

Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její pojetí v modelových základních školách¹

Hana Svobodová, Radek Durna,
Darina Mísařová, Eduard Hofmann

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Terénní výuka je jednou z forem výuky, která je zařazována do vyučovacího procesu základních i středních škol. Její formální i procesuální stránka je však značně opomíjená a v české literatuře velmi okrajově řešena. Autoři příspěvku vycházejí z předpokladu, že zařazení terénní výuky do vyučovacího procesu je ve většině škol nekonceptní. Předkládaná studie analyzuje pojetí terénní výuky ve vybraných základních školách v Česku. V první fázi výzkumu byla učiněna obsahová analýza školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) ve vztahu k terénní výuce na vzorku 50 škol. Cílem bylo analyzovat zejména formální stránku výuky v terénu na daných školách, tj. identifikovat jednotlivé formy terénní výuky, dílčí témata a obsahovou návaznost výuky v terénu, ucelenost koncepce, ale také např. časovou náročnost terénní výuky či její integrující charakter (mezipředmětovost). Druhá fáze výzkumu – strukturované rozhovory s učiteli na devíti modelových základních školách – upřesňuje a prohlubuje výsledky první fáze výzkumu. Tyto školy byly vybrány na základě poznatku, že terénní výuka je v dané škole dlouhodobě realizována ve všech námi sledovaných formách. Analýza ŠVP ukázala, že se jednotlivé dokumenty liší zejména rozsahem zpracování obsahové části konkrétních předmětů, přičemž právě u zařazení různých forem terénní výuky co do kvantity a kvality bylo zjištěno nejvíce odlišností. Rozhovory s učiteli tyto rozdíly potvrdily a poukázaly na řadu dalších informací z ŠVP nejzjistitelných.

Klíčová slova: základní škola, terénní výuka, školní vzdělávací program, strukturovaný rozhovor, učitel

Comparison Between Formal Anchoring of Outdoor Education in School Curriculum and Its Conception on Model Elementary Schools

Abstract: The outdoor education is an educational form that can be included in the teaching process at elementary and secondary schools. What remains often neglected (and what is marginalized in Czech literature) is both formal and procedural part of outdoor education. The authors of this paper assume that the inclusion of outdoor education in the teaching process is inconceivable in most Czech schools. The presented study analyses the conception of outdoor education at selected primary schools in Czechia. The first phase of research consists of the content analysis of School Education Programs (SEP, i.e. school curricula). This analysis was made in relation to outdoor education on a sample of 50 schools from Czechia. The aim of this step was to analyse the formal part of the outdoor education at selected schools. It means to identify both partial forms of outdoor education and partial educational themes as well as the educational connection of the content of school learning (traditionally indoor) and outdoor education. Time management of outdoor education, its overall concept and the interdisciplinary character was further investigated. The next phase of our research – the structured interview with teachers at nine model

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu GA ČR 16-00695S „Terénní výuka jako silná výuková strategie“ řešeného v letech 2016–2018.

elementary schools – specifies and deepens the above described results achieved in the first phase. Interviews were conducted with 18 teachers (9 of them teaching at the first stage of elementary school and 9 teaching at the second stage of elementary school). Selection of these schools was based on the knowledge that the outdoor education has been implemented in these schools continuously for many years, using different forms of outdoor education (both of this was identified in SEPs). The analysis of SEPs showed that the SEP particularly differs by the extent of the description of individual teaching subjects and their content. The most differences were found in the various forms of outdoor education, in terms of quantity and quality of learning. Subsequent interviews with teachers have confirmed these differences, on the other hand, the results have pointed to several additional information which is not possible to obtain in any other way.

Keywords: elementary school, outdoor education, school curriculum, structured interview, teacher

Terénní výuku chápeme jednak jako jednu z organizačních forem výuky (viz např. Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 183), jednak jako silnou výukovou strategii (kupř. Lambert & Balderstone, 2010), která umožňuje komplexněji chápat reálný svět. V anglicky psané odborné literatuře se k souhrnnému pojmenování „terénní výuky“ nejčastěji užívá pojmů *outdoor education/learning* či *fieldwork* (viz např. Biddulph, Lambert, & Balderstone, 2015; Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997; Lambert & Reiss, 2014; Ofsted, 2011; Oost, De Vries, & Van der Schee, 2011; nebo Rickinson et al., 2004). Lambert a Reiss (2014) uvádějí, že pojem *fieldwork* může být chápán jako kterákoli součást kurikula, která zahrnuje jednak opuštění prostoru klasické školní třídy, jednak aktivity vedoucí k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastnoručně nabytých zkušeností (*first hand experiences*) a využívá přitom fenoménu výuky „pod širým nebem“ (*out of door*). Na Slovensku se výzkumem výuky v terénu zabývali blíže např. Kvasničák, Prokop a Pišťová (2005) či Kvasničák (2013), kteří ji označují jako *terénne skúsenostne vyučovanie* a řadí ji do neformálního vyučování. V české literatuře popisuje Řezníčková (2008, s. 10) výuku v krajině, upozorňuje na neustálenost definice takové výuky a nabízí další pojmy: výuka v (městské/venkovské) krajině, výuka v terénu, terénní vyučování, terénní výuka, terénní cvičení, exkurze, naučná vycházka či geografická laboratoř. Marada (2006, s. 2) k neustálenosti definice terénní výuky a jejich jednotlivých forem dodává, že tyto termíny vesměs nejsou přesně definovány a jejich obsah je obecně vnímán spíše intuitivně. Terminologickou nejednotnost uvádí shodně i Záleský (2009, s. 14), který zdůrazňuje hlavní přínosy terénní výuky, která by neměla být odtržena od výuky ve škole, ale naopak by měla být její samozřejmou součástí.

Přestože se s terénní výukou v našem vzdělávacím systému počítá, viz např. tematické celky RVP ZV učiva přírodopisu (Praktické poznávání přírody) a zeměpisu (Terénní geografická výuka, praxe a aplikace), jak již bylo uvedeno, není tento pojem v české literatuře dosud přesně definován. Proto jej pro účely našeho výzkumu vymezujeme na základě definice Hofmanna et al. (2003, s. 7) následovně:

Terénní výuku definujeme jako „zastřešující“ pojem pro rozmanité formy výuky, jejichž společným rysem je realizace v terénu, mimo budovu školy. Terénní výuka může nabývat rozmanitých organizačních forem od vycházky, přes exkurze, terénní cvičení až po terénní výzkum. Pokud má mít jakákoliv forma terénní výuky

pro žáky přínos, musí být žáci v průběhu terénní výuky badateli aktivně shromažďujícími a zpracovávajícími informace z primárních i sekundárních zdrojů, za pomoci výzkumných metod a pomůcek jednotlivých vědních disciplín.

Příkláníme se k názoru výše zmíněných autorů, kteří považují terénní výuku v „reálném světě“ za naprosto zásadní (*essential*) součást přírodovědného vzdělávání, jelikož rozvíjí dovednosti nutné k pochopení samotné podstaty této oblasti lidského/žakovského bádání. Podobně považují terénní výuku za nedílnou součást přírodovědného vzdělávání také např. Kent et al. (1997), podle nichž je terénní výuka nejenom velmi efektivní, ale také příjemná forma výuky, a to pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Na význam terénní výuky ve smyslu silné výukové strategie poukazují i autoři z Nizozemska (Oost et al., 2011), kteří pro účely svého výzkumu definují terénní výuku jako „podnikání výukových aktivit ve venkovním prostředí“ (*in outdoor setting*), spojených s konkrétními obsahy kurikula. Oostová se spolupracovníky (2011) se dále ztotožňují s názory Rickinsona et al. (2004), kteří uvádějí, že promyšlená a smysluplně provedená terénní výuka, zařazená v návaznosti na předešlé (potažmo následující) učivo, poskytuje žákům nové příležitosti k rozvoji znalostí a dovedností a dodává jejich každodenním zkušenostem z vyučování přidanou hodnotu.

1 Koncepce terénní výuky v základních školách

V předchozí části jsme stručně načrtli přístupy k definování terénní výuky a význam jejího řazení do školního kurikula v zahraničí i v Česku. Pro lepší vysvětlení naší výzkumné potřeby i zvolené metodologie výzkumu je nutné si v krátkosti představit také zamýšlený návrh koncepce terénní výuky pro základní školy. V obecné rovině považujeme za koncepci vyučování pojetí formální i procesuální stránky vyučování, které se v pedagogické praxi odráží v podobě výběru cílů, obsahu, podmínek, zásad, organizačních forem, prostředků a metod vyučování a v pojetí vztahu učitele a žáka ve výuce (Kratochvíl, Solfronk, & Urbánek 2002; Petty, 1996; Průcha, 1992). Vzhledem k rozsáhlosti problematiky se v příspěvku věnujeme více formální stránce terénní výuky, tedy vnějšímu uspořádání podmínek výuky (viz tabulka 2), procesuální stránka (obsah, didaktické zásady a metody) není detailně analyzována.

Tento návrh se opírá o dlouhodobé zkušenosti s terénní výukou uplatňovanou při přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vychází zejména ze zkušeností s oborovou terénní výukou v případech učitelství: zeměpisu, přírodopisu, chemie, fyziky, dějepisu, tělesné výchovy a také ze zkušeností s integrovanou terénní výukou, která v duchu posilování mezipředmětových vazeb propojuje zmíněné obory s dalšími (Hofmann, Rychnovský, & Borecký, 1999; Hofmann et al., 2003). Typicky se jedná o obory český jazyk, cizí jazyk, matematiku, informační a komunikační technologie a občanskou výchovu.

Významný potenciál terénní výuky lze spatřovat v možnostech aplikace již osvojeného učiva na konkrétní situace v reálném prostředí, kdy vhodným zakomponová-

98 ním učebních a praktických úloh je možné učivo prohlubovat a obohacovat. Tohoto efektu lze dosáhnout za splnění podmínky vhodného zařazení dílčích forem terénní výuky do předem promyšleného systému/koncepce terénní výuky (Oost et al., 2011; Rickinson et al., 2004). Aby řazení terénní výuky mezi ostatní formy výuky nebylo nahodilé (s žádnými nebo minimálními návaznostmi na ostatní výukové formy), je žádoucí při tvorbě koncepce pamatovat na následující zásady.

Návaznost terénní výuky na učivo předchozích ročníků a progresi učiva. Jednotlivé formy terénní výuky (viz tabulka 1) by měly být do výuky zařazeny podle schématu progresu učiva (viz např. Mrázková, 2011, na příkladu kartografických dovedností), aby tak postupně rozvíjely dílčí dovednosti a kompetence žáků, a to jak v horizontálním, tak vertikálním pojetí. Horizontální řazení vyjadřuje progresi obtížnosti jednotlivých činností, to znamená, že ze začátku školního roku učitel zařazuje takové formy terénní výuky, které pomáhají žákům zvládnout jednodušší činnosti, a postupně přidává činnosti složitější a komplexnější. Ve vertikálním pojetí máme na mysli návaznost učiva v jednotlivých ročnících a prohlubování již dříve naučených činností. V nižších ročnících jsou tedy v rámci terénní výuky zařazovány jednoduché činnosti, které zadává učitel. K těmto činnostem se ve vyšších ročnících přidávají aktivity vyžadující nejen znalosti předchozích činností, ale i větší samostatnost žáka. V poslední fázi je pak žák schopen samostatně pracovat v terénu a role učitele je spíše kontrolní. Role žáka se tak mění od tradičního spotřebitele informací k aktivnímu učícímu se člověku. Obě role, jak učitele, tak studenta, jsou mezi sebou vyvážené, výuka je buď více zaměřena na vedení učitelem, nebo je více orientována na práci studenta (Oost et al., 2011, s. 311).

Tabulka 1 Činnosti definující základní formy terénní výuky a jejich progresi

Forma terénní výuky	Exkurze	Vycházka	Terénní cvičení
Podle činností	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i> <i>foto- a (video)</i> <i>dokumentace</i>	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>sběr</i> <i>popisování</i> <i>kreslení (náčrty)</i> <i>orientace</i> <i>foto- (a video-)</i> <i>dokumentace</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i>	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>měření</i> <i>mapování</i> <i>šetření (dotazníkové)</i> <i>analyzování</i> <i>hodnocení</i> <i>foto- a (video)</i> <i>dokumentace</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i>

Poznámka: Kurzivou jsou označeny průřezové činnosti vyskytující se u všech forem terénní výuky.

Propojenost a přímá návaznost na výuku v učebně. Propojením terénní výuky s výukou ve třídě lze dosáhnout efektivnějšího upevnění učiva (podrobněji viz např.

Činčera & Holec, 2016; Kvasničák, 2013; Rickinson et al., 2004). Propojení terénní výuky s výukou v učebně vychází i z celkové organizace terénní výuky, která v sobě zahrnuje tři základní fáze výuky: *přípravnou* – probíhá zpravidla ve třídě jako součást běžné výuky, *realizační* – uskutečňuje se v terénu, *hodnotící* – může proběhnout i v terénu a je vhodné na ni navázat v další výuce ve třídě.

Propojenost různých forem terénní výuky z hlediska jejího trvání. Autoři pracují s vlastním rozdělením časových forem: *Krátkodobé* formy terénní výuky probíhající zpravidla v bezprostředním okolí školy, na školním pozemku nebo ve venkovní učebně/laboratoři a nepřesahující více než dvě vyučovací hodiny. Za *střednědobé* označujeme takové formy, které jsou zpravidla realizovány v blízkosti školy nebo na území příslušné obce, kde se škola nachází. Do této kategorie řadíme i exkurze do podniků či školských/mimoškolních zařízení. Jejich trvání může přesáhnout čas, který je vyčleněn pro výuku, protože je často nutné započítat např. čas potřebný k dopravě do lokality a zpět. Obvykle se jedná o jeden vyučovací den. *Dlouhodobé* formy jsou pak ty, které probíhají dva a více vyučovacích dní a často zahrnují i přespaní mimo domov. Výuka tak může probíhat vícero dní soustředěnou formou (intenzivní kurz) nebo tzv. etapově, pokud je předmětem zájmu např. dlouhodobější pozorování či měření konkrétního jevu. U dlouhodobých forem terénní výuky je z hlediska koncepce žádoucí, aby při jejich přípravě a realizaci docházelo k zúročení dovedností, návyků a zkušeností získaných z nácviku jednotlivých činností z krátko- a střednědobých forem. Těžiště činnosti žáků při dlouhodobých formách terénní výuky by mělo ležet především v badatelsky orientované výuce (*inquiry-based education*), viz např. Karváňková et al. (2017) nebo Samková et al. (2015), realizované prostřednictvím samostatné a skupinové práce.

Komplexnější a dlouhodobější formy terénní výuky mohou zahrnovat tematicky užší a krátkodobější formy terénní výuky. Například součástí terénního cvičení může být vycházka. Důležité je, aby veškeré formy terénní výuky měly vždy stanovené vzdělávací cíle (s případnými výstupy – mapa, náčrt, pracovní list). Tímto učitel jednak zdůvodní zařazení příslušné formy terénní výuky do tematického výukového plánu a jednak předejde možným nařčením typu: vycházka je „pouhou“ relaxací apod.

Propojenost aktuálních témat s terénní výukou v různých typech krajiny. Další kritérium klasifikace terénní výuky je tvořeno charakteristikami prostoru/území, ve kterém je tato výuka realizována. Na nejvyšší úrovni rozlišujeme výuku ve *venkovské* nebo *městské* krajině (Řezníčková, 2008).

Venkovská krajina se dále rozlišuje (Jelínek & Kysučan, 2014) na *přírodě blízkou* (listnatý/smíšený les, louka, pastvina) nebo více či méně *pozměněnou lidskou činností* (monokultura smrku, agrokultura polních plodin). Člověkem *velmi silně pozměněná* městská krajina je pro účely terénní výuky reprezentována buď přímo celým územím sídla, nebo jeho vybranou částí (např. čtvrt', areál podniku, brownfield, park).

2 Cíle výzkumného šetření

Terénní výuka je velmi specifická výuková forma a její přínos nespočívá pouze v kognitivní oblasti, ale má význam i pro afektivní stránku výchovy a vzdělání a podporuje i vzájemnou komunikaci a interpersonální vztahy (Smetáčková, 2011). Rozvíjí u žáků různé druhy dovedností spojené především s praktickými činnostmi v krajině a ve své podstatě se prolíná celým kurikulem základní i střední školy.

Širší mezioborový pohled na terénní výuku přináší metaanalýza autorů Činčery a Holce (2016), která na základě studia více než 70 především zahraničních studií shrnuje dopady terénní výuky na žákovské znalosti, postoje, dovednosti, přesvědčení a chování. Ukazuje se tak, že zatímco v zahraničí je terénní výuka považována za silnou výukovou strategii (např. Hopkins, 2000; Tejada & Santamaría, 2010) a je jí věnována náležitá pozornost jak v samotném procesu vyučování, tak ve výzkumné a publikační činnosti, v Česku hledáme komplexní výzkum v oblasti terénní výuky poměrně obtížně. Procesuální stránka terénní výuky není až na několik dílčích studií (např. Činčera, 2011; Činčera & Mašková, 2011; Žák, 2011) blíže řešena, chybí opakované výzkumy posuzující a hodnotící efektivnost této formy výuky. Nemáme také povědomí o zařazení terénní výuky do školních vzdělávacích programů a o jejím pojetí na základních ani středních školách. Tohoto výzkumu se týká jen studie Knechta a Hofmanna (2013). Z tohoto deficitu pramení výzkumná potřeba autorů realizovaná v rámci projektu GA ČR 16-00695S „Terénní výuka jako silná výuková strategie“.

Jedním z dílčích cílů tohoto projektu a také cílem následujícího příspěvku je zjistit, jak je terénní výuka řazena do výuky ve vybraných základních školách v Česku z hlediska prostoru, času, vazby na učivo probírané ve třídě a progresi učiva v jednotlivých ročnících (blíže viz oddíl 1). Vzhledem k výše navrženým zásadám terénní výuky je výzkumná otázka k uvedenému dílčímu cíli výzkumu formulována následovně: *Je formální stránka terénní výuky na základní škole pojata koncepčně?*

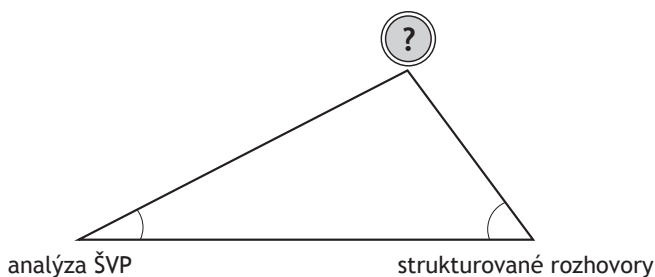
3 Metody sběru a analýzy dat

První fází výzkumu byla obsahová analýza školních vzdělávacích programů (ŠVP) ve vztahu k terénní výuce, tedy analýza projektovaného kurikula. Podle předem stanovených otevřených, polouzavřených a uzavřených otázek (Hendl, 2012), respektive kritérií, bylo zjišťováno, zda a v jakých formách je terénní výuka uvedena v učebních osnovách a učebních plánech. Hodnocené parametry byly vybrány dle obsahového, časového, lokalizačního a organizačního hlediska (podrobněji viz dále). Byla určena úroveň analýzy, tzn. jednotlivé koncepty (kategorie), mezi které byly zařazeny slova, fráze či témata. Následoval návrh kódování, tedy uvedení jednotek v dílčích kategoriích s upřesněním šíře jednotlivých konceptů. Zaznamenávaly se existence a frekvence výskytu slov či frází. Například pokud bylo v ŠVP u charakteristiky předmětu uvedeno „výuka probíhá pomocí různých forem a metod v závislosti na charakteru učiva – frontální výuka, skupinová práce, projekty, referáty, zeměpisné

exkurze“ a následně definován pro daný předmět výstup „zná základní orientaci v terénu podle buzoly a mapy“, byly přiřazeny tyto kódy: zařazení v učebním plánu – ano, z hlediska předmětového – předmětová terénní výuka, z hlediska časového – krátkodobá terénní výuka, z hlediska prostoru – prostředí obce nebo školní pozemek (což vychází z krátkodobosti aktivity a znalosti této souvislosti u osoby kodéra), z hlediska organizačního (formy) – exkurze/vycházka (zde nelze jednoznačně určit, orientace je spíše náplní vycházky nebo terénního cvičení). Takto byl okódován kompletní ŠVP dané školy a v závěru bylo zhodnoceno, zda je terénní výuka v ŠVP představena jako ucelená koncepce, a to jak hodnocením ano × ne, tak stručným slovním komentářem.

Druhá fáze výzkumu měla upřesnit a prohloubit výsledky zjištěné v první fázi (obsahová analýza) pomocí strukturovaných rozhovorů s učiteli na 1. i 2. stupni základních škol. Autoři výzkumu jsou si vědomi toho, že formální obsah ŠVP nemusí vždy zcela odrážet realitu dané školy, a proto se uchýlili k triangulaci (Creswell & Plano Clark, 2011; Hendl, 2012). Strukturované rozhovory s řadou učitelů umožnily proniknout hlouběji do řešené problematiky zakotvení terénní výuky do ŠVP, a především do edukační reality, tedy do realizovaného kurikula.

Jak uvádí Hendl (2012, s. 173), „základním účelem tohoto typu interview (pozn. strukturované rozhovory) je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru ... Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat“. Každý respondent byl tedy dotazován na stejné otázky přesně ve stejném pořadí (Hay, 2010). Většina otázek byla na úvod formulována jako uzavřená, kdy měli učitelé možnost vyjádřit se k otázce pouze ANO nebo NE a až následně bylo požadováno vysvětlení této odpovědi a rozvedení tématu prostřednictvím otevřené otázky. Záměrem „rozdělení“ otázky na uzavřenou a otevřenou část bylo kvantitativní hodnocení první části otázky (počet odpovědí ANO × NE; kvantitativní vyjádření je uváděno pro přehlednost výsledků) a následně snazší kategorizace otevřených odpovědí. Rozhovory byly zaznamenány písemně a zároveň po vyjádření souhlasu dotazovaných i nahrávány na diktafon.



Obrázek 1 Schematické znázornění triangulace metod. V popředí leží užití metody sběru dat, slabě jsou naznačeny odlišné úhly pohledu na problematiku (získané optikou odlišných metod) a v pozadí se rýsuje nové poznání (?), které je konstruováno triangulací metod získávání dat.

Výsledky obsahové analýzy ŠVP (první fáze výzkumu) byly strukturovanými rozhovory (druhá fáze výzkumu) prohloubeny zejména v následujících oblastech (viz tabulka 2).

Tabulka 2 Transformace zájmových témat vyplývajících z analýzy ŠVP do dotazníku pro strukturovaný rozhovor

Zájmová oblast vyplývající z obsahové analýzy ŠVP	Otázky z rozhovoru s učitelem (odpověď: ANO – NE, svoji odpověď zdůvodněte, popř. okomentujte)
koordinace terénní výuky	Máte vy nebo jiný učitel či zástupce vedení školy přehled o všech uskutečňovaných formách terénní výuky realizovaných na vaší škole? Koordinuje někdo na vaší škole všechny formy terénní výuky tak, aby tvořily ucelenou koncepci ² , která na sebe navazuje?
ucelenost koncepce terénní výuky	Máte ve svých předmětech utvořenu ucelenou koncepci terénní výuky?
výběr témat pro terénní výuku	Máte nějaký způsob výběru témat pro terénní výuku?
realizované formy terénní výuky	Využíváte ve vámi vyučovaných předmětech různé formy terénní výuky?
orientační hodinová náročnost	Jsou všechny formy terénní výuky zapracované do ročního tematického plánu vašeho předmětu s vyjádřením hodinové dotace?
mezipředmětovost	Realizujete některé formy terénní výuky ve spolupráci s učiteli jiných vzdělávacích předmětů?
návaznost terénní výuky	Vybíráte témata v přímé návaznosti na výuku ve škole? Vybíráte pro terénní výuku konkrétní náměty z reálného života? Máte zakotvenou terénní výuku i v „neformálním kurikulu“? Například v zájmových kroužcích? Realizujete terénní výuku zprostředkovanou výukovými programy jiných organizací než školy? Využíváte forem terénní výuky v dalších vzdělávacích akcích?
příprava učitele na výuku v terénu	Děláte si podrobné přípravy na terénní výuku?
bariéry realizace terénní výuky	Cítíte vy osobně nějaká omezení při přípravě terénní výuky?
pomůcky pro terénní výuku	Máte ve vaší škole možnost zapůjčení potřebných pomůcek pro terénní výuku?

Poznámka: Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku jsou zde uvedeny pouze vybrané výsledky strukturovaného rozhovoru (viz oddíl 5.2).

Zvukové nahrávky rozhovorů byly přepsány do textové podoby formou doslovné transkripce. Tyto přepisy pak byly výzkumníky opakovaně pročitány a jednotlivé vý-

² Učitelé byli před rozhovorem seznámeni s pojetím koncepce terénní výuky a dílčími hledisky této koncepce (viz oddíl Koncepce terénní výuky v základních školách).

povědi byly řazeny do relevantních kategorií podle obsažené informace (koordinace, koncepčnost, ucelenost, návaznost, mezipředmětovost atd., viz tabulka 2). Nakonec bylo možné na základě syntézy dílčích výroků z analyzovaných rozhovorů formulovat závěry k jednotlivým aspektům terénní výuky v modelových školách.

4 Výzkumný soubor

Výběr modelových škol pro analýzu ŠVP (první fáze výzkumu) byl proveden záměrným výběrem (Gavora, 2000, s. 60), který se uskutečnil na základě kvalifikovaného relevantního znaku – a to vědomí autorů, že v modelové škole jsou během školního roku do výuky řazeny různé formy terénní výuky. Záměrný výběr byl proveden i s ohledem na fakt, že výzkum je orientovaný kvalitativně a nebylo zapotřebí zvětšovat počet modelových škol za účelem „zlepšení“ vlastností analyzovaného souboru. Obsahová analýza ŠVP proběhla u 50 škol z Jihomoravského a Jihočeského kraje.

V druhé fázi výzkumu bylo vzhledem k časové náročnosti realizace šetření včetně jeho vyhodnocení zvoleno devět modelových škol, které měly v ŠVP (v první fázi výzkumu) zastoupeny různé formy terénní výuky a hodnotitel ŠVP rozhodl při analýze, že terénní výuka je zastoupena „významně“ – to znamená, že je zmiňována ve více předmětech a jsou uvedeny i další aktivity jako např. terénní výcvikový kurz, ekologický pobyt, projekty spojené s pobytem v terénu. Jednotlivé školy byly osloveny formou dopisu/e-mailu řediteli školy, který byl seznámen s cílem výzkumu a byl požádán o doporučení vhodné osoby pro realizaci rozhovoru. V některých školách následně probíhal rozhovor s učitelem 1. a 2. stupně odděleně vzhledem k jejich odlišným časovým možnostem, jinde se dotazování účastnily až čtyři osoby (zároveň učitelé 1. i 2. stupně). Tento formát rozhovoru lze považovat za „skupinovou diskusi“, kdy se uvolňují psychické zábrany (kolegové ve škole se dobře znají a často berou rozhovor i jako možnost pobavit se o výuce mezi sebou) a debatující snadněji i před neznámým tazatelem odhalují své postoje, názory, myšlenky, zkušenosti (Hendl, 2012, s. 182). Základní identifikaci učitelů – pohlaví, délku pedagogické praxe a aprobaci uvádí tabulka 3.

Tabulka 3 Výzkumný vzorek druhé fáze výzkumu ($n = 18$)

Kód učitele	Pohlaví	Délka ped. praxe	Aprobace vyuč. předmětů	Kód učitele	Pohlaví	Délka ped. praxe	Aprobace vyuč. předmětů
1	žena	25	1. st. + ZSV	10	žena	4	Bi, Ze, Ch
2	žena	21	1. st. + PV	11	muž	11	Ze
3	žena	32	1. st.	12	muž	21	Př, Tv, Ma
4	žena	20	1. st.	13	žena	29	Rj, De, Ze
5	muž	12	1. st.	14	žena	9	Nj, Př
6	žena	15	1. st. + Aj	15	muž	15	Inf, Př, Ze
7	žena	32	1. st.	16	žena	32	1. st., Enviro
8	muž	1	1. st. + spec. TV	17	muž	11	Fy
9	žena	18	1. st.	18	žena	6	Ze, Př

Rozhovory v druhé fázi výzkumu byly provedeny na vzorku 18 učitelů základních škol na území Jihomoravského a Jihočeského kraje. Z celkového počtu 18 učitelů jich devět učí na 1. a devět na 2. stupni.

5 Výsledky šetření

Výsledky obou fází výzkumu níže prezentujeme tak, jak fáze chronologicky postupovaly. Nejprve představíme zájmové oblasti analýzy ŠVP, poté se zaměříme na výsledky strukturovaného rozhovoru, jež jsou opět seřazeny dle zájmových oblastí.

5.1 Obsahová analýza ŠVP

Dostupnost a aktuálnost ŠVP. ŠVP většiny škol zahrnutých do výzkumu byl volně dostupný na webové stránce školy – z analyzovaného vzorku ($n = 50$) mělo ŠVP dostupný 42 škol, osm škol poslalo ŠVP na vyžádání. Aktuálnost ŠVP je u modelových škol různá. Nejstarší ŠVP byl zpracován v roce 2006, z roku 2007 jich pochází osm z celkových 50. Nejčastěji byly ŠVP zpracovány nebo aktualizovány v roce 2013 (18 škol), devět škol zpracovalo nebo aktualizovalo ŠVP v roce 2014 a čtyři v roce 2015. Stáří analyzovaných ŠVP poukazuje na fakt, že se nejedná o „živý“ dokument, který by učitelé každý rok aktualizovali. To potvrzuje i tematická zpráva České školní inspekce (2012, s. 9): „K tvorbě ŠVP přistoupily některé školy formálně...“

Ve všech analyzovaných ŠVP byla přímo (např. pozorování v krajině) či nepřímo (kupř. orientace podle mapy) zmíněna terénní výuka. Subjektivně pak byla hodnocena míra zastoupení terénní výuky v ŠVP. Ve 12 ŠVP je terénní výuka zastoupena hodně (je zmiňována ve více předmětech a jsou uvedeny i další aktivity, např. terénní výcvikový kurz, ekologický pobyt, projekty spojené s pobytem v terénu), v 18 středně a ve 20 ŠVP málo (terénní výuka v jakékoli formě je zmiňována jen velmi okrajově). Zastoupení terénní výuky v ŠVP mohlo napovědět mj. zaměření ŠVP na environmentální výuku apod.

Zařazení terénní výuky. Pro koordinaci terénní výuky a optimalizaci jejího systému je pro nás důležité, zda je terénní výuka v ŠVP představena jako ucelená koncepce (výuky), to znamená, zda na sebe jednotlivé formy terénní výuky v daném předmětu navazují a jsou postupně rozvíjeny, jestli existují mezipředmětové vazby, nebo ucelený systém dlouhodobých forem terénní výuky. Výše v textu (oddíl 1) jsme nastínili pojetí koncepčního přístupu k terénní výuce. Z analýzy vyplývá, že terénní výuka takto pojímána v převážné většině modelových škol není. Ve 40 případech není terénní výuka představena jako ucelená koncepce, pouze v devíti případech se zdá pojata koncepčně a v jednom případě nebylo možné tuto skutečnost posoudit.

Obdobný poměr odpovědí se ukázal i v následující otázce, která zjišťovala, zda je terénní výuka zmíněna v části ŠVP nazvané „učební plán“. Pouze ve 13 případech byla v učebním plánu zmínka o terénní výuce, zatímco v 36 případech nebyla. V jednom případě dokonce nebyla část „učební plán“ v ŠVP identifikována.

Pokud v učebním plánu zmínka o terénní výuce byla, bylo následně zjišťováno, v jaké vzdělávací oblasti byla terénní výuka uvedena. Součet uvedených odpovědí nedává součet 50, jelikož bylo možné uvést více variant současně.

Na 1. stupni ZŠ byla terénní výuka zastoupena 9× ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je jako jediná koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. U některých ŠVP pak byly zastoupeny konkrétní předměty – prvouka, vlastivěda a přírodověda.

Z dalších vzdělávacích oblastí byly 12× zastoupeny vzdělávací oblasti Člověk a příroda (konkrétní předměty zeměpis a přírodopis) a Člověk a zdraví (předměty výchova ke zdraví a tělesná výchova). Celkem 7× byla uvedena vzdělávací oblast Člověk a společnost (předměty dějepis a výchova k občanství) a 3× Člověk a svět práce. U šesti dalších odpovědí byla terénní výuka zastoupena jinak než ve vzdělávací oblasti, a to např. formou projektu, školní družiny nebo kurzů.

Daleko častěji je terénní výuka zmiňována v části ŠVP nazvané „učební osnovy“. Ve 49 případech z 50 je terénní výuka zmíněna, v jednom ŠVP nebyly učební osnovy identifikovány. V učebních osnovách byla terénní výuka nejčastěji identifikována v předmětech zeměpis a přírodopis, kde se nejčastěji jednalo o přímou práci v terénu (kupř. orientace podle mapy, pozorování či sběr rostlin). V případě předmětů dějepis, český jazyk a občanská výchova byly nejčastěji identifikovány exkurze do muzeí, knihoven nebo úřadu. Co se týče hudební a výtvarné výchovy, až na výjimky se rovněž jednalo o exkurze, konkrétně o návštěvy filmových a divadelních představení, koncertů a výstav, v případě výtvarné výchovy ojediněle i o kresbu v plenéru. U předmětů výchova ke zdraví a tělesná výchova se terénní výuka objevuje nejčastěji ve formě dlouhodobých sportovních kurzů, ale také ve formě pobytu a turistiky v přírodě. Ostatní předměty využívají terénní výuku velmi zřídka, a to ve snaze sblížení teorie a praxe (např. měření reálných veličin v terénu v matematice či fyzice).

Mezipředmětovost terénní výuky. Při hodnocení zařazení terénní výuky z předmětového hlediska se ukázalo, že ve 29 případech lze identifikovat v ŠVP zároveň předmětovou³ i integrovanou formu terénní výuky. Ve všech případech mezipředmětové výuky se jednalo o propojení tematicky blízkých předmětů, nejčastěji zeměpis–přírodopis, zeměpis–dějepis, což však nebylo uvedeno v popisu učiva, ale v popisu vzdělávací oblasti. Jak konkrétně je mezipředmětovost ve výuce aplikována, nelze z ŠVP vyčíst. V dalších 20 případech pak byla uvedena pouze terénní výuka zařazená v jednotlivých předmětech. Pouze v jednom případě byla uvedena integrovaná terénní výuka.

Poměrně zajímavé je zařazení terénní výuky v průřezových tématech, kdy toto zařazení bylo identifikováno v 28 případech, v 15 případech naopak nebylo a v sedmi případech nebylo možné zařazení průřezových témat posoudit. Při pohledu na zařazení terénní výuky do konkrétních průřezových témat je zřejmé, že do terénní výuky je možné začlenit všechna průřezová témata. Nejvíce je však zastoupena environmentální výchova a dále osobnostní a sociální výchova. Ostatní průřezová témata

³ Terénní výuka v této podobě probíhá výhradně jako přírodopisná nebo zeměpisná terénní výuka apod.

106 jsou zastoupena méně, pouze jednou byla uvedena mediální výchova. O konkrétním způsobu uplatnění průřezových témat ve výuce většina ŠVP neposkytuje bližší informace. Průřezová témata jsou pouze vyjmenována u daného předmětu, v některých případech pouze v úvodu ŠVP.

Časové a prostorové hledisko terénní výuky. Z hlediska prostoru je terénní výuka v ŠVP nejčastěji (37 případů) pojata jako výuka v prostředí obce, ve které se daná škola nachází. V 32 případech byl jako místo pro terénní výuku volen venkov – krajina a rovněž školní pozemek. V 10 případech nebylo možné prostor pro terénní výuku přesně určit. Pokud byla identifikována další místa, kde školy výuku v terénu pořádají, byla tato místa uvedena v možnosti jiné. V 17 případech šlo o různé exkurze, kurzy (i sportovní) či návštěvy institucí nabízejících programy pro školy. Ve čtyřech případech byla uvedena škola v přírodě nebo ekologický pobyt a také výjezd do zahraničí a ve dvou případech se jednalo o návštěvu sportovního zařízení (bazén, hřiště).

Z hlediska času byla v analyzovaných ŠVP nejčastěji – v 35 případech – identifikována krátkodobá terénní výuka, která probíhá jednu až dvě vyučovací hodiny – může se jednat o práce na školním pozemku či návštěvy výstav, muzeí apod. V 32 případech byla zjištěna dlouhodobá terénní výuka trvající dva a více dní, což jsou obvykle sportovní kurzy, výlety či pobyt ve výukových/ekologických střediscích. Nejméně často – ve 24 případech – byla zmiňována střednědobá terénní výuka, která trvá jeden vyučovací den. Je patrné, že takřka polovina modelových škol má v ŠVP uvedené všechny formy terénní výuky z hlediska času, ale také to, že je poměrně obtížné vymezit celý vyučovací den pouze pro jeden předmět nebo integraci předmětů v delší výukový blok, což usuzujeme z nejmenšího zastoupení střednědobých forem terénní výuky. V 16 případech nebylo možné délku trvání terénní výuky posoudit, jelikož v mnoha ŠVP není uvedena časová dotace a je nutné ji odhadovat na základě konkrétní aktivity, která může při rozdílné organizaci trvat několik hodin, ale i několik dní, např. v případě projektů.

Formy terénní výuky. Terénní výuka se v analyzovaných ŠVP objevuje v různých formách (počet výskytů jednotlivých forem je uveden na obrázku 2). Pro tyto formy neexistuje standardizované označení. Na příkladu modelových škol je patrné, že mnohé školy si nazývají jednotlivé formy dle svých zvyklostí. Z analyzovaných ŠVP lze identifikovat některá shodná označení forem terénní výuky nebo lze najít takové formy, které jsou si svým označením podobné, a tedy pravděpodobně blízké i svým obsahem.

Nejčastěji se v analyzovaných ŠVP objevovala forma *exkurze*. Zde byly zahrnuty aktivity, jako je návštěva muzeí, knihoven, výstav, divadelních a filmových představení, planetária, zoologické zahrady apod. Exkurze jako výuková forma byla zmíněna u řady jednotlivých předmětů (např. český jazyk, hudební výchova, výtvarná výchova, prvouka), avšak často nebylo blíže určeno, kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, v kterém ročníku je zařazena atd.

Druhou nejčastější formou terénní výuky byla *vycházka*. Tato forma se v jednotlivých ŠVP vyskytuje v různých víceslovných označeních či souslovích: vycházka

s pozorováním, vycházka do přírody, zeměpisná vycházka s pozorováním, terénní vycházka, přírodovědná vycházka, vzdělávací vycházka.

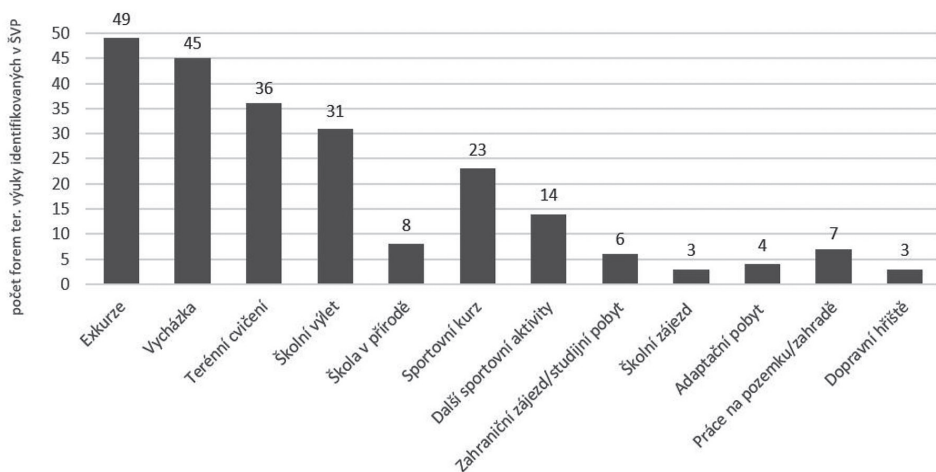
Další častou terénní výukovou formou, která má stejně jako předchozí forma v jednotlivých ŠVP mnoho odlišných slovních označení, je *terénní cvičení*. V analyzovaných ŠVP najdeme tato pojmenování: terénní vyučování, praktické cvičení v terénu, v přírodě, terénní praxe, terénní výuka, terénní geografická výuka, integrované terénní vyučování, práce v terénu, přírodovědné terénní vyučování, výuka v terénu, v přírodě.

V ŠVP byly dále identifikovány, oproti předchozím zmíněným formám poměrně zřejmé, kategorie: *školní výlet, škola v přírodě, adaptační/seznamovací pobyt*.

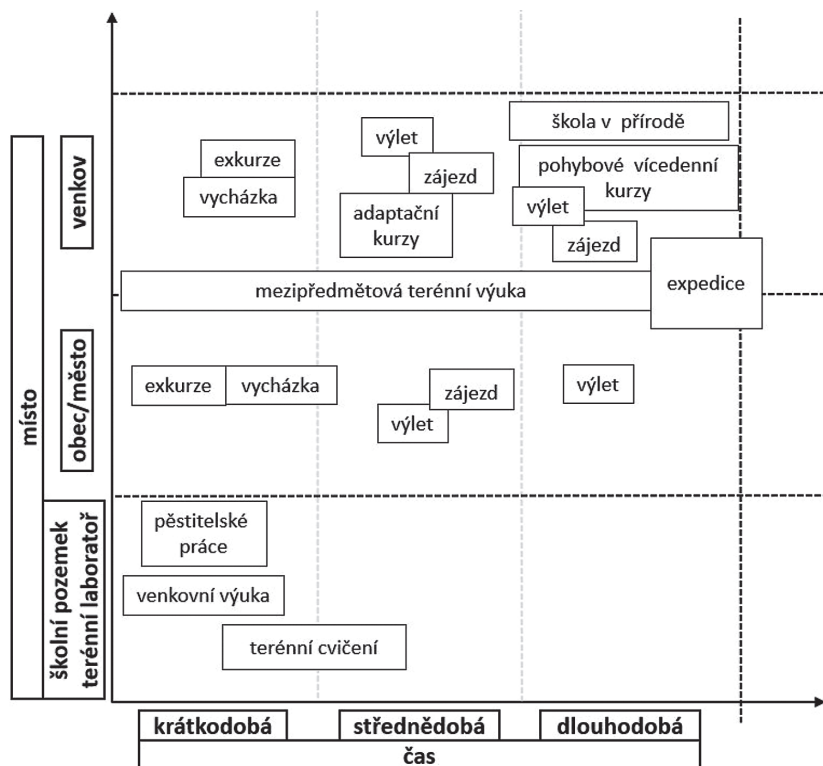
Další velkou skupinou jsou sportovně zaměřené formy výuky v terénu. Zde byly vymezeny dvě kategorie. První kategorie se týká *sportovních kurzů/pobytů*, kde se předpokládá dlouhodobá forma výuky (vícedenní terénní výuka s pobytem mimo domov). Jedná se o: lyžařské výcvikové kurzy, letní výcvikové kurzy (vodácký, cyklistický apod.) či ozdravné pobyty. Do druhé kategorie označené jako *další sportovní aktivity* byly zařazeny krátkodobé sportovní aktivity, které se objevují v následujících podobách: pobyt v terénu, pobyt v přírodě, turistika v přírodě, pochodové cvičení, hry v přírodě, plavecký výcvik, bruslení, sáňkování apod.

V ŠVP škol, které jsou většinou zaměřeny na jazykové vzdělávání, podporují studijní výměnné pobyty či jakkoli spolupracují se zahraničními školami, byla identifikována forma *zahraniční zájezd / studijní pobyt*. Do kategorie *školní zájezd* byly zahrnuty formy označované jako tematické zájezdy či školní vlastivědné zájezdy.

Forma *práce na pozemku/zahradě*, která je většinou součástí pracovních činností, byla identifikována u sedmi škol. Pro úplnost zmiňme jako poslední terénní formu *dopravní výuku* realizovanou na dopravním hřišti. Žádná ze škol neměla uvedenou jinou výuku na školním pozemku, jak ji již na sklonku sedmdesátých let definoval



Obrázek 2 Realizované formy terénní výuky identifikované v ŠVP



Obrázek 3 Rozdělení forem terénní výuky vzhledem k času a místům jejich realizace

např. Papík (1979, s. 217) – v zeměpise se jedná např. o měření směru a síly větru, pozorování počasí či měření vzdáleností.

Ve snaze provést korelaci mezi časem a prostorem realizace terénní výuky vznikl obrázek 3, který představuje redukované formy terénní výuky, jež vycházejí z analýzy sledovaných ŠVP. Je z něj zřejmé, že krátkodobé formy terénní výuky se uskutečňují v územích, která jsou škole blízka a kam se dá v rámci jedné až dvou vyučovacích hodin přemístit. Proto u krátkodobých forem terénní výuky převažuje práce na školním pozemku nebo terénní výuka v prostředí obce. Střednědobé formy jsou uplatňovány nejméně, z hlediska prostoru převládá prostředí obce, pro krátké jednodenní výlety se může jednat i o prostředí venkova. Prostředí venkova / volné krajiny jasně převládá u dlouhodobých forem terénní výuky, jako jsou různé terénní kurzy.

5.2 Rozhovory s učiteli

Výsledky obsahové analýzy ŠVP bylo nutné doplnit a detailně upřesnit prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s učiteli 1. a 2. stupně základních škol. Jak z analýzy

ŠVP, tak z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v různé míře i rozsahu využívají rozmanité formy terénní výuky. Rozhovory pomohly především upřesnit jednotlivé formy terénní výuky, jejich délku a obsah. Na 1. stupni má terénní výuka často průřezový charakter a je řazena do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Na 2. stupni se pak nejčastěji využívají některé formy terénní výuky v přírodopise a zeměpise. Učitelé na 1. stupni mají oproti 2. stupni tu výhodu, že učitel učí ve třídě téměř všechny předměty, lze je vhodně propojit, a tudíž se také aktivity v terénu mohou prolínat více předměty.

Koordinace terénní výuky. Rozhovory ukázaly, že přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky v modelových školách má nejčastěji *zástupce ředitele*, v některých případech také *koordinátor EVVO*. Rámcově se tento přehled může vyskytovat v ŠVP či učebním plánu, ojediněle byl tento přehled zahrnut také do výroční zprávy školy (nicméně se tak k učitelům dostal až zpětně). Přibližně polovina dotazovaných učitelů uvedla, že má přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky ve své škole. Podobná situace nastala také u otázky zda: někdo koordinuje ve škole všechny formy terénní výuky tak, aby tvořily ucelenou koncepci. Vyplynulo, že učitelé považují za ucelenou koncepci to, co je uvedeno v ŠVP nebo plánu EVVO (pokud existuje), kde jsou uvedeny každoročně se opakující aktivity školy. Za ucelenou koncepci je v některých případech považován též roční (týdenní) učební plán nebo přehled předmětové komise. Z analýzy ŠVP však rovněž plyne, že zde obvykle nejsou uvedeny krátkodobé formy terénní výuky, čímž není splněna podmínka ucelené koncepce, která zahrnuje a propojuje všechny dílčí formy terénní výuky. Ukazuje se, že domluva mezi jednotlivými učiteli probíhá snadněji v malých školách, koordinace ve velkých školách (s početným kolektivem pedagogů) je obtížnější. Jeden z učitelů uvedl, že „neexistuje žádná obecná konceptuální metodika – doporučení pro terénní výuku“.

Hodinová dotace terénní výuky. U otázky zjišťující hodinovou dotaci terénní výuky uvedla většina učitelů, že všechny formy terénní výuky nejsou zapracovány do tematických plánů jejich předmětů s vyjádřením hodinové dotace. Na základě výpovědí se však lze domnívat, že vyjádřeny jsou spíše hodinové, respektive denní dotace pro dlouhodobé formy terénní výuky, které se každoročně opakují, např. výrok „je tam uveden týden, týdenní výjezd“ v případě terénního kurzu. Z takových údajů není patrné, kolik času denně stráví žáci výukou/odpočinkem apod. Zajímavé je, že z rozhovorů v podstatě vyplynulo, že učitelé spíše hovoří o projektech školy než o terénní výuce zařazené přímo k jednotlivým vyučovacím předmětům s vyjádřením hodinové dotace.

Formy terénní výuky. Dotazovaní učitelé využívají v jimi vyučovaných předmětech různé formy terénní výuky. Pro krátkodobé formy terénní výuky je z pohledu učitelů 2. stupně zásadní, aby se učitel s žáky stačil za 45 minut přemístit z učebny do terénu a zpět. Toto je zároveň jeden z limitujících faktorů krátkodobých forem terénní výuky u učitelů 2. stupně, jelikož musí harmonogram výuky „sladit“ s mnoha dalšími kolegy. Naproti tomu učitelé 1. stupně tento problém nepocítují – učí většinu předmětů v dané třídě, a mohou tak daleko efektivněji nakládat s časem

110 vymezeným pro výuku. Mají výhodnější výchozí pozici pro integraci vzdělávacího obsahu různých předmětů a rovněž k rozvržení výuky, včetně zahrnutí krátkodobých forem terénní výuky (tematické školní vycházky zaměřené na sběr hmyzu, zakládání herbáře, orientaci v krajině apod.). Pokud jsou k dispozici, jsou pro tyto účely využívány i školní pozemky, nebo v případě měst parky. Tyto krátkodobé formy terénní výuky však v podstatě nejsou v jednotlivých ŠVP uváděny. V ŠVP (případně v plánu EVVO) jsou uvedeny pouze „zavedené“ každoročně se opakující akce školy – např. projektové dny. Z hlediska krátkodobých forem terénní výuky se objevuje nejčastěji vycházka. Ze střednědobých forem lze identifikovat exkurze, výlety, návštěvy muzeí, projektové dny, ale také třeba návštěvu nemocnice, záchranné stanice, kurzy první pomoci nebo výukové programy organizované ve spolupráci s externími subjekty (např. Lipka, hasiči, správa městských lesů). Dlouhodobé formy terénní výuky (s délkou přesahující jeden den) se objevují v podobě terénních výcvikových kurzů (lyžařské, vodácké, cyklistické), vícedenních výletů, řidčeji už jsou zastoupena komplexní cvičení v terénu.

Koncepce terénní výuky. Další otázkou bylo zjišťováno, zda oslovení učitelé mají ve svých předmětech vytvořenou ucelenou koncepci terénní výuky, jejíž formy na sebe navazují (horizontálně i /nebo vertikálně). Počet kladných i záporných odpovědí byl vyrovnáný. Učitelé 1. stupně podpořili svůj kladný výrok tím, že koncepcí je dána především *tematickými plány* pro jednotlivé ročníky. V rozhovorech se ukázalo, že někteří učitelé mohou chápat koncepci jako takové formy terénní výuky, které se každoročně opakují (exkurze, výlety, pobyty v přírodě, environmentální programy). Pouze v jedné škole si učitelé vytvořili koncepci terénní výuky společně a tato koncepce je podpořena vytvořením tzv. *portfolia pro terénní výuku*.

Mezipředmětovost a spolupráce učitelů. Na otázku, jestli učitelé realizují některé formy terénní výuky ve spolupráci s učiteli jiných předmětů, odpovědělo kladně více učitelů 1. než 2. stupně. Spolupráce na 1. stupni se tedy může jevit jako snadnější, zde je však možné interpretovat odpovědi trojím způsobem: 1) Učitel na 1. stupni vyučuje ve své třídě všechny předměty a navazuje tak v podstatě sám na sebe, spolupracovat s dalšími učiteli tudíž nepotřebuje (zde se domníváme, že měl být postoj vyjádřen spíše odpovědí „ne“). 2) Učitelé spolupracují pouze při zajištění dozoru a bezpečnosti při přesunech žáků, např. do hvězdárny, na výcvikové kurzy apod. 3) Učitelé spolupracují na projektech na 1. stupni nebo v rámci celé školy (např. Den Země): Problémem je vzájemná domluva učitelů: „... chodíme pouze individuálně, domlouvat se je příliš složité.“ Další učitel okomentoval situaci následovně:

„... plánování školy v přírodě, případně příprava lyžařského výcvikového kurzu, a ještě v rámci ročníku se společně domlouváme na exkurzích, takže spojíme třídy, nebo to aspoň domlouváme tak, aby to všichni v tom ročníku absolvovali, že si o tom dáváme vědět. Ono to potom třeba neproběhne, ale to plánování je společné i třeba kvůli fakturám.“

Na 2. stupni učitelé spolupracují při realizaci krátko- a střednědobých forem terénní výuky. Jako příklad uvedme exkurzi na Moravskou Saharu, na které participuje

více učitelů, z nichž každý odborně pokrývá část exkurze (dějepisná, zeměpisná, přírodopisná část + pohybové aktivity).

Výběr témat pro terénní výuku. Následující část rozhovoru se týkala způsobu výběru témat pro terénní výuku a výběr témat v přímé návaznosti na výuku ve škole. Všichni dotázaní učitelé uvedli, že mají určitý způsob výběru témat pro terénní výuku. Rovněž se všichni učitelé snaží při terénní výuce navazovat na výuku ve škole. Z rozhovorů vyplývá, že konkrétní téma terénní výuky se odvíjí jak od aprobační, tak od osobních preferencí učitele („každý dělá nejradyji to, co je mu blížké“) a nabídky regionu (místní zvyky a tradice). V dalších odpovědích zazněla vazba na externí subjekty, které nabízejí vlastní témata pro terénní výuku. Zde je podle výpovědí důležitá předchozí pozitivní zkušenost s těmito subjekty. Jeden učitel uvedl, že si témata pro terénní výuku vybírá tam, „kde si myslím, že jim (pozn. žákům) to dá v terénu více než ve třídě“. Další učitel odpověděl, že je důležité „zaujmout žáky nějakou akční strategií“. Za klíčovou považujeme poznámku, že při výběru témat pro terénní výuku je důležitá zejména „snaha to těm žákům zpestřit a ukázat jim, že to funguje v praxi, že se neučí jenom proto, aby to uměli nazpaměť, ale že se jim to třeba může hodit dál někde v životě v praxi“. Také zde byla zmíněna role počasí, obecně se častěji chodí do terénu na jaře a na podzim, méně v zimě.

Učitelé 1. i 2. stupně modelových škol nejčastěji vybírají pro terénní výuku konkrétní náměty z reálného života. Pouze výjimečně nevyužívají aktuální témata. Učitelé hledají nejčastěji inspiraci v okolí školy, obce nebo regionu. Zejména v menších obcích je život školy propojen s životem obce a žáci se aktivně podílejí na kulturních a dalších akcích a mohou na území obce provádět řadu činností: „... čištění okolí řeky Dyje a sbírání odpadků, dotazníkový průzkum žáků mezi občany obce, tvorba naučné stezky, měření teploty a pH vody (půdy, vzduchu), účast žáků na tzv. kulatých stolech pořádaných obcí...“

Příprava učitele na výuku v terénu. V další části se rozhovor zaměřil na přípravu terénní výuky, tedy zda si učitelé dělají podrobné přípravy na práci v terénu. Všichni dotázaní učitelé odpověděli kladně. Někteří učitelé zdůrazňují, že příprava na terénní výuku musí být zvláště pečlivá, protože: „... ve frontálce můžu vždycky zaimprovizovat, ale když jim dám špatné údaje na stanovištích, tak už to zpátky vzít nejde.“ Někteří učitelé používají pracovní listy, jejichž význam popisují jak ve vztahu k žákům (strukturuje požadavky učitele), tak ve vztahu k učiteli (má určitý výstup výuky). Jeden z učitelů dodává, že každá aktivita musí mít své zaměření a jasný cíl, aby si žáci nemysleli, že terénní výuka je jen vycházka. Učitelé na 1. stupni dodávají, že terénní výuka by pro mladší žáky měla být zábavná, může mít nějakou zápletku a být realizována formou hry, což žáky motivuje. Některé školy mají zpracováno tzv. portfolio terénní výuky, které obsahuje sadu pracovních listů, map a dalších pomůcek. Učitelé dále zdůrazňují, že při plánování terénní výuky je důležitá znalost místa. Pokud je to možné, považují za vhodné si zájmovou lokalitu předem projít (např. zjistit výskyt rostlinných druhů pro tvorbu herbáře). U celodenních exkurzí je pak nutné připravit i přibližný časový harmonogram. Minimální je poté příprava učitelů při spolupráci s externím subjektem.

Bariéry realizace terénní výuky. Rozhovor dále ukázal, že většina učitelů 1. stupně a všichni učitelé 2. stupně cítí určitá omezení při přípravě terénní výuky. Na 1. stupni se objevují omezení odlišného charakteru než v případě 2. stupně. Z uváděných omezení lze jmenovat např. neochotu financování terénní výuky ze strany některých rodičů, zajištění bezpečnosti žáků, počasí, případně neochota žáků vyrazit do terénu spojená s vyrušováním i snižující se tělesná kondice žáků. Na fenomén klesající fyzické zdatnosti žáků poukazovali učitelé napříč výzkumným vzorkem a je pozorován i v mezinárodním měřítku, viz např. rozsáhlá studie *Health Behaviour in School-Aged Children* (Inchley et al., 2016). Uváděna je také vyšší náročnost na přípravu (která není nijak oceněna) a určité časové omezení. V jednom případě byla uvedena absence terénní učebny. Na 2. stupni je za významnou bariéru považována hodinová dotace předmětu. Pokud chce učitel na terénní výuku vyčlenit více než jednu hodinu výuky (s předpokladem přesunu do lokality a návratu zpět), naráží na již zmiňovaný problém komunikace s ostatními učiteli a obtíže s výměnou hodin. Dalším výrazným problémem je administrativa spojená s realizací terénní výuky. Kromě zajištění dalšího učitele na dohled, je u dlouhodobých forem často nezbytný souhlas rodičů. Jeden z učitelů upozornil i na fakt, že pokud by chtěl být víc hodin v terénu, musí si zajistit i výměnu dozorů o přestávkách. V případě středně- a dlouhodobých forem terénní výuky je také nutné vypořádat se s náhradou hodin ostatních předmětů. Za závažné považujeme vyjádření jednoho učitele, který v kontextu své školy uvedl, že „hodiny odučené v terénu se nepočítají jako odučené (!), a tak učitel pak musí např. suplovat zadarmo“. A to i v případě, že se učitel s žáky vrací z terénní výuky až pozdě večer nebo tato výuka trvá vícero dní. U některých akcí je problémem i nezáměr žáků (lyžařský výcvikový kurz). Podle výpovědí učitelů ovšem akce podobného typu narážejí u některých žáků spíše na neochotu k pohybu (viz výše).

Pomůcky pro terénní výuku. Na otázku zjišťující dostupnost základních pomůcek pro terénní výuku v modelových školách odpovídali učitelé kladně, to znamená, že většinu potřebných pomůcek mají k dispozici. Učitelé mezi dostupné pomůcky zařadili nejčastěji kompas/buzoly a mapy. Některé školy disponují i dalšími pomůckami: lupy, ekologické batohy, archiv pracovních listů (portfolio), sportovní pomůcky, měřicí systém Pasco (který však není využíván z důvodu časové náročnosti při prostřídání žáků u přístroje), síťky, cedítka, dalekohledy, mikroskopy, zalaminované mapy, lékárníčky, GPS. Jedna škola uvedla spolupráci se střediskem, kde je možné pomůcky zapůjčit.

6 Diskuse a závěr

První fáze výzkumu prokázala, jak se jednotlivé ŠVP liší svou kvalitou, rozsahem, detailností a dalšími charakteristikami (viz výše). Některé ŠVP obsahují podrobný popis učiva a jiné v podstatě jen plní funkci nezbytného dokumentu (srov. Píšová, Kostková, & Vlček, 2011, s. 28). Tato různorodost se potvrdila také v implementaci

terénní výuky do ŠVP. V analyzovaných ŠVP se objevují rozličné pojmy, které lze dát do souvislosti s terénní výukou, mnohé školy si však nazývají tyto formy dle svých zvyklostí a teprve rozhovory s učiteli upřesnily, jakým způsobem je daná forma terénní výuky v modelové škole pojata. V úvodních částech ŠVP jsou často zmíněné některé z forem terénní výuky, jako je např. exkurze či výuka v terénu. Avšak nelze vyčíst bližší specifika, jako kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, ve kterém ročníku je plánováno její zařazení atd.

Při rozhovorech se ukázalo, že učitelé 1. stupně považují svou výchozí pozici k rozvržení výuky za výhodnější (ve srovnání s učiteli 2. stupně), včetně zahrnutí krátkodobých forem. Pro účely krátkodobých forem terénní výuky jsou využívány školní pozemky, nebo v případě měst např. parky. Tyto krátkodobé formy terénní výuky však často nejsou v jednotlivých ŠVP uváděny.

Na základě analýzy ŠVP ani při rozhovorech s učiteli tedy nebyla odhalena žádná progresse učiva, respektive aktivit využívaných při terénní výuce (viz tabulka 1). Z analýzy ŠVP nelze v podstatě žádnou progresi aktivit terénní výuky hodnotit, jedná se pouze o výčet různých forem terénní výuky, ale skutečný cíl nebo obsah uveden není. Z výpovědí učitelů pak vyplývá, že v popředí zájmu jsou dlouhodobé formy terénní výuky ve formě každoročně se opakujících kurzů/projektů a terénních cvičení, ty však nijak nenavazují na krátkodobé formy terénní výuky, které jsou obvykle realizovány v okolí školy a řeší témata blízkého okolí školy. Vzhledem k tomu, že střednědobé formy terénní výuky jsou řazeny nejméně často, pak v řadě škol tento článek terénní výuky zcela chybí.

Vazba na probírané učivo z analýzy ŠVP rovněž nevyplývá. Některé návaznosti terénní výuky na výuku ve třídě poodhalily rozhovory s učiteli. V případě krátkodobých forem terénní výuky je možné na učivo ve škole snadno navázat, učitelé volí témata, která jim nabízí region a jejich oborové zaměření. U dlouhodobých forem – výletů a kurzů – se obvykle jedná pouze o poznání daného místa a jeho historie bez návaznosti na výuku ve třídě.

Některé bariéry realizace terénní výuky na 2. stupni v Česku se jeví jako podobné těm, které byly v minulosti identifikovány v zahraničí. Prvotní výsledky naznačují, že podobnosti jsou patrné zejména u obav o bezpečnost žáků při terénní výuce, dále pak ve vnímání administrativní, finanční a časové náročnosti (srov. Remington & Legge, 2016; Rickinson et al., 2004; Waite, 2009). Další jmenované bariéry mohou být specifické spíše pro naše školství (nezapočítávání hodin do výuky, nahrazování výuky apod.) V rámci realizovaných rozhovorů byla také identifikována novodobá bariéra – klesající fyzická zdatnost žáků, jejíž význam do budoucna bude pravděpodobně v souvislosti se snižující se pohybovou aktivitou žáků (srov. Lee, Stodden, & Gao, 2016; Madarasová Gecková et al., 2016; Mužík & Krejčí, 1997) nabývat na významu.

Odpověď na výzkumnou otázku: *Je formální stránka terénní výuky na základní škole pojata koncepčně?* – nebylo možné zjistit pouze na základě obsahové analýzy ŠVP. U řady výstupů uvedených v ŠVP a učiva není možné přesně určit, v jakých formách je terénní výuka do výuky řazena a jak je skutečně pojata. Prvotní výsledky

114 spíše naznačily nízkou provázanost jednotlivých forem terénní výuky. Až následující rozhovory ukázaly, že terénní výuka je v modelových základních školách pojata spíše nekoncepčně, jednotlivé formy terénní výuky na sebe nenavazují ani se vzájemně nedoplňují. Ukázalo se také, že ačkoli terénní výuka bývá často uplatňována různými formami, nevykazuje vždy mezipředmětový ani integrující charakter a často se využívá pro její realizaci tzv. projektů, kterými školy nazývají své rozličné pravidelně se opakující akce.

Příspěvek představil první část výzkumu a dílčí závěry. Výzkum bude pokračovat dalšími kroky. V teoretické rovině dojde k terminologickému vymezení forem terénní výuky a dále bude navržen optimální systém organizace terénní výuky v základních školách. Stěžejní částí pak bude testování/měření přínosů terénní výuky k rozvoji kompetencí žáků k řešení úkolů a také k rozvoji pohybové aktivity žáků. V dílčí části pak budou hodnocena také pozitiva a negativa terénní výuky, vnímaná ze strany žáků, rodičů a učitelů.

Literatura

- Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience*. (3rd ed.). Abingdon: Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Česká školní inspekce (2012). *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007–2011* [Tematická zpráva]. Praha: autor. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>
- Činčera, J. (2011). Rozvoj výzkumných kompetencí žák na základní škole: zkušenosti z evaluace programu o Jizerských horách. *Envigogika*, 6(3), 1–13.
- Činčera, J., & Holec, J. (2016). Outdoor education in formal education. *Envigogika*, 11(2).
- Činčera, J., & Mašková, V. (2011). GLOBE in the Czech Republic: A program evaluation. *Environmental Education Research*, 17(4), 499–517.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hay, I. (2010). *Qualitative research methods in human geography* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Hofmann, E., et al. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Hofmann, E., Rychnovský, B. & Borecký, D. (1999). Organizace a přínos terénního vyučování 2. *Biologie, chemie, zeměpis*, 8(4), 196–197.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135–154.
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T. et al. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents; No. 7.) Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jelínek, P., & Kysučan, L. (2014). *Venkov a krajina: evropská krajina mezi venkovem a městem, mezi antikou a novověkem*. Brno: MU.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Vančura, M., & Mládek, J. (Eds.). (2017). *Current topics in Czech and Central European geography education*. Switzerland: Springer International Publishing, Springer Nature.

- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32(2), 13–25.
- Kratochvíl, M., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2002). *Základy didaktiky: studijní texty pro distanční studium*. Liberec: TUL.
- Kvasničák, R. (2013). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *Pedagogika*, 63(2), 198–219.
- Kvasničák, R., Prokop, P., & Pištová, Z. (2005). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *E-Pedagogium*, 5(4), 28–36.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lambert, D., & Reiss, M. J. (2014). *The place of fieldwork in geography and science qualifications*. London: Institute of Education, University of London.
- Lee, J. E., Stodden, D. F., & Gao, Z. (2016). Young children's energy expenditure and moderate-to-vigorous physical activity on weekdays and weekends. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(9), 1013–1016.
- Madarasová Gecková, A., Dankulincová, Z., Sigmundová, D., & Kalman, M. (Eds.). (2016). *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě výzkumu studie Health Behaviour in School-Aged Children realizované v roce 2014*. Olomouc: UP.
- Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5.
- Mrázková, K. (2011). Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 193–205). Brno: MUNI PRESS.
- Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2011). *Geography: Learning to make a world of difference*. Dostupné z <http://www.ofsted.gov.uk/resources/geography-learning-make-world-of-difference>
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.
- Papík, M. (1979). Vyučovacie prostriedky zemepisu. In J. Turkota, H. Fričová, J. Charvát, M. Papík, J. Šupka, & A. Wahla, *Základy všeobecnej didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál.
- Píšová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 24–30). Brno: MU.
- Průcha, J. (1992). *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Praha: Portál.
- Remington, T., & Legge, M. (2016). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: A narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 55–66.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research, King's College.
- Řezníčková, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: PĚF UK.
- Samková, L., Hošpesová, A., Roubíček, F., & Tichá, M. (2015). Badatelsky orientované vyučování v matematice. *Scientia in educatione*, 6(1), 91–122. Dostupné z <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/154/145>
- Smetáčková, I. (2011). Škola v přírodě: limity a dilemata. *Pedagogická orientace*, 21(4), 416–435.

- 116** Tejeda, R., & Santamaría, I. (2010). Models in teaching: A powerfull skill. In *Proceedings of the 7th WSEAS International conference on engineering education* (pp. 77–85). Sofia: World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2–11: Perceived barriers, potential solutions. In *Fourth International Outdoor Education Research Conference* (pp. 15–18). Victoria: La Trobe University, Beechworth.
- Záleský, J. (2009). Terénní výuka. *Geografické rozhledy*, 19(2), 14–17.
- Žák, M. (2011). Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů ve třídním kolektivu. *Gymnos Akadémos*, 1(2), 28–42.

RNDr. Hana Svobodová, Ph.D., katedra geografie
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7, 603 00 Brno
hsvobodova@ped.muni.cz

Mgr. Radek Durna, katedra geografie
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7, 603 00 Brno
durna@mail.muni.cz

Mgr. Darina Mísařová, Ph.D., katedra geografie
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7, 603 00 Brno
misarova@ped.muni.cz

doc. PaedDr. Eduard Hofmann, CSc., katedra geografie
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7, 603 00 Brno
hofmann@ped.muni.cz