

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Přírodovědecká fakulta

katedra sociální geografie a regionálního rozvoje



**VÝUKA GEOGRAFIE V PRAXI:  
PODMÍNKY REALIZACE A MÍRA VYUŽÍVÁNÍ  
TERÉNNÍ VÝUKY NA GYMNÁZIÍCH OKRESU DĚČÍN**

Diplomová práce

Karolína Zubalíková

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Pavel Chromý, Ph.D.

PRAHA 2010

## Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

V Praze dne: 26. dubna 2010

.....

podpis autora

## Poděkování

Ráda bych poděkovala a vyslovila uznání všem, kteří mi pomáhali s tvorbou této diplomové práce. Především bych ráda poděkovala RNDr. Pavlu Chromému, Ph.D., vedoucímu mé diplomové práce, za trpělivé vedení a odbornou pomoc.

## **Abstrakt**

Hlavním cílem této práce je posoudit podmínky pro realizaci terénní výuky a míru jejího využití ve vybraném regionu. Tento cíl je sledován ve třech úrovních:

- 1) Vymezení rámců pro terénní výuku ve strategických dokumentech.
- 2) Analýza míry využívání terénní výuky ve sledovaném okrese.
- 3) Analýza přístupu učitelů k terénní výuce.

Sledovanou oblastí je okres Děčín, ve kterém se nacházejí čtyři gymnázia. Diplomová práce by měla být především sondou do problematiky využívání terénní výuky a poskytnout tak podklady pro zkvalitnění výuky zeměpisu.

K problematice terénního vyučování přistupujeme v práci z různých úhlů pohledu. Jednak z hlediska institucionálního (možnosti pro terénní výuku ustanovené v kurikulárních dokumentech), jednak z hlediska subjektivní reflexe pedagogů škol děčínského okresu (výsledky empirického šetření).

## **Abstract**

The general aim of this thesis is to evaluate the conditions for fieldwork implementation and its level of employment in a given region. This aim is followed in three areas:

- 1) Definition of framework for fieldwork in strategic documents.
- 2) Analysis of fieldwork employment in a given region.
- 3) Analysis of teachers' approaches towards fieldwork.

For the purpose of this thesis four grammar schools located within the Decin county were observed. The present situation pertaining to the employment of fieldwork was mapped in order to lay the foundation for an improvement of teaching techniques in geography.

The issue of fieldwork is approached from different points of view: an institutional perspective (i.e. opportunities of fieldwork as defined in curricular documents, a subjective perspective based on the experience of teachers within the Decin county (i.e. empirical investigation).

**Klíčová slova:**

Didaktické formy a metody; Didaktika geografie; Geografické vzdělávání;  
Mezioborová výuka; Národní program rozvoje vzdělávání; Rámcový vzdělávací  
program; Školní vzdělávací program; Terénní výuka; Výuka místního regionu;

## Obsah

Prohlášení o autorství.....	II
Poděkování.....	III
Seznam tabulek, schémat a grafů.....	VII
1. Úvod .....	1
2. Teoreticko-metodologická východiska práce.....	9
2.1 Diskuze literatury .....	11
2.1.1 Terénní výuka jako vyučovací metoda .....	11
2.1.2 Terénní výuka ve vzdělávacích dokumentech .....	15
2.1.3 Shrnutí diskuze literatury.....	24
3. Empirické šetření.....	26
3.1 Analýza školních vzdělávacích programů .....	26
3.2 Metodika dotazníkového šetření .....	33
3.3 Shrnutí.....	38
3.4 Terénní výuka na gymnáziích okresu Děčín.....	39
3.4.1 Terénní výuka geografie v praxi.....	43
3.4.2 Míra využití terénní výuky geografie v praxi .....	44
3.4.3 Cíle terénní výuky geografie na gymnáziích ve vybraném regionu .....	48
3.4.4 Revize Záleského klasifikace problémů spojených s terénním vyučováním geografie .....	52
3.4.5 Vztah učitelů k současné reformě školství .....	56
4. Závěr.....	58
5. Literatura a prameny.....	64
6. Přílohy .....	68

## Seznam tabulek, schémat a grafů

Tabulka 1: Výukové metody, formy a prostředky v geografii .....	12
Tabulka 2: Vzdělávací cíle terénní výuky geografie na čtyřletém gymnáziu .....	14
Tabulka 3: Hodinová dotace geografie na jednotlivých gymnáziích .....	22
Tabulka 4: Hodnocení ŠVP podle vybraných kritérií .....	31
Tabulka 5: Přehled kurzů dalšího vzdělávání pedagogů .....	41
Tabulka 6: Míra integrace v terénní výuce geografie.....	42
Tabulka 7: Přehled cílových destinací pro terénní výuku geografie .....	46
Tabulka 8: Upřednostňovaná náplň terénní výuky v geografii.....	50
Tabulka 9: Revize Záleského negativních faktorů pro výuku geografie v terénu .....	53
Schéma 1: Znázornění vzájemných vztahů pojmů terénní výuky geografie .....	13
Schéma 2: Systém kurikulárních dokumentů .....	16
Schéma 3: Vzdělávací oblasti RVP GV .....	21
Graf 1: Věkové složení respondentů .....	39
Graf 2: Délka pedagogické praxe respondentů .....	40
Graf 3: Druhý aprobační předmět respondentů .....	43
Graf 4: Frekvence terénní výuky geografie během čtyř let studia střední školy .....	45
Graf 5: Závislost mezi mírou využívání terénní výuky a počtem dětí učitelů .....	47
Graf 6: Přínos terénní výuky geografie pro studenty .....	49
Graf 7: Dílčí cíle respondentů ve výuce geografie v terénu .....	51
Graf 8: Problémy spojené s terénním vyučováním geografie .....	53
Graf 9: Jak učitelé obecně vnímají současnou reformu školství.....	56
Graf 10: Hodnocení obsahové a formální stránky současné školské reformy .....	57

# 1. Úvod

*„Přestože by bylo ideální učit žáky na konkrétních příkladech, v praxi to není možné - částečně kvůli specifickým školním podmínkám, částečně protože by tak bylo pokryto jen nepatrné množství z geografických oblastí. Proto velká část didaktiky zeměpisu závisí na sekundárních materiálech, jako jsou mapy, glóby, obrázky, modely, filmy a další. Přesto však, přímé pozorování musí být uvažováno na prvním místě, protože jedině tak může žák rozpoznat, že to, co se má naučit, je spojeno s realitou a není tedy abstraktní!“*

(GRAVES, 1965 str. 36)

Tématem této diplomové práce je výuka geografie v praxi formou terénní výuky. Práce je zaměřená především na posouzení podmínek realizace a míry využívání terénní výuky geografie ve vybraném regionu. Sledovanou lokalitou je okres Děčín v Ústeckém kraji. Nacházejí se tu čtyři gymnázia - v České Kamenici, Děčíně, Rumburku a Varnsdorfu. Děčínsko je periferní oblastí s vysokou mírou nezaměstnanosti a právě proto je zde nutné posílit proces vzdělávání jako jednu z možností rozvoje místního regionu. Studie zabývající se přímo vztahem vzdělanosti a hospodářského rozvoje regionů jsou obsažené například v operačním programu Vzdělání pro konkurenceschopnost.

Jak píše Marada: „O využívání terénní výuky ve vyučování zeměpisu na našich základních a středních školách neexistuje spolehlivá studie...“ (MARADA, 2006 str. 2) Hlavním sledovaným problémem v této práci je absence studie, která by postihovala podmínky realizace a míru využívání terénní výuky. Naším cílem je prozkoumat podmínky realizace a míru využívání terénní výuky na gymnáziích v okrese Děčín. Naplněním tohoto cíle chceme navrhnout způsob, jak by se dal sledovaný problém (absence studie využívání terénní výuky na školách v Česku) řešit.

V současné době probíhá reforma školství, která se opírá o změnu kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty (vzhledem ke sledovanému gymnaziálnímu vzdělávání RVP GV a ŠVP jednotlivých gymnázií) přímo určují, jak bude vypadat výuka na jednotlivých školách. Posun ve výuce, ke kterému dokumenty směřují, je především k větší autonomii žáka a k jeho odpovědnosti za své vzdělání. Proto je nutné do výuky



stále více začleňovat takové činnosti, kde je student veden k samostatnému jednání v reálných situacích. Terénní výuka geografie je jedním z nástrojů, který by reformované školství mohlo využívat pro naplňování svých cílů.

Z dříve napsaných prací vyplývá, že terénní výuka byla využívána málo. Aby terénní výuka měla adekvátní formu a skutečně rozvíjela v žákovi vybrané klíčové kompetence, je nutné prošetřit současnou situaci a na základě výsledků navrhnout změny, které by zvýšily efektivitu geografického vzdělávání.

Abychom naplnili vytyčený cíl, sledujeme problematiku výuky geografie v terénu jednak z hlediska institucionálního a jednak z hlediska subjektivní reflexe pedagogů. Na základě těchto aspektů je naše práce členěna do dvou hlavních částí: jednou je rozbor literatury a dokumentů a druhou je vlastní empirické šetření. Tyto dva aspekty v práci porovnáváme, abychom potvrdili nebo vyvrátili předpokládaný vztah mezi podmínkami realizace a mírou využití terénní výuky.

V první části práce řešíme teoreticko-metodologická východiska a je věnována především literatuře. Po krátkém seznámení s problematikou terénní výuky z didaktického hlediska jsou v rešerši především rozebrány dokumenty, které souvisí s poskytováním podmínek pro terénní výuku geografie. Jedná se o tyto spisy: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále RVP GV), Školské vzdělávací dokumenty (dále ŠVP). Analýza dokumentů je pro tuto práci důležitá, a proto je na ní kladen podstatný důraz. Již v samotném rozboru literatury se snažíme najít podmínky a dále také důvody pro využívání či nevyužívání terénní výuky zanesené v kurikulárních dokumentech.

Dalším východiskem výzkumu je empirické šetření, které zahrnuje jednak analýzu jednotlivých ŠVP podle předem daných kritérií, jednak subjektivní přístup učitelů k terénní výuce i reformě školství jako celku. V rámci této kapitoly je představen použitý dotazník a pilotní testování, dále je pak popsán způsob vyhodnocování dat a vysvětlení samotného postupu výzkumu.

Výsledky dotazníkového šetření jsou reflektovány v kapitole Terénní výuka na gymnáziích okresu Děčín, kde jsou získaná data přehledně prezentována. Tato kapitola hledá odpovědi na otázky: Jak je výuka v terénu využívána? Jaký je osobní přístup učitelů k terénní výuce? Jaká je jejich motivace? Jaké vidí klady a zápory terénní výuky? Do jaké míry se liší přístup k terénní výuce na různých gymnáziích ve vybraném regionu? Jaká je závislost mezi využíváním terénní výuky a různými

demografickými údaji o učitelích? Jak učitelé vnímají současnou reformu školství? V této kapitole je také revidován přehled faktorů, které působí jako bariéry pro výuku geografie v terénu, a které sepsal ve své práci Záleský.

Poslední, závěrečná část práce strukturovaně hodnotí získané informace a snaží se odpovědět na níže uvedené výzkumné otázky. V závěru práce se vyjadřujeme k naplnění cílů práce a k potvrzení respektive vyvrácení předpokladů práce.

V práci se snažíme hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:

- Jaké vymezují celonárodní dokumenty vzdělávání rámce pro realizaci vyučování v terénu?
- Využívá se na gymnáziích terénní výuka? Je terénní výuka obsažena ve ŠVP? Realizuje se ve vzdělávací praxi?
- Jak učitelé gymnázií přistupují k výuce v terénu?

První výzkumnou otázkou sledujeme souvislost mezi terénní výukou a celostátními školskými dokumenty. Zajímá nás zejména jak je zkoumaná forma výuky zastoupena v dokumentech Bílá kniha a RVP GV. Zda vůbec strategie českého školství s terénní výukou počítá do budoucna, co se od ní očekává a jaký jí poskytuje rámec.

Při zodpovídání druhé otázky se také zabýváme vzdělávacími programy, tentokrát ale lokálními, jednotlivých škol. Autonomie škol stále více roste a síla rozhodování se přesouvá na nižší administrativní úrovně. Jednotlivá gymnázia si vytvářejí školní vzdělávací programy, které mají vycházet z rámcového vzdělávacího programu. RVP GV a RVP GSP byly schváleny 24. července 2007. Od 1. září 2007 začala běžet dvouletá lhůta, kterou měla gymnázia (vyšší stupeň víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia) na tvorbu vlastních školních vzdělávacích program. Podle svých ŠVP začaly školy vyučovat nejpozději od 1. září 2009, a to v prvních ročnících čtyřletých gymnázií a tomu odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (Metodický portál pro gymnázia, 2009). Aby zavedení nových kurikulárních dokumentů do škol proběhlo bez problémů, byla ještě před školním rokem 2008/2009 oslovena vybraná gymnázia, která měla přechod dokumentů vyzkoušet v praxi. Gymnázium v Rumburku bylo jedním z nich a připojilo se tak k pilotnímu projektu školních vzdělávacích projektů a podle svého ŠVP již vede výuku delší dobu. Výzkumnou otázkou je, zda vůbec gymnázia využívají terénní výuku. Odpověď na tuto otázku hledáme pomocí rozboru jednotlivých ŠVP a pomocí dotazníkového šetření. V obou případech

jsme si museli vytvořit systém hodnocení. Pro rozbor dokumentů jsme si zvolili tři kritéria a podle nich školní programy známkovali. V případě informací z dotazníkového šetření jsme hodnotili míru využívání terénní výuky. Stupnice určuje, co je považováno za nedostatečné využívání terénní výuky, co je hodnoceno za dostačující a co je klasifikováno jako nad očekávání dobré.

Poslední výzkumnou otázkou se snažíme zjistit subjektivní přístup učitelů jednotlivých škol. Toto téma pracuje především s měkkými daty. Dotazníkové šetření je použito jako nástroj k získání různých informací o postoji učitelů k terénní výuce, o jejich motivaci k netradičním formám výuky. Sebrané údaje by měly umožnit srovnání jednotlivých gymnázií z pohledu míry využívání terénního vyučování. Výsledné statistiky také budou sledovat vztah mezi vybranými demografickými údaji a mírou využívání terénní výuky.

Empirickým šetřením jsme se snažili potvrdit následující předpoklady:

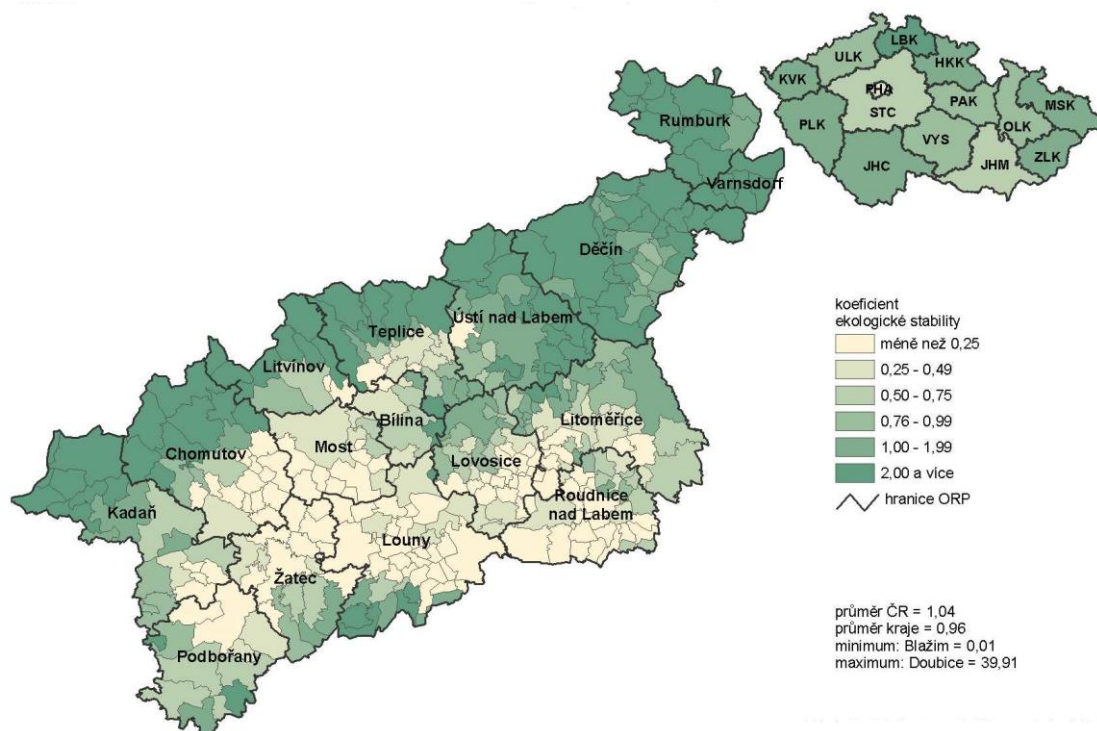
- Začínající, mladí učitelé jsou pozitivně nakloněni reformě školství, na kterou byli připravováni v průběhu vlastního studia.
- Učitelé, kteří jsou svobodní nebo bezdětní, uskutečňují výuku v terénu častěji. Nevadí jim časová náročnost přípravy a realizace.
- Výuku v terénu praktikují především učitelé s aprobací pro geografii – tělesnou výchovu a geografii – biologii. Mají větší znalosti z terénu a přírody.
- Učitelé, kteří vedou výuku v terénu alespoň jednou ročně a častěji ji vyučují převážně v blízkém okolí školy. Snaží se tak vypořádat s časovým nedostatkem.
- Výuku v terénu uskutečňují ti učitelé, kteří se v posledních 5 letech zúčastnili kurzu dalšího vzdělávání pedagogů, kde získali dostatek informací a námětů pro své vyučování.
- Výuka v terénu v současnosti naplňuje především kartografické cíle (práce s mapou, buzolou...), které vycházejí z tradičního pojetí výuky.

Vybrané téma – výuka geografie v praxi: podmínky realizace a míra využívání terénní výuky na gymnáziích ve vybraném regionu – sledujeme v modelové oblasti okresu Děčín. Tento region byl vybrán především proto, že je velmi často spojován s negativními ekonomickými ukazateli ve srovnání s ostatními oblastmi Česka. Z hlediska regionálního rozvoje je snaha tyto ukazatele zlepšit, k tomu by mimo jiné mohla přispět kvalitní výuka s vhodně vymezenými výchovnými a vzdělávacími cíli

(například zvyšováním vzdělanosti v regionu, zvyšováním integrity v regionu...). Blíže se touto problematikou zabývá operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Okres Děčín je složen ze tří obvodů s rozšířenou působností státní správy (dále ORP): Děčín, Rumburk a Varnsdorf. Vyšší regionální jednotkou je Ústecký kraj se sídlem v Ústí nad Labem. Ústecký kraj ve své Strategii udržitelného rozvoje (2009) člení své území do čtyř podoblastí. Těmi jsou: pánevní oblast (Mostecko), zemědělská oblast (Poohří-Polabí), Krušné hory a Děčínsko. Tři z vyjmenovaných oblastí jsou na podpoře regionálního rozvoje přímo závislé. Oblast Mostecka (zasahuje do ORP Bílina, Litvínov, Most) je zatížena především jednostranným zaměřením na průmyslovou činnost. Oblasti Krušné hory a Děčínsko jsou periferními oblastmi a jsou znevýhodněné především nestabilní strukturou sociální a ekonomické sféry vzhledem k řídkému osídlení a nízkému zalidnění. „Děčínsko - není ani územím s koncentrací těžkého průmyslu, ani venkovským. Jeho jižní část je do jisté míry spjatá s okresem Ústí nad Labem a jeho severní část – Šluknovsko - je svou odlehlostí a obtížnou dostupností z centrální části kraje typicky periferním územím, hospodářsky slabším.“ (Strategie udržitelného rozvoje Ústeckého kraje, 2009) Tato perifernost v rámci Ústeckého kraje, ale také celého Česka, může být doložena například vysokou mírou nezaměstnanosti, která k 30. červnu 2009 dosahovala 13,2 %. Tato hodnota je druhou nejhorší mezi všemi okresy České republiky (ČSÚ - Ústí nad Labem, 2009).

**Obrázek 1: Koeficient ekologické stability v obcích Ústeckého kraje v roce 2006**



Zdroj: Územně analytické podklady Ústeckého kraje (2009)

Pozn.: Bez měřítka a směrovky

Lokalizace sledovaného okresu vůči dalším krajům v rámci Česka je patrná z obrázku 1, který však má ale významnější vypovídací hodnotu. Vyjadřuje míru ekologické stability obecně v celé republice a podrobně v obcích Ústeckého kraje. Z hlediska terénní výuky geografie tento ukazatel představuje region jako čisté prostředí, zdravé pro pobyt v přírodě. Pokud učitelé chtějí demonstrovat špatné životní prostředí, jistě ve svém městě najdou lokální příklady devastace krajiny. V ORP Děčín, Rumburk i Varnsdorf se mohou pro výuku zaměřit i na území s velmi vysokou ekologickou stabilitou, oproti tomu v jiných oblastech (například v Mostecké pánvi) nemají vyučující šanci. Téměř celé Děčínsko dosahuje vysokého koeficientu ekologické stability (dva a více, při průměru ČR 1,04 a průměru Ústeckého kraje pouze 0,96). Výjimku v Děčínsku tvoří pás obcí mezi Českou Kamenicí a Děčínem. Tato nesmírně příznivá situace z hlediska životního prostředí je způsobena především zastoupením tří chráněných území (CHKO Lužické hory, CHKO Labské pískovce a také sem zasahuje CHKO České středohoří) a dokonce Národního parku České Švýcarsko (dále NPCŠ). Školy mohou využívat nejen zdravou přírodu, ale také spolupracovat

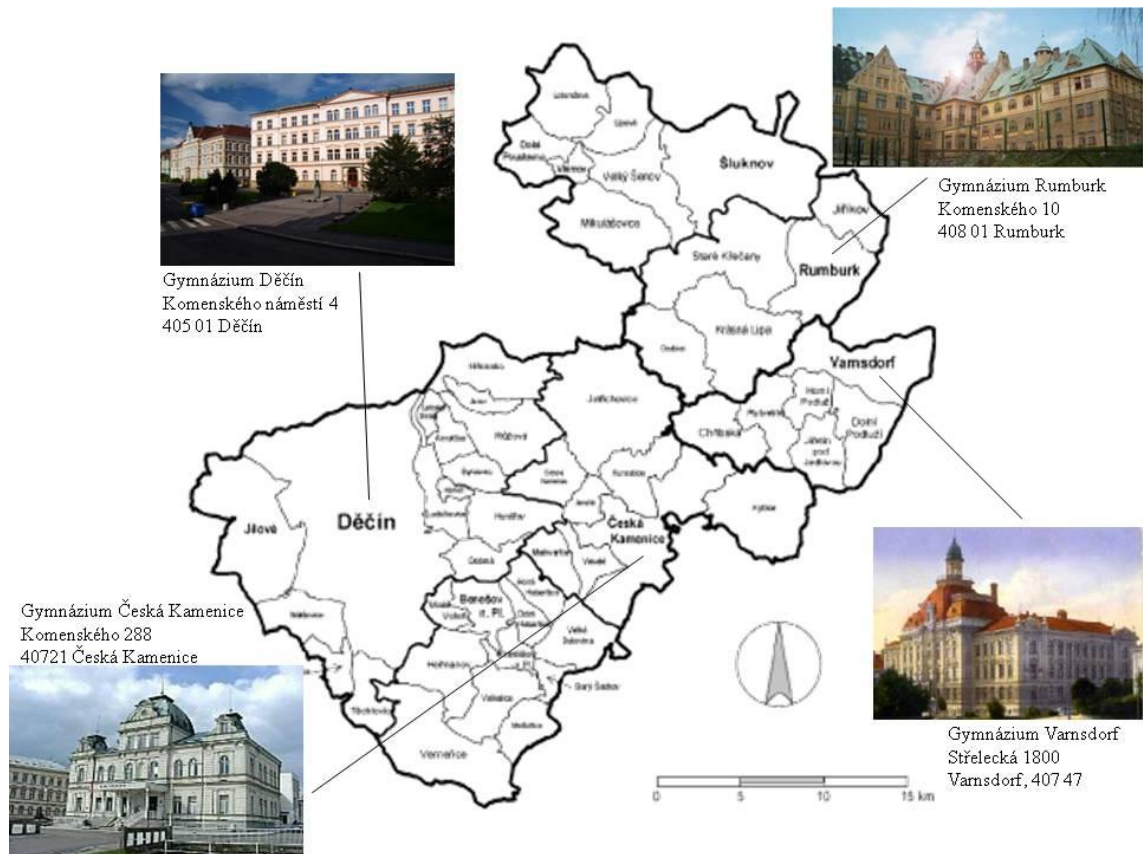
se správou chráněných území na rozmanitých výchovných a vzdělávacích projektech. Přírodní prostředí Děčínska je ve velmi dobrém stavu a představuje potenciál rozvoje pro zdejší region a jeho další zaměření. Je však třeba podporovat a vychovávat kvalifikované a vzdělané osobnosti, které by se podílely na tomto rozvoji. S jejich nedostatkem a jejich neustálým odlivem se region zatím nedokázal vypořádat a proto je třeba tuto situaci začít řešit. K posílení pocitu sounáležitosti může velkou mírou přispět zde sledovaná terénní výuka geografie. K využívání terénní výuky pro účely posílení vztahu žáků k místnímu regionu se přiklání i Kühnlová: „Poznávání místního regionu a obce předpokládá používání celé řady netradičních metod a forem výuky<sup>1</sup>...Nabídnout žákům základní a střední školy zajímavé a kvalitní poznávání místního regionu znamená kultivovat jejich duši, obohatit jejich kulturní rozhled a výrazně prohloubit jejich vztah k místnímu regionu.“ (KÜHNLOVÁ, 1997 str. 119). Dále také Marada (2006) zmiňuje značný potenciál terénní výuky místní oblasti pro dosažení postojových cílů vzdělávacího a výchovného procesu. Nedostatečná sounáležitost k místnímu regionu je všeobecný problém a právě terénní výuka geografie by ve studentech mohla tento vztah k jejich životnímu prostředí znovu vypěstovat. A to je jedním z dalších důvodů, proč je nutné se terénní výukou zabývat a proč tuto formu výuky sledovat z hlediska nejen kvantity, ale především kvality.

Ve sledovaném okrese Děčín jsou čtyři gymnázia. Na níže uvedeném obrázku 2 je znázorněna jejich poloha. Rozmístění gymnázií je celkem rovnoměrné a pokrývá tak celou sledovanou oblast. Největšími konkurenty - vzhledem k blízkosti měst - si jsou školy v Rumburku a ve Varnsdorfu. Tato dvě města jsou spolu úzce propojena německým městem Seifhennersdorf. Integrita zdejších obcí se stále zvyšuje a vzniká zde malá aglomerace. Gymnázia Rumburk a Děčín jsou v Ústeckém kraji vyhlášena svou dobrou pověstí a spádově přijímají především studenty z kraje Ústí nad Labem. Gymnázia v České Kamenici a ve Varnsdorfu navštěvují studenti, kteří jsou ve velké míře i z libereckého kraje. Ve srovnání s vnitrostátními gymnázii mají tyto školy jednu velkou výhodu, kterou je možná a také značně využívaná zahraniční spolupráce s německými institucemi. Všechna zkoumaná gymnázia nabízejí všeobecné studium.

---

<sup>1</sup> Mezi jmenované metody a formy výuky zařazuje právě terénní cvičení a školní geografický projekt.

**Obrázek 2: Rozmístění gymnázií v okrese Děčín**



Upraveno s využitím HSDR (2009)

Gymnázia v Rumburku a v Děčíně vzdělávají každé přes čtyři sta studentů ročně. Zastupují tak v regionu ústavy většího typu. Další dvě sledovaná gymnázia (českokamenické a varnsdorfské) mají kolem 250 žáků a jsou tedy o třetinu menší. Školy byly vybrány nejen proto, že se nacházejí v regionu, který je z hlediska terénní výuky geografie velmi zajímavý, ale také proto, že si jsou navzájem velmi podobné (například výchovnými a vzdělávacími cíli nebo svým zaměřením).

## 2. Teoreticko-metodologická východiska práce

K tématu podmínek realizace a míry využívání terénní výuky lze přistupovat ze dvou hledisek. Nejprve je nutné téma zastřešit do širších rámců, které jsou v dostupné literatuře a strategických a kurikulárních dokumentech českého školství. Z mnohých článků, prací a knih, napsaných na téma terénní výuka geografie, je vhodné vybrat ty nejpodstatnější. Hlavními zdroji pro teorii tedy jsou práce od autorů: Řezníčková, Kühnlová, Marada, Matějček a Záleský. Dominance českých autorů je způsobena odlišným vývojem terénní výuky v Česku a v zahraničí. Zatímco v dostupné zahraniční literatuře autoři dnes řeší především jak terénní výuku vylepšit, zpestřit, přizpůsobit jednotlivým věkovým kategoriím (BARRATT, a další, 1997; FOSKETT, 2000), v českých textech se spíše dozvídáme jak takovou formu výuky plnohodnotně zařadit do vyučování. Terénní výuka například ve Velké Británii patří po dlouhá léta k běžně využívaným formám výuky. Například Graves (1965) se přímým pozorováním v terénu<sup>2</sup> zabývá již v roce 1965, kdy zdůrazňuje nutnost propojení abstraktních teoretických základů s realitou a praxí.

V českém školství si tato forma teprve hledá své pevné místo (respektive neexistuje žádná studie prokazující její pravidelné využívání na základních a středních školách – viz MARADA, 2006), a to jak v závazných kurikulárních dokumentech, tak i v metodických příručkách. Výše zmínění čeští autoři se zabývají především teoretickým vymezením terénní výuky a možnostmi jejího využití například ve výuce místního regionu, nebo v environmentální výchově, a také tím jak vůbec terénní výuku jako didaktickou formu uchopit.

Rešerše literatury v úvodu krátce seznamuje čtenáře s problematikou terénní výuky jako takové. Významnější část je však věnována rozboru kurikulárních dokumentů. Ty jsou hlavním podkladem pro české školství a ve vztahu k soudobé reformě udávají směr, kterým by se učitelé ve výchově a vzdělávání svých žáků měli ubírat. Pro výzkum bylo vybráno gymnaziální vzdělávání, na kterém je věnováno výuce geografie, ve srovnání s dalšími středními školami, nejvíce prostoru. Také teprve nyní

---

<sup>2</sup> Článek v doslovném překladu uvádí pojem přímé pozorování, z kontextu a návrhů pro práci žáků pak vyplývá, že jde o terénní výuku ve smyslu autonomního konceptu vzdělávání.



vešly v platnost školské vzdělávací programy gymnázií, které aktuálně reflektují průběh reformy školství.

Kapitola věnovaná teorii a metodice je ukončena shrnutím, kde jsou přehledně vybrány nejdůležitější poznatky z celého teoreticko-metodologického základu.

Část teoreticko-metodologického základu, která je věnována rozboru literatury, která se týká postupů výzkumu kvalitativního i kvantitativního, metodám výzkumu a sběru dat, představení dotazníku a pilotního testování a vysvětlení metod, které jsou použity k vyhodnocení výsledků, jsme vzhledem k návaznosti na samotné dotazníkové šetření zařadili do kapitoly Empirické šetření.

## **2.1 Diskuze literatury**

Tématu terénní výuky bylo v minulosti věnováno několik odborných prací, které jasně vymezují pojem terénní výuka a zabývají se především uvedením této metody do praxe, tedy aplikací terénní výuky v určité oblasti. Mezi ně patří například diplomová práce Cabalkové (2007) nebo Záleského (2009). Obě jmenované a i mnohé další práce a články přehledně vysvětlují problematiku terénní výuky, rozebírají národní vzdělávací dokumenty a sledují zapojení terénní výuky do současné reformy školství. Není tedy důvod zjišťovat stejné. My se především zabýváme rozbohem RVP GV v aplikaci na ŠVP jednotlivých gymnázií ve vztahu k terénní výuce geografie, které vstoupily v platnost až v září 2009. Teprve s jejich uvedením do praxe dochází ke kritickému prověření RVP GV v každodenní realitě vzdělávacího procesu.

### **2.1.1 Terénní výuka jako vyučovací metoda**

Samotnému teoretickému rozboru literatury, která se zabývá především vymezením pojmu terénní výuka, jejím kořenům, kladům a záporům, se věnujeme jen krátce. Přesto je pro ucelení výzkumu nutné zmínit alespoň základní informace. Seznámení s tím, co to terénní výuka vůbec je, lze mimo jiné získat velmi jednoduše na portálu egeografie (EGEOGRAFIE, 2005). Tento webový portál, který vznikl v rámci rozvojových projektů MŠMT ČR, měl zřejmě fungovat jako zdroj námětů na terénní výuku pro učitele zeměpisu. Bohužel tato stránka není aktualizována a učitelé jsou navyklí používat především Metodický portál pro gymnázia RVP (2009).

Pro lepší orientaci v tematice je vhodné se nejprve zorientovat v pojmech: didaktické metody, formy a prostředky (vysvětlené v tabulce 1). Vymezují vyučovací proces a každý učitel by se při přípravě výuky měl zabývat otázkou, jakou metodu/formu/prostředek vhodně použít, aby dosáhl vytyčeného cíle.

**Tabulka 1: Výukové metody, formy a prostředky v geografii**

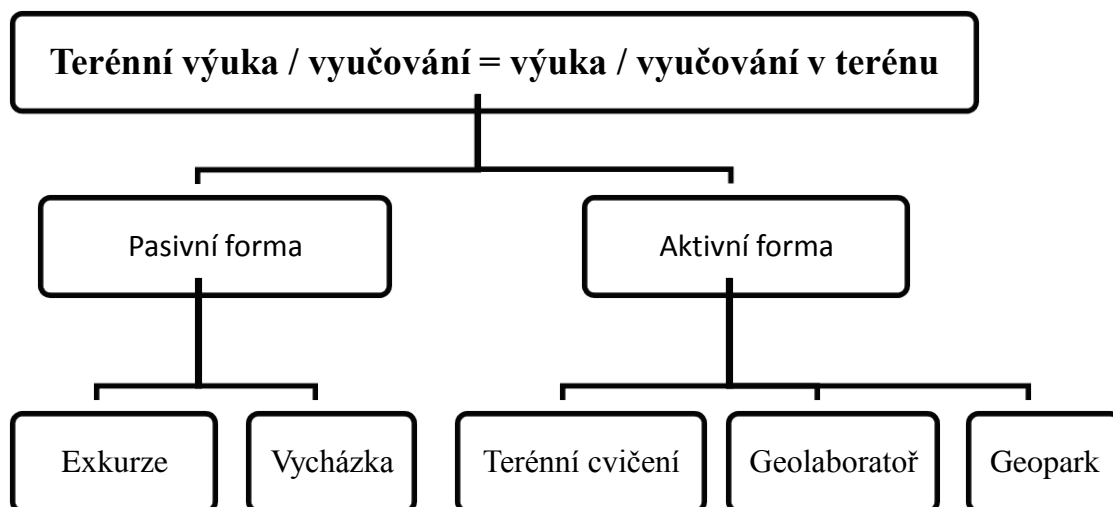
<b>Vyučovací metoda</b>	Záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, které směřuje k dosažení stanovených výchovných cílů (například frontální výuka, studio...)
<b>Vyučovací forma</b>	Organizační forma vyučování, jimiž učitel uskutečňuje vyučovací proces prostřednictvím různých metod (metoda práce s glóblem, mapami, učebnicí zeměpisu, výuka ve dvojicích, v odděleních ...) v různém prostředí (odborná učebna, zeměpisná exkurze, terénní výuka a další)
<b>Vyučovací prostředky</b>	Učební pomůcky, které společně s vyučovací metodou přispívají k účinnějšímu dosahování cíle vyučování

Zdroj: FOLTÝNOVÁ (2009)

Dana Řezníčková za kolektiv autorů knihy: *Náměty pro geografické vzdělávání: výuka v krajině*, trefně přirovnala krajinu k „učebnici“ zeměpisu, která poskytuje pro výuku mnohá témata, zvláště pak umožňuje přímé poznávání interakcí mezi společnostmi a přírodním prostředím v konkrétní lokalitě (ŘEZNÍČKOVÁ, 2008). Nejen pro zeměpis je krajina vhodným zdrojem pro postupné objevování životního prostředí studenty. Výuka v terénu (v různých publikacích označována například jako výuka v krajině, exkurze, naučná vycházka, geografická laboratoř...) je chápána pokaždé trochu odlišně. Záleží nejen na subjektivním přístupu autora a jeho zkušenostech, ale také na předmětu, ve kterém je terénní výuka praktikována.

Velmi přehledné je následující schéma, které ukazuje vzájemný vztah výše jmenovaných forem výuky podle obsahové roviny (MARADA, 2006). Podobně upravené schéma má ve své práci i Cabalková (2007), která také vychází z Maradova (2006) článku „Jak na výuku geografie v terénu?“ v *Geografických rozhledech*. Zde je toto schéma doplněné o členění výuky v terénu na pasivní a aktivní formu.

**Schéma 1: Znázornění vzájemných vztahů pojmů terénní výuky geografie**



Upraveno podle Marady (2006)

V Česku je terénní výuka známá především ve formě exkurze nebo vycházky (pokud jsou hodnoceny předměty vyjma tělesné výchovy). Tyto dvě formy budou v této práci nadále označovány jako pasivní formy terénní výuky (MARADA, 2006). Toto označení vychází především z míry zapojení žáků do činností v průběhu výuky. Podobně je termín exkurze vysvětlen i v podání Řezníčkové a Matějčka (2008), kteří vidí hlavní rozdíl mezi formou exkurze, vycházky a formou terénního cvičení, geolaboratoře, geoparku ve stanovení cílů a aktivitě žáků. Exkurze a vycházka jsou pasivními formami výuky, kdy skupina navštíví neznámou oblast či objekt krajiny a kdy cíle výuky nebývají specifikovány. Oproti tomu cvičení v terénu je již konkretizováno cílem, kterým je procvičování určitých dovedností. Aktivně pojatá terénní výuka (z pohledu činnosti žáků), tedy terénní cvičení, geolaboratoř a geopark jsou u nás doposud málo využívanou formou výuky<sup>3</sup> na rozdíl od zahraničí, kde běžně využívají aktivní formu terénní výuky (především ve Velké Británii, USA, Austrálii nebo Německu) po mnohá desetiletí (KUČEROVÁ, 2005). Tabulka 2 pak přehledně vystihuje konkrétně popsané cíle, kterými by se mohla terénní výuka zabývat.

<sup>3</sup> Otázka míry využití aktivních forem terénní výuky však nikdy nebyla prověřena výzkumem, proto zde toto tvrzení o nízké míře aplikace představuje tezi opírající se zatím jen o rozhovory s náhodně vybranými učiteli, žáky a absolventy různých pražských gymnázií. Nebyl zatím vytvořen žádný výzkum, zabývající se využitím výuky v terénu (Marada, 2006).

**Tabulka 2: Vzdělávací cíle terénní výuky geografie na čtyřletém gymnáziu**

1. Klást řetězec vzájemně provázaných otázek
2. Navrhnout vhodný postup pro výzkum
3. Získat, zaznamenat a prezentovat informace
4. Analyzovat a zhodnotit informace, učinit závěry a zdůvodnit je
5. Zhodnotit, jak názory a přístupy lidí ovlivňují současnou situaci
6. Komunikovat způsobem, který odpovídá jak zadání, tak i adresátovi sdělení

Zdroj: ŘEZNÍČKOVÁ (2008, str. 14)

V současné době je frekventovaným pojmem v oblasti didaktiky geografie geografická laboratoř. Jde o výuku geografie v nejbližším okolí školy. Tato forma výuky má velkou výhodu v dostupnosti finanční, časové a realizační. Musí být ovšem velmi důkladně promyšlená od učitele, který musí zajistit bezpečné dosažení stanovišť a také přesné dodržení časového limitu vymezeného na vyučovací jednotku. Geografická laboratoř je snadno zařaditelná do běžného tematického plánu, je ovšem náročná na organizaci a především na bezpečnost, například rizika spojená s hustou dopravou (ŘEZNÍČKOVÁ, 2008).

Z hodin tělesné výchovy jsme v Česku zvyklí na týdenní pobyty v přírodě. Ty obvykle splňují pouze tělovýchovné vzdělávací cíle. Tento trend přetrvává i přes soudobou snahu propojovat různé předměty tzv. průřezovými tématy a celkovou spoluprací učitelů z různých oborů. V minulosti se jezdilo na školy v přírodě, které spojovaly pobyt ve zdravém prostředí s výukou klasických předmětů. Ty byly ale vedeny běžnou metodou frontální výuky. Nebylo by možné využít týdenního pobytu v určitém prostředí k naplnění více různorodých cílů? Sportovní kurzy jsou na většině gymnázií uskutečňovány formou lyžařského kurzu na horách a vodáckého sjezdem řeky. Doplňkově k nim mohou přibývat výlety na kolech, sportovní kurzy zaměřené na určitý druh aktivity. Vždy jde především o pobyt v přírodě, proč toho tedy nevyužít k rozšíření vědomostí především ze zeměpisu a přírodopisu? Systém českého školství má tu výhodu, že učitelé mívají aprobaci pro dva předměty. Například učitel tělocviku tedy může snadno připravit terénní cvičení z jednoho předmětu, například zeměpisu, spojené s tělesnou výchovou a žáky aktivně zapojit do vzdělávacího procesu. Obvykle jezdí na kurzy více učitelů a každý z nich může mít jinou specializaci, této přednosti českých vyučujících by mělo být v terénním vyučování rozhodně využíváno,

z dotazníkového šetření jsme zjistili, jaká je skutečnost (viz kapitola Terénní výuka na gymnáziích okresu Děčín).

Jak bylo zmíněno, česká populace si myslí, že výuka geografie v terénu na školách není uskutečňována, popřípadě jen zřídka kdy. Záleský ve své práci vymezuje faktory, které by se mohly podílet na negativním vztahu vyučujících k terénní výuce geografie. Zde je přehled problémů, které se - podle Záleského - nejvíce odrážejí na této skutečnosti:

1. učitelé nevidí přínos pro žáky;
2. časová náročnost;
3. omezené finance;
4. bezpečnostní rizika;
5. neochota ostatních vyučujících spolupracovat;
6. velké počty žáků v ročnících;
7. nekázeň žáků;
8. nepochopení cíle;
9. nepředvídatelnost výuky;

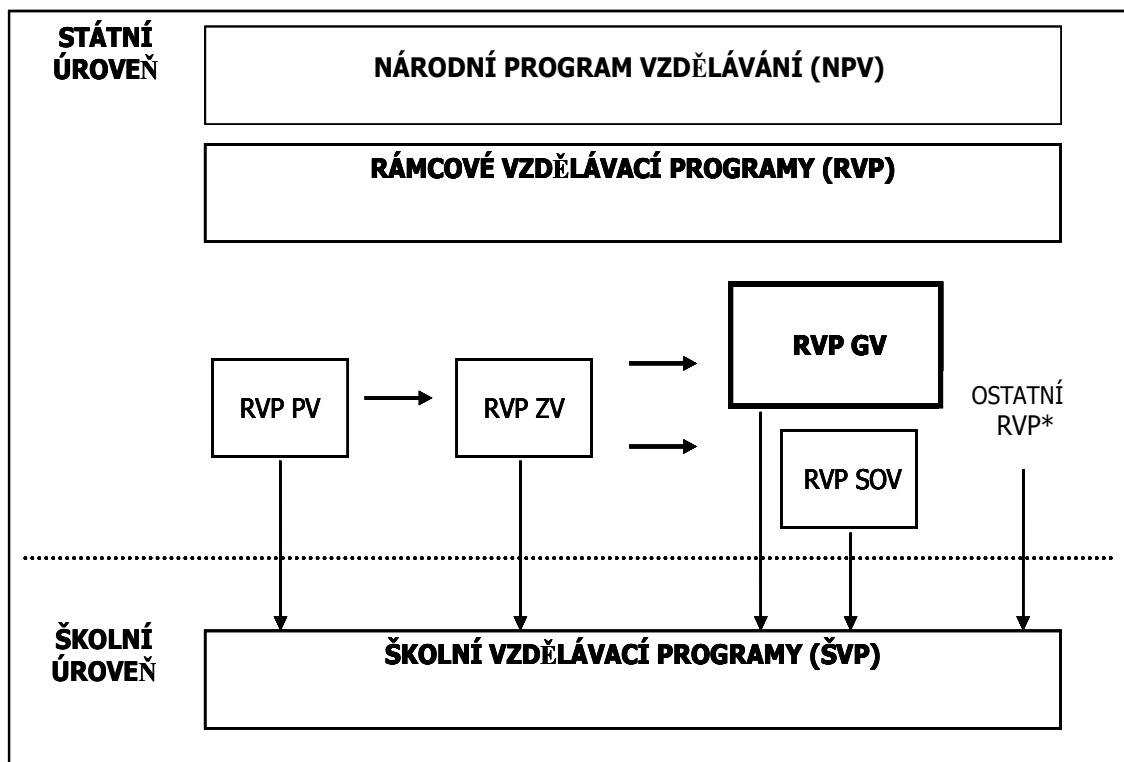
Záleský ve své práci tyto bariéry dále specifikuje. Je nutné zmínit, že Záleský neměl k dispozici žádný průzkum, který by se touto problematikou zabýval a výše popsané faktory specifikoval, jak sám píše: „...na základě prostudované literatury, a na základě zkušeností ze studia i vyučování na našich školách...“ (ZÁLESKÝ, 2009 str. 38). Tento průzkum by měl tedy Záleského faktory potvrdit, popřípadě doplnit nebo vyvrátit (viz kapitola 3.4.4).

### **2.1.2 Terénní výuka ve vzdělávacích dokumentech**

K pochopení problematiky využívání výuky zeměpisu v terénu je nutné zjistit, jak se tímto tématem zabývají dokumenty ve vzdělávací soustavě. V současné době se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny ve dvou úrovních – státní a školní. Vztah mezi jednotlivými dokumenty je vyjádřen na schématu 2. Národní program vzdělávání představuje nejobecnější rámec, směrem ke školním vzdělávacím programům se pak dokumenty konkretizují. Ve vztahu k terénní výuce jsme rozdělili dokumenty do dvou skupin. Jednu tvoří Bílá kniha jako strategický dokument českého

vzdělávání, který ale není závazný. Druhou představují dokumenty RVP GV a ŠVP (tzv. princip dvoustupňového kurikula), které jsou pro české školství závazné.

**Schéma 2: Systém kurikulárních dokumentů**



Poznámka: RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV - Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

\* Ostatní RVP - rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon - Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další

Zdroj: RVP GV (2007 str. 4)

### ***Národní program rozvoje vzdělávání v České republice***

Národní program rozvoje vzdělávání se ztotožňuje se stanoviskem, že vzdělávání musí být prioritou sociálněekonomického rozvoje Česka, protože rozhodujícím způsobem ovlivňuje lidský kapitál společnosti, hodnotovou orientaci i kvalitu každodenního života. Předmětnou oblastí v tomto dokumentu je celá vzdělávací sféra, chápaná systémově, v jejích východiscích a předpokladech rozvoje, obecných aspektech i specifických problémech jednotlivých vzdělávacích sektorů a institucí. (Bílá kniha, 2001)

Tento úvod nejen představuje strategický dokument jako takový, ale především poukazuje na důležitost rozvoje školství a vzdělávání a jeho propojenost s každodenním životem. Následující text je věnován rozboru Bílé knihy především z pohledu naplňování strategických cílů pomocí terénní výuky geografie.

Bílá kniha českého školství je hlavním strategickým dokumentem, který zeširoka vymezuje prioritní oblasti, popisuje současné specifické problémy jednotlivých stupňů a oblastí vzdělávání a vytyčuje strategické linie, po kterých by se mělo české školství ubírat. Před samotným rozбором cílů dokumentu z hlediska jejich plnění terénní výukou geografie je vhodné představit ideálního jedince, který by se měl vyvinout po absolvování vzdělávacího procesu, vedeného podle tohoto dokumentu. „Ideálem je tedy ten, kdo získá v průběhu denního studia chuť k celoživotnímu sebe rozvoji a vzdělávání. Měl by být soudný, kriticky a nezávisle myslící, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, měl by být schopen převzít zodpovědnost sám za sebe i za společné rozhodování. Z konkrétních osobnostních vlastností by se měl vyznačovat individuální iniciativou, samostatností i týmovou spoluprací, schopností vést a motivovat druhé a měl by především umět řešit problémy.“ (Bílá kniha, 2001 str. 16) Bude-li položena otázka, zda můžeme pomocí terénní výuky geografie vychovat a vzdělat jedince tak, aby splňoval výše popsaná kritéria, můžeme odpovědět bez zaváhání, že pokud bude mít terénní výuka geografie správně vytyčené cíle, tak jistě ano. „Mají-li se respektovat principy demokratické vzdělávací politiky, pak se bezpodmínečně musí rozvíjet potenciál každého jedince. Z toho vyplývá nezbytnost diverzifikovat vzdělávací nabídku podle zájmu a schopnosti a také uplatňovat různé styly učení podle typu nadání.“ (Bílá kniha, 2001 str. 16) Zde nacházíme v národním programu rozvoje vzdělávání v České republice jasný důvod pro využívání terénní výuky.

Dalším principem demokratického vzdělávání je proměna tradiční školy, jejímž novým hlavním cílem se stává vytvoření pevných základů pro celoživotní učení. Škola musí usilovat o to, aby vzdělávání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje změny nejen obsahu vzdělávání, metod a forem, ale i změnu prostředí školy. (Bílá kniha, 2001)



Možnosti využití terénní výuky se také odrážejí v cílech vzdělávací soustavy.

Těmi jsou:

- Rozvoj lidské individuality, tedy kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka.
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, tedy zajištění kontinuity vědění. Tento cíl v sobě zahrnuje rozvoj a uchování národní, jazykové a kulturní identity.
- Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění trvale udržitelného rozvoje.
- Posilování soudržnosti společnosti.
- Podpora demokracie a občanské společnosti.
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.
- Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, tedy příprava jedinců kvalifikovaných, pružných a přizpůsobivých.
- Zvyšování zaměstnanosti výchovou jedinců flexibilních, adaptabilních a odpovědných.

(Bílá kniha, 2001, str. 14-15)

Všechny výše vypsané cíle se dají naplňovat nejen tradiční metodou frontální výuky. Naopak, čím více si lidé vyzkouší, tím budou schopnější se přizpůsobovat novým skutečnostem, a proto je nutné terénní výuku zařazovat do běžného vzdělávacího procesu. Tedy jak je psáno v samotném dokumentu: „Do výuky by měly být podstatně více zařazovány praktické činnosti.“ (Bílá kniha, 2001 str. 38)

S terénní výukou by měla být úzce spojena mezioborová spolupráce. Ta je ve strategických dokumentech zastoupena především průřezovými tématy. Těmi se úzce zabývají rámcové vzdělávací programy. V Bílé knize je nastíněna myšlenka propojování informací do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.

### ***Princip dvoustupňového kurikula***

System dvoustupňového kurikula propojuje dvě úrovně závazných programových dokumentů, které mají vnést do škol nové principy a trendy ve vzdělávání. Jde o propojení národní (rámcové) a školské úrovně. Podobný model závazných školských dokumentů mají i mnohé evropské země, jako je například Belgie, Nizozemsko nebo skandinávské země. Hlavním rozdílem mezi dřívější formou učebních osnov a současnými dokumenty je ve specifikování výsledných znalostí a dovedností, které mají žáci na konci svého studia ovládat. Toto je konkretizováno přímo soupisem očekávaných výstupů a také soupisem učiva, které k těmto výstupům vede a je pro jednotlivé školy závazné.

Koncepce RVP, tedy vzdělávání založené na klíčových kompetencích, definování vědomostí, dovedností a postojů, vzdělávacích oblastí apod., se uplatňuje ve většině států Evropy (Metodický portál pro gymnázia, 2009).

### ***Rámcový vzdělávací program pro gymnázia***

Ze schématu 2 je patrný vztah RVP GV k vyšší úrovni, Bílé knize, i k nižší jednotce dokumentů, ke školním vzdělávacím programům. RVP GV vychází z nové strategie vzdělávání. Je určen především jako rámec pro tvorbu ŠVP na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií. Mimo jiné vymezuje rámcový vzdělávací obsah, jehož závaznost je specifikována očekávanými výstupy a především zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi.

RVP GV vymezuje tři základní cíle vzdělávání v návaznosti na Bílou knihu:

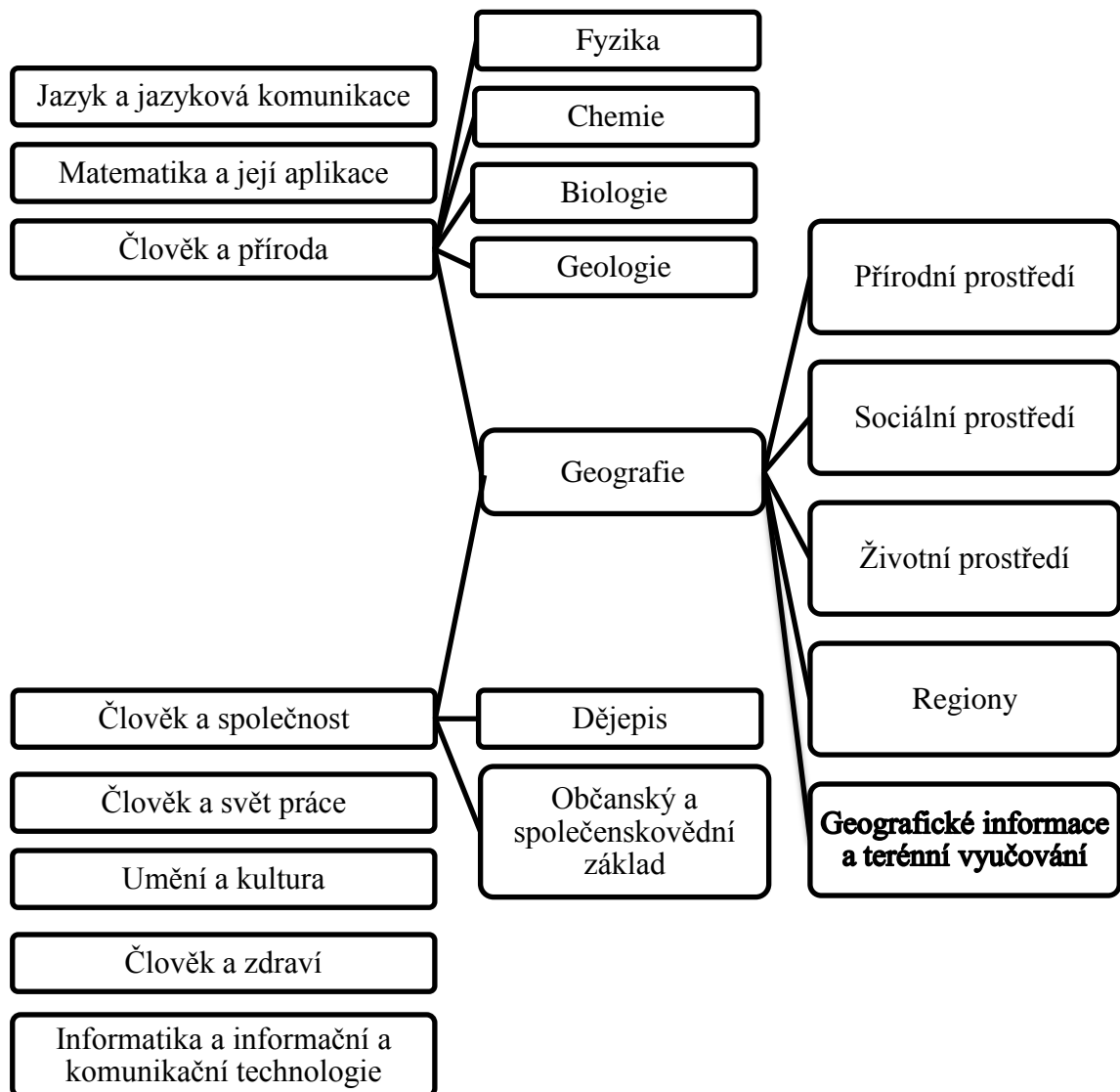
- vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP GV;
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP GV;
- připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění;

(RVP GV, 2007 str. 7)

Jedním ze základních cílů je vybavit žáky klíčovými kompetencemi v určitém, vymezeném rozsahu. Pojem klíčové kompetence je v současném školství stěžejním, tedy i ve vztahu k terénní výuce geografie. Terénní výuka je specifickou formou výuky, která má určitý potenciál v oblasti rozvoje osobnosti žáka, především kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. V RVP GV je u obou těchto kompetencí vyzdvížena samostatná práce, při které se využívá především analytické, kritické a hlavně tvořivé myšlení. Také je zdůrazněna důležitost různého nahlížení na problém, tedy kritický přístup ke zdrojům informací. Ovšem jak píše Záleský: „Terénní výuka má potenciál rozvíjet všechny klíčové kompetence uvedené v RVP GV.“ (ZÁLESKÝ, 2009 str. 36) Dobře připravená terénní výuka, která by sledovala současné trendy ve výuce nejen geografie, by mohla výborně rozvíjet všechny klíčové kompetence.

RVP GV vedle šesti klíčových kompetencí vymezuje osm vzdělávacích oblastí. Geografie spadá do dvou oblastí: Člověk a příroda a Člověk a společnost. Už jen tento přesah geografie poukazuje na nutnost mezioborové spolupráce, nejen v rámci dílčích vzdělávacích oblastí, ale i mezi oblastmi navzájem. V zájmu zachování celistvosti byl vzdělávací obsah přírodovědného i společenskovedního oboru geografie zařazen do oblasti Člověk a příroda. Samotný obor geografie je členěn do pěti okruhů (viz schéma 3), z nichž je jeden přímo vyčleněn pro terénní výuku. Terénní výuka je zařazena jako samostatný okruh pouze ve vzdělávacím oboru geografie. Vztahuje se ke geografické informatice, používání map a dalších kartografických produktů. Mezi očekávané výstupy je mimo jiné zařazena žákova schopnost vytvářet si mentální mapy na základě konkrétního území. Ve výčtu učiva terénní geografické výuky je na prvním místě zmíněna forma exkurze, což vzhledem k reformě školství ve smyslu posunu od pasivních vědomostí k aktivním schopnostem, není právě nejšťastnější. Mimoto je zde zmíněno i terénní cvičení, praktická topografie, orientace v krajině, bezpečnost pohybu a pobytu v terénu, postupy při zobrazování a hodnocení přírodních a společenských prvků krajiny a jejich interakce. Klíčovým slovem je především orientace. Práce v terénu a exkurze je zařazena i do učiva geologie, ale ne jako samostatný vzdělávací obsah. K naplnění jednotlivých vzdělávacích obsahů je možné využít různých metod a forem výuky, například seminářů, cvičení, praktik, projektů; konkrétní způsoby realizace stanovují jednotlivé školské vzdělávací programy.

**Schéma 3: Vzdělávací oblasti RVP GV**



Upraveno s využitím RVP GV (2007)

Nutnost spolupráce mezi jednotlivými oborovými komisemi je zakotvena v RVP GV pomocí průřezových témat. Ty v dokumentu představují významnou část. Jsou to témata pro současnou dobu aktuální a jejich cílem je ovlivňovat především postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Pomáhají významně propojovat vědomosti, které si žák v průběhu studia osvojil, s výsledným jednáním, kterému se měl naučit. V těchto průřezových tématech hraje geografie podstatnou roli, především pak ve výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní a environmentální výchově. Ve specifikaci jednotlivých průřezových témat je kladen

důraz nejen na týmovou spolupráci učitelů, ale také vyzdvihuje nutnost využívání a podporu mimotřídních forem výuky. Je to především zmíněno v souvislosti s výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Dokument vyzdvihuje důležitost nejen vlastního obsahu, ale také používaných prostředků. Následná citace z RVP GV potvrzuje nutnost integrace předmětů: „Zkoumání přírody tak nezbytně vyžaduje komplexní a interdisciplinární přístup, a tím i úzkou spolupráci jednotlivých přírodovědných oborů a odstraňování jakýchkoliv zbytečných bariér mezi nimi.“ (RVP GV, 2007 str. 26)

V obecných poznámkách RVP GV (2007, str. 84) je napsáno: „Pro úspěšnou realizaci RVP GV je nutné vytvářet podmínky pro praktické činnosti, na které je nutno žáky dělit do menších skupin. Z tohoto důvodu je minimální průměrný počet vyučovacích hodin ve třídě za týden včetně nezbytného dělení tříd (hodnota H - § 2, odstavec 2, písmeno b, vyhlášky č. 492/2005, o krajských normativech ve znění pozdějších předpisů) stanoven na 53 pro všechny ročníky čtyřletého gymnázia a vyššího stupně víceletých gymnázií.“ RVP GV vymezuje celkovou minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti a stanovuje pouze základní parametry organizace vzdělávání. Všechny předměty vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a společnost, kam přímo spadá geografie, jsou vyučovány povinně v prvních dvou ročnících a volitelně v dalších dvou. Minimální časová dotace za čtyři roky činí 36 hodin. Školy ve svých ŠVP na tyto podmínky reagují individuálně, jak přehledně ukazuje tabulka 3.

**Tabulka 3: Hodinová dotace geografie na jednotlivých gymnáziích**

Gymnázium	Hodinová dotace jednotlivých ročníků				
	1	2	3	4	Celkem
Česká Kamenice	2/1p	2/1p	2	-	6
Děčín	2	3	2	-	7
Rumburk	2	3	2	-	7
BG Varnsdorf	2	2	2	2	8

Poznámka: českokamenické ŠVP vyhrazuje pro ročníky kvintu a sextu jednu vyučovací hodinu dělenou, z důvodu realizace projektů.

Zdroj: ŠVP Česká Kamenice (2009); ŠVP Děčín (2009); ŠVP Rumburk (2008); ŠVP Varnsdorf (2009);

## **Školní vzdělávací programy**

Nejnižší úroveň strategických dokumentů, tedy jednotlivé školní vzdělávací programy, propojuje teoretické rámce vymezené především RVP GV s praxí. RVP GV je hlavně obecným dokumentem, který udává směr, jakým by se školy měly ubírat a zároveň sjednocuje vzdělávání a výchovu na jednotlivých školách tak, aby měly shodné cíle, závazné učivo a výsledné výstupy. Zavedením ŠVP na jednotlivých gymnáziích dochází k většímu zapojení učitelů do reformního procesu. Touto cestou se u vyučujících má docílit pozitivnějšího a aktivnějšího přístupu k reformě. Každé gymnázium si vytváří vlastní ŠVP ve vztahu k potřebám škol, žáků a jejich rodičů a v neposlední řadě také místních regionů.

ŠVP jsou pro školy přínosem především v těchto oblastech:

- možnost tvorby vlastního učebního plánu, a tím zohlednění potřeb a zájmů žáků;
- možnost rozvíjet nejen znalosti, ale i dovednosti, postoje a hodnoty žáků;
- zdůraznění významu klíčových kompetencí ve vzdělávání;
- možnost navrhnout vlastní kritéria a nástroje pro hodnocení práce školy a žáků;

(Tvorba a ověřování pilotních ŠVP, 2009)

Gymnázia měla na tvorbu vlastních ŠVP dva roky. K 1. září 2009 musely mít všechny školy vlastní školní vzdělávací program, podle kterého začaly vést výuku. Před tím, než mohlo dojít k tomuto přechodu ze starých učebních osnov na nové ŠVP musel vzniknout pomocný nástroj, který by napomohl bezproblémovému průběhu reformy. Pro tyto účely byl Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (dále VÚP) v letech 2004-2008 vytvořen Projekt G. Hlavním cílem Projektu G bylo pomoci gymnáziím při vytváření a realizaci školních vzdělávacích programů, což v praxi znamenalo především vyzkoušet model ŠVP na pilotních gymnáziích (celkem šestnáct gymnázií, jedním z nich je námi sledované gymnázium v Rumburku), a poskytnout – na základě zkušeností z pilotních škol – metodickou podporu všem gymnáziím v Česku

a nabídnout školám vstupní vzdělávání ve vybraných tématech spojených s reformou školství (Tvorba a ověřování pilotních ŠVP, 2009).<sup>4</sup>

Školní vzdělávací programy jsou posledním dokumentem, který má vliv na učitelovu přípravu vyučování. Z hlediska kvality výuky je důležité, aby tyto programy odpovídaly RVP GV a aby byly sestaveny odpovědně. Pro terénní výuku je v RVP GV vyčleněn určitý prostor a záleží na jednotlivých školách, jak ho využijí. Rozborem jednotlivých ŠVP se zabýváme jednak, abychom zjistili jak jednotlivé školy k tvorbě ŠVP přistoupily, a jednak abychom mohli porovnat podmínky realizace a míru využití výuky geografie v terénu z institucionálního i empirického hlediska. Pro hodnocení školních vzdělávacích programů jsme si určili tři kritéria:

1. celková struktura ŠVP;
  - a. představení školy;
  - b. cíle vzdělávání školy;
  - c. projekty na škole;
2. propracovanost vzdělávacího oboru zeměpis;
3. prostor věnovaný terénní výuce geografie;
  - a. ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí;
  - b. z hlediska naplnění závazného vzdělávacího obsahu;

Podle těchto kritérií jsme prostudovali každý dokument zvlášť a následně jsme programy porovnali. Pro jednodušší orientaci jsme vytvořili stupnici známek. Výsledky jsou uvedeny v kapitole Empirické šetření.

### **2.1.3 Shrnutí diskuze literatury**

České školství prochází reformou, která má vzdělávací a výchovný proces posunout především od konceptu imperativního k interpretativnímu až autonomnímu. Tomu nasvědčují mnohé články psané českými autory nejen na téma terénní výuka geografie. V Bílé knize je nutnost tohoto procesu velmi jasně vysvětlena a také tento dokument vymezuje nejširší rámce jak k vytyčenému cíli dojít. Bílá kniha i RVP GV propagují přiblížení výuky k realitě a skutečné praxi. V oboru geografie je jako v jediném, ve vymezení vzdělávacího obsahu, přímo zahrnuta terénní výuka ve spojení

---

<sup>4</sup> Tabulka 5 ukazuje, že učitelé této podpory opravdu využívali.

s geografickými informacemi. Tento jev dokazuje potřebu této formy výuky a přímo tak školám určuje závazek se jím zabývat. Tato skutečnost dokazuje, že je nutné zařazovat terénní výuku geografie do vzdělávacího obsahu a přímo tak školám určuje závazek se jí zabývat. Zde je tedy odpověď na první výzkumnou otázku: Jaké vymezují celonárodní školské dokumenty rámce pro realizaci vyučování geografie v terénu?



### 3. Empirické šetření

Odpovědi na výzkumné otázky jsme hledali jednak na základě institucionálního východiska jednak na základě empirického šetření. Empirické šetření se skládá z analýzy jednotlivých školních vzdělávacích programů podle předem zvolených kritérií, z vlastní metodiky vyhodnocování dat a také ze samotného dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření je nejprve představeno (včetně pilotního testování), v samostatné kapitole jsou pak uvedeny výsledky.

#### 3.1 Analýza školních vzdělávacích programů

Rozbor dílčích ŠVP jsme provedli podle předem stanovených kritérií (vypsanych v kapitole 2.1.2). U každého ŠVP jsme jednotlivá kritéria oznámkovali od 1 do 5 (1 – kritérium splněno bez výhrad; 2 – kritérium splněno dostatečně; 3 – kritérium splněno s výhradami; 4 – kritérium je splněno nedostatečně; 5 – kritérium není splněno vůbec). Jednotlivé známky byly zaznamenány do tabulky 4.

##### **ŠVP Česká Kamenice**

Gymnázium České Kamenice patří s varnsdorfským k těm menším ve sledované oblasti. Jeho význam z hlediska spádovosti je však velký. V úvodním slově ŠVP gymnázia České Kamenice je vysvětlena důležitost této školy: „... čímž přispívá ke zvyšování problematické vzdělanostní úrovně obyvatelstva v tomto regionu. Současná situace představuje jednu z nejnižších úrovní vzdělanosti v České republice. Ve statistikách je v regionu konstatován velmi nízký podíl populace s vysokoškolským vzděláním, což v této příhraniční oblasti znamená jisté omezení konkurenceschopnosti pracovní síly na trhu práce v EU.“ (ŠVP Česká Kamenice, 2009 str. 5)

Českokamenické gymnázium přistupuje k ŠVP zodpovědně a z úvodního obsahu, týkajícího se celé školy, je znát snaha nalákat pomocí tohoto programu budoucí studenty, tedy přesvědčit především jejich rodiče o kvalitě školy. Nejen z výše citovaného, ale i z dlouhodobých projektů, které jsou v ŠVP popsány, je znát silná vazba na místní region. Jedním z nich je projekt, jehož výsledkem je kalendář, na kterém pracují studenti gymnázia ve spolupráci s žáčky mateřské školy. Úkolem studentů a záčků je během výuky fotit nevzhledná místa České Kamenice, ta následně

zhodnotit a výsledky prezentovat v kalendáři. Přestože tento projekt není přímo zařazen do obsahu geografie, svou náplní a formou by mohl jít příkladem ostatním školám ve vztahu k terénní výuce geografie. Dále je výuka v terénu zařazena do projektového týdne. V průběhu školního roku žáci absolvují dva projektové týdny, z nichž je jeden spojen s výjezdy žáků na různá místa v Česku i v cizině. Náplní tohoto projektového týdne je ekologie, sportovní činnosti, rozšiřování zeměpisných, biologických, historických i jazykových znalostí. Žáci se učí pomocí různých technik sbírat informace, které dále zpracovávají a nakonec prezentují. Takováto forma terénní výuky naplňuje myšlenky současné reformy školství a ukazuje, že jde spojit praktické zkušenosti, mezioborovou spolupráci a plnohodnotnou formu výuky.

V samotném vzdělávacím oboru zeměpis je opět kladen důraz na vytváření vztahu k místnímu regionu. Na českokamenickém gymnáziu si plně uvědomují specifickou integrační vlastnost oboru geografie, kterou vynášejí do popředí celého obsahu tohoto vzdělávacího oboru. Samotná terénní výuka pak ve vymezení předmětového obsahu není, vzhledem k širokému využití ve výše zmíněných projektech (zdaleka ne všechny, které se týkají terénní výuky zeměpisu, byly zmíněny).

ŠVP gymnázia České Kamenice nese název „Otvíráme dveře do světa“ a v tomto duchu byl opravdu vypracován. „Program vychází z koncepce, která vznikla trvalou snahou o modernizaci vyučovacího procesu, diferencovaný přístup k žákům a úzkou spolupráci s rodiči. Jeho cílem je otevřít každému dítěti ty správné dveře na cestě do života.“ (ŠVP České Kamenice, 2009, s. 15)

### **ŠVP Děčín**

Další škola, jejíž vzdělávací program jsme prozkoumali, je ve zdejšímu regionu velmi renomované gymnázium Děčín. Velikostně jsou spolu s Rumburským až o třetinu větší než gymnázia českokamenické a varnsdorfské. Gymnázium Děčín jako jediné neleží ve výrazně periferní oblasti ve vztahu ke krajskému městu Ústí nad Labem. Děčínské gymnázium se nachází v bývalém okresním městě. Děčínská škola nemá zdravý boj o žáky (jako je tomu například mezi gymnázii Rumburk-Varnsdorf) a nemusí se tedy tolik snažit o kvalitní reklamu, která by nalákala studenty. Takovou reklamou ŠVP jednotlivých škol určitě bude, až rodiče proniknou do současného systému školních dokumentů. Silné postavení gymnázia v místním regionu se bohužel záporně odrazila v tvorbě ŠVP Děčín.

Celkově je ŠVP děčínského gymnázia povrchní a obecný. V úvodní souhrnné části chybí jakákoliv charakteristika vytyčených cílů, kterých se snaží na gymnáziu ve vzdělávacím procesu dosáhnout. Při popisu výchovných a vzdělávacích strategií, kterými se snaží rozvíjet klíčové kompetence, se opět projevuje abstraktnost, nekonkrétnost a stručnost. Tento ŠVP byl zveřejněn jako poslední ze čtyř sledovaných (koncem srpna 2009), což by - mimo výše zmíněné - mohlo také poukazovat na neochotu jej vytvořit, popřípadě rychlost, jakou mohl být na poslední chvíli tvořen.

Nicméně jednotlivé vzdělávací obory jsou, ve srovnání s úvodem, konkrétnější. I přes stručnost dokumentu je zde věnován prostor pro námi sledovanou terénní výuku. Výuka geografie v terénu je stejně jako v předchozím českokamenickém, nebo v níže popsaném rumburském i varnsdorfském, dokumentu zmiňována v souvislosti s rozvojem místního regionu. Výuka geografie v terénu je chápána především ve smyslu geografické exkurze.

### **ŠVP Rumburk**

ŠVP rumburského gymnázia bylo vytvořeno ještě bez možnosti srovnání s některým již vytvořeným dokumentem. Tento program je nazván „Na Cestě“ a jeho hlavním motem je citát Jana Ámose Komenského: „Kdokoliv zrodí se člověkem, vzděláván budiž, aby z něho byl člověk.“ Hlavními prioritami školy jsou: budování atmosféry důvěry a otevřenosti k názorům žáků a také příprava žáků jazykově i odborně na studium na vysoké škole. Stejně jako ostatní gymnázia v regionu ve svém ŠVP nejprve seznamuje čtenáře s podmínkami školy, následně je vždy věnována velká část dlouhodobým projektům. Ty jsou na všech gymnáziích Děčínska zaměřeny na rozvoj jazykových dovedností a spolupráci především s blízkými zahraničními školami z Německa. ŠVP gymnázia Rumburk zařazuje mezi své priority také prohloubení vztahu k místnímu regionu, které opodstatňuje spádovostí školy pro široké okolí. Tento cíl je naplňován především díky spolupráci s místními organizacemi, kterými jsou například Národní park České Švýcarsko (dále jen NP ČŠ), místní Integrovaná záchranná služba (dále jen IZS), humanitární organizace ADRA a další (ŠVP Rumburk, 2008). Tohoto cíle se snaží mimo jiné dosáhnout i využitím zeměpisně-dějepisné exkurze, která je ve ŠVP detailně popsána. Ze samotného popisu vyplývá, že jde mnohem víc než o exkurzi, o projektové vyučování v terénu. Tato škola tedy ve svém

dokumentu jasně vymezuje prostor pro terénní výuku geografie, a to i pro aktivní formu.

V konkrétním učebním obsahu pro předměty zeměpis, Země a její proměny v humanitním bloku a Země a její proměny v přírodovědném bloku se ŠVP gymnázia Rumburk staví k problematice terénní výuky následovně. Samotná charakteristika předmětu zeměpis ve formě v jaké je vyučován na zkoumaném gymnáziu vysvětluje, že je tento předmět „vyučován nedělen v kmenových třídách, v multimediální učebně, v počítačových učebnách a v terénu (spolupráce s NP ČŠ, vycházky do okolí, zeměpisně-dějepisná exkurze).“ (ŠVP Rumburk, 2008 str. 288)

Zdůraznění výuky geografie v terénu (především formou vycházky nebo exkurze) hraje výraznou roli při popisu metod jak rozvíjet klíčové kompetence. Dále je obsah učiva terénní výuky zasazen do výuky místního regionu, kde spojuje vzdělávací oblasti regionů, geografických informací a terénního vyučování. Ve volitelných blocích, které si žáci vybírají pro třetí a čtvrtý ročník (dotace pro každý rok jsou 2 hodiny týdně), se žáci mají naučit přímo terénnímu výzkumu.

Ze ŠVP vyplývá, že gymnázium Rumburk vidí v terénní výuce geografie silný potenciál a alespoň v kurikulárním dokumentu je tato forma výuky plnohodnotně zapojena.

### **ŠVP Varnsdorf**

Biskupské gymnázium Varnsdorf, tedy škola, jejímž zřizovatelem je katolické biskupství Litoměřické se hlásí ke své minulosti a odkazu. Hlavním motem ŠVP je: „Poznání činí domýšlivým, ale láska buduje.“ (ŠVP Varnsdorf, 2009, s. 2)

Již od prvních stránek je zdůrazňováno zastoupení všech forem výuky a nutnost mezioborové integrace. Stejně jako ostatní sledovaná gymnázia je i toto všeobecně zaměřené, ovšem se zvětšeným důrazem na informatiku, environmentální výchovu a jako u ostatních gymnázií v oblasti, na jazykovou výuku. Dalším nosným pilířem tohoto dokumentu je zintenzivnění mezioborové spolupráce. Ze čtyř hodnocených programů je zde této problematice věnováno nejvíce prostoru.

Žáci jsou podle ŠVP vedeni k samostatné práci a k zodpovědnosti za své vzdělání. Tento cíl má být naplňován výchovnými a vzdělávacími strategiemi, mezi které patří mimo jiné samostatné a týmové projekty a praktická výuka (exkurze, školy v přírodě). Ve ŠVP (str. 14-16) varnsdorfského gymnázia je přehledá tabulka aktivit,

kteřé vedou vřdy k rozvoji vybraných klíčových kompetencí. Bohužel je ve ŠVP terénní výuka geografie zanesena jen formou exkurze, která má učivo doplňovat a hlavním jejím cílem je rozvoj kompetence k učení. Toto je z pohledu terénní výuky jako rovnoprávné učební formy neadekvátní a nedostačující.

Část vzdělávacího obsahu geografie, okruh terénní výuka, praxe a aplikace, je zařazena průběžně do všech ročníků. Náplní tohoto okruhu má být především výuka topografie, orientace v terénu, zásady bezpečného pohybu ve volné přírodě a seznámení s jízdním řádem. Této náplni neodpovídají požadavky na výsledné výstupy, kdy mají žáci – mimo jiné – umět aplikovat praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny. Dále je terénní výuka spojena s výukou kartografie v rámci učiva Znázornění Země na mapách. Opět jde především o orientaci v krajině a topografii.

Celkově je ŠVP gymnázia Varnsdorf nevyvážený. V úvodní části je ambiciózní, snaží se naplňovat vize současné reformy školství, ovšem přímo v popisu oboru zeměpisu z hlediska terénní výuky zaostává. Nicméně je terénní výuka do školního vzdělávacího programu plnohodnotně zanesena a je otázkou, jakou má skutečnou formu ve výuce.

### ***Zhodnocení školních vzdělávacích programů***

Analýzou školních vzdělávacích programů jsme se snažili najít odpověď na část druhé výzkumné otázky, zda sledovaná gymnázia využívají terénní výuku (podle ŠVP). V jednotlivých ŠVP jsou reakce individuální. Rumburský a českokamenický ŠVP je zpracován moderně a opravdu sledují RVP GV, to znamená, že terénní výuku na těchto školách využívat chtějí, a to ve smyslu konceptu vzdělávání interpretativního až autonomního. Ta stejná gymnázia také podchytila nutnost mezioborové integrace předmětů, kterou opět národní úroveň dokumentů zdůrazňuje, a zapracovala tento trend do svých programů. Podle rozboru ŠVP je výuka v terénu využívána na jednotlivých gymnáziích odlišně a v různých formách.

ŠVP vstoupily v platnost k 1. září 2009, v současné době tedy neuplynul ani jeden rok, co je školy vytvořily (s výjimkou pilotních gymnázií, tj. i rumburského). Z výše uvedených rozborů vychází, že opět záleží na jednotlivém přístupu škol. Některé si daly vskutku pečlivou práci s přípravou proreformního programu, jiné se kurikulární reformou pro svou školu až tak důkladně nezabývaly. Zde je tento závěr konstatován výhradně ve vztahu k terénní výuce geografie. Z tohoto hlediska musí být vyzdvížena

gymnázia rumburské a českokamenické. Tyto dvě školy ve svých ŠVP vymezují široký prostor pro terénní výuku. Nepojímají ji tradičním pasivním způsobem (tedy nejde o pouhé exkurze nebo vycházky), ale zaměřují se na získávání praktických dovedností a rozvoj, vždy vymezených, klíčových kompetencí. Zbylé dvě školy (gymnázia děčínské a varnsdorfské), respektive jejich programy, zůstávají v duchu tradicionalismu a využívají terénu pro výuku klasické topografie a orientace v terénu a pro exkurzní činnosti. Je nutné zdůraznit, že toto není hodnocení škol a výuky na nich vedené, ale hodnocení školních vzdělávacích programů a v nich vymezeného prostoru, který je věnovaný terénní výuce geografie. Jak je tomu ve skutečnosti, tím se zabývá druhá část této práce, tedy přímé šetření na školách.

**Tabulka 4: Hodnocení ŠVP podle vybraných kritérií**

Gymnázium	1. kritérium	2. kritérium	3. kritérium	Průměrná známka
<b>Česká Kamenice</b>	a 1 b 1 c 1	2	a 1 b 1	1,2
<b>Děčín</b>	a 3 b 5 c 2	2	a 2 b 2	2,7
<b>Rumburk</b>	a 1 b 1 c 2	1	a 1 b 1	1,2
<b>Varnsdorf</b>	a 1 b 1 c 1	3	a 4 b 3	2,2

Poznámka: Kritéria pro hodnocení ŠVP:

1. celková struktura ŠVP;
  - a. představení školy;
  - b. cíle vzdělávání školy;
  - c. projekty na škole;
2. zpracovanost vzdělávacího oboru zeměpis;
3. prostor věnovaný terénní výuce geografie;
  - a. ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí;
  - b. z hlediska naplnění závazného vzdělávacího obsahu;

Zdroj: vlastní šetření

Shoda ŠVP s RVP GV ve všech oblastech, tedy nejen ve smyslu geografické terénní výuky, bude zajisté zkoumána českou školní inspekcí (ČŠI). Stejně tak tomu bylo a je po uvedení školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Tyto kontroly jsou nutné pro dokonalejší zvládnutí nových programů a tím pro hladší průběh současné školské reformy. Výsledky zmíněných hodnocení jsou k nahlédnutí na webových stránkách ČŠI, nebo také například v článku Doubravy v Učitelských novinách (Doubrava, 2009).

## 3.2 Metodika dotazníkového šetření

Po prozkoumání dokumentů, které určují směr budoucího vývoje školství, je tato práce dále zaměřena na přímý sběr informací z jednotlivých škol. Vzhledem ke krátkému časovému období (podzim a zima 2009), za které jsou data sebrána, je nejvhodnější metodou pro získání dat dotazníkové šetření. To umožňuje vyšetřit velké množství osob za relativně krátkou časovou jednotku. Cílovou skupinou jsou učitelé čtyř gymnázií, kteří odpovídali pouze na základě své dobré vůle. Proto není vhodné je zatížit dlouhotrvajícími rozhovory a pozorováním.

Dotazníkové šetření je metoda, která umožňuje sebrat velké množství dat za krátký časový interval. Tato metoda je určena především pro sběr kvantitativních dat, k čemuž vhodně slouží uzavřené otázky. Analýza dat, získaných především pomocí přísně strukturovaného dotazování s uzavřenými otázkami, je z hlediska vyhodnocení a interpretace jednodušší. Je však nutné upozornit, že „silně strukturované dotazování se v kvalitativním výzkumu nepovažuje za vhodné“ (HENDL, 2008 str. 164), proto je v této práci využita metoda polostrukturovaného dotazování. Kromě uzavřených otázek zde najdou své místo i otevřené otázky, které budou položeny stejným způsobem jako v kvalitativním rozhovoru. Přímo rozhovor je využit pro dokreslení představy současného postavení terénní výuky geografie v britském školství. Rozhovor s učitelkou střední školy v Liverpoolu zde figuruje jako ilustrace rozdílnosti přístupů ke stejné formě výuky. Přestože je pro výzkum použita dotazníková metoda, která je úzce spjata především s kvantitativním šetřením, zde slouží pro účely kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum byl upřednostněn pro jeho snahu o důraz na kontextualismus, tedy pro snahu pochopit jevy, chování v jejich kontextu (HENDL, 1999).

Zde uváděný výzkum šetří podmínky realizace pro terénní výuku a míru jejího využívání na vybraných gymnáziích. Sice se všeobecně traduje, že je výuka geografie v terénu využívána minimálně, toto tvrzení však nikdy nebylo potvrzeno a jde tedy o pouhou domněnku. Proto je tento výzkum zejména explorativní a snaží se zodpovědět otázky míry využívání terénní výuky v okrese Děčín. Odpovědi na tyto otázky jsou hledány především metodou syntézy a induktivním přístupem.

Metoda syntézy: jde v ní o skládání částí do celku a o popis hlavních organizačních principů, jimiž se tento celek řídí v závislosti na jeho částech.



Indukce: vychází z poznatku, že pozorování představitelé (instance) dané jevové kategorie se vyznačují jistou vlastností. Z toho se vysuzuje, že tuto vlastnost budou mít také její další instance (HENDL, 2008 str. 34).

Vybraná data byla použitím jednosměrné popisné statistiky vyhodnocena jako kvantitativní. Všechna data jsou primární, sebrána pro jednoúčelové statistické šetření. Data byla sebrána v průběhu podzimu a v zimy 2009 od učitelů působících na gymnáziích v okrese Děčín pro účely tohoto průzkumu. Vzhledem k nutnosti omezit práci na zkoumání pouze vybraného regionu, je statistický soubor tvořen všemi učiteli gymnázií ve sledovaném okrese. Tímto je sice zaručeno vyčerpávající šetření (na vybraných gymnáziích je deset učitelů, kteří mají aprobaci pro zeměpis, jeden ale tento předmět již dvacet let neučí a všichni ostatní dotazník odpovědně vyplnili), ale vzniká zde problém malého počtu respondentů. Při nízkých počtech členů zkoumaného souboru je nutné rozlišit, zda je statistický soubor dostatečný pro sledování hromadného jevu, nebo zda jde o pouhé individuální jevy. Podle Cyhelského, Kahounové a Hindlse (1996) lze říci, že zkoumání vlastností pěti až necelých třiceti prvků tvoří přechodnou oblast mezi prostým popisem skutečnosti a poodhalováním zákonitostí hromadných jevů. Vzhledem k tomu, že se v tomto průzkumu nesnažíme postihnout zákonitosti, ale jde především o kvalitativní rozbor problému, je celkový počet devíti respondentů dostačující. Pro analýzu malého počtu jednotek základního souboru je vhodné použít zmíněnou jednosměrnou popisnou statistiku, jejímž hlavním výstupním nástrojem jsou plošné grafy. „Zvláště pak zpracování hodnot nominální proměnné do formy tabulky a případně grafu je postačitelé, jde-li o popis dané nominální vlastnosti v jednom statistickém souboru.“ (CYHELSKÝ, a další, 1996 str. 31)

## **Dotazník**

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Pavel Chromý, Ph.D. V úvodu jsou specifikovány výzkumné otázky, kterými se tato práce zabývá. Dotazníkové šetření slouží ke sběru informací. Tyto informace mají poukázat na obecnost, respektive specifčnost některých názorů a přístupů učitelů k terénní výuce zeměpisu. Pomocí získaných informací jsme se snažili odpovědět na tyto výzkumné otázky<sup>5</sup>:

2. Využívá se na gymnáziích terénní výuka? Realizuje se ve vzdělávací praxi?
3. Jak učitelé gymnázií přistupují k výuce v terénu?

Dotazník (uveden v příloze) byl vytvořen přímo pro účely této práce. Skládá se ze čtyř tematicky zaměřených bloků A-D.

- Blok A - Odborné zkušenosti v učitelském oboru (6 otázek)
- Blok B - Osobní přístup pedagoga k terénní výuce (10 otázek)
- Blok C - Reflexe současné reformy školství (5 otázek)
- Blok D - Sociodemografické charakteristiky (4 otázky)

Celkem dotazník obsahuje 25 otázek. Téměř ze tří čtvrtin převažují uzavřené otázky dále otevřené (pětina) a zbytek tvoří polouzavřené otázky. Největší důraz je kladen na tu část dotazníku, která se zabývá osobním přístupem pedagoga k terénní výuce. V tomto bloku jsou zahrnuty otázky týkající se přístupu učitelů k terénní výuce i otázky, které hledají odpovědi na skutečnou míru využívání výuky v terénu. Ostatní bloky zasazují výzkum do širších souvislostí učitelovy praxe. Vzhledem k tomu, že nebylo možné použít některý, již vyzkoušený dotazník, musel tento projít nejprve tzv. „pilotním“ testováním.

Pilotní testování má sice především prověřit validitu dotazníku, poskytuje nám také možnost zpětné vazby pro ověření správné volby výzkumných otázek, naplnění cílů vytvářené práce a potvrzení pracovních tezí. Před provedením zkušebního testování vycházel průzkum především z předpokladu nízké míry využívání výuky geografie v terénu. To bylo potvrzeno i na pilotním gymnáziu. Střed zájmu se tedy rychle přenesl na druhou polovinu zkoumaných informací, tedy na důvody, proč je právě tato forma výuky zatlačována do pozadí současného učebního procesu. S předpokladem nízké míry

---

<sup>5</sup> Otázky jsou číslovány podle kapitoly 1(str. 2).

využívání výuky geografie v terénu by měly korelovat otázky B8 (převaha odpovědí ano při výběru negativních důvodů proč neučit v terénu) a B6 (výuku v terénu považují za zbytečnou ztrátu času, kterého se nedostává; za méně vhodnou, neefektivní formu výuky). V otázce B7 by ve stejném případě, který byl očekávaný, měla převažovat volba odpovědi: hlavní přínos výuky geografie v terénu je získání nových zkušeností a zážitků. Tato volba ukazuje na nízkou důvěru ve zkoumanou formu výuky. Otevřeně položená otázka B10 je kontrolou předchozích odpovědí. Pedagogové mají možnost slovně vyjádřit, jaké mají motivace pro uskutečňování výuky v terénu a odpovědi by podle očekávání měly vysvětlit volby odpovědí u předchozích otázek.

Pomocí analýzy získaných informací se snažíme potvrdit nebo vyvrátit následující předpoklady:

- Začínající, mladí učitelé jsou pozitivně nakloněni reformě školství, na kterou byli připravováni v průběhu vlastního studia.
- Učitelé, kteří jsou svobodní nebo bezdětní, uskutečňují výuku v terénu častěji. Nevadí jim časová náročnost přípravy a realizace.
- Výuku v terénu praktikují především učitelé s aprobací pro geografii-tělesnou výchovu a geografii-biologii. Mají větší znalosti z terénu a přírody.
- Učitelé, kteří vedou výuku v terénu alespoň jednou ročně a častěji ji vyučují převážně v blízkém okolí školy. Snaží se tak vypořádat s časovým nedostatkem.
- Výuku v terénu uskutečňují ti učitelé, kteří se v posledních 5 letech zúčastnili kurzu dalšího vzdělávání pedagogů, kde získali dostatek informací a námětů pro své vyučování.
- Výuka v terénu v současnosti naplňuje především kartografické cíle (práce s mapou, buzolou...), které vycházejí z tradičního pojetí výuky.

### ***Pilotní testování***

Pro účely pilotního testování, kterým dotazník musel projít, byli osloveni a především ochotni spolupracovat profesoři pražského gymnázia Nad Alejí. V současné době zde působí tři učitelé v geografické komisi. Dva mají aprobací pro výuku geografie a tělesné výchovy a jeden pro geografii a biologii. Všichni již mají alespoň pětiletou praxi s výukou geografie na tomto gymnáziu.

### Výsledky pilotního testování:

Vyplněný dotazník odevzdali všichni tři oslovení učitelé. Kromě samotného vyplnění jej vždy okomentovali a dodali svá doporučení a rady. K samotné podobě dotazníku vyslovili jen formální připomínky. Větší problém vznikl u chápání otázek B2, B7 a B9. Tyto otázky musely být následně přepracovány. Dále byl výsledný dotazník, na základě připomínek z pilotního testování, doplněn o sekci C, která mapuje vztah učitelů k současné reformě školství.

Pilotní gymnázium je sice v městské zástavbě, ale svou jedinečnou lokalizací v Praze 6 na Petřinách poskytuje pedagogům možnost využívat k terénní výuce blízkosti rozsáhlé obory Hvězda. V tomto rozlehlém parku také probíhají terénní výuky dvou z respondentů. Ti, kteří tuto formu výuky uplatňují, jsou většinou i „služebně“ mladší než jejich kolega, který své žáky touto formou nevzdělává. Jako své důvody udává – podle předpokladů – vysokou časovou náročnost na přípravu a realizaci, finanční náročnost, zvýšené bezpečnostní riziko a doplňuje vysoké nároky na odbornost. Jako hlavní demotivační faktor udává opět čas. I přes negativní postoj k výuce v terénu hodnotí tento učitel gymnázia reformu školství spíše pozitivně. Dva učitelé, kteří terénní výuku vedou alespoň jednou za čtyřleté období studia na gymnáziu, mají k reformě školství negativní vztah. Tito dva vyučující jsou v negativech proč výuku v terénu nerealizovat mírnější. Hlavním problémem zůstává časová náročnost realizace terénní výuky.

Mezioborová spolupráce přímo v terénní výuce geografie nebyla pilotním testováním prokázána. Učitelé s aprobací pro geografii-tělesnou výchovu však přesunuli výuku práce s mapou do hodin tělesné výchovy a vznikl tak prostor v terénu vyučovat další témata. Učitel s aprobací pro geografii-biologii se v terénní výuce především věnuje práci s mapou.

Pilotní testování prokázalo použitelnost dotazníku pro výzkum podmínek realizace a míry využití terénní výuky geografie. Na základě rozboru informací, které jsme získali pomocí dotazníku, můžeme odpovědět na základní výzkumné otázky: Využívají sledovaná gymnázia terénní výuku? Realizuje se terénní výuka v praxi? Jak učitelé vybraných gymnázií přistupují k terénní výuce?

### 3.3 Shrnutí

V této práci je poprvé v Česku oficiálně zkoumána problematika míry využití terénní výuky na gymnáziích. Pro tyto účely byl vybrán okres Děčín, tedy čtyři gymnázia a především jejich učitelé s aprobací pro zeměpis. Celkem vznikl soubor devíti dotazovaných, kteří odpověděli na kladené otázky. Fáze sběru dat byla organizačně náročná, vzhledem k nutnosti získat odpovědi od všech respondentů. Data je nutné vyhodnotit nejen jako vytržená z kontextu. Velmi důležitá zpětná vazba vznikne porovnáním výsledků dotazníkového šetření s rozbořením jednotlivých ŠVP. Touto konfrontací bychom měli potvrdit předpokládaný vztah mezi mírou využití terénní výuky a jednotlivými školními vzdělávacími programy, které pro takovou formu výuky mají poskytovat prostor.

Je tedy nutné k problematice přistupovat se snahou o pochopení souvislostí. Proto jsme vybrali metody syntézy a indukce, jako nejvhodnější pro námi sledovanou problematiku. V konkrétním případě výzkumu míry využití výuky geografie ve vybraném regionu je snaha postihnout jednotlivé složky terénní výuky a přístup pedagogů k jejímu uskutečňování a následně vytvořit celkové syntéze současné situace na gymnáziích v okrese Děčín. V případě indukce vycházíme z předpokladu, že české školství teprve prochází celkovou reformou, která má uvést do pohybu nové formy a metody výuky. Školní vzdělávací programy pro gymnázia jsou pro jednotlivé školy povinné až od září roku 2009. Inovativní formy výuky se do škol také dostávají s mírným zpožděním a učitelé se teprve učí přizpůsobovat novým trendům ve školství. Aktivní výuka v terénu mezi tyto nové formy v České republice rozhodně patří, a to i přes to, že v zahraničí je to již samozřejmý prostředek pro vzdělávání způsobilých občanů.

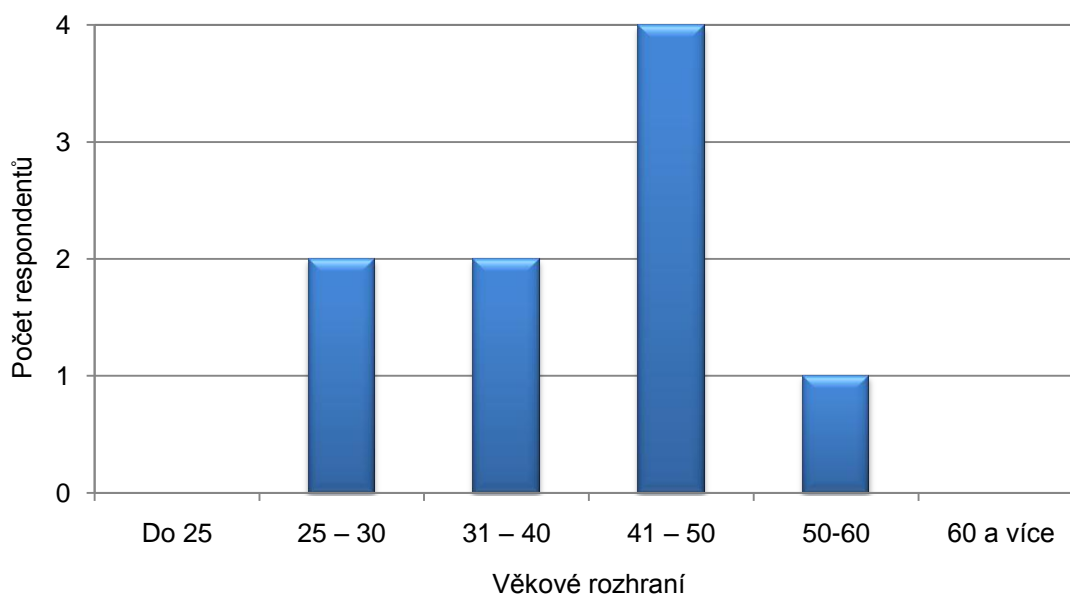
Již v pilotním testování se ukázalo, že míra využití terénní výuky je na gymnáziích nízká a především její cíle jsou velmi povrchní. Pilotní testování bylo provedeno v říjnu 2009 a učitelé odpovídali především na základě zkušeností z výuky, která nebyla uskutečňována na základě ŠVP. V samotném testování by učitelé měli odpovídat na základě prvotních zkušeností s ŠVP a předpokládáme, že pozitivněji než na pilotním gymnáziu.

### 3.4 Terénní výuka na gymnáziích okresu Děčín

Na gymnáziích okresu Děčín učí geografii celkem devět učitelů. Z tohoto celku jsou ženy zastoupeny jednou třetinou. Na gymnáziích v Děčíně a v Rumburku (jak bylo zmíněno v kapitole 3.1, jde o velká zařízení) jsou v obou případech tři učitelé (pokaždé dva muži a jedna žena), ve Varnsdorfu dva (muž a žena) a v České Kamenici jeden muž.

Počet respondentů vytváří malý statistický soubor. Přestože jde o přísně výběrový soubor, věková struktura učitelů je vhodná. Jak je vidět z grafu 1, sledovaní učitelé jsou ve věku od třiceti do šedesáti let. Nejvíce jich pak je ve středních letech, tedy čtyřicet až padesát. Na gymnáziích není ani jeden učitel v důchodovém věku a ani čerstvý absolvent.

**Graf 1: Věkové složení respondentů**



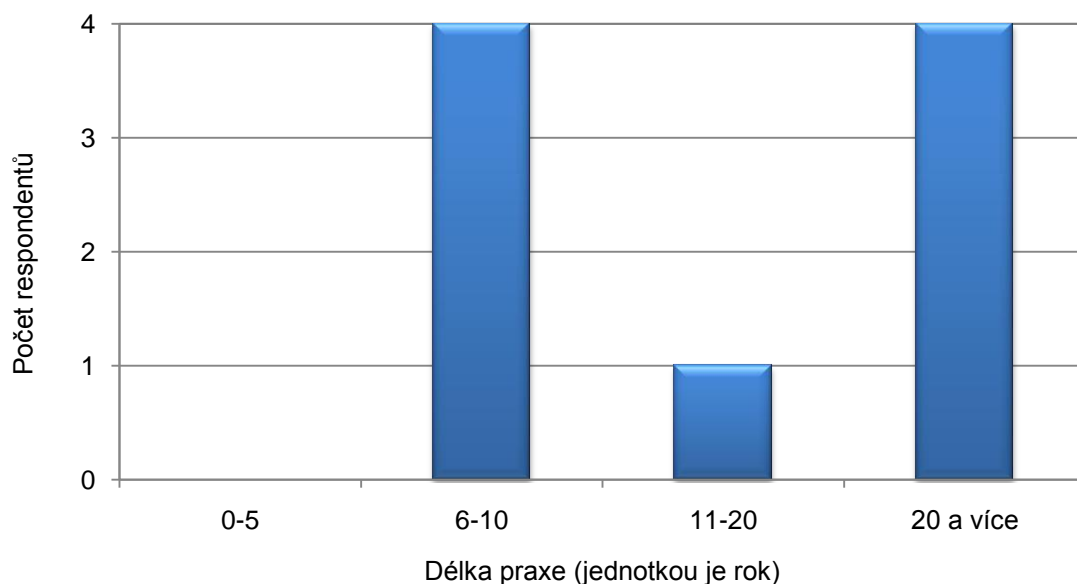
Zdroj: vlastní šetření

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá hodnocením míry využívání terénní výuky geografie, je nutné vycházet ze zkušeností jednotlivých učitelů. Neznamená to, že čím starší učitel, tím bude jeho výuka kvalitnější, ale především to, že jejich odpovědi musejí být podloženy praxí. Jak je vidět z grafu 2, tak učitelé, kteří nám odpověděli, mají minimálně pětiletou praxi. Na druhou stranu se u starších vyučujících můžeme obávat tendencí ke konzervativnosti. Všichni respondenti jsou zaměstnáni na

stejně škole po většinu své pedagogické praxe, dva dokonce nikdy neučili na jiné škole. Všichni tedy pracují delší dobu ve stejných podmínkách a je otázkou, zda je nová školská reforma vyburcuje ke změnám ve svých učebních plánech.

Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání. Okres Děčín spadá pod Ústecký kraj a je tedy přirozené, že většina učitelů vystudovala pedagogickou fakultu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Druhá fakulta, ze které se profilovali sledovaní učitelé, je zastoupena méně a je to Přírodovědecká fakulta Karlovy Univerzity v Praze. Učitelé tedy měli možnost získat kvalitní pedagogické základy na svých mateřských univerzitách.

**Graf 2: Délka pedagogické praxe respondentů**



Zdroj: vlastní šetření

V dnešní době však již nikdo nemůže odvést kvalitní práci v oboru, který vystudoval před dvaceti lety a dále se nerozvíjel. Je tedy nutné, aby i učitelé absolvovali kurzy dalšího vzdělávání pedagogů. Zde sledovaní učitelé absolvovali za posledních pět let v průměru každý přibližně 3 kurzy dalšího vzdělávání pedagogů. Tyto kurzy byly převážně orientovány na problematiku zavádění ŠVP. Často vyhledávaný je také kurz

týkající se mapových serverů<sup>6</sup>. Všechny kurzy, které sledovaní učitelé v posledních pěti letech navštívili, jsou přehledně znázorněny v tabulce 5.

Mnohé z vybraných kurzů úzce souvisejí s problematikou školské reformy a s nutností zavádět do výuky inovace. Z hlediska terénní výuky geografie je dobré podtrhnout oblíbenost kurzu Mapové servery ve výuce, který by mohl být pro učitele motivací, jak využít GIS<sup>7</sup> ve výuce v terénu. Žádný další kurz přímo nenapovídá, že by se mohl vztahovat k rozvoji terénní výuky.

Celkově je statistický soubor sice úzký, ale vzhledem k různorodosti dotazovaných učitelů představuje poměrně variabilní skupinu, která zde reprezentuje vhodný výběr z učitelů českých gymnázií.

**Tabulka 5: Přehled kurzů dalšího vzdělávání pedagogů**

Název kurzu	Počet respondentů
ŠVP - metodika	6
Mapové servery ve výuce - nejen zeměpisu	3
Den geografie	2
Geografické přednášky – bez specifikace	2
Geologická rizika	1
Klimatické změny, propojení předmětů	1
Současný svět, Evropa a Česká republika v geografickém vzdělávání	1
Kritické čtení	1
Využití multimedií a freeware programů ve výuce zeměpisu	1
Užití multimedií a mediální výchovy ve výuce	1
IVT <sup>8</sup> vzdělávací program	1
Řízení školy	1
Seminář k evaluaci školy	1
Anglický jazyk	1
Žádný kurz	1

Zdroj: vlastní šetření

<sup>6</sup> Kurz mapových serverů byl navštíven i dvěma učiteli z pilotního testování, kde jeden z nich vyzkoušel nové poznatky z kurzu ve výuce geografie v terénu při mapování přílehlé obory Hvězda.

<sup>7</sup> Geografické informační systémy

<sup>8</sup> Informatika a výpočetní technika



Jak je zmíněno v kapitole 2.1.1, kde je nastíněna problematika integrovaného vyučování ve vztahu k terénní výuce, mají velkou výhodu čeští učitelé, že mohou šetřit čas a vzhledem ke svým aprobačním jsou schopni připravit integrovanou terénní výuku.

Zde sledovaní učitelé mají jako svou druhou aprobaci většinou předmět, který se s terénní výukou neslučuje (viz graf 3). Bohužel kombinace zeměpisu s matematikou nebo ruským jazykem je pro terénní výuku velmi nevhodná. Nicméně níže uvádíme tabulku 6, která zákonitost mezi vyšší mírou integrity v terénní výuce geografie a dalších předmětů v závislosti na druhém aprobačním předmětu vyvrací.

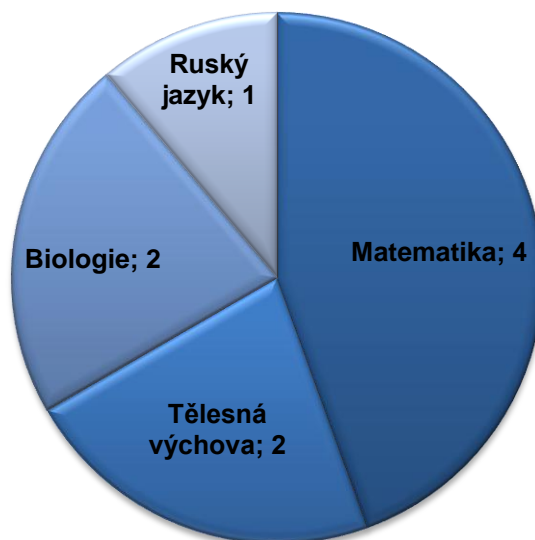
**Tabulka 6: Míra integrace v terénní výuce geografie**

	<b>Výhradně geografii</b>	<b>Především geografii</b>	<b>Spolupracuji s jinými obory</b>	<b>Celkem</b>
<b>Matematika</b>	0	2	2	4
<b>Tělesná výchova</b>	0	2	0	2
<b>Biologie</b>	2	0	0	2
<b>Ruský jazyk</b>	1	0	0	1

Zdroj: vlastní šetření

Učitelé s kombinací geografie-biologie, kde se integrace v terénní výuce přímo nabízí, učí výhradně geografii. Dále pak učitelé s kombinací geografie-tělesná výchova, kde by také mohlo být velmi vhodně využito propojení těchto dvou předmětů, vyučují při terénní výuce především geografii, bez integrace tělesné výchovy. Celkem překvapivé jsou údaje u učitelů s kombinací geografie-matematika, kteří v 50 % zapsali, že spolupracují s kolegy z jiných oborů, aby terénní výuku geografie připravili a vyučovali.

**Graf 3: Druhý aprobační předmět respondentů**



Zdroj: Vlastní šetření

### **3.4.1 Terénní výuka geografie v praxi**

Předchozí kapitola plynule přešla v téma, které je již úzce spjato s terénní výukou geografie ve skutečné praxi. Zmíněná souvislost aprobací (v předchozí kapitole) úzce souvisí s možnostmi, které se učitelům nabízejí ve vztahu ke snaze o zvyšující se míru integrace předmětů a také s tím, zda tyto možnosti učitelé opravdu využívají. Došlo zde tedy k překlenutí od pouhých charakteristik sledovaného souboru ke sledování reality vyučovacího procesu. V kapitole Terénní výuka geografie v praxi by měla být především zodpovězena otázka, zda je terénní výuka využívána málo nebo dostatečně. Dále zde bude přezkoumán Záleského seznam faktorů (viz kapitola 2.1.1), které omezují realizaci terénní výuky geografie. Tato kapitola představuje soubor výsledků, které plynou z dotazníkového šetření, tedy osobní přístup učitelů k terénní výuce, cíle které si kladou a jaký vidí v terénní výuce geografie potenciál. Vzhledem k zakotvení této formy výuky do závazných kurikulárních dokumentů je dobré mít přehled, jaká je situace v prvním roce platnosti vzdělávacích dokumentů pro gymnázia pro další sledování situace a trendů nejen v terénní výuce, ale v celém geografickém vzdělávání.

### 3.4.2 Míra využití terénní výuky geografie v praxi

Hlavním cílem této práce, jak vyplývá už z nadpisu, je zjištění míry využívání terénní výuky geografie na gymnáziích ve sledovaném okresu Děčín. Tato problematika je zkoumána z pohledu vzdělávacích dokumentů, které jí vymezují určité rámce. Zároveň bylo provedeno terénní šetření pomocí dotazníku, jehož pomocí jsme se snažili primárně zjistit, zda je terénní výuka geografie na gymnáziích realizována. V případě, že terénní výuka je uskutečňována, bylo dále zjišťováno v jaké míře a jakým způsobem je vedena. V případě, že realizována není, tak byly hledány důvody, které učitelům brání tuto formu výuky připravovat. Tomuto příkladu se blíže věnuje kapitola 3.4.4.

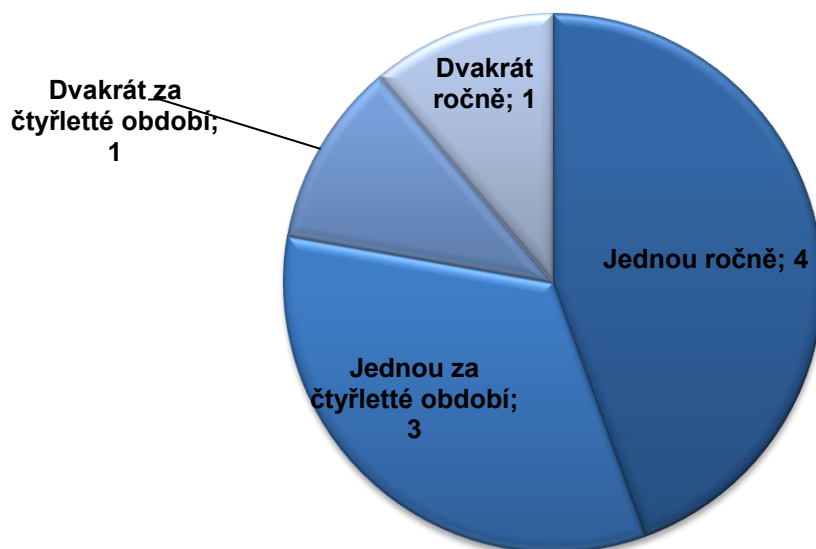
Pro zhodnocení míry využívání terénní výuky geografie je nutné stanovit stupnici intervalů, které vymezí nedostatečné, dostatečné a nad očekávání časté využívání terénní výuky.

Za nedostatečné využívání terénní výuky je považováno to, že terénní výuka není vyučována vůbec, popřípadě jen jednou a dvakrát za čtyřleté období studia na střední škole. Toto plyne z rozboru dokumentů, kde má tento typ výuky jasně vymezené místo a tudíž by mu mělo být věnováno více prostoru.

V případě, že je terénní výuka realizována na gymnáziích jednou nebo dvakrát ročně, bude taková výuka hodnocena jako dostačující. Toto plyne z předpokladu, že terénní výuka je v Česku využívána jen minimálně, ke kterému se přiklání i další autoři, například Marada (2006). Pokud by byla výuka na gymnáziích vyučována častěji, než dvakrát ročně, pak by byl výsledek nad očekávání dobrý. Z výsledků však plyne, že k této variantě se gymnázia ještě nepřiblížila.

Z rozebraných dokumentů vyplývá, že terénní výuka v geografii má své pevné místo a učitelé mají povinnost tuto formu výuky využívat. Dokumenty vešly v platnost v září 2009, je tedy otázkou, zda tomu tak již je. Podle odpovědí jednotlivých učitelů terénní výuka ve vybraném regionu využívána je. Na otázku, zda učitelé využívají terénní výuku, odpovědělo kladně všech devět učitelů, což je 100% úspěšnost. Dalším úkolem, který je spojený s mírou využívání terénní výuky je zjistit frekvenci takové formy výuky.

**Graf 4: Frekvence terénní výuky geografie během čtyř let studia střední školy**



Zdroj: Vlastní šetření

Z grafu 4 je jasně vidět, že nejčastěji učitelé terénní výuku geografie realizují jednou ročně (vztaženo k jedné třídě během čtyř let studia střední školy). To znamená, že jeden student absolvuje během svého studia na čtyřletém gymnáziu čtyřikrát terénní výuku. Tato skutečnost výrazně předčila očekávání, které vyplývalo z dříve napsaných prací, například Záleský (2009). Druhá nejčetnější perioda je naopak nejdelší z možností, která byla na výběr. Odpovědi jsou velmi variabilní. Je tedy otázkou, zda v praxi převažuje perioda jednou ročně, která by byla z hlediska míry využívání terénní výuky uspokojivá, nebo zda ve skutečnosti přeci jen převažuje perioda jedenkrát za čtyřleté období, která by odpovídala předpokladům nízké míry využívání terénní výuky v praxi. Odpovědi, které naznačují velký pokrok ve výuce terénní výuky, pocházejí ve dvou případech z gymnázia Varnsdorf, jednou z Děčína a jednou z Rumburku. V případě gymnázií Rumburk a Děčín jde o individuální iniciativu učitelů. V případě gymnázia ve Varnsdorfu již můžeme konstatovat trend, který tamní geografická komise nastavila. Pokud tedy jedno ze čtyř gymnázií přistupuje k výuce zeměpisu takto uvědoměle, pak je možné předpovídat, že se tak v blízké budoucnosti stane i na jiných gymnáziích.

S častější frekvencí by mohla souviset i vzdálenost od školy, ve které je terénní výuka vedena. Učitelé z Varnsdorfu opravdu odpověděli, že terénní výuku realizují

v nejbližším okolí školy. To tedy potvrzuje předpoklad, že učitelé, kteří vedou výuku v terénu alespoň jednou ročně, ji častěji orientují do blízkého okolí školy. Tito učitelé (celkem pět z devíti) vyhrazení terénní výuce převážně 1 – 2 vyučovací hodiny. Tři učitelé preferují blokovou výuku 3 – 9 hodin a jeden učitel preferuje kurzovní výuku (více než jeden den). Přehled destinací, které si sledovaná gymnázia vybírají je uveden v tabulce 7. Je v ní uvedeno více destinací, než je respondentů, protože učitelé mohou vést výuku v každé třídě jinde a jinak.

**Tabulka 7: Přehled cílových destinací pro terénní výuku geografie**

	0-2 km	3-5 km	6-10 km	11-50 km	51-100 km	100 a více km
Okolí školy	6 x					
Okolí města		2 x		1 x		
NPČŠ				2 x	1 x	
řeka Ploučnice				1 x		
Liberec					1 x	
Berounka						1 x

Zdroj: vlastní šetření

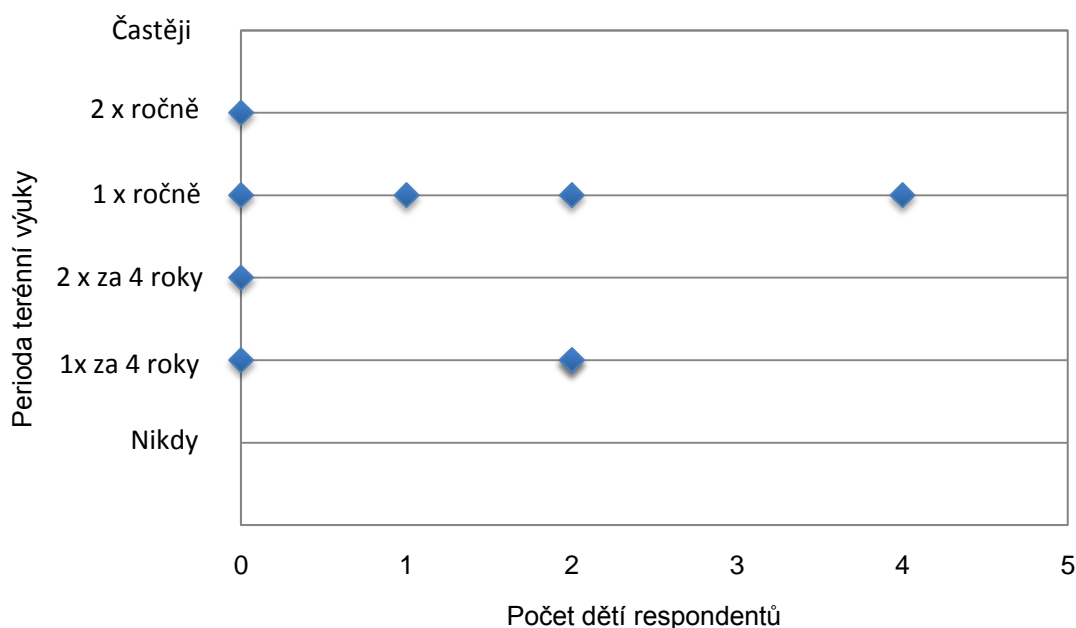
I z tabulky 7 vyplývá, že nejčastější destinace jsou v blízkém okolí školy. Dále než sto kilometrů vyjíždí pouze jeden učitel. Mimo okres Děčín vyjíždí také jen jeden učitel. Jak je vidět, ve sledovaném regionu je zřejmě dostatek míst, kde se dá terénní výuka vhodně aplikovat a to nejen v blízkém okolí školy, ale také ve vzdálenějších destinacích. Tato skutečnost potvrzuje vhodnost výběru regionu, který jsme charakterizovali v úvodu.

Všechny další odpovědi potvrzují, že terénní výuka je na gymnáziích v okrese Děčín využívána. Nikde ji však nepraktikují častěji než dvakrát ročně. Zároveň je velmi pozitivní, že na otázku, zda vůbec terénní výuku vyučují, všichni odpověděli kladně. V rámci zkoumání míry využívání terénní výuky byl soustředěn zájem také na to, zda je realizace terénní výuky ovlivněna vybranými sociodemografickými ukazateli. Jde o tyto sledované ukazatele:

- Pohlaví
- Věk
- Počet dětí
- Rodinný stav

Otázka pohlaví a věku respondentů byla rozebrána v kapitole 3.4. Ani jeden z těchto ukazatelů nemá vliv na realizaci terénní výuky. Pravda sice je, že nejčastěji (dvakrát ročně v jedné třídě během čtyřletého období) terénní výuku vede učitel z České Kamenice, který je z věkové kategorie 25-30 let. Další učitel, který spadá do této kategorie, však učí v terénu jedenkrát za čtyřleté období. Tento statistický soubor je příliš výběrový a malý na to, abychom mohli konstatovat závislost mezi těmito hodnotami. Přesto bylo zajímavé je porovnat.

**Graf 5: Závislost mezi mírou využívání terénní výuky a počtem dětí učitelů**



Zdroj: vlastní šetření

Stejná připomínka k výběru statistického souboru platí i pro další dvě zkoumané závislosti mezi mírou využívání terénní výuky a počtem dětí / rodinným stavem. Jak je vidět z grafu 5, mezi počtem dětí a periodou terénní výuky nelze prokázat žádnou závislost, tedy rozhodně ne v takto úzkém souboru respondentů. Učitel, který má čtyři děti, připravuje terénní výuku stejně často, jako učitelé s žádným, jedním nebo dvěma dětmi. Podobně by vypadal i graf závislosti míry využívání terénní výuky a rodinným stavem. Také z něj by nevyplývala žádná závislost a také by tam bylo jasně vidět, že učitelé s partnery realizují terénní výuku stejně často jako ti, co jsou bez partnera. Z tohoto zjištění dále vyplývá, že pokud si učitelé stěžují na nedostatek času pro přípravu terénní výuky (viz kapitola 3.4.4), nemluví o svém soukromém čase, ale pouze

o možnostech, které jsou jim poskytnuty v rámci jejich práce (v průměru 21,1 odučených hodin týdně).

Mezi vybranými sociodemografickými ukazateli a mírou využívání terénní výuky tedy nebyla, na základě tohoto úzkého statistického souboru, prokázána žádná závislost.

### 3.4.3 Cíle terénní výuky geografie na gymnáziích ve vybraném regionu

Současná reforma školství směřuje pedagogy k uvědomělé a strategické práci. Jednou z těchto cest je stanovování jasných celkových a dílčích cílů pro výuku. Proto je relevantní se učitelů v dotazníku ptát, jaké jsou jejich cíle při vedení terénní výuky. S tímto tématem je spjata problematika celkového chápání terénní výuky jako prostředku výchovného a vzdělávacího obecně.

Vztahem učitelů k terénní výuce se zabývá otázka B6 (viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**). Ze čtyř možností, které učitelé měli na výběr, si všichni vybrali tyto dvě:

- Terénní výuku považují za vhodnou doplňkovou formu výuky.  
(78 % odpovědí)
- Terénní výuku považují za velmi vhodnou, plnohodnotnou formu výuky.  
(22 % odpovědí)

Učitelé na gymnáziích v okrese Děčín mají tedy rozhodně kladný vztah k terénní výuce a vidí v ní minimálně vhodnou doplňkovou formu výuky zeměpisu. Mají tedy důvod pro realizování terénní výuky zeměpisu.

Z předchozích výsledků je jasné, že terénní výuka je ve sledovaném regionu využívána. Také je zřejmé, že k ní mají učitelé kladný vztah. Jaké jsou tedy cíle jejich snažení? Pro získání odpovědi na tuto otázku bylo určeno v dotazníku hodně prostoru. Právě tato problematika také vyžadovala především otevřené otázky, které byly podpořeny kontrolními uzavřenými otázkami (B7 – A, B9 v příloze č. 1).

Otázka B7 – A byla strukturována tak, aby si respondenti museli vybrat pouze jednu z nabízených možností. Na výběr měli čtyři teze, které byly odstupňované a představovaly vždy určitý stupeň myšlenkové operace, kterou žáci musejí během výuky použít. Teze s četnostmi skutečných odpovědí jsou znázorněny v grafu 6. Teze, že studenti získají nové zážitky a zkušenosti je spojena s prožitkem, nikoliv s cíleným vzdělávacím procesem. Teze, že získají nové znalosti a vědomosti již

předpokládá nutnost zapamatování a použití. Další tezí je vymezena nutnost aplikace (procvičí si již osvojené dovednosti). Poslední teze pak propojuje více myšlenkových operací dohromady, a to jak nižších (zapamatování, pochopení), tak vyšších (syntéza a hodnocení). Tyto myšlenkové operace mohou být ve smyslu Bloomovy revidované taxonomie zaměněny za cíle, kterých by mělo být terénní výukou dosaženo.

Učitelé i v této otázce odpovídali tak, že terénní výuku geografie chápou jako vhodnou doplňkovou formu výuky, popřípadě jako velmi vhodnou plnohodnotnou formu výuky. Pouze jeden respondent se uchýlil k možnosti vztažené na prožitek, nikoliv na vzdělání. Zajisté by bylo vhodné tuto otázku doplnit rozhovorem, který by sdělil jasnější a obsáhlejší odpovědi, ale jak bylo zmíněno v kapitole 3.2, učitelé nemohli být zatíženi dlouhotrvajícími rozhovory (fakt, že učitelé nemohli být z časových důvodů více zaangażováni, koreluje s tezí ohledně nedostatku času, kterou Záleský (2009) zařadil mezi faktory ovlivňující nízkou míru využívání terénní výuky).

**Graf 6: Přínos terénní výuky geografie pro studenty**



Zdroj: Vlastní šetření

Podobně jako otázka B7 – A je položena i otázka B9. V té je návaznost na revidovanou Bloomovu taxonomii ještě markantnější. V tabulce 8 je přehled upřednostňovaných náplní podle respondentů. Tučně jsou pak zvýrazněny ty četnosti, které se objevily alespoň u poloviny dotazovaných. Za důležitou náplň terénní výuky



většina učitelů považuje práci s mapou. Většina učitelů považuje za důležitou náplň terénní výuky také vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje. Jako méně důležité až nedůležité uznala většina respondentů aplikaci výzkumných geografických metod. U čtení krajiny se většina přiklání k uznání důležitosti tohoto bodu, ale celá třetina jej považuje za méně důležitý. Stejně je tomu i u bodu poznávání prostředí jako základ prostorového poznávání, pochopení souvislostí a vztahů. Lze tedy říci, že podle odpovědí na otázky B7 – A a B9 by náplň výuky v terénu měla sledovat tuto stupnici pořadí:

1. práce s mapou;
2. vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje;
3. poznávání prostředí jako základ prostorového poznávání, pochopení vztahů a souvislostí;
4. čtení krajiny;
5. aplikace výzkumných geografických metod;

**Tabulka 8: Upřednostňovaná náplň terénní výuky v geografii**

Náplň výuky	známka			
	Velmi důležité	Důležité	Méně důležité	Nedůležité
Práce s mapou	5	4	0	0
Čtení krajiny	3	3	3	0
Aplikace výzkumných geografických metod	0	1	4	4
Poznávání prostředí jako základ prostorového poznávání, pochopení vztahů a souvislostí	1	5	3	0
Vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje	3	4	1	1

Zdroj: vlastní šetření

Učitelé odpovídali v otevřených otázkách, které byly zaměřeny na cíle jimi vedené terénní výuky, ve dvou úrovních. Zčásti se snažili popsat obecné cíle a zčásti dílčí. Mezi obecné cíle patří především praktické využití znalostí z teorie. Tento obecný cíl má pět respondentů. Dalšími obecnými cíli, které se vyskytovaly vždy u jednoho

učitele, jsou: mezipředmětové souvislosti, kooperace mezi studenty při práci, vyzkoušení si projektové výuky.

**Graf 7: Dílčí cíle respondentů ve výuce geografie v terénu**



Zdroj: Vlastní šetření

Učitelé také specifikovali dílčí cíle. Četnost a druhy cílů jsou zaznamenány v grafu 7. Tyto odpovědi korelují s RVP GV, kde je terénní výuka zařazena právě ve smyslu kartografického vzdělávání (viz kapitola 2.1.2). Jsou-li odpovědi v grafu 7 porovnány s odpověďmi v tabulce 8, pak dojde k nesouladu mezi silným důrazem na vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje, který se již vůbec neodráží v dílčích cílech. Ani jeden učitel si tento cíl nevymezil. Jinak odpovědi z obou zdrojů souhlasí. Pro objektivní seřazení dílčích cílů (ve vztahu ke sledovanému obsahu terénní výuky geografie) by musely být odpovědi učitelů zkonzultovány ústně. Především by bylo nutné zjistit důvody, proč si učitelé myslí, že jednou z hlavních náplní výuky geografie v terénu je vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje, ale ve skutečnosti toto za svůj cíl nepovažují.

### 3.4.4 Revize Záleského klasifikace problémů spojených s terénním vyučováním geografie

V kapitole 2.1 jsou vyjmenovány faktory, které podle Záleského (2009) zapříčiňují nízkou míru využívání terénní výuky. Výše je již dokázáno, že terénní výuka je využívána a to ne v nízké míře. Přesto se učitelé vyjádřili k negativním stránkám této formy výuky. Je tedy možné tato negativa porovnat se Záleského seznamem pro získání přehledu, který by mohl sloužit jako podklad pro zdokonalování terénní výuky v Česku.

Učitelé na sledovaných gymnáziích odpovídali na pět vybraných otázek, které se zabývají problémy, které jsou spojené s terénní výukou. Odpovědi na tyto otázky jsou vyhodnoceny v grafu 8. Z toho vyplývá, že hlavní důvody, které hovoří proti výuce v terénu, jsou časově náročná příprava (89 % souhlasí) i časově náročná realizace (100% souhlasí). U bezpečnostních rizik jsou kladné a záporné odpovědi respondentů vyrovnané. S problémy spojenými s vysokými finančními nároky a neefektivností výuky učitelé výrazně nesouhlasí. Neuznávají, že by to byl důvod, proč prostřednictvím výuky v terénu geografii neučit. Dále se dotazovaní jednotlivě vyjadřovali, jaká další negativa jim brání vyučovat geografii v terénu. Zmínili následující:

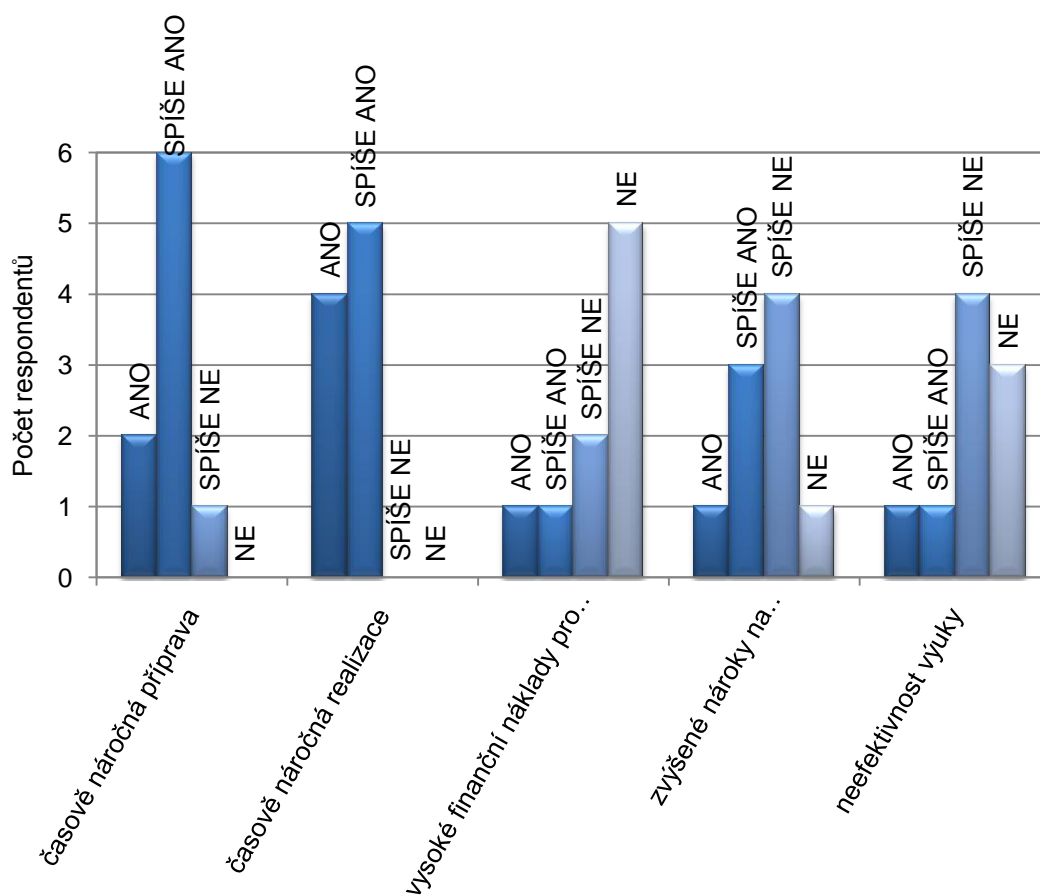
- nezájem a nekázeň studentů;
- špatná fyzická připravenost studentů;
- nedostatečné vybavení školy (kompasy, GPS, buzoly...);
- nepředvídatelnost podmínek – počasí;

Pokud porovnáme výsledky výše uvedené a zaznamenané v grafu 8 se Záleského seznamem v kapitole 2.1, pak dojdeme k dále popsáným zjištěním, přehledně uvedeným v tabulce 9. K absolutní shodě došlo v otázce časové náročnosti. V tomto průzkumu bylo uznáno za vhodné rozdělit časovou náročnost do dvou dimenzí:

- časově náročná příprava;
- časově náročná realizace;

Z grafu 8 je zřejmé, že učitelé vidí problém především v nedostatku času pro samotnou realizaci, než v nedostatku času pro přípravu. To znamená, že hlavním problémem, který snižuje míru využívání terénní výuky geografie, je nedostatečná časová dotace pro uskutečnění takové formy výuky. V žádném dalším problematickém bodě pak již nenastala taková jasná shoda mezi oběma zdroji.

**Graf 8: Problémy spojené s terénním vyučováním geografie**



Zdroj: vlastní šetření

**Tabulka 9: Revize Záleského negativních faktorů pro výuku geografie v terénu**

	Shoda	Spíše shoda	Spíše neshoda	Neshoda
Učitelé nevidí přínos pro žáky				√
Časová náročnost	√			
Omezené finance				√
Bezpečnostní rizika			√	
Neochota ostatních vyučujících spolupracovat				√
Velké počty žáků v ročnících			√	
Nekázeň žáků			√	
Nepochopení cíle				√
Nepředvídatelnost výuky		√		

Upraveno podle Záleského (2009)

Dalším problematickým faktorem, jak z pohledu Záleského, tak ze získaných výsledků, je nepředvídatelnost výuky. Pod tento faktor spadá především nepředvídatelnost počasí, která má zásadní vliv na pobyt v terénu vůbec. Je nutné brát také v úvahu připomínku dotazovaných, že žáci nejsou dostatečně fyzicky připraveni pro plnohodnotnou výuku v terénu. Nejedná se však o nepřekonatelný problém, vzhledem k tomu, že většina dotázaných učitelů upřednostňuje výuku v terénu v blízkém okolí školy.

Další skupinou faktorů, které bychom měli zmínit, ale které nejsou mezi hlavními příčinami, jsou následující faktory, jež spolu velmi úzce souvisí. Je nutné konstatovat, že spíše učitelům práci znepříjemňují, než že by ji blokovaly.

- bezpečnostní rizika;
- velké počty žáků v ročnících;
- nekázeň žáků;

Velký počet dětí při výuce v terénu samozřejmě zvyšuje bezpečnostní rizika. Také je jasné, že čím více je dětí na jednoho učitele, tím bude ve skupině větší nekázeň. Tyto tři faktory spolu velmi úzce souvisí.

Zbývající body Záleského klasifikace jsou v nepřímé shodě s odpověďmi respondentů. Tyto faktory tedy na základě tohoto šetření nemůžeme uznat jako důležité překážky pro výuku zeměpisu v terénu.

## **Revidovaná Záleského klasifikace problémů spojených s terénním vyučováním**

Přezkoumáním vznikly tři skupiny faktorů, které jsou spojené s terénní výukou.

1. Faktory, které výuku v terénu blokují a nelze je ovlivnit.
  - a. časová náročnost;
  - b. nepředvídatelnost výuky;
2. Faktory, které výuku v terénu znepříjemňují, nikoliv blokují.
  - a. nekázeň žáků;
  - b. bezpečnostní rizika;
  - c. velké počty žáků v ročnících;
3. Faktory, které výuce v terénu nebrání, pouze ji činí náročnější na přípravu.
  - a. učitelé nevidí přínos pro žáky (tedy neefektivnost výuky);
  - b. omezené finance;
  - c. neochota ostatních vyučujících spolupracovat;
  - d. nepochopení cíle;

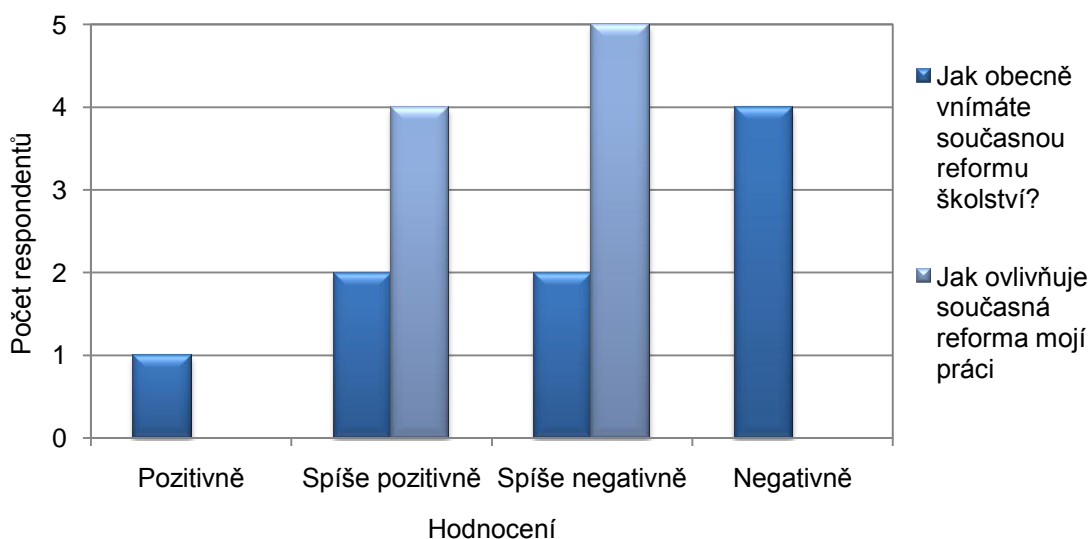
Záleského klasifikace je tedy – po výše uvedených úpravách – platná. Tato revidovaná verze by mohla sloužit jako podklad pro další rozvoj terénní výuky v Česku, protože pokud jsou známy příčiny nezdaru, je možné je odstranit a učinit tak vzdělávací proces efektivnějším. V příloze č. 2 jsou uvedena negativa z pohledu učitelky geografie na liverpoolské střední škole. I pro ni je hlavním negativem terénní výuky nedostatek času. Za nepříjemnost, která je spojena s terénní výukou, označila zvýšené bezpečnostní riziko.

### 3.4.5 Vztah učitelů k současné reformě školství

Terénní výuka vstupuje spolu s RVP GV plnohodnotně do systému geografického vzdělávání. Výuka v terénu sice není novodobým objevem, jak je ostatně zmíněno v úvodu této práce, ale současná reforma školství ji teprve nyní pevně ukotvuje do školních vzdělávacích programů a tak ji jednotlivé školy a hlavně jejich pedagogové musejí svým žákům zprostředkovat. Proto se v dotaznících objevily i některé body, které se týkají současné reformy školství.

První otázka, která byla vybraným učitelům sdělena, je vcelku prostá. Tou je zda české školství reformu potřebuje. Kladně odpovědělo 89 % učitelů. Pouze jeden vyučující je se současnou situací spokojen. Většina dotázaných pedagogů si tedy myslí, že současné školství reformu potřebuje. Přesto je z grafu 9 patrný jejich výrazně negativní postoj k právě probíhající školské reformě.

**Graf 9: Jak učitelé obecně vnímají současnou reformu školství**



Zdroj: vlastní šetření

V grafu 9 jsou vedle sebe seřazeny výsledky odpovědí na otázky, které by spolu měly korelovat. Logicky by negativní pocit z právě probíhající reformy měl souhlasit s negativními dopady na práci učitelů. Podle odpovědí tomu tak ale není. Ač pedagogové současnou reformu vnímají jako výrazně negativní, jejich práci tato reforma spíše neovlivňuje.

**Graf 10: Hodnocení obsahové a formální stránky současné školské reformy**



Zdroj: vlastní šetření

Pro dokreslení vztahu učitelů k současné školské reformě byly položeny otázky C2 a C3 (viz příloha - dotazník). Učitelé měli oznámkovat současnou školskou reformu po stránce obsahové a po stránce formální. Při známkování formální stránky (v grafu 10 osa Y) vyučující známkovali například průběh reformy, organizační zajištění, finanční zajištění a další. Při známkování obsahové stránky (v grafu 10 osa X) hodnotili čistě vzdělávací náplň reformy. Výsledky jsou spojeny do jednoho grafu proto, aby výrazně vyniklo negativní hodnocení obou stránek současné reformy. Zatím neutrální vliv reformy na práci učitelů v prvním roce platnosti ŠVP neposkytuje odpověď na otázku, zda bude dopad reformy na budoucí generace učitelů i studentů pozitivní nebo negativní.



## 4. Závěr

České školství prochází v současné době reformou. Zastaralé cíle mají být nahrazeny novými, moderními cíli. Dochází ke změnám především na úrovni formální, ale i obsahové. Hlavními hybnými silami této reformy jsou vzdělávací programy (ve vztahu ke sledovanému gymnaziálnímu vzdělávání RVP GV a ŠVP jednotlivých gymnázií), jednotlivé školy a jejich priority a v neposlední řadě učitelé, na kterých závisí, jak bude reforma uvedena do praxe. Celý systém je zastřešen strategií, která je uvedena v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice.

Námi řešeným problémem je nedostatečné sledování podmínek a míry využívání terénní výuky geografie výzkumem. Provedli jsme sondou do problému, kterou je možné považovat za pilotní pro další zkoumání podmínek realizace a míry využívání terénní výuky geografie. Jako hlavní cíl jsme si vymezili sledování podmínek realizace a míry využívání terénní výuky geografie na gymnáziích vybraného okresu Děčín. Abychom tohoto cíle mohli dosáhnout, zkoumali jsme problematiku ze dvou hledisek, a to z hlediska institucionálního a z hlediska subjektivní reflexe pedagogů.

Struktura práce je vymezena výzkumnými otázkami, na které jsme hledali odpovědi. Těmito výzkumnými otázkami jsou:

- Jaké vymezují celonárodní dokumenty vzdělávání rámce pro realizaci vyučování v terénu?
- Využívá se na gymnáziích terénní výuka? Je terénní výuka obsažena ve ŠVP? Realizuje se ve vzdělávací praxi?
- Jak učitelé gymnázií přistupují k výuce v terénu?

Všechny otázky se snaží sledovat vymezený cíl, tedy zodpovězení otázky zda je terénní výuka geografie využívána a jaké jsou podmínky pro její realizaci.

Prvním úkolem je zodpovědět otázku, jaké vymezují celonárodní dokumenty vzdělávání rámce pro realizaci vyučování v terénu. Tomuto dílčímu cíli se věnujeme především v první části výzkumu, v teoreticko-metodologických východiscích práce. Po prostudování dokumentů různých úrovní (podle schématu 2) můžeme konstatovat, že terénní výuka je nástroj, který má potenciál naplňovat jak strategii navrženou v Bílé knize, tak závazné cíle vytyčené v RVP GV. Sporným bodem zůstává, do jaké míry vycházejí ŠVP jednotlivých gymnázií z dokumentu Národního programu rozvoje

vzdělávání a Rámcově vzdělávacího programu. Podle rozboru jednotlivých ŠVP čtyřech sledovaných gymnáziích je situace individuální a především rozdílná. Nejde však o chybu v systémových dokumentech, ale spíše v individuálním přístupu k nim na jednotlivých školách.

Rozborem jednotlivých školských dokumentů jsme hledali odpověď na další z výzkumných otázek, zda se terénní výuka na gymnáziích využívá, zda je obsažena ve ŠVP a zda se realizuje ve vzdělávací praxi. V průběhu výzkumu jsme mimo jiné dospěli k názoru, že otázka, zda je terénní výuka obsažena ve ŠVP, není položena úplně korektně. Ze školních vzdělávacích programů vyplývá, že terénní výuka v nich zakotvena je, neboť tomu tak přikazuje RVP GV. Není tedy relevantní ptát se, zda je výuka v terénu obsažena v jednotlivých ŠVP. Pro další zkoumání této problematiky by bylo vhodnější položit otázku následovně:

Jakou formu má terénní výuka, obsažená ve ŠVP?

Při odpovídání na otázku, zda se na gymnáziích terénní výuka geografie využívá, muselo nutně dojít k přímé konfrontaci dokumentů se subjektivním přístupem pedagogů. Ve školních vzdělávacích programech terénní výuka geografie své pevné místo již má, částečně protože tomu tak přikazuje RVP GV a částečně protože školám poskytuje možnost projektového a integrovaného vyučování. Z výzkumu vyplynulo, že rozporuplnost, která je v přístupu k terénní výuce patrná z jednotlivých ŠVP, odpovídá přístupu učitelů. I učitelé k výuce geografie přistupují zatím silně individuálně. Celkově je situace terénní výuky geografie v českém školství dostačující, ale žádá si sjednocení a především rozvoj.

Další část výzkumné práce, skutečná realizace výuky geografie v terénu ve vzdělávací praxi, byla řešena pomocí dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření by v optimálním případě mělo být doplněno rozhovory s jednotlivými učiteli. Pro účely tohoto výzkumu jsme požádali o vyplnění dotazníku vyučující na čtyřech školách v okrese Děčín. Představený průzkum je vytvořen jako návrh pro další, možná rozsáhlejší šetření. Pokud by do něj byly zahrnuty rozhovory s pedagogy, bylo by to v tomto malém rozsahu uskutečnitelné a zajisté přínosné. Ve větším měřítku by ale nebylo možné debaty uskutečnit a reliabilita průzkumu by nebyla zachována. Obecnou pravdou však je, že čím větší je počet dotazovaných, tím je statistika věrohodnější.

Z odpovědí vyplývá, že výuka geografie v terénu je na gymnáziích nejčastěji využívána jedenkrát ročně. Tento výsledek by byl velmi pozitivní, vycházíme-li z předpokladu, že terénní výuka je na gymnáziích využívána jen minimálně. Bohužel druhou nejčastější odpovědí je periodicita jedenkrát za čtyřleté období, která naopak vykazuje nízkou míru využívání terénní výuky. Tento propastný rozdíl signalizuje nestabilní situaci v problematice míry využívání terénní výuky. Navíc musíme přihlídnout k tomu, že u takového dotazníkového šetření není možné ověřit správnost odpovědí. Jakýmsi vodítkem pro nás může být fakt, že výsledky jsou alespoň z jednoho gymnázia stoprocentně shodné a tudíž poukazují na skutečnou politiku výuky zeměpisu na gymnáziu, z kterého pocházejí. Pokud by byl zeměpis vyučován alespoň jednou ročně v terénu, dalo by se to považovat za dostatečnou míru využití této formy výuky. Z ostatních gymnázií však nejsou výsledky tak pozitivní a tudíž je možné konstatovat, že terénní výuka je na gymnáziích ve vzdělávací praxi realizována. Jsou zde však značné rezervy, které by měly být překonány.

V poslední části práce hledáme odpovědi na otázku, jak učitelé gymnázií přistupují k výuce zeměpisu v terénu. Pomocí empirického šetření jsme se snažili potvrdit následující předpoklady:

- Začínající, mladí učitelé jsou pozitivně nakloněni reformě školství, na kterou byli připravováni v průběhu vlastního studia.
- Učitelé, kteří jsou svobodní nebo bezdětní, uskutečňují výuku v terénu častěji. Nevadí jim časová náročnost přípravy a realizace.
- Výuku v terénu praktikují především učitelé s aprobací pro geografii-tělesnou výchovu a geografii-biologii. Mají větší znalosti z terénu a přírody.
- Učitelé, kteří vedou výuku v terénu alespoň jednou ročně a častěji ji vyučují převážně v blízkém okolí školy. Snaží se tak vypořádat s časovým nedostatkem.
- Výuku v terénu uskutečňují ti učitelé, kteří se v posledních 5 letech zúčastnili kurzu dalšího vzdělávání pedagogů, kde získali dostatek informací a námětů pro své vyučování.
- Výuka v terénu v současnosti naplňuje především kartografické cíle (práce s mapou, buzolou...), které vycházejí z tradičního pojetí výuky.

Z popsaných předpokladů nelze, na základě tohoto průzkumu, většinu potvrdit, naopak byly spíše vyvráceny. Pouze dva z předpokladů byly prokázány. Jedním z nich je předpoklad, že pedagogové, kteří vedou výuku v terénu alespoň jednou ročně

i častěji, ji realizují převážně v blízkém okolí školy. Pro výuku zeměpisu v blízkém okolí školy je nejvhodnější využívat možností, které učitelé nabízí geolaboratoř. Pro tuto formu lekcí je připraveno několik metodických postupů, kde učitelé mohou hledat inspiraci. Z rozhovorů s vyučujícími pilotního gymnázia vyplynulo, že tyto materiály sice existují, jejich propagace je však malá a ví o nich jen úzká skupina pedagogů. Využily-li by se v co největší míře internetové portály, jako je například Egeografie, mohly by být metodické materiály distribuovány a aplikovány mezi nejširší okruh zájemců (problematika portálu egeografie je zmíněna v kapitole 2.1.1). Druhý potvrzený předpoklad je, že výuka v terénu v současnosti naplňuje především kartografické cíle (práce s mapou, buzolou...), které vycházejí z tradičního pojetí výuky

Domněnka, která vedla ke vzniku a současně i k zadání této práce (nízká míra využívání terénní výuky na gymnáziích), souvisí s rozбором důvodů, jež způsobují tento stav. Poprvé byly strukturovaně formulovány v Záleského diplomové práci (2009) na základě písemných zdrojů a zkušeností autora. Zde publikované výsledky byly porovnány se Záleského seznamem. Po porovnávání těchto dvou zdrojů byl sestaven nový seznam příčin, které přispívají k nízké míře využívání terénní výuky, alespoň na sledovaných gymnáziích okresu Děčín. Původní Záleského argumenty byly roztrženy do tří skupin podle míry vlivu na uskutečňování terénní výuky. Nejzávažnějšími problémy, které nelze ovlivnit, jsou nedostatek času a nepředvídatelnost výuky v krajině. Nepředvídatelnost, především počasí, je faktor neovlivnitelný. Problematika času by sice ovlivnitelná být mohla, ale vyžaduje velké úsilí a do jisté míry i nadšení jak ze strany učitele, tak ze strany školy a celého školského systému. Další dvě skupiny faktorů jsou do určité míry závislé na kreativitě a schopnostech učitele.

Na základě výzkumu jsme dospěli k závěru, že terénní výuka na gymnáziích využívána je. Tento závěr vyplývá jak z rozboru školních vzdělávacích programů, tak z dotazníkového šetření. Problematickým bodem však zůstává otázka míry využívání této formy výuky, který můžeme zhodnotit jako závěr alespoň dostačující. Důležitý je náznak určité progresivity ve smyslu častější výuky zeměpisu v terénu.

Učitelé tuto formu výuky stále nepovažují za plnohodnotnou formu výuky. Přesto však záměry, které jí přisuzují a které korespondují s RVP GV, považují za rovnoprávné s běžným vyučovacím procesem ve třídách. V poslední části práce je také monitorován přístup učitelů k terénní výuce. Jak je doloženo v kapitole 2.1.2,

pevné zakotvení terénní výuky do kurikulárních dokumentů je úzce spjaté se současnou reformou školství, a proto je do výzkumu zahrnuté také sledování přístupu učitelů k probíhající reformě. Z výsledků vyplývá, že naše školství reformu potřebuje. Současnou reformu však pedagogové hodnotí spíše negativně a to jak po obsahové, tak i po formální stránce.

Využívání terénní výuky v našem výzkumu nezískalo tak záporné reference, jako celá reforma školství. Nicméně je stále z dosažených výsledků poznat nedostatečná podpora výuky geografie v terénu. Učitelé ji již sice nepovažují za zbytečnou ztrátu času, ale mnozí ji hodnotí jako vhodnou doplňkovou podobu vyučování nebo dokonce za plnohodnotnou a velmi vhodnou formu výuky zeměpisu. Za obecné cíle výuky bylo označeno učení se novým a procvičování si stávajících dovedností. I v tomto bodě panuje jistá podpora terénní výuky. Pokud jde však o dílčí cíle, tedy o samotnou náplň terénní výuky, tato podpora se ztrácí. Dílčí cíle jsou opět velmi povrchní a podle předpokladu uvedenému v úvodu jsou především kartografické. Nicméně sledují závazné výstupy uvedené v RVP GV, takže jsou adekvátní.

Terénní výuka je tedy v současné době vyučována v takové míře, v jaké je popsána ve vzdělávací oblasti předmětu zeměpis v rámcovém vzdělávacím programu gymnaziálního vzdělávání, učitelé v ní vidí vhodnou doplňkovou formu výuky, která má děti naučit novým dovednostem a rozvíjet již získané dovednosti, především ty kartografické. V získaných odpovědích však výrazně převažuje demotivace nad motivací k zavádění terénní výuky v hodinách zeměpisu.

V této práci byly zodpovězeny hlavní výzkumné otázky. Závěry jsou zčásti odvozené z rozboru kurikulárních dokumentů a zčásti získány analýzou dotazníkového šetření. Práci lze vnímat jako pilotní pro další podobná šetření, která by postupně mohla zmapovat situaci v celé republice. Získané údaje by pak výrazně mohly přispět ke změně situace a přiblížení didaktiky zeměpisu k vytyčené modernizaci a pružnosti.

Na závěr lze konstatovat, že strategie Ministerstva školství ČR zakotvená v Bílé knize, která terénní výuku v hodinách zeměpisu nejenže obsahuje, ale dalo by se říci, že imperativně doporučuje, nachází na jednotlivých gymnáziích i u jejich pedagogů porozumění. Je zcela prosté, že proces, kdy se postupně bude přecházet od pouhé teorie k praktické výuce, bude zdlouhavý a složitý. Je třeba změnit nejen myšlení vyučujících, ale i rodičů a v neposlední řadě posluchačů jednotlivých gymnázií. Je nanejvýš důležité,

aby se studenti dopracovali k praktickým poznatkům a aby po absolvování studia dokázali udržet krok s konkurencí v současném globálním světě.

Je mnoho věcí, které se studenti mohou naučit od svých učitelů. Některé se mohou dozvědět z knih. Ale existují věci, které mohou jen vidět a jen procítit.

## 5. Literatura a prameny

- BARRATT, R., BURGESS, H. a CASS, D. 1997.** An inquiry approach to geography fieldwork. *Teaching geography*. 1997, str. 77.
- Bílá kniha. 2001.** *Národní program rozvoje vzdělávání České republiky*. Praha : MŠMT ČR, 2001. str. 69.
- BLAND, K. 1996.** *Fieldwork in geography teacher's handbook*. Sheffield : The geographical association, 1996. str. 337.
- CABALKOVÁ, L. 2007.** *Terénní vyučování v hodinách zeměpisu na příkladu mikroregionu Žacléřsko*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, 2007. str. 112.
- ČŠI. 2008.** *Tematická zpráva - Přejít na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání*. [Online] 2008. [Citace: 27. listopadu 2009.]  
<http://www.csicr.cz/show.aspx?id=180&Lang=1&Theme=8&Section=19&Rubric=33>.
- ČSÚ - Ústí nad Labem. 2009.** *Nezaměstnanost v ústeckém kraji*. [Online] 2009. [Citace: 6. prosince 2009.]  
[http://www.ustinadlabem.czso.cz/xu/redakce.nsf/i/nezamestnanost\\_v\\_usteckem\\_kraji\\_v\\_e\\_2\\_ctvrtleti\\_2009](http://www.ustinadlabem.czso.cz/xu/redakce.nsf/i/nezamestnanost_v_usteckem_kraji_v_e_2_ctvrtleti_2009).
- CYHELSKÝ, L., KAHOUNOVÁ, J. a HINDLS, R. 1996.** *Elementární statistická analýza*. Praha : Management Press, 1996. str. 303.
- DOUBRAVA, L. 2009.** Práce s nadanými žáky je velkou slabinou ŠVP. *Učitelské Noviny*. 11 2009, str. 6.
- EDU. 2009.** Školní vzdělávací a výukový portál. [Online] 2009. [Citace: 15. Říjen 2009.] <http://www.edu.cz>.
- EGEOGRAFIE. 2005.** *Výuka v terénu*. [Online] 2005. [Citace: 5. leden 2010.]  
[www.egeografie.cz](http://www.egeografie.cz).
- FOLTÝNOVÁ, D. 2009.** *Výukové metody a formy v zeměpise. UPOL*. [Online] 2009. [Citace: 09. Červenec 2009.]
- FOSKETT, N. 2000.** Fieldwork and the development of thinking skills. *Teaching geography*. July 2000, stránky 126-129.

- GRAVES, N. L. 1965.** Teaching techniques: direct observation. *UNESCO source book of geography teaching techniques*. London : Green & Co Limited, 1965, stránky 36-74.
- HENDL, J. 2008.** *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál s.r.o., 2008. str. 408.
- . **1999.** *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1999. str. 278.
- HOFMANN, E. 2003.** *Integrované terénní vyučování*. Brno : Paido, 2003. str. 136.
- . **1999.** *Jedovnice a okolí, modelová oblast pro terénní vyučování*. Brno : CERM, Akademické nakladatelství, 1999. str. 129.
- HSRD. 2009.** *Hospodářská a sociální rada okresu Děčín*. [Online] 2009. [Citace: 2. února 2010.] <http://www.hsr.dcz/cz/>.
- KUČEROVÁ, M. 2005.** *Koncepce geolaboratoře Albertov/Vyšehrad*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, 2005. str. 113.
- KÜHNLOVÁ, H. 1997.** Zeměpis místního regionu- příroda, kultura a životní prostředí. *Geografické rozhledy*. 4, 1997, str. 116.
- MARADA, M. 2006.** Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*. 2006, Sv. 15, 3, stránky 2-5.
- MATĚJČEK, T. a ŘEZNÍČKOVÁ, D. 2008.** Obsahové vymezení hlavních pojmů. [autor knihy] ŘEZNÍČKOVÁ D. a kol. *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Projekt JPD3 - Přírodovědná gramotnost, 2008.
- Metodický portál pro gymnázia. 2009.** *Metodický portál pro gymnázia*. [Online] 2009. [Citace: 16. června 2009.] <http://www.rvp.cz>.
- NAAR, D. 2003.** *Průvodce pro projektové vyučování*. Liberec : Egredior, 2003. str. 24.
- Operační program. 2007.** *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Praha : MŠMT ČR, 2007. str. 164.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. 2008.** *Náměty na geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Projekt JPD3 - Přírodovědná gramotnost, 2008. str. 184.



- ŘEZNÍČKOVÁ, D. 2008.** Vzdělávací cíle a struktura témat výuky v krajině. [autor knihy] ŘEZNÍČKOVÁ D. a kol. *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Projekt JPD3 - Přírodovědná gramotnost, 2008, stránky 13-24.
- RVP GV. 2007.** *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. str. 101.
- Strategie udržitelného rozvoje Ústeckého kraje. 2009.** *Strategie udržitelného rozvoje Ústeckého kraje*. [Online] 2009. [Citace: 7. prosince 2009.] [http://www.kr-ustecky.cz/vismo/zobraz\\_dok.asp?id\\_org=450018&id\\_ktg=98266&pl=117147](http://www.kr-ustecky.cz/vismo/zobraz_dok.asp?id_org=450018&id_ktg=98266&pl=117147).
- ŠVP Česká Kamenice. 2009.** *Školní vzdělávací program pro osmileté gymnázium "Otvíráme dveře do světa"*. Česká Kamenice : Gymnázium Česká Kamenice, 2009. str. 124.
- ŠVP Děčín. 2009.** *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Děčín : Gymnázium Děčín, 2009. str. 72.
- ŠVP Rumburk. 2008.** *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání "Na cestě"*. Rumburk : Gymnázium Rumburk, 2008. str. 295.
- ŠVP Varnsdorf. 2009.** *Školní vzdělávací program "Poznání činí domýšlivým, ale láska buduje."*. Varnsdorf : Biskupské gymnázium Varnsdorf, 2009. str. 228.
- Tvorba a ověřování pilotních ŠVP. 2009.** *Tvorba a ověřování pilotních ŠVP ve vybraných gymnáziích*. [Online] 2009. [Citace: 12. listopadu 2009.] [http://www.pilotg-gp.cz/index.php?p=informace\\_o\\_projektu&site=default](http://www.pilotg-gp.cz/index.php?p=informace_o_projektu&site=default).
- UIV. 2009.** *Ústav pro informace ve vzdělání*. [Online] 2009. [Citace: 15. října 2009.] <http://www.uiv.cz>.
- Územě analytické podklady ústeckého kraje. 2009.** *Územě analytické podklady Ústeckého kraje*. [Online] 2009. [Citace: 8. prosince 2009.] [http://www.kr-ustecky.cz/vismo/dokumenty2.asp?id\\_org=450018&id=1648455&pl=84858](http://www.kr-ustecky.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=450018&id=1648455&pl=84858).
- VÚP. 2009.** *Výzkumný ústav pedagogický*. [Online] 2009. [Citace: 15. října 2009.] <http://www.vuppraha.cz/>.

**WAILLA, A. 1983.** *Terminologický a výkladový slovník didaktiky geografie.* Ostrava : Pedagogická fakulta, 1983. str. 204.

**ZÁLESKÝ, J. 2009.** *Koncepce terénní výuky geografie na příkladu Českobudějovicka.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, 2009. str. 128.

## 6. Přílohy

### Dotazník

#### **POSTOJ UČITELŮ GYMNÁZIÍ K VÝUCE V TERÉNU OKRES DĚČÍN 2009**

Vážená paní, Vážený pane,

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při průzkumu využívání terénní výuky na gymnáziích a možnosti mezioborového potenciálu této formy vyučování. Toto dotazníkové šetření je součástí vznikající diplomové práce: *Výuka geografie v praxi: Podmínky realizace a míra využívání terénní výuky na gymnáziích okresu Děčín.*

Tato diplomová práce vzniká na katedře sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty UK pod vedením RNDr. Pavla Chromého, Ph.D.

Odpovídejte, prosím, upřímně a pravdivě na níže položené otázky. Zaručuji Vám naprostou anonymitu odpovědí. Výslednou práci Vám v případě zájmu poskytnu k prostudování.

Děkuji Vám za vaši spolupráci a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.

Karolína Zubalíková, studentka FTVS UK

zubalikk@centrum.cz

## BLOK A – ODBORNÉ ZKUŠENOSTI V UČITELSKÉM OBORU

A1 Kolik let učíte?

- 0 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 20 let
- 20 a více

A2 Kolik let učíte na současném gymnáziu?

.....let na gymnáziu.....

A3 Uveďte, prosím, typ a název školy, na které jste vystudoval/a geografii a oborovou didaktiku. (Pokud na více, vypište, prosím, všechny)

1. ....  
.....
2. ....  
.....
3. ....  
.....

A4 Navštěvoval/a jste v posledních 5 letech kurz dalšího vzdělávání pedagogů? Pokud ano, prosím specifikujte kolik kurzů a jaké bylo jejich zaměření:

ANO

.....  
.....  
.....  
.....

NE

A5 Pro které předměty máte aprobaci?

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

A6 Které předměty v současné době učíte? Specifikujte, prosím, kolik hodin týdně.

1. .... hodin týdně
2. .... hodin týdně
3. .... hodin týdně

## **BLOK B – OSOBNÍ PŘÍSTUP K VÝUCE V TERÉNU**

(Tyto otázky se netýkají výběrových seminářů/kurzů/exkurzí)

B1 Jak často využíváte možnosti výuky geografie v terénu? (Vztaženo k jedné třídě během posledních 4 let na střední škole)

- Nikdy (pokračujte otázkou B6)
- Jednou za čtyřleté období
- Dvakrát za čtyřleté období
- Jednou ročně
- Dvakrát ročně
- Častěji

B2 Kolik času výuce v terénu věnujete v jednotýdenním cyklu? (Vztaženo k jedné třídě během posledních 4 let na střední škole)

- 1 – 2 vyučovací hodiny
- 3 – 9 vyučovacích hodin (bloková výuka)
- Více dní v kuse (například kurs)

B3 Při výuce geografie v terénu vyučujete:

- Výhradně geografii
- Především geografii, ale snažím se žákům rozšířit obzor i v jiných oborech
- Spolupracuji s pedagogy jiných oborů a výuku v terénu vyučujeme společně
- Především jiný předmět, geografii jen okrajově (*Například v hodině TV orientační běh a práce s mapou*)

B4 Které cíle se výukou v terénu snažíte naplnit?

1. ....  
.....  
.....  
.....
2. ....  
.....  
.....  
.....
3. ....  
.....  
.....  
.....

B5 Můžete, prosím, specifikovat, kde výuku v terénu nejčastěji realizujete?

Místo - region	Vzdálenost od školy (Km)					
	0 - 2	3 - 5	6 - 10	11 - 50	51 - 100	100 a více
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

B6 Výuku v terénu považují (prosím, zvolte **pouze jednu** odpověď):

- Za zbytečnou ztrátu času, kterého se nedostává
- Za méně vhodnou, neefektivní formu výuky
- Za vhodnou doplňkovou formu výuky
- Za velmi vhodnou plnohodnotnou formu výuky

B7 – A V čem je podle Vás výuka v terénu, zejména pro studenty, přínosná? Prosím, zvolte **pouze jednu** odpověď, která podle Vás nejlépe vystihuje cíl Vámi realizované výuky.

- Získají nové zážitky a zkušenosti
- Získají nové znalosti a vědomosti
- Procvičí si již osvojené dovednosti (například práce s mapou)
- Naučí se novým dovednostem (například se naučí číst krajinu)

B7 – B Nyní se pokuste, prosím, vlastními slovy upřesnit cíl Vámi realizované výuky v terénu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B8 Můžete, prosím, specifikovat negativní stránky výuky geografie v terénu (zaškrtněte u každého bodu odpověď nejlépe vystihující Váš postoj)

		ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
1	časově náročná příprava				
2	časově náročná realizace				
3	vysoké finanční náklady pro žáky				
4	zvýšené nároky na bezpečnost (vyšší riziko úrazu)				
5	neefektivnost výuky				
6	další důvody (jaké) ..... .....				
7	další důvody (jaké) ..... .....				

B9 Můžete, prosím, specifikovat, jaká by podle Vás především měla být náplň výuky geografie v terénu. Prosím, zakroužkujte Vám nejvíce vyhovující hodnocení:

- 1 velmi důležité    2 důležité    3 méně důležité    4 nedůležité
- 1 –  2 –  3 –  4    Práce s mapou, orientace v krajině  
 1 –  2 –  3 –  4    Čtení krajiny (struktura/landuse, vývoj/historie, problémy ŽP)  
 1 –  2 –  3 –  4    Aplikace výzkumných geografických metod  
 1 –  2 –  3 –  4    Poznávání prostředí jako základ prostorového plánování, pochopení vztahů a souvislostí  
 1 –  2 –  3 –  4    Vedení žáků k chování a jednání pro plnohodnotné naplňování vlastního života se zachováním principů trvale udržitelného rozvoje

B10 Co Vás motivuje/demotivuje výuku geografie v terénu ne/uskutečňovat?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **BLOK C – SOUČASNÁ REFORMA ŠKOLSTVÍ**

C1 Současné školství, podle mého subjektivního názoru, reformu

- Potřebuje  Nepotřebuje

C2 Po obsahové stránce reformu hodnotím známkou (1-5):

C3 Po stránce formální (realizace, zajištění) reformu hodnotím známkou (1-5):

C4 Jak obecně vnímáte současnou reformu školství?

- Pozitivně  
 Spíše pozitivně  
 Spíše negativně  
 Negativně

C5 Současná reforma školství ovlivňuje moji práci:

- Pozitivně  
 Spíše pozitivně  
 Spíše negativně  
 Negativně

Pokud jsme se na něco nezeptali, zde máte možnost se vyjádřit:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## BLOK D – SOCIODEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY

- | C1                            | C2 Věk                           | C3 Počet Vašich dětí              |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Pohlaví                       | <input type="checkbox"/> Do 25   | <input type="checkbox"/> Žádné    |
| <input type="checkbox"/> Muž  | <input type="checkbox"/> 25 – 30 | <input type="checkbox"/> 1        |
| <input type="checkbox"/> Žena | <input type="checkbox"/> 31 – 40 | <input type="checkbox"/> 2        |
|                               | <input type="checkbox"/> 41 – 50 | <input type="checkbox"/> 3        |
|                               |                                  | <input type="checkbox"/> 4 a více |

### C4 Rodinný stav

- Svobodný/á bez stálého partnera
- Svobodný/á se stálým partnerem
- Ženatý/vdaná
- Rozvedený/á či vdovec/vdova bez stálého partnera

## Řízený rozhovor

Mrs. Sian Grayson

Terénní výuka zeměpisu na jedné střední škole v Liverpoolu (Velká Británie)

(pro žáky ve věku 11 – 18)

1. Jak často využíváte možnosti výuky geografie v terénu během jednoho roku?

Terénní výuka je důležitou součástí kurikula a my se snažíme ji do výuky zapojit alespoň jako jednodenní výuku pro každý ročník studentů. Mladší studenti absolvují výuku v blízkosti školy. Pro starší studenty organizujeme kurzy (4 denní), takže mohou studovat jinou oblast, která kontrastuje s jejich domácím prostředím. Terénní výuka je vždy zaměřena na téma, které je právě probíráno v hodinách. V případě, že se učíme o městech, terénní výuka bude vedena v lokálním městě.

*Fieldwork is an important part of our curriculum and we try to include at least one day's fieldwork with each age group. The younger students participate in local fieldwork activities and we organize residential trips (4 days) for older students so that they can study another area which contrasts with their home area. The fieldwork is based around topics which we study in the classroom so if we are looking at towns, we will carry out the fieldwork in local towns.*

2. Kolik času terénní výuka obvykle zabere?

Příprava terénní výuky je dlouhodobá záležitost. Nejde jen o přípravu a probrání látky, ale také o zajištění bezpečnosti pro žáky. V UK, školy musejí zajistit, že žáci pracují v bezpečném prostředí. To pro nás znamená připravit důkladné vyhodnocení rizik pro každou aktivitu (chůzi, cestování autobusem, komunikaci s cizími lidmi v rámci interviu...)

Obvykle připravíme brožuru pro terénní výuku, která obsahuje úlohy, které budou naplňovány. Úlohami mohou být například: vytvoření mapy, sebrání dat pomocí rozhovorů s lidmi, nakreslení náčrtků krajiny, měření oblázků na pláži a další.

Když se vrátíme zpět do třídy, věnujeme prostor pro analýzu sebraných dat. Příkladem takové analýzy mohou být grafy nebo identifikace prostorových jevů a procesů a další.

*Preparation for fieldwork takes a long time, not only devising the tasks but ensuring that all students carry them out safely. In the UK, schools must ensure that students work in a safe environment and we have to prepare lengthy "risk assessments" for*

*every activity - walking /travelling by bus to the fieldwork site, conducting interviews with members of the public etc.*

*We usually prepare a booklet for the fieldwork day, containing a number of tasks to be carried out. This could be completing a map, gathering data from interviews with members of the public, drawing field sketches, measuring pebbles on a beach etc.*

*When we get back to the classroom, we then spend some time analysing the data ? drawing charts, identifying spatial patterns and reasons etc.*

### 3. Co je hlavním cílem terénní výuky a jak obvykle vypadá?

Hlavním cílem každé terénní výuky je demonstrovat a aplikovat dovednosti a vědomosti, které se naučili ve třídě, v terénu (tzv. venkovní třídy). Výuka geografie musí mít praktickou složku!

*The main goal of any fieldwork is to demonstrate and apply skills learned in the classroom to the outside classroom. Geography has to have a practical component!*

### 4. Co může výuka zeměpisu v terénu žákům přinést?

Terénní výuka je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu jako celku. Nejde jen o to žákům předat geografické vědomosti, ale zlepšit jejich sociální dovednosti, nechat žáky pracovat v méně formálním prostředí.

*Fieldwork is an essential part of the educational process as a whole. Not only does it enhance geographical knowledge, it improves social education, allowing students to work in a less formal atmosphere.*

### 5. Která témata jsou výukou v terénu naplňována?

Terénní výuka by měla demonstrovat v terénu vědomosti a dovednosti naučené ve třídě. Například když probíráte geografii sídel, můžete zkoumat, zda je možné najít ve vašem sídle procesy, o kterých žáky učíte. Je možné zkoumat příčiny těchto procesů a důvody, proč ve vašem městě jsou, či nejsou.

*Fieldwork should be used to demonstrate in the field knowledge learned in the classroom. For example, if you have been studying settlement patterns, you could investigate whether the theoretical patterns exist in your local town and try to explain reasons why or why not.*

6. Co jsou podle Vás negativa terénní výuky?

Hlavní negativum vidím v potřebě množství času pro přípravu úspěšné terénní výuky. Výukou jedné skupiny v terénu ztrácím čas, který bych měla věnovat dalším skupinám studentů ve škole. Dalším záporem je fakt, že učíte žáky v riskantních podmínkách (s vyšší mírou potenciálního nebezpečí). V případě kurzů jste v práci 24 hodin denně, což je velmi unavující.

*The negative points are the amount of time needed in preparation for successful fieldwork and the amount of teaching time lost with other classes when directing fieldwork with other groups. In addition, you are working in a riskier environment (with more potential hazards) and on residential trips you are on duty all the time (24 hours in loco parentis), making it very tiring.*