terénní výuka sama o sobě na vztah k předmětu žádný vliv.

Z vlastních závěrů také můžeme reflektovat výzkum Činčery a kol. (2016), který poukazoval na problém rostoucího počtu žáků bez zájmu o jakékoliv aktivity v terénu. Zjištění analytické části této práce tvrzení kolektivu autorů nepodporují, přičemž naopak naznačují, že většina dotázaných žáků napříč školami by přivítala terénní výuku častěji. Navíc vyvozujeme dokonce pozitivní zpětnou vazbu, tedy že čím opakovanější terénní výuka na škole je, tím častěji by ji žáci do budoucna uvítali. Kladně lze hodnotit také zjištění nových potenciálů terénní výuky, které během ní můžeme uplatnit – jako třeba tvorbu vztahu k místu nebo doplnění pohybových aktivit (prospívajících fyzické kondici žáků).

Mimo hlavní cíle práce vyplynul ovšem i znepokojivý fakt, že terénní výuka nebývá na mnohých školách často vůbec používána. Tato skutečnost byla zjištěna již v průběhu vyhledávání vhodných škol do výzkumu. O absenci terénní výuky v hodinách zeměpisu jsme se dozvěděli od současných nebo bývalých žáků a někdy dokonce přímo od učitelů

zeměpisu či vedení škol. Přesné procentuální zastoupení takových škol sice vyvodit nelze, nicméně zjištěný deficit se týkal jak městských, tak venkovských škol všech vzdělávacích úrovní. V tomto směru tedy nacházíme prostor pro zlepšení.

Dále bylo zjištěno, že terénní výuka bývá provozována pestrou škálou forem – od klasické exkurze s přednáškami po prakticky zaměřené projekty s přesahem do dalších předmětů a běžného života. V některých případech jsme se pak setkali s problémem nejednoznačné meze toho, co lze stále považovat za terénní výuku. Zkoumané skupiny aktérů často popisovaly i zkušenosti, které bychom považovali spíše za mimoškolní výuku v obecnějším slova smyslu. Rovněž nebylo vždy snadné určit, co vše spadá pod terénní výuku v zeměpisu zvláště při integrované výuce, ale pokud tyto příklady s výukou zeměpisu alespoň souvisely, byly do hodnocení zahrnuty.

Osobně se domnívám, že cíle práce byly naplněny a během vypracování vyplynula také mnohá aktuální a překvapivá zjištění, která mě mnohdy zaujala, a doufám, že mohou být inspirací také případným čtenářům této bakalářské práce.

6 Seznam použité literatury a zdrojů

6.1 Seznam odborné literatury

ČINČERA, J. a kol. (2016): Enviromentální výuka z pohledu učitelů. Masarykova Univerzita, Brno.

ČINČERA, J., HOLEC, J. (2016): Outdoor education in formal education. *Envigogika*, 11, 2, 1–19.

DRAHOVZAL, J., KILIÁN, O., KHOUTEK, R. (1997): Didaktika odborných předmětů. Paido, Brno.

DUBCOVÁ, A. a kol. (2013): Didaktika geografie v teréne. Přírodovědec, Nitra.

FOSKETT, N. (1997): Teaching and learning through fieldwork. In: Tilbury, D., Williams, M. (eds.): *Teaching and Learning Geography*, Taylor & Francis, New York, 189–201.

FULLER, I. C. (2006): What is the value of fieldwork? Answers from New Zealand using two contrasting undergraduate physical geography field trips. *New Zealand Geographer*, 62, 3, 215–220.

GAVORA, P. (2010): Úvod do pedagogického výzkumu, 2. vydání. Paido, Brno.

HOFMANN, E. (1999): Jedovnice a okolí: modelová oblast pro terénní vyučování. Cerm, Brno.

HOFMANN, E. (2003): Integrované terénní vyučování. Paido, Brno.

HOFMANN, E., KORVAS, P. (2008): Terénní výuka s pohybovými aktivitami. *Geographia Cassoviensis*, 2, 1, 47–52.

HOFMANN, E., TRÁVNÍČEK, M., SOJÁK, P. (2011): Integrovaná terénní výuka jako systém. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.): *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Masarykova univerzita, Brno, 310–315.

- CHRÁSKA, M. (2007): *Metody pedagogického výzkumu: základy kvalitativního výzkumu*. Grada Publishing, Praha.
- JÁČ, M. (2013): Zeměpisná exkurze jako terénní cvičení. *Geografické rozhledy*, 22, 3, 16–17.
- KALHOUS, Z., OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha.
- MALIŠ, I. (2002): Je české školství v oblasti zeměpisu v krizi?. In: Balej, M., Peštová, J. (eds.): *Vzdělávání zeměpisem: sborník tematického okruhu škol*. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, 21–22.
- MARADA, M. (2006): Jak na výuku zeměpisu v terénu?. *Geografické rozhledy*, 15, 3, 2–5.
- MCEWEN, L. (1996): Fieldwork in the undergraduate geography programme: challenges and changes. *Journal of Geography in Higher Education*, 20, 3, 379–384.
- MIOVSKÝ, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, Praha.
- MOJŽÍŠEK, L. (1975): *Vyučovací metody*, 2. vydání. Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- MŠMT (2017a): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha.
- MŠMT (2017b): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha.
- MUNDAY, P. (2008): Teacher perspectives of the role and value of excursions in years 7–10 geography education in Victoria, Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17, 2, 146–169.
- NUNDY, S. (1999): The Fieldwork Effect: The Role and Impact of Fieldwork in the Upper Primary School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, 2, 190–198.

OOST, K., DE VRIES, B., VAN DER SCHEE, J. A. (2011): Enquiry-driven Fieldwork as a Rich and Powerful Teaching Strategy – School Practices in Secondary Geography Education in Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20, 4, 309–325.

PODROUŽEK, L. (2002): *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Fraus, Plzeň.

RICKINSON, M. a kol. (2004): *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College, London.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: výuka v krajině*. Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2013): *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie, chemie*. Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.

SCOTT, I., FULLER, I., GASKIN, S. (2006): Life without fieldwork: Some lecturers' perceptions of geography and environmental science fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 1, 161–171.

SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. Institut sociálních vztahů, Praha.

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

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, Praha.

ZÁLESKÝ, J. (2009): Terénní výuka. *Geografické rozhledy*, 19, 2, 14–17.

6.2 Seznam internetových zdrojů

KOHOUTEK, R. (2019): Pojem environmentální senzitivita,

<https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/environmentalni-senzitivita> (29. 4. 2019).

MŽP ČR (2019): Ekocentra v České republice, <http://www.ekocentra.cz> (25. 2. 2019).

PŘF UK (2019): Fakultní školy, <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/fakultni-skoly> (21. 3. 2019).

ŠKOLY ONLINE (2019): Databáze škol, <https://www.skoly-online.cz/> (18. 2. 2019).

ZEMĚPISNÁ OLYMPIÁDA (2019): Aktuální ročník – Seznam postupujících do ústředního kola Zeměpisné olympiády 2018/2019,

http://www.zemepisnaolympiada.cz/_soubory/_aktuality/172.pdf (21. 3. 2019).