**Realizace terénní výuky na vybraných základních školách v Česku**[[1]](#footnote-1)

**Implementation of Fieldwork at Selected Schools in Czechia**

Hana Svobodová, Radek Durna, Darina Mísařová, Eduard Hofmann

**Abstrakt**

Cílem předkládané studie je zjistit, jak je terénní výuka realizována na vybraných základních školách v Česku. V popředí zájmu byly předměty, které mají v tomto směru dlouholetou tradici – zejména zeměpis, přírodopis a tělesná výchova. První fází zjišťování byla obsahová analýza školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) ve vztahu k terénní výuce na vzorku 50 škol. Bylo zjišťováno, zda je terénní výuka ve školách vůbec realizována a jak je uvedena v ŠVP a učebních plánech. Druhá fáze výzkumu měla verifikovat dosažené výsledky prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s učiteli na 1. a 2. stupni 10 modelových základních škol. Modelové školy byly vybrány na základě poznatku, že terénní výuka je na dané škole dlouhodobě realizována ve všech jejích formách. Analýza ŠVP ukázala, že se jednotlivé ŠVP liší zejména rozsahem zpracování obsahové části jednotlivých předmětů, přičemž právě u zařazení různých forem terénní výuky co do kvantity a kvality bylo zjištěno odlišností nejvíce. Rozhovory s učiteli tyto rozdíly potvrdily a poukázaly na řadu dalších informací z ŠVP nezjistitelných. Např. že ŠVP v podstatě neuvádí krátkodobé formy terénní výuky, ale spíše střednědobé a dlouhodobé formy terénní výuky, které se každoročně opakují.

**Klíčová slova**

základní škola, terénní výuka, školní vzdělávací program, strukturovaný rozhovor, učitel na 1. a 2. stupni

**Abstract**

The aim of the presented study is to find out the way the fieldwork is implemented at selected primary schools in the Czech Republic. The primary concern of this study are the school subjects that have a long tradition: geography, biology and physical education.

At the first stage of this study the focus was aimed at the content analysis of school educational programs in relation to a fieldwork education at 50 selected primary schools. Our survey tried to determine whether the fieldwork education was present at primary schools and the way it was implemented in the school educational programs and curricula.

The second stage of our research had for its goal to verify the achieved results by means of a structured interview with teachers teaching at lower and upper levels of 10 model primary schools. These model schools were selected from a number of schools where the fieldwork education has already been implemented and put into practice in all its forms for a long enough long period of time.

The analysis of the school educational programs showed that the educational programs differ predominantly in the extent of the content parts of individual subjects with the particular difference in the fieldwork education programs. The interviews conducted with teachers confirmed these differences findings and pointed attention to other not negligible information that could not be found in the school educational programs. One of the example of this information undetectable from the school educational program is that the school educational programs do not mention short-term forms of fieldwork but primarily its middle and long-term forms and that they take place and repeat themselves every year.

**Keywords**

Primary school, fieldwork, school educational program, structured interview, teacher at lower and upper level of a primary schools

**Úvod**

Terénní výuku je možné chápat jednak jako organizační formu výuky, z hlediska prostředí, ve kterém se odehrává (viz např. Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 183), jednak jako silnou výukovou strategii (např. Balderstone & Lambert, 2010), která umožňuje komplexněji chápat reálný svět. Organizační formy výuky podle prostředí, ve kterém se výuka odehrává (mimo jiné) popisují i Kalhous & Obst (2009, s. 294).

V anglicky psané odborné literatuře se k souhrnnému pojmenování „terénní výuky“ nejčastěji užívá pojmů *outdoor learning* či *fieldwork* (viz např. Balderstone & Lambert, 2014; Biddulph, Balderstone, & Lambert, 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 vytvořených zkušeností (*first hand experiences*) a využívá přitom fenoménu výuky „pod širým nebem“ (*out of door*). Přikláníme se k názoru zmíněných autorů, kteří považují terénní výuku v „reálném světě“ za naprosto zásadní (*essential*) součást studia geografie (zeměpisu), jelikož rozvíjí vlastnosti nutné k pochopení samotné podstaty této oblasti lidského/žákovského bádání. Podobně považují terénní výuku za nedílnou součást geografického 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. Stejný kolektiv autorů spatřuje v terénní výuce ideální nástroj integrace geografické teorie a praxe. Na význam terénní výuky ve smyslu silné výukové strategie poukazují i autoři z Nizozemí (Oost, De Vries, & Van der Schee, 2011), kteří pro účely svého výzkumu definují terénní výuku jako „podnikání výukových aktivit ve venkovním prostředí“ (*in outdoor setting*), spojených s konkrétními obsahy kurikula. Oost et al. (2011) se dále ztotožňují s názory Rickinsona et al. (2004), který uvádí, 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. Na Slovensku se výzkumem efektivity výuky v terénu zabývali blíže např. Kvasničák, Prokop & Pištová (2005), Kvasničák (2013), kteří ji označují jako *terénné skúsenostne vyučovanie* a řadí jej 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.

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), není tento pojem v české literatuře dosud přesně definován. Proto jej pro účely našeho výzkumu vymezujeme následovně (Hofmann et al., 2003, s. 6, upraveno):

*„Terénní výuku definujeme jako „zastřešující“ pojem pro rozmanité formy výuky, jejichž společným rysem je realizace v terénu, mimo školní třídu. Může jít však i o prostory jiné vzdělávací instituce než je škola (např. muzeum, galerie, průmyslový, zemědělský podnik…). Terénní výuka může nabývat rozmanitých organizačních forem od vycházky, terénní exkurze, terénního cvičení až po několikadenní výlety či školy v přírodě. V závislosti na cílech a použitých výukových metodách mohou být žáci pasivními posluchači a pozorovateli, ale také badateli aktivně shromažďujícími a zpracovávajícími informace z primárních i sekundárních zdrojů, za pomoci výzkumných metod a pomůcek jednotlivých vědních disciplín.“*

V průběhu výzkumu dochází k dalšímu zpřesňování a doplňování tohoto pracovního vymezení v závislosti na zjištěných skutečnostech vycházejících ze zkušeností odborných pedagogických pracovníků (viz dále – rozhovory s učiteli), srovnávání různého pojetí tohoto pojmu v zahraničí (jak bylo nabídnuto výše), vlastní praxe autorů a dalších. Přikláníme se k faktu, že pokud má mít jakákoliv forma terénní výuky pro žáka přínos, musí být žák v průběhu terénní výuky aktivní (provádět činnost jako např. pozorování, měření, apod.) a ne být jen pasivním příjemcem informací předávaných učitelem.

**Cíle a metody**

Terénní výuka, nejen v geografickém vzdělávání, 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. Pěstuje u žáků různé druhy dovedností spojené především s praktickými činnostmi v krajině a ve své podstatě se prolíná celým kurikulem základní i střední školy.

V Česku však budeme komplexní výzkum v oblasti terénní výuky (jako celku i se zaměřením na zeměpis) hledat marně. Nemáme tak povědomí o zařazení terénní výuky do školních vzdělávacích programů a o její skutečné realizaci na základních, ani na středních školách. Tohoto výzkumu se týká jen studie Knechta a Hofmanna (2013). Z tohoto deficitu pramení výzkumná potřeba autorů realizovaná v rámci projektu GAČR 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 se zaměřením na vyučovací předmět zeměpis realizována na vybraných základních školách v Česku. Pracovní hypotéza k výše uvedenému dílčímu cíli výzkumu zní: „*Terénní výuka je na základní škole pojata nekoncepčně, jednotlivé formy terénní výuky na sebe nenavazují ani se vzájemně nedoplňují.“*

Toto zjišťování proběhlo ve dvou fázích. První z nich byla obsahová analýza školních vzdělávacích programů (ŠVP) ve vztahu k terénní výuce. Výběr modelových škol pro analýzu ŠVP byl proveden záměrným výběrem (Gavora, 2000, s. 60), který se uskutečnil na základě kvalifikovaného relevantního znaku – a to vědomí autorů, že modelová škola realizuje dlouhodobě 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 tedy proběhla u 50 škol z Jihomoravského a Jihočeského kraje. Podle předem stanovených uzavřených, polouzavřených a uzavřených otázek (Hendl, 2012), resp. kritérií bylo zjišťováno, zda je terénní výuka ve školách vůbec realizována a dále zda a jak je uvedena v učebních osnovách a učebních plánech. Hodnocené parametry byly vybrány dle obsahového, časového, lokalizačního a organizačního hlediska (blíže viz dále). Samotné vyhodnocení údajů proběhlo u uzavřených a polouzavřených otázek pomocí standardních matematicko-statistických metod, u otevřených otázek pomocí analýzy klíčových slov uvedených textů. U těchto otázek je pak nutné podotknout, že se jedná o subjektivní hodnocení autora analýzy.

Vzhledem k tomuto faktu byla provedena druhá fáze výzkumu, která měla verifikovat zjištěné výsledky – a to strukturované rozhovory s učiteli na 1. i 2. stupni základních škol. 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 x NE) a následně snazší kategorizace otevřených odpovědí.

Při takovýchto metodách je pochopitelně klíčový výběr vhodných komunikačních partnerů. Za relevantní vzorek a vzhledem k časové náročnosti realizace šetření včetně jeho vyhodnocení bylo zvoleno 10 modelových škol, které měly v ŠVP (v první fázi výzkumu) uvedené různé formy terénní výuky a hodnotitel ŠVP uvedl při analýze, že terénní výuka je zastoupena „hodně“ – tzn., 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 apod. 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. Na některých školách následně probíhal rozhovor s učitelem 1. a 2. stupně odděleně vzhledem k jejich odlišným časovým možnostem, na jiných školách se dotazování účastnily až čtyři osoby (zároveň učitelé 1. i 2. stupně). Tento formát rozhovoru lze považovat za „skupinovou diskuzi“, 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 diskutující snadněji i před neznámým tazatelem odhalují své postoje, názory, myšlení, zkušenosti.

Rozhovory v druhé fázi výzkumu byly provedeny na vzorku 19 učitelů základních škol (a jednoho gymnázia) na území Jihomoravského a Jihočeského kraje. Z celkového počtu 19 učitelů jich 10 učí na druhém a 9 na prvním stupni. Disproporce vznikla zařazením gymnázia[[2]](#footnote-2), kde proběhl rozhovor pouze s jedním učitelem, jelikož výuka prvního stupně není na gymnáziích realizována.

Rozhovory byly zaznamenány písemně a zároveň po vyjádření souhlasu dotazovaných i nahrávány na diktafon. Následně byly zvukové nahrávky přepsány do textové podoby formou doslovné transkripce, kódovány a analyzovány, přičemž hlavním cílem tematické analýzy bylo, aby se její zjištění vztahovala ke stanovené hypotéze (jinými slovy na ni určitým způsobem odpovídala) a aby tato zjištění byla pochopitelně doložitelná v sesbíraných datech, resp. aby z nich vycházela (Silverman, 2005).

Výsledky obsahové analýzy ŠVP byly strukturovanými rozhovory ověřeny zejména v následujících oblastech, ke kterým bylo adekvátně vytvořeno pět dílčích části dotazníku pro učitele (tabulka 1).

Tabulka 1

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Zájmová oblast vyplývající z obsahové analýzy ŠVP** |  | **Transformace do struktury (části) dotazníku** |
| - slouží pro identifikaci a případnou korelaci způsobů realizace terénní s délkou praxe učitele či jeho předmětovým zaměřením |  | Část A: Identifikační údaje školy a učitele |
| - výběr témat pro terénní výuku  - realizované formy terénní výuky  - orientační hodinová náročnost  - mezipředmětovost  - návaznost terénní výuky  - ucelenost koncepce terénní výuky |  | Část B: Realizace terénní výuky učitelem, školou |
| - bariéry realizace terénní výuky |  | Část C: Předpoklady a bariéry pro rozvoj terénní výuky |
| - nebylo zjišťováno v rámci analýzy ŠVP, ale vyhledáním informací o realizovaných formách terénní výuky na webech modelových škol |  | Část D: Propagace terénní výuky |
| - zpětná vazba učitele |  | Část E: Hodnocení terénní výuky – zpětná vazba |

Pozn. Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku jsou v příspěvku uvedeny pouze výsledky strukturovaného rozhovoru stěžejní části B (viz kapitola 3.2). Pramen: autoři.

**Výsledky**

*Obsahová analýza ŠVP*

ŠVP má většina škol dostupný na webové stránce školy – z analyzovaného vzorku mělo ŠVP dostupný 42 škol (84 %), osm dalších škol poslalo ŠVP na vyžádání. Aktuálnost ŠVP je u modelových škol různá. Nejstarší ŠVP byl zpracován v roce 2006, z roku 2007 jich pochází 8 z celkových 50. Nejčastěji byly ŠVP zpracovány nebo aktualizovány v roce 2013 – 18 škol, 9 škol zpracovalo nebo aktualizovalo ŠVP v roce 2014 a čtyři v roce 2015.

Ve všech analyzovaných ŠVP byla nějakým způsobem zmíněna terénní výuka. Subjektivně pak byla hodnocena míra zastoupení terénní výuky v ŠVP. Ve 12 (24 %) ŠVP je terénní výuka zastoupena hodně (je zmiňována ve více předmětech a jsou uvedeny i další aktivity jako např. terénní výcvikový kurz, ekologický pobyt, projekty spojené s pobytem v terénu apod.), v 18 (36 %) středně a ve 20 ŠVP (40 %) málo (terénní výuka v jakékoliv formě je zmiňována jen velmi okrajově). Zastoupení terénní výuky v ŠVP mohlo napovědět např. zaměření ŠVP na environmentální výuku apod.

Pro koordinaci terénní výuky a tvorbu jejího systému je důležité, zda je terénní výuka v ŠVP představena jako ucelená koncepce, tzn., zda na sebe jednotlivé formy terénní výuky v daném předmětu navazují a jsou postupně rozvíjeny, zda existují mezipředmětové vazby nebo ucelený systém dlouhodobých forem terénní výuky. Z analýzy vyplývá, že tomu tak na převážné většině modelových škol není. Ve 40 případech (80 %) není terénní výuka představena jako ucelená koncepce, pouze v 9 případech se zdá být ucelená a v jednom případě nebylo možné ucelenost 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 (26 %) byla v učebním plánu zmínka o terénní výuce, zatímco v 36 případech (72 %) 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 je terénní výuka zastoupena 9x 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 12x zastoupeny vzdělávací oblasti Člověk a příroda (konkrétní předměty zeměpis a přírodopis) a Člověk a zdraví (předměty výchova ke zdraví a tělesná výchova). 7x byla uvedena vzdělávací oblast Člověk a společnost (předměty dějepis a výchova k občanství) a 3x Člověk a svět práce. U šesti dalších odpovědí byla terénní výuka zastoupena jinak než ve vzdělávací oblasti, a to např. formou projektu, školní družiny, 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.

Z hlediska prostoru je terénní výuka v ŠVP nejčastěji (37 případů) pojata jako výuka v prostředí obce, ve které se daná škola nachází. Ve 32 případech bylo jako místo pro terénní výuky voleno 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 byly uvedeny různé exkurze, kurzy (i sportovní) či návštěva 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 byla uvedena návštěva sportovního zařízení (bazén, hřiště apod.).

Z hlediska času byla v analyzovaných ŠVP nejčastěji – v 35 případech – identifikována krátkodobá terénní výuka, která probíhá 1 až 2 vyučovací hodiny – může se jednat o práce na školním pozemku či návštěvy výstav, muzeí apod. Ve 32 případech byla zjištěna dlouhodobá terénní výuka trvající 2 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. Z uvedeného je patrné, že takřka polovina modelových škol realizuje 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.

Předchozí domněnku o integraci předmětů potvrzuje i zařazení terénní výuky z předmětového hlediska. Ve 29 případech byla sice identifikována v ŠVP zároveň předmětová i integrovaná forma terénní výuky, ale v dalších 20 případech 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 7 případech nebylo možné zařazení průřezových témat posoudit.

Terénní výuka se v analyzovaných ŠVP objevuje v různých formách (viz obr. 1). Pro tyto formy neexistuje standardizované označení. Každá škola si nazývá 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* (49 škol z celkových 50). 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 atd.), avšak často nebylo blíže určeno, kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, v kterém ročníku je realizována atd.

Druhou nejčastější formou terénní výuky byla *vycházka* (43 případů). Tato forma se v jednotlivých ŠVP vyskytuje v různých víceslovných označeních:

* 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* (objevuje se v 36 případech). 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 jasné kategorie: *školní výlet* (31 případů), *škola v přírodě* (8 případů), *adaptační / seznamovací pobyt* (4 případy).

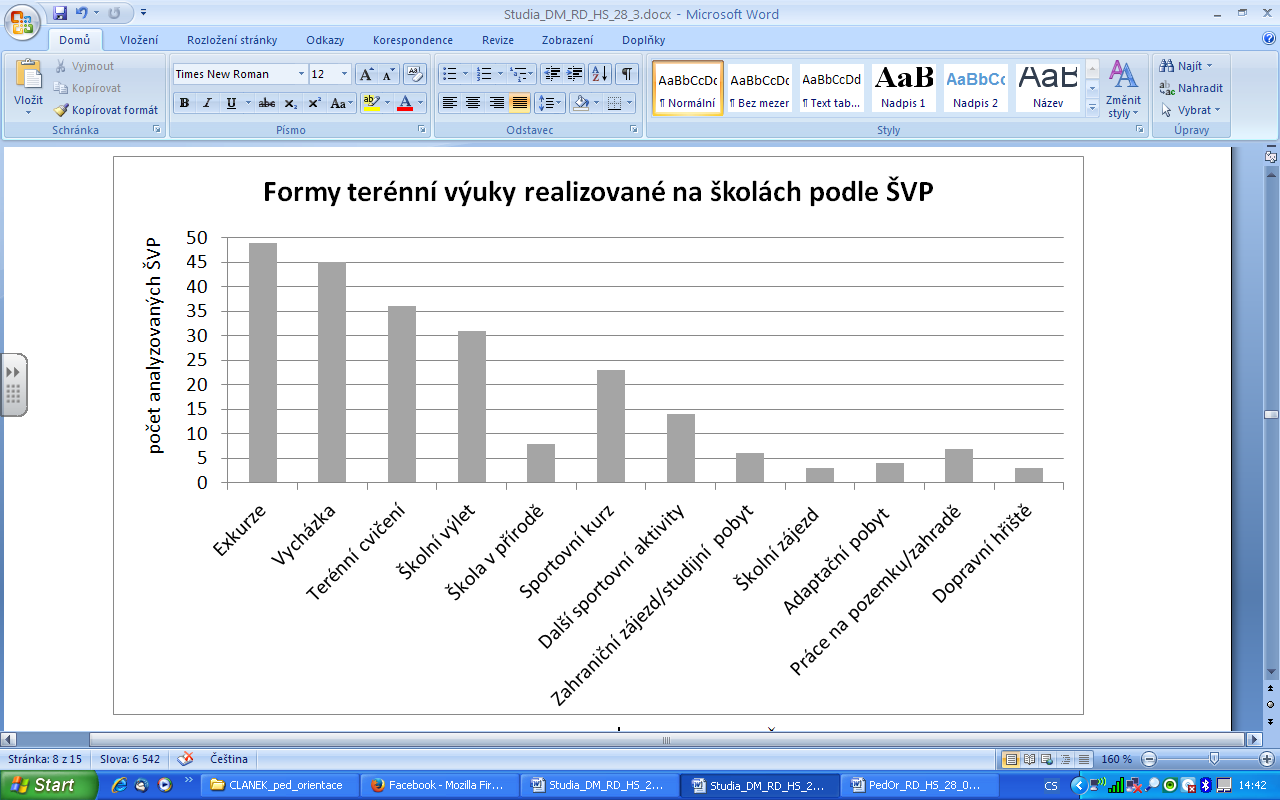
Další velkou skupinou jsou sportovně zaměřené formy výuky v terénu. Zde byly vymezeny dvě kategorie. První kategorie se týká *sportovních kurzů / pobytů*, kde se předpokládá dlouhodobá forma výuky (vícedenní terénní výuka s pobytem mimo domov). Tyto sportovní kurzy se objevují v ŠVP v 23 případech a jedná se o: lyžařské výcvikové kurzy, letní výcvikové kurzy (vodácký, cyklistický apod.) či ozdravné pobyty. Do druhé kategorie označené jako *další sportovní aktivity*(objevují se ve 14 případech) 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 jakkoliv spolupracují se zahraničními školami, byla identifikována forma *zahraniční zájezd / studijní pobyt* (6 případů). Do kategorie *školní zájezd* (3 případy) 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 7 škol. Pro úplnost zmiňme jako poslední terénní formu *dopravní výuky* realizovanou na dopravním hřišti (3 případy). Žádná ze škol neměla uvedenou jinou výuku na školním pozemku, tak jak ji definuje např. již v roce 1979 Papík (s. 217) – v zeměpise se jedná např. o měření směru a síly větru, pozorování počasí, měření vzdáleností apod.

Obrázek 1

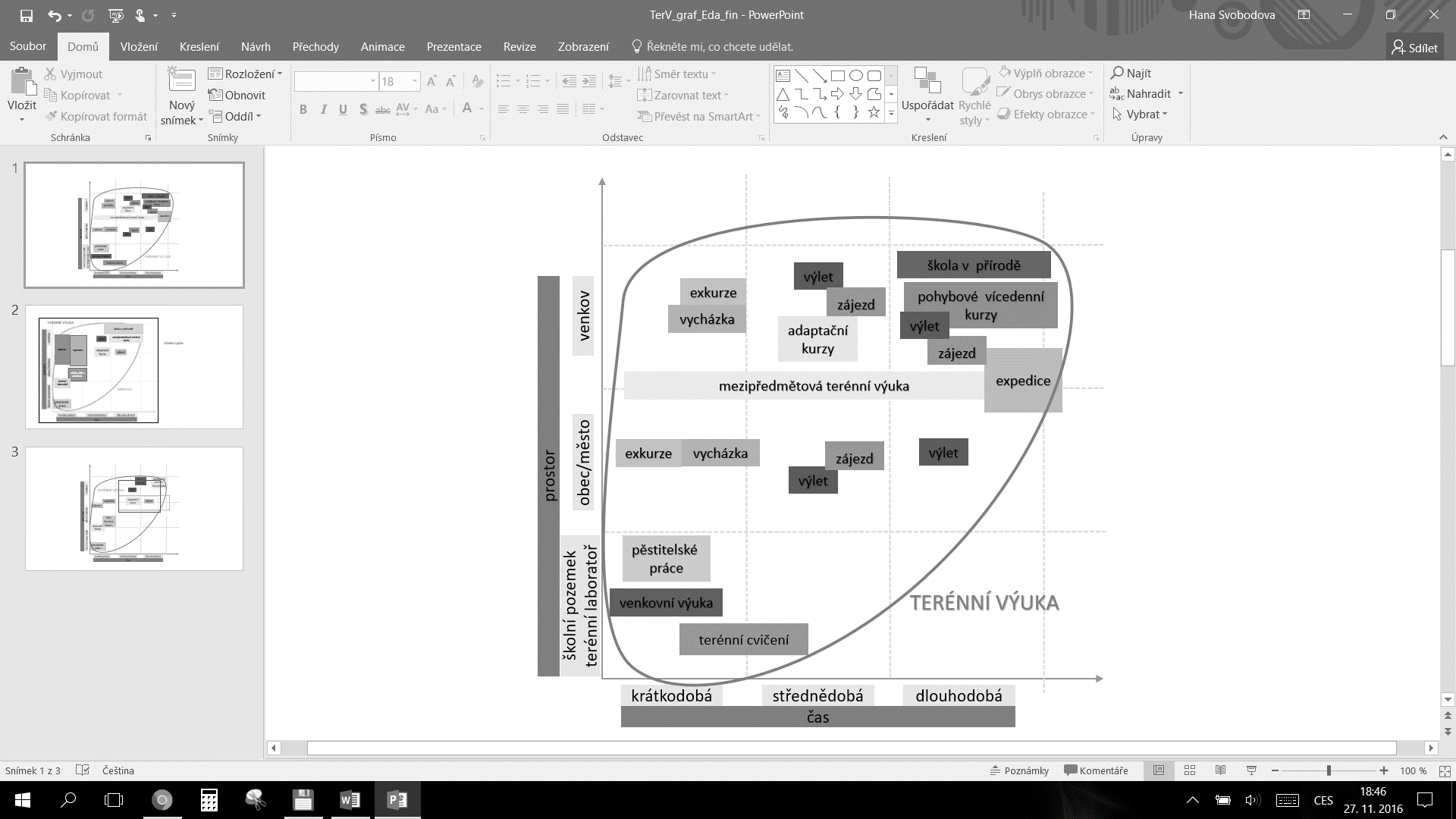
*Realizované formy terénní výuky identifikované v ŠVP. Pramen: autoři*



Ve snaze provést korelaci mezi časem a prostorem realizace terénní výuky vznikl obr. 2, který představuje redukované formy terénní výuky, které vycházejí z analýzy sledovaných ŠVP. Z obr. 2 je zřejmé, že krátkodobé formy terénní výuky se uskutečňují v územích, která jsou škole blízká 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.

Obrázek 2

*Rozdělení forem terénní výuky vzhledem k času a místům jejich realizace. Pramen: autoři*



*Rozhovory s učiteli*

Výsledky obsahové analýzy ŠVP bylo nutné doplnit a detailně upřesnit prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s učiteli 1. a 2. stupně na základních školách. 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 realizována ve 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.

Rozhovory ukázaly, že přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky na škole má nejčastěji *zástupce ředitele* (2 + 4)[[3]](#footnote-3) nebo *koordinátor EVVO* (0 + 3). Rámcově se tento přehled může vyskytovat v ŠVP či učebním plánu (1 + 1), v jednom případě byl tento přehled zahrnut také do výroční zprávy školy (nicméně se tak k učitelům dostal až zpětně). Celkem z 19 dotázaných učitelů uvedlo 11 učitelů (4 + 7), že mají přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky, a 8 učitelů (5 + 3) pak uvedlo, že přehled oni sami, ani další učitelé, nemají. Podobná situace nastala také u otázky „koordinuje někdo na Vaší škole všechny formy terénní výuky tak, aby tvořily ucelenou koncepci?“, kde celkem 10 učitelů uvedlo odpověď ano (4 + 6). Záporně se vyjádřilo 9 učitelů (5 + 4). Z rozhovoru 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 na malých školách, koordinace na velkých školách (s početným kolektivem pedagogů) je obtížnější. Jeden z učitelů uvedl, že *„neexistuje žádná obecná konceptuální metodika – doporučení pro terénní výuku“*.

U otázky řešící hodinovou dotaci terénní výuky uvedla většina učitelů (7 + 6), že všechny formy terénní výuky nejsou zapracovány do tematických plánů jejich předmětů s vyjádřením hodinové dotace. Dva učitelé 1. stupně a čtyři učitelé 2. stupně uvedli kladnou odpověď. 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.

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 druhého stupně, jelikož musí harmonogram výuky „sladit“ s mnoha dalšími kolegy. Naproti tomu učitelé prvního stupně tento problém nepociťují, jelikož učí většinu předmětů v dané třídě a mohou tak daleko efektivněji nakládat s časem vymezeným pro výuku. Mají výhodnější výchozí pozici pro integraci vzdělávacího obsahu různých předmětů a rovněž k rozvržení výuky, včetně zahrnutí krátkodobých forem terénní výuky (např. 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 např. návštěvu nemocnice a LDN, záchranné stanice, kurzy první pomoci nebo výukové programy organizované ve spolupráci s externími subjekty (např. Lipka, hasiči, Městské lesy). Dlouhodobé formy terénní výuky (s délkou přesahující jeden den) se objevují v podobě terénních výcvikových kurzů (lyžařské, vodácké, cyklistické), vícedenních výletů, řídčeji už jsou zastoupena komplexní cvičení v terénu.

Další otázkou bylo zjišťováno, zda oslovení učitelé mají ve svých předmětech vytvořenou ucelenou koncepci terénní výuky, která na sebe navazuje (horizontálně i/nebo vertikálně). Počet kladných i záporných odpovědí byl velmi vyrovnaný, ucelenou koncepci terénní výuky má (4 + 5) učitelů, (5 + 5) učitelů uvedlo, že ucelenou koncepci nemají. Čtyři učitelé prvního stupně, kteří odpověděli kladně, podpořili svůj výrok tím, že koncepce je na prvním stupni dána především *tematickými plány* pro jednotlivé ročníky. Jeden učitel uvedl, že koncepci mají takové formy terénní výuky, které se každoročně opakují (exkurze, výlety, pobyty v přírodě, environmentální programy). Výjimkou byla jedna škola, kde si učitelé společně vytvořili koncepci terénní výuky, která je podpořená tzv. *portfoliem pro terénní výuku*.

Na otázku, zda učitelé realizují některé formy terénní výuky ve spolupráci s učiteli jiných předmětů, odpovědělo kladně (7 + 4) učitelů a záporně (2 + 6) učitelů. 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 a spolupracovat s dalšími učiteli tak nepotřebuje (tento případ se vyskytl celkem třikrát a domníváme se, že měl být vyjádřen spíše odpovědí „ne“. 2) Učitelé spolupracují pouze při zajištění dozoru a bezpečnosti při přesunech žáků např. do hvězdárny, na výcvikové kurzy apod. (jeden případ). 3) Učitelé spolupracují na projektech na prvním stupni nebo v rámci celé školy (např. Den Země, 3 případy). Podle výroku jednoho z dotazovaných je problémem 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 druhém stupni uvedli spolupráci s kolegy 4 učitelé. Ve třech případech jde o spolupráci při realizaci krátkodobých a střednědobých forem terénní výuky. Jako příklad uveďme exkurzi na Moravskou Saharu, na které participuje více učitelů, z nichž každý odborně pokrývá část exkurze (dějepisná, zeměpisná, přírodopisná část + pohybové aktivity).

Následující část rozhovoru se týkala způsobu výběru témat pro terénní výuku a výběr témat v přímé návaznosti na výuku ve škole. Všichni dotázaní učitelé (9 + 10) 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 aprobace, tak od osobních preferencí učitele (*„každý dělá nejraději to, co je mu blízké“*) 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 dalšího z učitelů, který tvrdí, 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 prvního i druhého stupně většinou vybírají (8 + 8) pro terénní výuku konkrétní náměty z reálného života. Pouze jeden učitel z prvního stupně a dva učitelé z druhého stupně nepoužívají 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 obce. Jeden učitel uvedl řadu konkrétních činností, které mohou žáci na území obce provádět: *„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…“.*

V další části se rozhovor zaměřil na přípravu terénní výuky, otázkou bylo, zda si učitelé dělají podrobné přípravy na práci v terénu. Všichni dotázaní učitelé (9 + 10) odpověděli kladně. Někteří učitelé zdůrazňují, že příprava na terénní výuku musí být zvlášť 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 pak příprava učitelů při spolupráci s externím subjektem.

Rozhovor dále ukázal, že většina učitelů na 1. stupni (6) a všichni na 2. stupni (10) 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 snižující se 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 na lokalitu 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 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 střednědobých 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 trvá několik dní. U některých akcí je problémem i nezájem žáků (lyžařský výcvikový kurz). Podle výpovědí učitelů ovšem akce podobného typu narážejí u některých žáků spíše na neochotu k pohybu (viz výše).

Na otázku zjišťující dostupnost základních pomůcek pro terénní výuku odpovídali učitelé, že je má většina k dispozici (7 + 9, ano; 2 + 1, ne). Učitelé nejčastěji mezi dostupné pomůcky zařadili kompasy/buzoly a mapy. Některé školy disponují i dalšími pomůckami: lupy, ekologické batohy, archiv pracovních listů (portfolio), sportovní pomůcky, měřící systém Pasco (který však není využíván z důvodu časové náročnosti při prostřídání žáků u přístroje), síťky, cedítka, dalekohledy, mikroskopy, zalaminované mapy, lékárničky, GPS. Jedna škola uvedla spolupráci se střediskem, kde je možné pomůcky zapůjčit.

**Diskuze a závěr**

První fáze výzkumu prokázala, jak se jednotlivé ŠVP liší svou kvalitou, rozsahem, detailností a dalšími. Některé ŠVP obsahují podrobný popis učiva a jiné v podstatě jen plní funkci nezbytného dokumentu. Tato různorodost se potvrdila také v implementaci terénní výuky. V analyzovaných ŠVP se objevují rozličné pojmy, které lze dát do souvislosti s terénní výukou, každá škola si však nazývá tyto formy dle svých zvyklostí a teprve rozhovory upřesnily, jakým způsobem je daná forma realizována, zda se u dané školy jedná o práci v terénu nebo ne. 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 např. kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, v kterém ročníku je realizovaná atd.

Je tedy zřejmé, že ve školních dokumentech panuje značná terminologická různorodost pro označení jednotlivých forem výuky v terénu. Marada (2006) uvádí za nejčastěji používané pojmy v souvislosti s terénní výukou: výuka/vyučování v terénu, terénní výuka/vyučování, terénní cvičení, exkurze, geografická laboratoř, výuka geografie místního regionu. Tyto termíny vesměs nejsou přesně definovány a jejich obsah je obecně vnímán spíše intuitivně (např. Marada, 2006, s. 2). 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. Zpřesňování a definování jednotlivých forem je předmětem dalších fází výzkumu.

Rozhovory potvrdily, že učitelé, přestože využívají různé formy terénní výuky, do ŠVP uvádí často pouze „zavedené“ každoročně se opakující akce školy. Z analýzy ŠVP vyplynulo, že téměř polovina modelových škol realizuje všechny formy terénní výuky z hlediska času, tzn. krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Při rozhovorech se ukázalo, že učitelé prvního stupně mají výhodnější výchozí pozici k rozvržení výuky, včetně zahrnutí krátkodobých forem. Pro tyto účely jsou využívány školní pozemky, nebo v případě měst parky. Tyto krátkodobé formy terénní výuky však často nejsou v jednotlivých ŠVP uváděny.

U řady výstupů a učiva není možné jen na základě analýzy ŠVP přesně určit, jestli terénní výuka skutečně realizována je nebo není. Z tohoto důvodu nebylo možné na základě analýzy ŠVP potvrdit či vyvrátit v úvodu stanovenou hypotézu, přestože prvotní výsledky spíše naznačily nízkou provázanost jednotlivých forem terénní výuky. Až následující rozhovory nám potvrdily hypotézu, že terénní výuka je na základní škole pojata nekoncepčně, jednotlivé formy terénní výuky na sebe nenavazují ani se vzájemně nedoplňují. Ukázalo se, že terénní výuka bývá realizována různými formami, nevykazuje mezipředmětový ani integrující charakter a často se využívá pro její realizaci tzv. projektů, kterými školy nazývají rozličné pravidelně se opakující akce škol.

Příspěvek představil první část výzkumu a jejich dílčích závěrů. Výzkum bude pokračovat dalšími kroky. V teoretické rovině dojde k terminologickému vymezení forem terénní výuky a dále bude navržen optimální systém organizace terénní výuky na 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 ze strany žáků, rodičů a učitelů.

**Použitá literatura**

Biddulph, M., Lambert, D. & Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience.* (3rd ed.). Oxon / New York: Routledge.

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.

Inchley, J. 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*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Praha: Portál.

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. http://doi.org/10.1080/03098269708725439

Knecht, P. & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32 (2), 13–25.

Kvasničák, R. (2013). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *Pedagogika*, 2013(2), 198–219. Praha: PdF UK.

Kvasničák, R., Prokop, P. & Pištová, Z. (2005). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *E-Pedagogium*, 2005(4), 28–36. Olomouc: Ústav pedagogiky a sociálních studií.

Lambert, D. & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience* (2nd ed.). New York, N.Y.: Routledge.

Lambert, D. & Reiss, M. J. (2014). *The place of fieldwork in geography and science qualifications* (1st ed.). London: Institute of Education, University of London.

Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy,* 15 (3), 2–5.

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. [cit. 15. 11. 2016].

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 geographyeducation in the Netherlands, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20:4, 309-325, DOI: 10.1080/10382046.2011.619808.

Papík, M. (1979). Vyučovacie prostriedky zemepisu. In: *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Praha: Portál.

Rickinson, M. et al. (2004). *A review of Research Outdoor Learning*. National Foundantion for Educational Research and King´s College London*.*

Řezníčková, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání:* *Výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.

Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava: Ikar.

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

**Autoři**

Hana Svobodová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, Poříčí 7, 603 00 Brno,

e-mail: [hsvobodova@ped.muni.cz](mailto:hsvobodova@ped.muni.cz)

Radek Durna

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: [323463@mail.muni.cz](mailto:323463@mail.muni.cz).

Darina Mísařová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: [misarova@ped.muni.cz](mailto:misarova@ped.muni.cz)

Eduard Hofmann

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: [hofmann@ped.muni.cz](mailto:hofmann@ped.muni.cz).

Autoři působí na Katedře geografie Pedagogické fakulty MU. Jejich odborným zájmem je mimo jiné didaktika geografie se specializací na terénní výuku.

1. Příspěvek vznikl v rámci projektu GAČR 16-00695S Terénní výuka jako silná výuková strategie řešeného v letech 2016–2018. [↑](#footnote-ref-1)
2. Záměr zařazení nižšího stupně gymnázia vyplývá z možnosti porovnání úrovně (z hlediska kvality i kvantity) realizace terénní výuky na nižším stupni gymnázia a 2. stupni základní školy. [↑](#footnote-ref-2)
3. Pokud se v textu vyskytuje podobný údaj v závorce ve tvaru: (X + Y), značí X počet učitelů 1. stupně (na prvním místě v závorce) a Y pak počet učitelů 2. stupně (v závorce na druhém místě). [↑](#footnote-ref-3)