

PERCEPCE TERÉNNÍ VÝUKY ZEMĚPISU ŽÁKY A UČITELI

OPEN ACCESS



Perception of Fieldwork
in Geography by Pupils
and Teachers

IVANA JAKOUBĚOVÁ, jakubei@natur.cuni.cz, RADEK PILEČEK, pilecekr@natur.cuni.cz,
Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Abstract

Geographical education in primary and secondary schools, including grammar schools, is undergoing a development that reflects a shift in geographical research, changes in the spatial organization of society, and also various requirements and goals of the educational process. Related to this is the emphasis on the inclusion of interactive forms of teaching, which would suitably complement the classic lectures. Specifically, in geography lessons various forms of fieldwork education can be used which provide different opportunities to demonstrate, practically, the issues being studied. It offers more space for the active involvement of pupils, who can, for example, take part in the mapping of various geographical phenomena or participate in solving specific problems in their municipality. The main aim of this study was to find out how key actors of the educational process perceive field teaching: pupils on the one hand and teachers on the other. Using semi-structured interviews at five selected schools in Prague and the Central Bohemian Region, we analyzed the most frequently mentioned positive and negative aspects of its implementation and looked for similarities and differences in the perception of field teaching of geography through the eyes of pupils and teachers. Among other things, the possibility of teamwork or a stay in an outdoor environment was evaluated very positively. The teachers interviewed perceived more disincentives than the pupils: for example, the difficulty of fieldwork for preparation, and health risks.

Klíčová slova

zeměpis, terénní výuka, kvalitativní výzkum, interview, percepce, Česko

Keywords

geography, fieldwork education, qualitative research, interview, perception, Czechia

ÚVOD

Terénní výuka tvoří specifickou složku vzdělávání, která nachází své rozsáhlé uplatnění v rámci mnoha odlišných předmětů. Zvláště v zeměpisu ji lze označit za plnohodnotnou součást učiva, jež žákům umožňuje nejen přímé setkání se studovanými problémy, nýbrž i prohloubení znalostí z běžného výkladu a zejména pak získání praktických dovedností z hlediska uplatnění nabytých vědomostí v terénu.

Tento článek se dominantně věnuje percepci terénní výuky zeměpisu očima žáků a učitelů. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu na pěti školách v Pražské metropolitní oblasti jsme zjišťovali, jak je výuka zeměpisu v terénu hodnocena jejími účastníky. Jedná se tedy primárně o empiricky zaměřenou studii, jejímž cílem je shrnout, jaké potenciální výhody může tato forma výuky nabídnout oproti tradičním hodinám, při nichž žáci pouze sedí v lavicích a poslouchají výklad učitele, ale zároveň i odhalit, co učitele limituje v jejím frekventovanějším zařazování.

TEORETICKÁ ČÁST

Terénní výuka zeměpisu a její formy

Terénní výuka může být v nejobecnějším slova smyslu chápána jako organizační forma vyučování uskutečněná ve venkovním prostředí, tedy mimo prostory školní třídy (Scott, Fuller, & Gaskin, 2006). Jejím cílem je vést žáky ke sledování základních přírodních, socioekonomických a politických procesů, včetně jejich rozmístění, a zprostředkovávat jim lepší pochopení jejich specifik (Hofmann, 1999). V některých definicích je navíc kladen důraz na aktivní zapojení samotných studentů, při němž by měly být uplatněny vyučovací metody jako pozorování, pokus, projektová výuka, kooperativní metoda či přístupy zážitkové pedagogiky (Hofmann, 2003).

Mezi formy terénní výuky bývá většinou řazena i exkurze, která je ovšem mnohdy spjata spíše s pasivními činnostmi při návštěvě neznámé lokality: pozorováním okolí nebo s posloucháním výkladu učitele či průvodce a zapisováním poznámek (Marada, 2006; Řezníčková, 2008). To platí i v případě vycházek do přírody, přičemž odlišnost vycházky od exkurze je hlavně v kratším časovém trvání (Šupka, Hofmann, & Rux, 1993). Z toho je ale zřejmé, že ne zcela každý přístup k terénní výuce dostatečně využívá svého potenciálu. Geografické exkurze mohou zahrnovat i výraznější zapojení žáků, ať už se jedná o pokusy, vlastní sběr informací o geografických jevech nebo měření jejich parametrů (Jáč, 2013). V takovém případě je lepší využívat pojmenování geografické cvičení.

Rozdělení forem terénního vyučování zeměpisu může vycházet i z délky jeho trvání, kdy lze podle Dubcové (2013) rozlišit následující kategorie:

1. jednohodinové, 2. dvouhodinové, 3. vícehodinové (dopolední nebo odpolední), 4. celodenní, 5. vícedenní. K poslední zmíněné kategorii bychom mohli zařadit například různé školy v přírodě, ale i odborněji zaměřené „geografické expedice“. Definice terénní výuky tedy zdaleka není jednotná a také její jednotlivé formy mají velmi rozmanitý charakter. Ten v neposlední řadě ovlivňují stanovené vzdělávací cíle a metody (Řezníčková, 2008). Jako jejich hlavní společný rys shledáváme primárně záměr převést výuku z učeben do venkovního prostředí a přiblížit žákům možnosti reálného uplatnění geografických znalostí v praxi (Činčera & Holec, 2016).

Vybrané dosavadní studie percepce terénní výuky

V odborné literatuře se setkáváme s příspěvky českých i zahraničních autorů, kteří zkoumají vnímání pozitivních a negativních aspektů terénní výuky odlišnými aktéry. Výzkumem osobních postojů učitelů k terénním formám environmentální výuky, která se jako průřezové téma prolíná v nemalé míře i s výukou zeměpisu, se zabýval Činčera (2016). Z jeho práce se dozvídáme například skutečnost, že učitelé považují za velice důležité vést žáky vhodným způsobem k tzv. environmentální senzitivitě¹ a celkově kladnému vztahu k přírodě. Jako limitující faktory jsou učitelé často vnímány jednak administrativní požadavky spojené i s bezpečností žáků, ale hlavně časová náročnost výuky v terénu, což nejčastěji zmiňovali učitelé na gymnáziích.

Jiné šetření provedli za využití dotazníků a rozhovorů Hofmann, Trávníček, & Soják (2011).

¹ Environmentální senzitivitu lze definovat jako úroveň vnímavosti vůči problematice životního prostředí a citlivosti jedince k ochraně přírody. Jedná se o jeden z cílů environmentální edukace (Krajhanzl, 2014).

Průzkum, který byl uskutečněn na 50 náhodně vybraných základních školách v Česku, přinesl primárně poznatky o tom, že terénní výuka probíhá na školách v různých formách především krátkodobého trvání a že její průběh bývá zpravidla koordinován pouze jednotlivými předměty bez výraznější snahy o jejich systematické propojování a mezioborovou spolupráci. Většina oslovených žáků uváděla, že je terénní výuka baví a považují ji za příjemné zpestření a oživení klasického výkladu ve škole.

Nedávná studie Svobodové et al. (2019) hodnotí přínosy terénní výuky z pohledu 19 oslovených učitelů obou stupňů základních škol, podle kterých dochází při této formě výuky zejména k rozvoji žáků v oblasti jejich dovedností a následných kompetencí řešit konkrétní problémy (více než k rozvoji znalostí jako takových). Učitelé vysoce oceňovali rovněž rozvoj žáků v oblasti mezilidských vztahů a to jak v žákovském kolektivu, tak mezi žáky a učitelem. Celkově terénní výuku a její přínosy hodnotí pozitivněji učitelé na 1. stupni základních škol, zejména proto, jelikož zpravidla „vyučují ve třídě celý den a mohou si tak výuku snáze přizpůsobit“ (Svobodová, 2019, s. 29).

Nejen o časových, ale i dalších bariérách realizace terénní výuky hovoří ve svých studiích percepce terénní výuky žáky a učitelé jak čeští, tak i zahraniční autoři. Například učitelé na australských středních školách si sice uvědomují četné potenciální přínosy geografických exkurzí a podobných mimoškolních praktických cvičení, avšak na druhou stranu je od jejich častější realizace odrazuje nejen vysoká organizační náročnost, ale třeba i chování žáků při těchto aktivitách, kteří bývají ve venkovním prostředí značně neukázněni (Munday, 2008). Žáci i učitelé se pak shodují, že terénní výuka může pozitivně přispět

k porozumění složitějších procesů a jevů, které jsou výkladem v hodině obtížně vysvětlitelné, ale při názorném ukázání v reálném světě mnohem pochopitelnější.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cíle a metodika provedeného výzkumu

Hlavním cílem a otázkou empirické části tohoto výzkumu bylo zjistit, jak vnímají způsob výuky zeměpisu v terénu jednotliví aktéři vzdělávacího systému. Zkoumanými skupinami ze školního prostředí byli žáci a učitelé. Specificky nás zajímalo, s jakými podobami výuky v terénu se na vybraných školách aktuálně setkáváme, ale zejména jak je uskutečňovaná terénní výuka hodnocena samotnými žáky, jestli jim podobná forma vyučování vyhovuje či nikoliv a z jakých konkrétních důvodů. Na straně učitelů bylo naším cílem zachytit jejich hlavní motivy k organizaci terénní výuky a zároveň zjistit limity a příčiny, proč ji naopak nechtějí zařazovat častěji.

Nejen na základě rešerše odborné literatury, ale i podle vlastních domněnek jsme očekávali, že z pohledu žáků budou na terénní výuku zeměpisu převažovat pozitivní ohlasy, spočívající především v zařazení nevšedních způsobů prezentace učiva, které jsou pro mnohé žáky ve srovnání s klasickým výkladem určitě i mnohem atraktivnější. Naopak od učitelů jsme předpokládali spíše organizační úvahy, které budou zaměřeny na reálné časové a prostorové možnosti takového pojetí výuky, a také reflexi jejích dopadů a efektivity.

K zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkum. V podobných studiích bývá

většinou aplikována metoda rozhovoru, či přesněji interview, jenž bylo také stěžejní metodou využitou v rámci této práce. Obě pojmenování uvádíme z důvodu, že český název rozhovor je širšího významu a označuje běžné lidské dorozumívání, zatímco anglický termín interview se zakládá přímo na verbální komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem s cílem získat požadované informace (Miovský, 2006; Chráska, 2007; Gavora, 2010). Výzkumníkovi umožňuje zachytit nejen faktické údaje, ale také postoje, motivy a neverbální projevy respondenta. Díky přímému kontaktu obou účastníků může výzkumník navíc pružně reagovat na obsah odpovědí (Chráska, 2007). Pro účely této studie bylo využito polostrukturovaného interview, které zahrnuje osnovu základních zvolených otázek (tzv. jádro interview, viz Miovský, 2006), ale přináší zároveň prostor pro doplňující otázky vycházející z průběhu interview.

S učiteli bylo interview vedeno individuálně (vždy pouze s jedním respondentem), zatímco s žáky v tzv. ohniskových skupinách (s větším počtem najednou). Osoba, která provádí interview s více respondenty ve stejném čase, může kromě dílčích výpovědí zaznamenat i interakce mezi dotazovanými, míru vzájemného souhlasu či protichůdnosti názorů. Přínosem je také zmírnění autority tazatele a uvolněnější atmosféra, která je výhodou a téměř nezbytností v případě interview s mladšími věkovými skupinami (Švaříček & Šedová, 2007).

Pro výzkum bylo náhodně vybráno celkem pět škol v Praze a Středočeském kraji, na kterých je terénní výuka v hodinách zeměpisu zastoupena. Jednalo se o dvě základní školy, dvě gymnázia a jednu střední průmyslovou školu. Napříč těmito školami bylo pro interview osloveno 6 učitelů zeměpisu s průměrným věkem 45 let (nejmladšímu bylo 28 let a nejstaršímu 60 let). Z řad žáků se interview zúčastnilo 13 ohniskových skupin, které reprezentovaly odlišné ročníky studia (od 6. třídy základní školy až po 4. ročník čtyřletého gymnázia) – dohromady 76 žáků (podrobněji viz Tab. 1).

Tab. 1 Zúčastněné školy a skupiny respondentů

Základní škola A	
lokality:	město s přibližně 15 000 obyvateli ve Středočeském kraji
respondenti:	učitelka zeměpisu a tělesné výchovy žáci 9. třídy (2 skupiny, celkem 7 žáků)
Základní škola B	
lokality:	město s přibližně 5 000 obyvateli ve Středočeském kraji
respondenti:	učitel zeměpisu, němčiny, informatiky a občanské výchovy učitel zeměpisu, matematiky, přírodovědy a tří dalších předmětů žáci 6., 7., 8. a 9. třídy (4 skupiny podle tříd, celkem 16 žáků)

Gymnázium A	
lokality:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a biologie žáci 2. ročníku čtyřletého gymnázia (2 skupiny, celkem 11 žáků)
Gymnázium B	
lokality:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a tělesné výchovy žáci 4. ročníku čtyřletého gymnázia (1 skupina, celkem 4 žáci)
Střední průmyslová škola	
lokality:	Praha
respondenti:	učitel zeměpisu a základů přírodovědy žáci 1. ročníku (3 skupiny, celkem 30 žáků) žáci 2. ročníku (1 skupina, celkem 8 žáků)

Žáci byli nejprve dotazováni, jak často a v jakých podobách u nich na škole, respektive ve třídě, probíhá v rámci zeměpisu terénní výuka. Následně jsme se žáků ptali, jaké má podle nich terénní výuka hlavní výhody, zda jim přijde zábavnější a účastní se jí rádi či jestli má potenciální vliv na jejich zájem o předmět, ale i na množství informací, které si zapamatují. Poslední série otázek zjišťovala negativa terénní výuky pohledem žáků a také skutečnost, zda by na současné podobě výuky zeměpisu v terénu něco změnili, o jaké konkrétní změny by se jednalo, jakým tématům by se chtěli více věnovat a například i která konkrétní místa navštěvovat.

Interview s učiteli se týkala obdobných záležitostí: zhodnocení současného stavu využívání terénní výuky, zejména v hodinách zeměpisu, na jejich škole, hledání stěžejních pozitivních do-

padů terénní výuky, ale i činitelů, které naopak učitele od jejího častějšího uskutečňování odrazují. Řešena byla mimo jiné časová, organizační, administrativní nebo bezpečnostní hlediska realizace terénní výuky zeměpisu.

Veškerá interview byla vedena hlavní autorkou článku, jež odpovědi respondentů zaznamenávala v papírové podobě, konkrétně formou bodových poznámek, které byly posléze přepsány do počítače. Při vyhodnocování odpovědí byl kladen důraz na hledání opakujících se výpovědí napříč různými skupinami oslovených žáků i jednotlivých učitelů. Zajímaly nás v neposlední řadě i specifické odpovědi, které nekorespondovaly s našimi vstupními předpoklady, případně se v odůvodněných aspektech výrazněji odlišovaly od výpovědí ostatních.

VÝSLEDKY

Terénní výuka zeměpisu z perspektivy žáků

Přestože se podoba terénní výuky na pěti vybraných školách vzájemně dost lišila, žáci se v zodpovídání většiny otázek poměrně shodovali. Pouze na některá témata reagovali odlišně, avšak jejich názory se rozcházely jen v menším počtu odpovědí. Z hlediska pozitiv terénní výuky žáci obvykle vnímali mezi prvými již samotný fakt, že výuka probíhá ve venkovním prostředí, což jim vyhovuje a některým se zde údajně i lépe přemýšlí. Někteří ve vztahu k prostředí zmínili také to, že se cítí během výuky v terénu volnější a je jim příjemná možnost libovolného pohybu, která na hodinách ve škole není. Také se většina dotazovaných skupin žáků shodovala v tom, že terénní výuka mimo školní lavice značně oživí běžnou výuku, a právě díky tomu většinu žáků více baví.

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

Dále na terénní výuce žáci oceňují její názornost a osobní setkání se studovanými jevy, které nelze zcela nahradit promítanými obrázky nebo sebelepší učebnicí. Žáci byli také poměrně jednotní v názoru, že se do procesu výuky v terénu chtějí osobně zapojovat. Sloužit k tomu mají podle nich například pracovní listy nebo praktické úlohy. Někteří žáci shledávali přínos také v souvislosti náplně práce v terénu s výukou ve škole. V několika oslovených skupinách se ale na druhou stranu pozastavili nad tím, že probírání stejného učiva při výuce v terénu jako ve školních lavicích téměř postrádá smysl.

Mezi primárně zmiňovanými nevýhodami zazníval v odpovědích žáků názor, který bychom mohli očekávat spíše ze strany učitelů – že se podle nich zvládne během výuky v terénu méně učiva než ve škole. Někteří žáci se pak domnívají, že je možná právě tato skutečnost hlavním limitem, proč nelze terénní výuku zařazovat příliš často. Žáci hojně vnímali slabinu také v tom, že specifika terénního vyučování mohou vést k tomu, že se nemusejí všichni plně věnovat výuce a někteří se takzvaně „ulejí“. Jako primární důvod uvádějí například to, že výuka nemusí nutně všechny zaujmout svou náplní, ovšem celkově převažuje pohled, že se do výuky v terénu aktivněji zapojuje zpravidla větší část třídy než při běžné hodině ve školních lavicích.

Několik skupin žáků považovalo za negativum výuky v terénu také to, že během ní bývají rozptylováni i jinými podněty okolí. V souvislosti s venkovním prostředím si žáci často uvědomovali nepředvídatelnost počasí. Někteří zmínili ještě klíšťata, vosy či jiný hmyz nebo nečistotu jako další odrazující faktory.

V průběhu rozhovorů zaznívaly v neposlední řadě rozličné nápady a podněty žáků pro realizaci terénní výuky zeměpisu. S terénní výukou zeměpisu na svých školách byli žáci majoritně spokojeni a chtěli by ji mít co možná nejčastěji. Jedna skupina dokonce přímo navrhovala uzpůsobení rozvrhů tomu, aby mohli pravidelněji v rámci výuky absolvovat i delší vycházky do přírody.

Z konkrétních lokalit, které by žáci chtěli během celodenních forem terénní výuky navštívit, nejvíce zaznívaly chráněné krajinné oblasti a národní parky, případně různé specifické prvky reliéfu, například jeskyně. Mnozí zmiňovali rozličné kulturně-historické atraktivitu cestovního ruchu (města, památky, zámky, muzea apod.), ale také navrhovali exkurze do elektráren, ekofarem či ekocenter. O vzdálenějších destinacích pro realizaci terénní výuky zeměpisu uvažovali častěji žáci z pražských škol, zatímco oslovené skupiny žáků ze škol ve Středočeském kraji se leckdy spokojily i s blízkým okolím, někdy dokonce i jen s delší procházkou lesem v zázemí města jejich bydliště.

Přestože jsme v rámci interview v ohniskových skupinách oslovili žáky odlišných ročníků studia (od 6. třídy základní školy až po maturanty), jejich odpovědi se v závislosti na věku systematicky nijak výrazně nelišily. Diference v hodnocení terénní výuky byly rozhodně více než mezi žáky odlišného věku patrné mezi žáky z různých škol. Příčinou mohou být zejména rozdílné formy terénní výuky na jednotlivých školách. Pro nalézání případných souvislostí podobného charakteru by však bylo vhodné pracovat s větším vzorkem respondentů.

Vnímaná pozitiva a negativa pohledem učitelů

Ve výpovědích učitelů mezi hlavními a prvně zmiňovanými pozitivními aspekty terénní výuky zaznívala podobná tvrzení jako u žáků. Kladně hodnotili v první řadě to, že žáci názorně vidí vše, o čem se učí a vnímají výuku i dalšími smysly, například si mohou cokoli osahat. Většina učitelů zmínila v návaznosti také fakt, že si žáci sami vyzkouší praktické činnosti. Mezi ty základní řadili například práci s mapou nebo tvorbu mentálních map (viz Lynch, 1960), ale uváděli také aktivity spojené s měřením geografických parametrů, třeba průtoků vodních toků.

S výše uvedenými praktickými činnostmi souvisí i další uváděné pozitivum, kterým je skutečnost, že si žáci lépe uvědomují aplikovatelnost a využitelnost toho, co se ve škole učí. Zvláště od učitelů základních škol jsme se dozvěděli, že jimi využívané formy terénní výuky jsou záměrně pojaty velmi prakticky a mnohdy také s přesahem do každodenního života. Na jedné ze zkoumaných základních škol se při terénní výuce zeměpisu zabývají mimo jiné otázkami vhodného nakládání s odpady a celkově možnostmi zkvalitnění života v jejich městě.

Učitelé se dále shodovali v tom, že terénní výuka je příležitostí k integraci předmětů a témat. Pokládali to za přidanou hodnotu nejen pro žáky, ale také za možnost pro bližší kooperaci s učiteli odlišných předmětů. Domluva mezi pedagogy však nebývá vždy úspěšná. Někteří oslovení učitelé si všimli v neposlední řadě toho, že terénní výuka pozitivně ovlivňuje zapamatování řešené problematiky žáky. Údajně při setkáních bývalí žáci i po mnoha letech vzpomínají na výuku v terénu, kterou s učitelem zažili, a podrobně popisují její konkrétní náplň.

Relativně jednotně vnímají dotázaní učitelé nejzásadnější negativní aspekt výuky v terénu, kterým je celková náročnost organizace, včetně příprav. Tento problém je ještě výraznější v případě vícedenních exkurzí, na které je potřeba zajistit navíc dopravu a ubytování. Část učitelů považuje za velice nepříjemný prvek realizace terénní výuky nezbytnou administrativu. Ze stran všech učitelů bylo potvrzeno, že terénní výuka musí být podložena správně vyplněnými dokumenty, které odevzdávají vedení školy a často je potřeba zařídit i formuláře se souhlasly rodičů.

Oslovení učitelé z gymnázií administrativní komplikovanost za výraznější problém nepovažovali, spíše jim přišel omezující nedostatečný časový prostor na podobné formy výuky v mimoškolním prostředí, což v mnoha případech ještě více ztěžuje netolerantní přístup ostatních pedagogů, jejichž běžná výuka by těmito „inovacemi“ mohla být dotčena.

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

Někteří učitelé se mimo jiné zmínili o postojích rodičů žáků, kteří nejsou terénní výuce vždy zcela nakloněni a s učiteli mnohdy řeší potenciální problémy i osobně. Hovořili o nich více učitelé ze základních škol a souvisely převážně s finančními dispozicemi. Nepříjemností však nemusí být jen fi-

nanční stránka při celodenních nebo vícedenních formách terénní výuky, ale i percepce hygienických rizik, obavy z nečistot apod., přičemž z takových důvodů dokonce rodiče své děti z terénní výuky v krajních případech omlouvají. Stejní učitelé se setkávají také s problémem, že žáci často nebyvají na terénní výuku vhodně oblečení, v důsledku čehož mohou prochladnout nebo si poničit drahé oděvy, což se opět nelíbí jejich rodičům.

DISKUZE

Výsledky provedeného šetření z velké části odpovídají jak našim osobním předpokladům, tak i dosavadním poznatkům českých i zahraničních autorů, kteří se obdobnou tematikou již dříve zabývali (např. Munday, 2008; Hofmann, Trávníček, & Soják, 2011; Činčera, 2016; Svobodová et al., 2019). Obohacujícím prvkem prezentovaných výsledků tohoto článku, a tudíž i jeho přidanou hodnotou oproti jiným výzkumům, je podle nás ucelený pohled na percepci terénní výuky v širších souvislostech, ale též konfrontace názorů dvou odlišných skupin ze školního prostředí: žáků a učitelů.

Výzkum Svobodové et al. (2019) se v jedné ze svých částí zaměřoval, stejně jako tento článek, na překážky realizace terénní výuky a hodnotil, jak často zaznívaly různé bariéry ve výpovědích 19 dotázaných učitelů základních škol. Výsledky se s těmi našimi sice ve velké míře shodují, avšak zatímco v jejich šetření se mezi vůbec nejfrekvencovaněji zmiňované limity terénní výuky řadil nedostatek podpůrných metodických materiálů k její přípravě, námi oslovení učitelé z Prahy a okolí tuto skutečnost neuváděli ani jednou.

Kromě konkrétních vnímaných pozitivních a negativních aspektů realizace terénní výuky zeměpisu byla zajímavým zjištěním mimo jiné du-

alita názorů na překryv probírané studijní látky při běžných hodinách a v průběhu výuky v terénu. Zde se oslovení žáci z pěti vybraných škol v Praze a Středočeském kraji dělili relativně překvapivě na dva názorově protichůdné tábory. Někteří chválili, že se terénní výuka a její náplň překrývá s tím, co se již dříve naučili ve školních lavicích a dochází tak k prohlubování jejich znalostí v daném tématu, včetně přesahu do praxe. Jiným naopak přišlo probírání totožného učiva, pouze odlišnou formou, neúčelné a zbytečné.

Svou roli zde mohla sehrávat kvalita konkrétní podoby terénní výuky zeměpisu. Příprava jak po vzdělávací stránce uspokojivě kvalitních, tak zároveň pro žáky dostatečně atraktivních, hodin zeměpisu v terénu je pro každého učitele velice obtížná a vyžaduje jeho osobní nadšení, jelikož takové přípravě musí věnovat nemalé úsilí a velké množství svého, mnohdy dokonce i mimopracovního, času. Integraci venkovních aktivit v hodinách zeměpisu i jiných předmětů však musí být nakloněno i vedení školy. Tyto myšlenky opět korespondují s odbornou literaturou (např. Foskett, 1997; Skalková, 1999; Rickinson et al., 2004), ve které se dozvídáme, že pozitivní efekt terénní výuky se dostavuje pouze v případě dostatečného plánování, přípravy a správné koncepce takových lekcí.

ZÁVĚR

V závěru tohoto článku bychom rádi shrnuli nejdůležitější poznatky z výzkumu percepce terénní výuky zeměpisu žáky a učiteli na vybraných školách v Praze a Středočeském kraji. Odlišné skupiny dotázaných se převážně shodovaly na nejdůležitějších pozitivních aspektech terénní výuky v geografickém vzdělávání. Jako hlavní výhody bychom mohli uvést již samotný pobyt na čerstvém vzduchu ve venkovním prostředí nebo ozvláštňování tradičních hodin zeměpisu. Oboustranně chválena byla rovněž možnost názorné demonstrace učiva a ukázky jeho praktického využití.

Relativně jednotně byly mezi dotazovanými skupinami respondentů vnímány také některé negativní aspekty terénní výuky, k nimž lze zařadit především její časovou náročnost a obtížnost na přípravu, ale i zvýšené administrativní požadavky na učitele a vedení škol. Rozhodně by neměl být opomenut velice často zmiňovaný faktor bezpečnosti – rizika úrazů či jiných zdravotních komplikací. Žáky a učiteli vnímané silné a slabé stránky, příležitosti i hrozby spojené s realizací terénní výuky zeměpisu, které opakovaně zazněly v průběhu provedených skupinových diskuzí, jsou zaneseny do přehledné SWOT analýzy (Tab. 2).

Tab. 2 SWOT analýza terénní výuky zeměpisu na základě uskutečněných interview se žáky a učiteli

Silné stránky (Strengths)	Slabé stránky (Weaknesses)
<ul style="list-style-type: none"> • pobyt na čerstvém vzduchu ve venkovním prostředí • ozvláštňování běžných hodin zeměpisu • vnímání výuky širším spektrem smyslů • upevnění znalostí a dlouhodobější zapamatování získaných informací • příjemnější a uvolněnější atmosféra než ve škole 	<ul style="list-style-type: none"> • časová náročnost • obtížnost z hlediska přípravy • zvýšené administrativní požadavky na učitele i vedení škol • nejednoznačná efektivita výuky v terénu

Příležitosti (Opportunities)	Hrozby (Threats)
<ul style="list-style-type: none"> • ukázka praktického využití učiva a jeho názorná demonstrace • mezipředmětové vazby a systematické propojování znalostí • posílení vztahu žáků k životnímu prostředí nebo k dané lokalitě • možnost vzájemné kooperace a týmové spolupráce • zařazení pohybových aktivit vedoucích ke zlepšení fyzické kondice 	<ul style="list-style-type: none"> • rizika úrazů a jiných zdravotních komplikací • více rušivých elementů pro žáky, což může vést k jejich nekázni • nepředvídatelnost počasí

Za velmi zajímavý fakt lze závěrem označit skutečnost, že žáci oceňovali účelně plánovanou terénní výuku i po vzdělávací stránce, a také to, že by někteří byli dokonce nakloněni náročnějším úkolům. Zejména pro dotazované učitele, ale i celkově pro všechny učitele, kteří o častějším zařazení terénní výuky zeměpisu uvažují, může být potěšujícím výsledkem, že naprostá většina žáků hodnotí absolvované terénní vyučování kladně a mnohé skupiny by se jednoznačně přikláněly k jeho frekventovanějšímu pořádání.

Literatura

- ČINČERA, J. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.14712/18023061.534>
- ČINČERA, J., & HOLEC, J. (2016). Outdoor education in formal education. *Envigogika*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.14712/18023061.533>
- DUBCOVÁ, A. (2013). *Didaktika geografie v teréne*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- FOSKETT, N. (1997). Teaching and learning through fieldwork. In *Teaching and Learning Geography*, 189–201.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vydání). Brno: Paido.
- HOFMANN, E. (1999). *Jedovnice a okolí: modelová oblast pro terénní vyučování*. Brno: Cerm.
- HOFMANN, E. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- HOFMANN, E., TRÁVNÍČEK, M., & SOJÁK, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu*, 310–315. <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-11>
- CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- JAKOUBĚOVÁ, I. (2019). *Terénní výuka z pohledu různých aktérů* (bakalářská práce). Nepublikováno. Univerzita Karlova, Praha.

Prohlášení

Článek vychází z výsledků závěrečné práce hlavní autorky (Jakouběová, 2019), která byla obhájena 7. 6. 2019 na katedře sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK.

- JÁČ, M. (2013). Zeměpisná exkurze jako terénní cvičení. *Geografické rozhledy*, 22(3), 16–17.
- KRAJHANZL, J. (2014): *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7063-2014>
- LYNCH, K. (1960). *The Image of The City*. Cambridge: The MIT Press.
- MARADA, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu?. *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MUNDAY, P. (2008). Teacher Perceptions of the Role and Value of Excursions in Years 7–10 Geography Education in Victoria, Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 146–169. <https://doi.org/10.1080/10382040802148638>
- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D., & BENEFIELD, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. London: King's College.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova.
- SCOTT, I., FULLER, I., & GASKIN, S. (2006). Life without Fieldwork: Some Lecturers' Perceptions of Geography and Environmental Science Fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 161–171. <https://doi.org/10.1080/03098260500499832>
- SKALKOVÁ, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- SVOBODOVÁ, H., MISAŘOVÁ, D., DURNA, R., ČEŠKOVÁ, T., & HOFMANN, E. (2019): *Koncepce terénní výuky pro základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9246-2019>
- ŠUPKA, J., HOFMANN, E., & RUX, J. (1993). *Didaktika geografie I*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠVAŘÍČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Poděkování

Výzkum byl podpořen z prostředků Univerzity Karlovy v rámci projektu SVV 260566.