

Škola za dveřmi: Jak (a proč) učit přírodopis venku – zkušenosti učitelů na českých základních školách

School Outside the Door: How (and Why) to Teach Science Outdoors – Experiences of Czech Primary School Teachers

 Dagmar Vašutová^{1,*}, Irena Vrbová¹

¹ Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Purkrabská 2, 779 00 Olomouc; dagmar.vasutova@upol.cz

Venkovní výuka (VV) je v posledních letech stále častěji zařazována do výuky jakožto silná výuková strategie. V aktuálních vzdělávacích dokumentech je navíc uváděna jako podmínka pro jejich realizaci – v podobě propojování formálního vzdělávání s neformálním. Výzkumných šetření mapujících skutečnou podobu VV na školách je ale v ČR málo, proto v roce 2023 proběhlo na toto téma dotazníkové šetření. Bylo získáno 261 dotazníků od učitelů přírodopisu z českých základních škol a výsledky šetření byly detailně vyhodnoceny. Otázky byly zaměřené na četnost a formy realizace VV, na její úskalí a pozitiva a na další informace týkající se VV. Naprostá většina respondentů (94 %) odpověděla, že VV realizuje. Nejčastější formou realizace VV je podle nich vycházka (36 %) a více jak polovina respondentů (60 %) odpověděla, že v rámci této formy výuky spolupracuje s jinými organizacemi. Řada z nich (65 %), i přes jasně identifikované problémy VV (počasí, nedostatek času atd.), avizovala, že je potřeba výuku venku posílit a věnovat jí mnohem více času. V rámci výzkumného šetření byly také testovány dvě hypotézy týkající se vlivu lokality školy a spolupráce s jinými organizacemi na četnost realizace VV. První z nich byla statisticky potvrzena, naopak druhá ne.

Klíčová slova:

venkovní výuka, výuka přírodopisu, formy venkovní výuky, limity a pozitiva venkovní výuky.

Zasláno 10/2024

Revidováno 3/2025

Přijato 6/2025

Outdoor education (OE) has often been included as a powerful teaching strategy in recent years during science education. Moreover, it is mentioned in current educational documents as a prerequisite for their implementation – in the form of linking formal education with non-formal education. However, few research surveys are mapping the actual form of OE in schools in the Czech Republic, which is why a questionnaire survey was conducted in 2023. 261 questionnaires were obtained from primary school teachers in several regions in the Czech Republic. The questions focused on the frequency and forms of OE, its limits and positives, and others. Most of the respondents (94%) answered that they realize OE. The most frequent form of OE was a short field trip (36%) and more than half of the respondents (60%) said they cooperate with other organizations. Despite the identified problems of OE (weather, lack of time, etc.), most announced (65%) that OE needs to be strengthened and given much more time. The survey also tested two hypotheses concerning the influence of school location and cooperation with other organizations on the frequency of OE implementation. The first one was statistically confirmed, but the second one not.

Key words:

outdoor education, science education, types of outdoor education, limits and positives of outdoor education.

Received 10/2024

Revised 3/2025

Accepted 6/2025

1 Úvod

V posledních letech jsou do výuky stále častěji zařazovány moderní metody a formy vzdělávání, které jsou na rozdíl od klasických výukových metod, jako je např. výklad, pro žáky mnohem více aktivizující. Tyto výukové metody a formy jsou schopné žáky motivovat v řadě důležitých vzdělávacích oblastí a prokazatelně zvyšovat jejich žákovské kompetence. Jednou z takových výukových forem je právě venkovní výuka (VV), o které pojednává tento příspěvek. Teoretické základy VV jsou položeny již několik desítek let (Donaldson & Donaldson, 1958). U nás, v České republice, probíhala VV řadu let v podobě předmětů vyučovaných na školních zahradách, jejichž využití je známo již z dob Marie Terezie (Morkes, 2010). Vzhledem k existenci řady studií a metastudií jak v českém, tak anglickém jazyce, je možné si udělat komplexní představu o tom, jak má VV vypadat a jak má být realizována. Nejčastěji jsou uváděny různé aktivity na školních pozemcích, různé typy exkurzí, adaptační kurzy, školy v přírodě a komunitně orientované projekty (Činčera & Holec, 2016; Gilbertson et al., 2022; Nepraš & Šikulová, 2021; Rickinson et al., 2004). V nových, aktualizovaných vzdělávacích dokumentech má být venkovní výuka zohledněna v rámci inovací v podobě podpory propojování neformálního vzdělávání s formálním vzděláváním. Tento krok je navíc uveden jako jedna z podmínek pro realizaci samotného, nového Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) (NPI, 2025). Skutečnost je však v řadě případů jiná – zmapování skutečné podoby VV na českých školách je velkou výzkumnou výzvou. Daniš (2018) uvádí, že se

žádný rozsáhlejší výzkum v ČR nevěnoval výuce venku jako takové. Z tohoto důvodu byli osloveni učitelé přírodopisu na našich základních školách a pomocí rozsáhlého dotazníku bylo zkoumáno, jak realizují právě oni VV na svojí škole. Vzhledem ke směru, kterým se ubírá nově pojaté vzdělávání, je potřeba VV nadále podporovat a mapovat a zároveň identifikovat limitující oblasti a pracovat na jejich zlepšení.

2 Teoretická východiska

2.1 Základní pojetí venkovní výuky

VV je dlouhodobě považována za velmi silnou výukovou strategii, která pozitivně ovlivňuje vzdělávání žáků či studentů, a to především v oblasti přírodovědy (Činčera & Holec, 2016; Hofman et al., 2011). Název pro tento typ výukové formy je celosvětově neustálený – v našem odborném prostředí se běžně vyskytují pojmy: venkovní výuka, terénní výuka, učení venku, učení ve venkovním prostředí, vzdělávání mimo třídu a další (např. Činčera & Holec, 2016; Daniš, 2018; Frýzová, 2023; Kříž et al., 2019; Rubáš et al., 2023). Nejinak je na tom i zahraniční literatura s pojmy, jako je: outdoor learning, outdoor education, fieldwork, education out of school, education outside the classroom a další (např. Gilbertson et al., 2022; Kendall et al., 2006; Nadelson & Jordan, 2012; Rickinson et al., 2004). Bohatá je poté i náplň jednotlivých typů/forem venkovní výuky, kterých je také velké množství a jsou popsány v řadě publikací (Činčera & Holec, 2016; Rickinson et al., 2004; Svobodová et al., 2019b). Zatím asi nejkomplexnější zprávou o učení venku v českém jazyce (metodou průzkumu více než 200 existujících studií a dat) je publikace „Tajemství školy za školou“ (Daniš, 2018). Publikace přináší podložené argumenty a odborná doporučení pro rozšíření výuky venku. Uvádí ucelené informace o přínosech, realitě, překážkách, příležitostech a doporučeních pro realizaci VV. Mezi přínosy jsou uváděny například lepší výsledky vzdělávání, delší soustředění, vyšší zájem o učení a rozvoj životních dovedností. Mezi překážkami autor uvádí například stereotypy ve výuce, přeplněnost kurikula, nedostatek podpory, času a zdrojů nebo také strach o bezpečnost. Jako doporučení uvádí Daniš (2018) podporu učitelů a samotných škol v učení venku, zpřístupnění informací o přínosech učení venku, oficiální uznání učení venku nebo také podporu úprav školních zahrad. Dalšími autory, kteří se zabývají venkovní výukou v naší republice, jsou např. Činčera (v mnoha publikacích zaměřených na venkovní výuku a environmentální výuku (např. Činčera & Holec, 2016; Činčera et al., 2019a)), Svobodová (Svobodová et al., 2019a, 2019b), Hofmann (Hofmann et al., 2011, 2016) nebo např. Bílek (Bílek et al., 2021), který shrnuje informace ohledně venkovní výuky ve vybraných evropských zemích, včetně České republiky.

2.2 Možnosti realizace venkovní výuky

Výše uvedení autoři rozebírají současnou podobu VV. Z několika různých zdrojů je možné udělat několik základních závěrů – české děti nejsou venku ve výuce příliš často. V rámci českého školního kurikula není venkovní výuka jako taková pevně zakotvená v RVP (MŠMT, 2024). V případě, že je na školách realizována, je nejčastěji zařazována ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, Člověk a zdraví a Umění a kultura (MŠMT, 2024). Následuje Člověk a svět práce a poté Člověk a jeho svět – např. matematika, český jazyk a cizí jazyky se venku prakticky neučí (Daniš, 2018).

Co se týče možností realizace VV, uvádí ve své metastudii Činčera a Holec (2016) řadu oblastí, a to: školní zahrady a využití školních pozemků; adaptační kurzy, školy v přírodě a další programy zaměřené na rozvoj vztahů ve třídě; místně zakotvené učení a komunitně orientované projekty; přírodovědně zaměřené terénní exkurze a programy organizované školou a krátkodobé a pobytové programy organizované externími subjekty. Na zajištění pobytových programů se nejčastěji podílí centra environmentální výchovy, která mají zároveň velký vliv právě na environmentální vzdělávání a venkovní výuku. Často jsou i poskytovatelé velkého množství projektů či metodických materiálů, které napomáhají pedagogům v realizaci takto zaměřené výuky (Nepraš & Šikulová, 2021).

Typy VV zmiňuje ve svém výzkumném šetření i Svobodová et al. (2019b), a to exkurzi, vycházku, terénní cvičení a také např. školní výlet, školu v přírodě či adaptační/seznamovací pobyty. Svobodová et al. (2019b) zařazuje do venkovních aktivit také sportovní kurzy/pobyty nebo zahraniční pobyty či školní zájezdy a také práce na pozemku/zahradě. Právě využití školních zahrad a okolí školy se v posledních letech znovu dostává celosvětově do popředí zájmu. Z výsledků výzkumného šetření Váchy (2021) vyplývá, že školní zahrady jsou alespoň na prvních stupních základních škol využívány ve všech vzdělávacích oblastech, ale i v aktivitách, které s výukou přímo nesouvisí, a navíc nabízí možnosti rozvíjet moderní výukové metody, např. badatelsky orientovanou výuku. Stejně tak vyvozuje pozitivní závěry využívání zahrad Činčera et al. (2019a) ve svém metodickém textu k venkovní výuce.

VV může být spojována s tzv. „integrovanou výukou“ (výuka realizující mezipředmětové vztahy). Při její realizaci si nevystačíme pouze se znalostmi a dovednostmi z jednoho předmětu/oboru – je potřeba

znalosti propojit (Hofmann et al., 2011). Na důležitost interdisciplinárního přístupu upozorňuje i Činčera et al. (2019b), který navrhuje mimo jiné realizaci venkovního učení podobou tandemové výuky – spolupráci alespoň dvou pedagogů z různých oborů/předmětů, což nabízí uplatnění právě interdisciplinárního přesahu.

2.3 Pozitiva a limity venkovní výuky

Jako všechny výukové formy, má i VV řadu pozitiv a také limitujících faktorů. Mezi pozitiva VV patří opakovaně prezentovaný pozitivní vliv na zdraví žáků (s různými benefity, jako je pobyt na čerstvém vzduchu, pohyb, mírnění projevů obezity a také příznivý dopad na psychiku, jako je zvýšení psychické odolnosti, dosažení „well-beingu“ a další) (např. Bílek et al., 2021; Činčera & Holec, 2016; Vácha & Ditrich, 2021). Ozer (2007) uvádí, že všech těchto příznivých vlivů na žáky lze dosáhnout výukou na školních zahradách. Přesah do oblastí týkajících se správné výživy a zemědělství právě na školních zahradách zmiňují Eugenio-Gozalbo et al. (2021). Řada autorů zmiňuje také pozitivní vliv na samotný vzdělávací proces a uvádí např. zvýšení environmentální gramotnosti (Činčera & Holec, 2016), lepší výsledky ve vzdělávání, delší soustředění a vyšší zájem o učení (Daniš, 2018), podporuje problémové učení a rozvoj praktických dovedností (Vácha & Ditrich, 2021) a další. U cizojazyčných publikací se objevují další pozitiva, jako vývoj dětské osobnosti, rozvoj respektu ke svobodě, přírodě, rodičům a další (Waite, 2020) a výše zmíněná pozitiva na zdraví žáků (Becker et al., 2017; Oberle et al., 2025). Uvedený je i pozitivní vliv na vzdělávání žáků, jako je dlouhodobá paměť, posílení mezi kognitivní a afektivní složkou (Rickinson et al., 2004) a také vliv na podporu sociálních kompetencí, sociálních vztahů a sebedůvěry (Becker et al., 2017). Fiskum a Jacobsen (2012) zmiňují pozitivní vliv VV na žáky s komplikovaným či problémovým chováním. U těchto se projevy takového chování snižují právě ve venkovním prostředí.

Stejně, jako je možné u VV identifikovat řadu jejích silných stránek, je zde také zmapována řada limitujících faktorů. Jedním z nich je například přeplněnost školního kurikula nebo zavedené stereotypy v práci školy (Činčera et al., 2019a; Daniš, 2018). Další limitující oblastí, která se objevuje v literatuře, je oblast samotného pobytu venku, především z důvodu nevhodného počasí, bezpečnosti žáků a další (Činčera & Holec, 2016; Chmelová, 2021). Řada autorů také uvádí jako jednu z bariér realizace vyučování venku přípravu učitelů. Ve skutečnosti je v dnešní době dostatek dostupných materiálů, které mohou pedagogové využít – a to ať už souhrnných textů/studií (Činčera & Holec, 2016; Daniš, 2018; Nepraš & Šikulová, 2021; Svobodová et al., 2019a) či metodických materiálů (Činčera et al., 2019a; Činčera et al., 2019b; Kříž et al., 2019). Metodické materiály mimo jiné poskytují střediska ekologické výchovy (SEV) (Lipka, Sluňákov a další) a existuje i řada webových stránek – nejznámější jsou webové stránky „Učíme se venku“ (Učíme se venku, 2024) nebo stránky „Venkovní výuka“ (Venkovní výuka, 2024).

Podobné informace je možné dohledat i v cizojazyčných zdrojích – časová nedostatečnost, nedostatek zkušeností s venkovní výukou, neprovázanost s kurikulem, případně extrémní projevy počasí, strach o bezpečnost žáků a podobně (Oberle et al., 2021; Rickinson et al., 2004; Waite, 2020).

2.4 Skutečná realizace venkovní výuky

Výzkumných šetření skutečné podoby realizace VV na školách není mnoho, jak v České republice, tak i v zahraničí. Na českých školách proběhlo např. výzkumné šetření týkající se VV na druhém stupni ZŠ (Svobodová et al., 2019b; parciální šetření týkající se výuky v přírodě na druhém stupni ZŠ (Ševčíková, 2021) nebo také aktuální podoby VV na 1. stupni ZŠ (Chmelová, 2021). Výskyt terénní výuky ve školách probíhal také na Katedře geografie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (Hofmann et al., 2016). Výzkum týkající se aktuálního stavu školních zahrad v České republice, který úzce souvisí s realizací VV, prezentoval Vácha (2015). Zájmovou oblastí šetření bylo didaktické využití zahrad ve výuce na prvním stupni základních škol.

Svobodová et al. (2019b) se zabývala především formální stránkou venkovní výuky na základních školách a její koncepcí. Zkoumala samotný rozsah realizace VV a hodinovou dotaci pro VV. Z řízených rozhovorů, které probíhaly v rámci výzkumu, vyplynulo, že ne všechny formy terénní výuky jsou zapracovány do ŠVP dané školy, a pokud ano, často se objevují v podobě týdenní akce.

Kvalitativní výzkum provedený pomocí tzv. autonomního psaní realizovala Ševčíková (2021). Učitelé i žáci hodnotili pomocí této výzkumné metody realizaci VV v rámci hodin přírodopisu v době, kdy byla výuka venku některými školami direktivně nařízena. Závěrem tohoto šetření je, že smysluplná může být pouze taková VV, která je dobře zorganizovaná a také vedena dostatečně odborně.

Chmelová (2021) zjišťovala, jak je aktuálně využívána výuka ve venkovním prostředí učiteli 1. stupně základních škol. K výzkumnému šetření byl použit nestandardizovaný autorský dotazník, respondenty byli učitelé napříč Českou republikou. Výzkum byl doplněn i o výsledky rozhovorů s vybranými učiteli. Výsledky šetření se týkají řady oblastí podoby realizace VV na 1. stupni – zastoupení učitelů realizujících

VV, učitelé využívající školních zahrad pro VV, četnost VV v rámci školního roku apod. Zhodnocena jsou také pozitiva VV – respondenti uvádí na prvním místě především lepší názornost výuky.

Výzkumný projekt Hofmanna et al. (2016) měl několik cílů, jedním z nich bylo zakončení terénní výuky v ŠVP vybraných škol. Autoři potvrdili z obsahové analýzy vybraných ŠVP realizaci terénní výuky v klasické podobě (exkurze, vycházky, adaptační pobyty a další), nicméně byly také zaznamenány „manipulace“ s pojmy, tak aby vypadala terénní výuka v ŠVP zajímavější (použití názvu „expedice“ – která ale není skutečnou expedicí; či pojem „výlet“, který je ale ve skutečnosti náročnou exkurzí).

V zahraničních publikacích byla diskutována např. povaha a rozsah VV na Novém Zélandu (Zink & Boyes, 2006); začlenění pravidelné VV na dánských školách (Bentsen & Jentsen, 2012) nebo výzkumné šetření pozitivních faktorů a bariér VV na kanadských školách (Oberle et al., 2021).

Zink a Boeyes (2006) zkoumali povahu a rozsah výuky v přírodě na novozélandských základních a středních školách. Cílem této studie bylo shromáždit údaje o praxi učitelů ve výuce v přírodě na Novém Zélandu. Zároveň autory zajímaly přesvědčení a hodnoty, které tuto praxi utvářejí. Výsledkem bylo zjištění, že učitelé využívají venkovní prostředí k podpoře výuky napříč celým kurikulem. Jako nejdůležitější pozitivum zmiňují Zink a Boeyes (2006) osobní a sociální rozvoj. Vzhledem k nejednoznačnosti terminologie týkající se VV a také vlastního obsahu a chápání VV doporučují další zkoumání v této oblasti.

Bentsen a Jentsen (2012) vysvětlují pojem „udeskule“, který charakterizuje školy, ve kterých probíhá pravidelná VV v přírodním i kulturním prostředí mimo školní budovu pro různé staré žáky. K tomuto tématu byla později vydána i kniha, s detailní charakteristikou „udeskule“. Ta dále uvádí popisné případy konkrétních hodin venku v předmětech, jako je matematika, přírodní vědy a další, a nakonec také další aspekty VV (důležitost pohybu, rozvoj jazyka, motivace atd.) (Bærenholdt et al., 2022).

Oberle et al. (2021) zkoumali názory učitelů na překážky a podporu VV na kanadských základních školách. Jako výzkumný nástroj byla využita tematická analýza, kterou byly identifikovány čtyři oblasti, které ovlivňují realizaci VV – charakteristika učitele, systémové faktory, kultura a životní prostředí. Učitelé diskutovali mimo jiné překážky, jako je počasí, prostředí, kde je VV realizována a také možná nebezpečí v rámci realizace VV.

2.5 Cíle a hypotézy výzkumného šetření

Vzhledem k tomu, že existuje dostatek dostupných zdrojů týkajících se VV, avšak její skutečná podoba zůstává nedostatečně zmapovaná, rozhodli jsme se provést dotazníkové šetření zaměřené na její realizaci na základních školách v rámci výuky přírodopisu.

Hlavním cílem studie bylo analyzovat aktuální stav a souvislosti týkající se realizace VV na českých základních školách. Dílčí výzkumné otázky se zaměřily na četnost venkovní výuky v závislosti na lokalitě školy a na ročníku, ve kterém je přírodopis vyučován; dále na formy venkovní výuky, lokality využívané k jejímu uskutečňování a faktory, které její realizaci podporují či naopak omezují. Výzkum se rovněž věnoval roli spolupráce škol s různými organizacemi a institucemi při zajišťování VV. Součástí byla také analýza odpovědí týkajících se vzdělávání učitelů v oblasti venkovní výuky.

Na základě teoretických východisek a předchozích zjištění byly formulovány následující výzkumné hypotézy:

- **H1:** Lokalita školy (městské vs. venkovské prostředí) má statisticky významný vliv na četnost realizace VV.
- **H2:** Školy, které spolupracují s externími organizacemi (např. ekologickými středisky, muzei, nestátními neziskovými organizacemi apod.), realizují VV častěji než školy bez takové spolupráce.

Kromě ověření těchto hypotéz výzkum rovněž prezentuje další aspekty venkovní výuky prostřednictvím popisné statistiky.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Výzkumný nástroj

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda pedagogové na druhém stupni základních škol realizují v rámci výuky přírodopisu VV. Probíhal smíšený typ výzkumu – převážně kvantitativní, doplněný kvalitativním výzkumem. Dotazník byl nestandardizovaný, vlastní konstrukce, distribuován v online podobě pomocí služby Survio (<http://Survio.com>) v období 1/2023–4/2023. Reliabilita nebyla v této studii testována, důvodem bylo zaměření výzkumu primárně na analýzu získaných dat.

Celkový počet položek v dotazníku byl 26. Detailní charakteristika položek dotazníku je uvedena v tab. 1. (Chrásky, 2016; Chytrý & Kroufek, 2017). Jednotlivé položky v dotazníku se týkaly četnosti realizace VV, typu realizace VV, využívání školního pozemku při realizaci VV, pomoci jiných organizací při realizaci VV, dostatečnosti školního vybavení, zdroje informací, limitujících faktorů a pozitiv VV a také kurikulární podpory a podpory vedení školy při realizaci VV. Vlastní dotazník je součástí příloh (Příloha 1).

Tab. 1: Detailní charakteristika položek v dotazníku

Druhy položek	Forma požadované odpovědi	Celkový počet položek	Číslo položky v dotazníku	Charakter výzkumu
Kontaktní / funkcionální položky	– uzavřené / dichotomické	2	1, 4	kvantitativní
	– uzavřené / polytomické	1	5	kvantitativní
	– otevřené	2	2, 3	kvantitativní
Výsledkové / obsahové položky	– uzavřené / dichotomické	2	10, 23	kvantitativní
	– uzavřené / polytomické / škálové	3 / <i>textové</i> 1 / <i>hodnotové</i>	18, 19, 20 21	kvantitativní
	– polouzavřené	1 / <i>grafické</i> 10	25 6, 8, 9, 11, 12,	kvantitativní /
			14, 15, 16, 17, 24	kvalitativní
	– otevřené	4	7, 13, 22, 26	kvalitativní
Celkový počet položek		26		

3.2 Sběr a zpracování dat

3.2.1 Výběr respondentů

Osloveni byli učitelé přírodopisu ve všech krajích České republiky a to třemi způsoby: 1) osobní oslovení (40 respondentů); 2) oslovení pomocí e-mailu (140 respondentů) a za 3) sdílení přes sociální sítě (skupiny, které mají v názvu „přírodopis“, „přírodověda“, „biologie“). Odpovědi byly získány od všech 40 respondentů oslovených osobně; od 5 respondentů oslovených e-mailem a zbytek vyhotovených dotazníků byl získán přes sociální sítě (216). Nejvyšší návratnosti bylo dosaženo osobním oslovením, nejnižší žádostí o vyplnění dotazníku pomocí e-mailu. Celkový počet získaných a dále hodnocených dotazníků byl 261.

3.2.2 Kvantitativní zpracování dat

Kvantitativní část výzkumu pracovala s výsledky položek 1–5 a položek 10, 18, 19, 20, 21, 23, 25 (viz tab. 1). Data byla zpracována v programu MS Excel, byla provedena popisná statistika, pomocí které byly prezentovány výsledky týkající se četnosti realizace VV, typu realizace VV, využívání školního pozemku při realizaci VV, pomoci jiných organizací při realizaci VV, dostatečnosti školního vybavení, zdroje informací, limitujících faktorů a pozitiv VV a také kurikulární podpory a podpory vedení školy při realizaci VV. Výsledky jsou uvedeny v tabulkách, případně v grafech (tab. 2–7; graf 1–4). Výsledky jsou prezentovány v podobě absolutních hodnot v případě, že respondenti odpovídali na položky, ve kterých byla možná vícenásobná odpověď (v tabulkách uvedeno „možnost více odpovědí“), případně jsou doplněny o relativní hodnoty (%).

V rámci kvantitativní části výzkumu byly stanoveny a ověřeny výše uvedené věcné hypotézy. Pro ověření hypotéz byly analyzovány výsledky položek 4 a 11 (první hypotéza týkající se vlivu prostředí, kde se nachází ZŠ) a výsledky položek 12 a 16 (druhá hypotéza týkající se vlivu spolupráce s externími subjekty). Metodika stanovení a vyhodnocování hypotéz probíhala podle Chrásky (2016). Normalita dat byla ověřena pomocí Shapiro-Wilkova testu. Pro analýzu dat a ověření hypotéz byl s ohledem na povahu dat využit chí – kvadrát test nezávislosti. Data byla sumarizována v programu MS Excel a výpočty byly provedeny v programu PAST.

3.2.3 Kvantitativně-kvalitativní vyhodnocení dat

Položky, které obsahovaly v nabídce otevřenou odpověď, položky polouzavřené (6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 24) byly vyhodnoceny kombinovaným způsobem. V případě, že se v těchto položkách otevřená odpověď vyskytovala, byla analyzována a prezentována spolu s kvantitativně hodnocenými výsledky v textu, tabulkách nebo grafech (tab. 3–5; graf 2–3).

Položky 7, 13, 22 a 27 byly hodnoceny kvalitativně, a to pomocí induktivního kódování a pomocí tzv. zakotvené teorie, kdy byly jednotlivé odpovědi analyzovány až po jejich získání a rozřizeny do jednotlivých kategorií na základě jejich obsahu (Corbin & Strauss, 1990; Mayring, 2014). Výsledné kategorie byly doplněny popisnou statistikou. Odpovědi týkající se položky 7 (celkový počet 15) byly kódovány a rozděleny do čtyř kategorií, které jsou uvedeny v tab. 3 (kódování a kategorizace Vrbová). Odpovědi týkající se položky 13 (celkový počet 316) byly uvedeny ve formě konkrétního názvu spolupracující organizace, nebyly tedy nijak kódovány, pouze rozděleny do 6 kategorií (tab. 4; kategorizace Vrbová, upraveno Vašutová). Odpovědi (celkový počet 780) získané v rámci položky č. 22 byly detailně prozkoumány a poté proběhla identifikace hlavních oblastí, které respondenti uváděli jako hlavní pozitiva VV. Takto bylo kódováno 28 typů odpovědí (kódování Vrbová) a identifikovány tři oblasti (kategorizace Vašutová), které prezentovali respondenti jako hlavní pozitiva VV (tab. 8). Odpovědi získané v rámci položky 27 byly zpracovány podobným způsobem. Bylo získáno 237 odpovědí, které byly kódovány/sjednoceny a dále rozřizeny do čtyř oblastí, které byly v tomto případě navrženy již v dotazníku (motta, myšlenky, poznatky, rady) (kódování odpovědí a rozřizení do předem specifikovaných oblastí Vašutová) (tab. 9).

3.2.4 Pojmosloví

Vzhledem ke zmíněné nejednotnosti v pojmosloví týkajícího se výuky venku (viz část Teoretická východiska), je v dotazníkovém šetření i dále v textu používán jednotný pojem – venkovní výuka (VV). VV je prezentována jako výuková forma a konkrétní způsob její realizace je označen jako typy / formy venkovní výuky (např. exkurze, vycházka, pobyt na školním pozemku atd.).

4 Výsledky

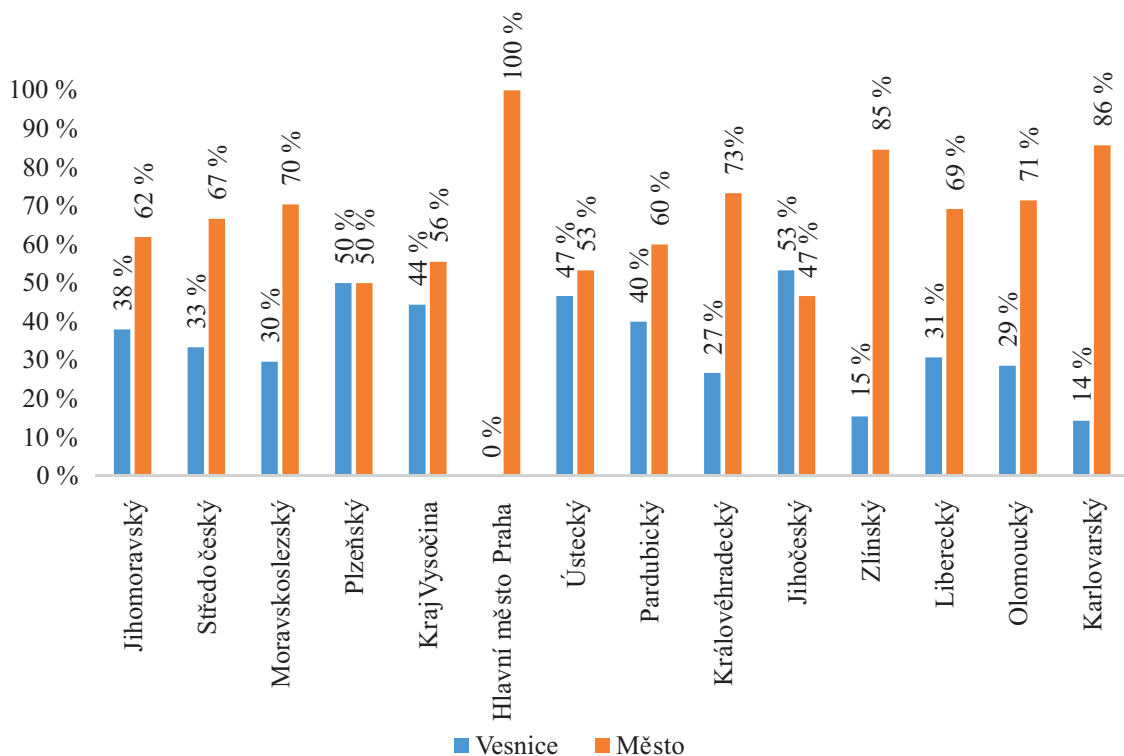
Výsledky jsou prezentovány na základě charakteru získaných odpovědí v dotazníkovém šetření. Jako první byla vyhodnocena charakteristika zkoumané skupiny. Druhá část výsledků je věnována charakteru realizace VV na školách zkoumající četnost realizace VV, formy VV, přípravu učitelů a další oblasti VV. Třetí část se věnuje prezentaci výsledků týkajících se ověření dvou stanovených hypotéz. Poslední část výsledků prezentuje pozitiva a limity VV a také vlastní názory učitelů na VV.

4.1 Charakter zkoumané skupiny respondentů

Z celkového počtu pedagogů (261), kteří se účastnili dotazníkového šetření, bylo 18 mužů (7 %) a 243 žen (93 %). Rozdělení respondentů do skupin týkajících se délky praxe proběhlo podle Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance (§5 odstavec 5, příloha k nařízení vlády č. 464/2022Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě) (MPSV, 2024). Největší procento učitelů uvedlo délku praxe 3–6 let (77 učitelů, 30 %). Aprobace dotazovaných učitelů byla vzhledem k zacílení dotazníku jednoznačná – přírodopis uvedlo 52 % a biologii 36 % respondentů. Více jak polovina respondentů (177 učitelů, 68 %) uvedla, že se jejich škola nachází ve městě a 84 respondentů (32 %), že se jejich škola nachází na vesnici. Detailní výsledky týkající se zkoumané skupiny jsou uvedeny v tab. 2. Zastoupení škol ve vesnicích a městech pro jednotlivé kraje je zobrazeno v grafu 1.

Tab. 2: Výsledky demografických položek v dotazníku (Položky 1, 2, 3, 4)

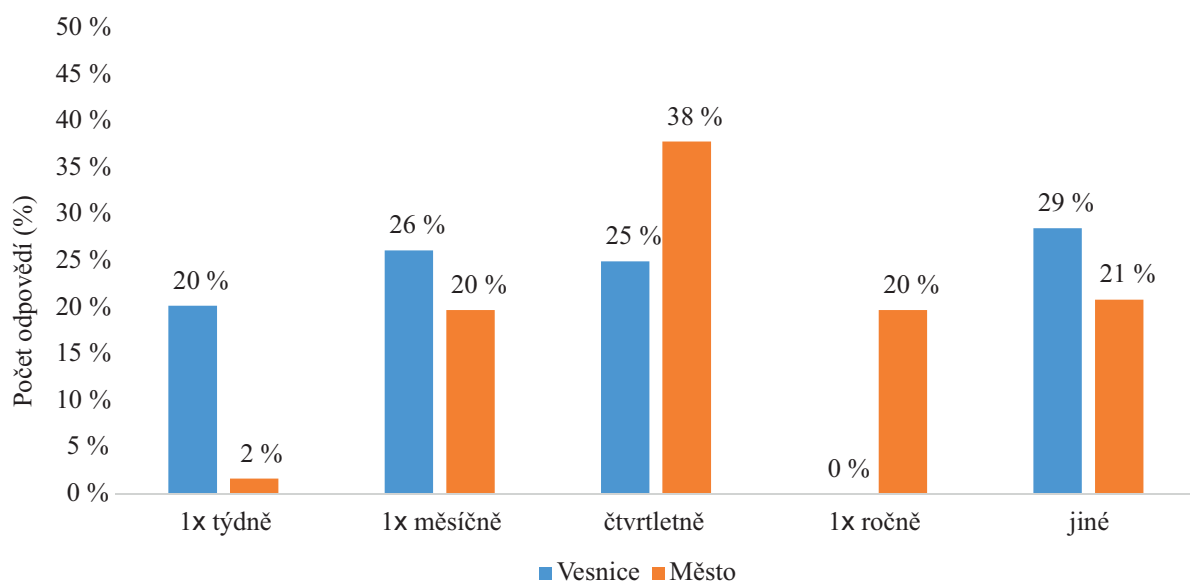
Položky		Výsledky
Pohlaví	ženy	243 (93 %)
	muži	18 (7 %)
Délka praxe	0–2 roky	34 (13 %)
	3–6 let	77 (30 %)
	7–12 let	42 (16 %)
	13–19 let	33 (13 %)
	20–27 let	49 (19 %)
	28–32 let	13 (5 %)
	32 a více let	13 (5 %)
Aprobace	přírodopis	137 (52 %)
	biologie	95 (36 %)
	jiná	29 (11 %)
Lokalita školy	vesnice	84 (32 %)
	město	177 (68 %)
Celkový počet respondentů		261



Graf 1: Zastoupení škol v jednotlivých krajích (vesnice, město) (Položky 4, 5)

4.2 Charakter realizace venkovní výuky na školách

Ze všech respondentů uvedlo 246 (94 %), že venkovní výuku (VV) v rámci svojí výuky realizují. Pouze 15 učitelů (6 %) ji nerealizuje, a to z několika důvodů, které učitelé zmínili. Jako nejčastější překážku uváděli nevyhovující venkovní okolí školy a také časovou náročnost této výukové formy. Učitelé byli také dotazováni na charakter VV a na četnost její realizace. Nejčastěji uváděli, že je VV realizována formou vycházky či exkurze. Četnost realizace VV je graficky znázorněná v grafu 2, který ukazuje, že častěji probíhá VV (v kontextu časového intervalu) na vesnických školách. Do odpovědi „jiné“ uváděli respondenti např. „realizace VV podle počasí“, „dle tématu“, „2× ročně“ nebo „2× měsíčně“. Co se týče spokojenosti s kvantitou VV, více jak polovina učitelů je spokojena a nic by neměnili (169 učitelů, 65 %). 82 (31 %) učitelů uvedlo, že by realizaci venkovní výuky rádo navýšilo a 10 (4 %) využilo odpovědi „jiné“, kdy většina z nich odpověděla, že sice je zájem zvyšovat počet hodin VV, ale buď není čas, nebo vhodné prostory. Souhrnné výsledky k výše zodpovězeným položkám jsou v tab. 3.

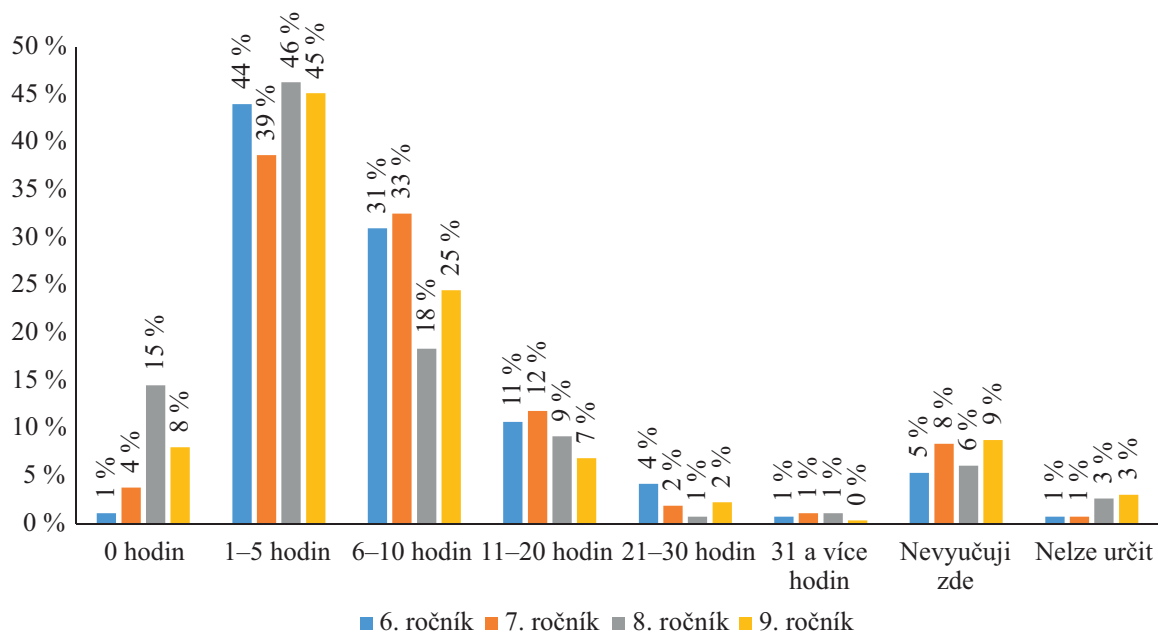


Graf 2: Četnost realizace VV na školách ve vesnicích a ve městech (Položky 4, 11)

Tab. 3: Četnost a forma realizace VV na školách (Položky 6, 7, 8, 24)

Položky		Výsledky
Realizace VV	Realizuje se	246 (94 %)
	Nerealizuje se	15 (6 %)
Důvody nerealizování	Nevyhovující prostory školy	8 (53 %)
	Časová náročnost	5 (33 %)
	Nesoulad s probíraným učivem	1 (7 %)
	Pohodlnost učitelů	1 (7 %)
Typ realizace VV ve školách (možnost více odpovědí)	Exkurze	192
	Vycházka	192
	Vyučovací hodina na školním pozemku	174
	Tematický školní výlet	89
	Terénní cvičení	87
	Pobyt na škole v přírodě	61
	Jiné	17
Typ realizace VV učitelé	Vycházka	95 (36 %)
	Vyučovací hodina na školním pozemku	92 (35 %)
	Terénní cvičení	36 (14 %)
	Exkurze	22 (8 %)
	Tematický školní výlet	7 (3 %)
	Jiné	9 (3 %)
	Pobyt na škole v přírodě	0 (0 %)
Zájem pedagogů o zvýšení četnosti realizace VV	S kvantitou VV jsem spokojen(a)	169 (65 %)
	Rád bych zvýšil(a) frekvenci výuky	82 (31 %)
	Jiné	10 (4 %)

Součástí dotazníkového šetření byla také polouzavřená položka „kolik vyučovacích hodin celkem za školní rok věnujete v přírodopisu VV pro jednotlivé ročníky“. Detailní výsledky pro jednotlivé ročníky jsou zobrazeny v grafu 3. Nejčastěji odpovídali učitelé, že realizují VV v podobě 1 až 5 vyučovacích hodin přírodopisu (pro všechny ročníky kolem 40 % pedagogů). Nulová realizace přírodopisu venku byla nejvíce zaznamenána v 8. ročníku (15 %) – což je s největší pravděpodobností důsledek charakteru tematického celku standardně vyučovaného v 8. ročníku – a tím je člověk a orgánové soustavy. Respondenti v této položce také uváděli jiné než číselné odpovědi, a to např.: v této třídě přírodopis neučím, VV vůbec nerealizují, nedokážu určit a další. Výsledky této otázky mohou být také do jisté míry ovlivněny rozdílnými ŠVP konkrétních škol (rozdílnost hodinové dotace pro přírodopis na dané škole). Do výsledného grafu byly zaneseny a porovnávány pouze hodnoty, které byly nenulové ve všech ročnících (nevyučují zde, nelze určit).

**Graf 3:** Počet hodin realizované VV v jednotlivých ročnících za školní rok (položka 16)

Položky týkající se charakteru VV zjišťovaly nejen četnost realizace a formu realizace venkovní výuky, ale také další informace. Jednou z nich byla přítomnost a charakter prostoru, kde škola VV realizuje. Největší množství respondentů uvádělo, že má jejich škola k dispozici školní zahradu/pozemek (211), na druhém místě uváděli učitelé venkovní učebnu – případně altán (93) a na třetím místě učitelé značili odpověď „jiné“ (24) (prostory jako např. využití vnitrobloku, využití městského či zámeckého parku, využití dostupné přírodní památky, včetně odpovědi, že prostor sice škola má, ale je nevyhovující).

Další položka zjišťovala realizaci VV ve spolupráci s vybranými organizacemi. V tomto případě se vyjádřila více jak polovina respondentů, že s různými organizacemi spolupracuje (156 učitelů, 60 %), 105 učitelů odpovědělo, že nespolečně s žádnou organizací (40 %). Nejvíce respondentů volilo odpověď spolupráce se středisky ekologické výchovy (SEV) (131), kdy byla zmíněna následující střediska: Lipka, Chaloupky, Tereza, Sever, Rezekvítek, Sluňákov a další. Jako další organizace, se kterými školy často spolupracují, uváděli učitelé různé zájmové organizace (např. Inspiro), spolky (např. Myslivecké sdružení, Český svaz ochránců přírody atd.), muzea (Vlastivědná muzea, např. Olomouc) a také správy CHKO. Byla také zjišťována forma spolupráce s těmito organizacemi – zda se učitelé s žáky dostaví do vybrané organizace, či lektori z organizací navštíví školy, případně, zda dochází ke kombinaci obou variant. V tomto případě více jak polovina respondentů uvedla, že s žáky navštěvují vybranou organizaci. Detailní informace k těmto položkám jsou shrnuty v tab. 4.

Tab. 4: Charakter realizace VV na školách (položky 9, 10, 12, 13, 14)

Položky		Výsledky
Typ prostoru k realizaci VV (možnost více odpovědí)	Školní zahrada	211
	Venkovní učebna, altán	93
	Jiné	24
	Školní park	9
	Školní arboretum	7
	Nemáme žádný prostor	4
Využití daného prostoru k realizaci VV	Prostor využíváme k realizaci VV	220 (84 %)
	Prostor nevyužíváme k realizaci VV	41 (16 %)
Spolupráce s vybranými organizacemi (možnost více odpovědí)	Spolupracujeme	156 (60 %)
	Nespolečně s žádnou organizací	105 (40 %)
	Střediska ekologické výchovy (SEV)	131
	Zájmové organizace, spolky	60
	Muzea	51
	Nestátní neziskové organizace (NNO)	27
	Státní organizace	25
	Správy chráněných krajinných oblastí (CHKO)	22
Charakter spolupráce s organizacemi	Přesun s žáky do vybrané organizace	84 (54 %)
	Přesun lektorů z vybrané organizace do škol	19 (12 %)
	Obě varianty	51 (33 %)
	S lektorem v terénu	2 (1 %)

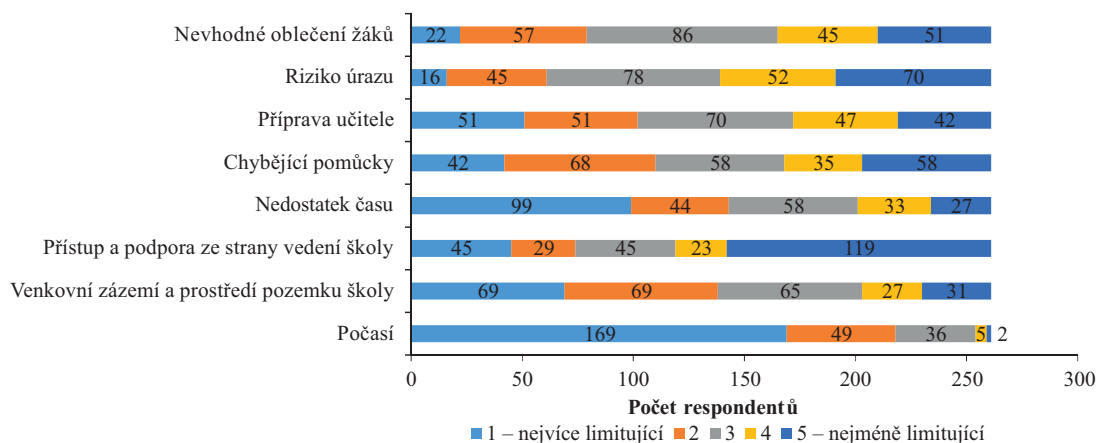
Další hodnocenou oblastí bylo, jakým způsobem se oslovení pedagogové na realizaci VV připravují a jaký na ni mají pohled. Více než polovina respondentů odpověděla, že se v oblasti venkovní výuky dále vzdělává (143 učitelů, 55 %). Mezi zdroji, které učitelé využívají ke vzdělávání, patří semináře, webináře, případně internetové zdroje či materiály jiných organizací. 168 učitelů (64 %) si myslí, že školní kurikulum poskytuje dostatek prostoru pro realizaci VV. Co se týče pohledu učitelů na VV, přibližně polovina (134) se jich při její realizaci cítí lépe než při klasické výuce ve třídě (51 % pozitivních odpovědí v rámci hodnocení pomocí Likertovy škály). 78 učitelů vyjádřilo k pocitu z realizace VV v porovnání s klasickou výukou neutrální postoj (30 %) a 50 učitelů odpovědělo negativně (19 %). Na dotaz, zda venkovní výuka podněcuje u žáků větší zájem o učení, odpověděla většina respondentů kladně (60 %). Hodnocení položky týkající se kázeňských problémů žáků během realizace VV ukazuje na limity venkovní výuky, které mohou učitele odrazovat od její realizace. Většina učitelů odpovídala, že počet kázeňských problémů se může během této formy výuky naopak zvyšovat (56 %). Detailní informace týkající se těchto položek jsou uvedeny v tab. 5.

Škálovou položkou v dotazníku bylo hodnocení limitů VV (položka č. 21). Tato položka již byla prezentována společně s výsledky otevřené otázky týkající se pozitiv VV (položka č. 22) v anglicky psaném příspěvku Vašutové a Vrbové (2024). Jelikož jsou ale obě položky součástí výzkumného šetření, výsledky budou stručně shrnuty i zde. V položce č. 21 respondenti posuzovali osm uvedených limitů VV pomocí číselné, pětibodové Likertovy škály (1–5; nejvíce limitující – nejméně limitující). Limity VV byly vybrány na základě dostupné literatury (Činčera et al., 2019a; Oberle et al., 2021; Waite, 2020).

Tab. 5: Příprava a pohled učitelů na VV (Položky 15, 17, 18, 19, 20, 23)

Položky		Výsledky
Další vzdělávání učitelů v oblasti VV	Zúčastnil(a) jsem se	143 (55 %)
	Nezúčastnil(a) jsem se	118 (45 %)
Charakter dalšího vzdělávání učitelů v oblasti VV (možnost více odpovědí)	Webinář	77
	Seminář	71
	Kurz	52
	Workshop	45
	Konference	14
	Konzultace	3
Zdroje informací pro realizaci VV (možnost více odpovědí)	Internetové zdroje	205
	Vlastní materiály	204
	Materiály jiných organizací	181
	Školní učebnice, pracovní sešity	132
	Odborné publikace	48
	Materiály od kolegů	41
Poskytuje školní kurikulum dostatek prostoru pro VV	Ano	168 (64 %)
	Ne	93 (36 %)
Cítíte se lépe při VV než při výuce ve třídě?	Zcela souhlasím	40 (15 %)
	Spíše souhlasím	94 (36 %)
	Nevím	78 (30 %)
	Spíše nesouhlasím	48 (18 %)
	Zcela nesouhlasím	1 (0 %)
Podněcuje VV v žácích větší zájem o učení?	Zcela souhlasím	36 (14 %)
	Spíše souhlasím	120 (46 %)
	Nevím	57 (22 %)
	Spíše nesouhlasím	48 (18 %)
	Zcela nesouhlasím	0 (0 %)
Snižuje VV množství kázeňských problémů v porovnání s výukou ve třídě?	Zcela souhlasím	11 (4 %)
	Spíše souhlasím	50 (19 %)
	Nevím	54 (21 %)
	Spíše nesouhlasím	138 (53 %)
	Zcela nesouhlasím	8 (3 %)

Seznam limitů a odpovědi respondentů jsou uvedeny v souhrnném grafu 4. Jako nejvíce limitující faktor pro realizaci VV uváděli respondenti „počasí“ (169 učitelů, 65 %). Jako nejméně limitující označili učitelé „přístup a podporu ze strany školy“ (119 učitelů, 46 %).

**Graf 4:** Vybrané limity VV a jejich důležitost pro oslovené respondenty (Položka č. 21)

4.3 Ověření hypotéz

Kvantitativní část výzkumu ověřovala také následující stanovené věcné hypotézy uvedené v části 2.5 – a to, zda má na četnost realizace VV vliv lokalita školy a spolupráce vybraných škol s jinými organizacemi. Zprvce byly hodnoceny výsledky Položek č. 4 a 11. Porovnávání hodnoty jsou uvedeny v tab. 6. Výsledky

Tab. 6: Četnost realizace VV ve školách na vesnici a ve městě

Statut školy	Výsledky / četnost realizace				
	1× týdně	1× měsíčně	čtvrtletně	1× ročně	jiné
Město	3	35	67	35	37
Vesnice	17	22	21	0	24
					Celkem
					177 (68 %)
					84 (32 %)

chí-kvadrát testu ($\chi^2 = 47,47$; $p < 0,001$) ukázaly, že existuje statisticky vysoce významný vztah mezi uvedenými hodnotami. Výsledek Cramérova V ($V = 0,43$) naznačuje středně silnou velikost účinku tohoto rozdílu. V tomto případě můžeme přijmout námi stanovenou věcnou hypotézu – a to, že venkovní výuka je častěji realizována na základních školách sídlících na vesnicích.

Jako druhá byla testována hypotéza, zda se projeví v četnosti skutečně realizovaných hodin VV vliv spolupráce vybraných škol s různými organizacemi. 156 dotazovaných učitelů (60 %) odpovědělo, že s různými organizacemi spolupracují. 105 učitelů uvedlo, že s žádnou organizací nespolupracuje (výsledky Položky č. 12). V dotazníkové položce č. 16 poté uváděli učitelé skutečný počet realizovaných hodin VV za školní rok. Kombinací výsledků těchto položek jsme získali počty realizovaných hodin v jednotlivých ročnících pro školy, které s organizacemi spolupracují a pro školy, které s organizacemi nespolupracují (tab. 7). Statisticky významný rozdíl byl opět testován chí-kvadrát testem nezávislosti. Výsledky chí-kvadrát testu neumožnily zamítnout nulovou hypotézu o shodné četnosti realizovaných hodin VV ($\chi^2 = 4,04$; $p < 0,257$). Velikost účinku ($V = 0,025$) rovněž naznačuje slabou velikost účinku. V tomto případě musíme tudíž hypotézu, že spolupráce škol s externími partnery ovlivní četnost hodin VV, zamítnout.

Tab. 7: Počet realizovaných hodin v jednotlivých ročnících ve školách spolupracujících / nespolupracujících s organizacemi

Charakteristika hodnocené skupiny	Výsledky / četnost realizace	
Spolupráce s organizacemi	ANO	NE
Počet respondentů	156 (60 %)	105 (40 %)
<i>Ročník</i>	<i>Celkový počet realizovaných hodin VV za školní rok</i>	
6. ročník	1 324	576
7. ročník	1 236	573
8. ročník	935	468
9. ročník	981	432
Celkem	4 476 (69 %)	2 049 (31 %)

4.4 Limity a pozitiva VV, názory na VV

Kvalitativně s doplněním popisné statistiky byly hodnoceny dvě položky dotazníku – a to položka č. 22 a 26. Položka č. 22, která se zabývala pozitivy VV, byla prezentována jako otevřená, každý respondent měl uvést tři pozitiva VV podle svého mínění. Takto bylo získáno $\sum 780$ odpovědí (ne všichni respondenti uvedli tři pozitiva; někteří uvedli menší počet, někteří větší počet odpovědí). Získané odpovědi byly zpracovány a kódovány. Takto bylo identifikováno 28 kódovaných pozitiv, které byly dále rozděleny do tří oblastí – zdravotní benefity VV, zdokonalení vzdělávacího procesu a obecná pozitiva VV. Učitelé často uváděli jako pozitivum vlastní „bytí venku“ a jeho zdravotní benefity (jako je pobyt v přírodě, pobyt na čerstvém vzduchu a pohyb). Dále zmiňovali řadu benefitů pro zlepšení vlastního edukačního a vzdělávacího procesu (názornost, živé exponáty, propojení teorie s praxí, zájem o učení, budování vztahu k přírodě). V odpovědích se objevila i řada obecných pozitiv (spolupráce, relaxace, změna). Nejčastěji uváděným pozitivem VV, které respondenti z různých škol uvedli (147 učitelů, 56 %), byl „čerstvý vzduch“. Na druhém místě zmiňovali respondenti „názorné učení/učení všemi smysly“ (111 učitelů, 43 %). Nejvíce odpovědí uvedli učitelé ve skupině „Zdokonalení vzdělávacího procesu“ (382 odpovědí, 49 %), poté ve skupině „Zdravotní benefity VV“ (287 odpovědí, 37 %) a nejméně odpovědí bylo zařazeno do skupiny „Obecná pozitiva VV“ (111 odpovědí, 14 %). Detailní výsledky získané vyhodnocením této položky jsou shrnuty v tab. 8.

Poslední otázka v dotazníku byla otevřenou položkou (Položka č. 26), ve které mohli respondenti sdílet své myšlenky, motta, poznatky či rady k venkovní výuce. Tuto možnost využilo 237 respondentů (91 %), 24 respondentů neodpovědělo (9 %). Z vyplněných odpovědí bylo 75 (32 %) přímo souvisejících s otevřenou otázkou, tyto odpovědi byly zpracovány, kódovány a rozřazeny podle charakteru (pozitivní komentáře,

Tab. 8: Pozitiva venkovní výuky

Identifikované kategorie	Typy odpovědí	Počet odpovědí (%)
Zdravotní benefity VV (celkový počet odpovědí 287 / 37 %)	1. Čerstvý vzduch	147 (56 %)
	2. Přímě v přírodě	88 (34 %)
	3. Možnost pohybu	30 (11 %)
	4. Práce venku	13 (5 %)
	5. Poznávání okolí	5 (2 %)
	6. Sluneční záření	4 (2 %)
Zdokonalení vzdělávacího procesu (celkový počet odpovědí 382 / 49 %)	7. Náznorné učení všemi smysly	111 (43 %)
	8. Praktické využití	39 (15 %)
	9. Živé exponáty	30 (11 %)
	10. Vztah k přírodě	26 (10 %)
	11. Propojení teorie s praxí	23 (9 %)
	12. Zábavnější forma výuky	20 (8 %)
	13. Zapamatování si učiva	19 (7 %)
	14. Dostupné pomůcky	19 (7 %)
	15. Zájem o učení	18 (7 %)
	16. Aktivní žáci	15 (6 %)
	17. Propojení témat	15 (6 %)
	18. Pokusy provádějí sami žáci	12 (5 %)
	19. Žáky to více baví	11 (4 %)
	20. Možnost objevovat	11 (4 %)
	21. Pozorní žáci	7 (3 %)
	22. Opuštění komfortní zóny	6 (2 %)
Obecná pozitiva VV (celkový počet odpovědí 11 / 14 %)	23. Změna	76 (29 %)
	24. Volnost	11 (4 %)
	25. Relaxace	7 (3 %)
	26. Spolupráce	6 (2 %)
	27. Pocit smysluplnosti	6 (2 %)
	28. Uvolněnost žáků	5 (2 %)
Celkem		780

negativní komentáře, neutrální / informativní komentáře); a poté podle typu odpovědi (myšlenky, motta, poznatky a rady). Více jak polovina komentářů byla pozitivních (43 odpovědi; 57 %), nejčastěji v podobě různých mott. Naopak – negativní komentáře byly uváděny nejčastěji v podobě myšlenek a poznatků. Detailní výsledky získané vyhodnocením této položky jsou shrnuty v tab. 9.

Tab. 9: Názory respondentů na VV

Charakter odpovědi	Typ odpovědi	Počet odpovědí	Příklady
Pozitivní komentáře (+) (celkový počet odpovědí 43 / 57 %)	Myšlenka	9	„Chci se dostat s žáky častěji ven.“
	Motto	18	„Nebojte se změn, běžte ven!“
	Poznatek	7	„Naučila jsem žáky více si všímat okolí.“
	Rada	9	„Moje rada zní: nevzdávejte to a chodte ven, děti si zvyknou.“
Negativní komentáře (–) (celkový počet odpovědí 19 / 25 %)	Myšlenka	7	„Dnešní děti zaujmout? Ani venku...“
	Poznatek	12	„Už mi došla inspirace – máme malý prostor.“
Neutrální / informativní komentáře (0) (celkový počet odpovědí 13 / 17 %)	Myšlenka	5	„Nejvíce bych uvítala, kdyby každý ročník měl alespoň nějakou terénní / venkovní výuku přímo v ŠVP...“
	Motto	1	„Pořád je co zlepšovat!“
	Poznatek	4	„Venkovní výuka je bezva, ale hodně záleží na počtu žáků i na jejich zájmu o dané téma.“
	Rada	3	„Moc žáků ve třídě není dobré pro VV – rozděluje třídu.“
Celkem		75	

5 Diskuse

Dotazníkové šetření týkající se charakteru realizace VV, které proběhlo mezi učiteli přírodopisu na českých školách, přineslo řadu výsledků. Jednou z prvních a hlavních otázek dotazníku bylo, zda je vůbec VV v rámci přírodopisu realizována a jak. Výsledky ukazují, že na 2. stupni základních škol realizuje VV v rámci přírodopisu 94 % učitelů. Chmelová (2021) zkoumala, zda realizují VV v rámci přírodovědných předmětů – prvouka a přírodověda učitelé na 1. stupni. I v tomto případě odpovědělo kladně velmi vysoké procento vyučujících a to 97 %. Čísla se téměř shodují, je tedy patrné, že trend realizace VV v rámci přírodovědných předmětů je v posledních letech na podobné výši. Stejně tak výzkumná šetření ze zahraničních publikací ukazují na vysoká čísla realizace VV na základních školách. Ze starších studií, které proběhly v letech 2002 a 2003, uvádí např. Zink a Boyes (2006), že 69 % pedagogů ze základních škol na Novém Zélandu realizují VV k posílení své výuky v rámci přírodních věd. Novější studie (např. Prince a Diggory, 2024) zkoumají charakter VV na základních školách v Anglii, nicméně, spojují ho především s realizovanými sportovními aktivitami v rámci tělesné výchovy (42 % škol).

V dotazníkovém šetření našeho příspěvku byli učitelé dotázáni na konkrétní časovou dotaci VV v rámci svojí výuky přírodopisu. Z výzkumu vyplývá, že nejčastěji je VV realizovaná v nízké časové dotaci (1–5 h za školní rok; uvádí pro všechny ročníky druhého stupně více jak třetina učitelů, viz graf 3). Konkrétní čísla pro hodinovou dotaci VV uvádí Chmelová (2021). Ty se pohybují od dvou hodin týdně venku (67 % respondentů) po jednu hodinu týdně venku (50 % respondentů). Pouze 12 % respondentů uvedlo, že realizuje VV blokově venku celý den. Konkrétní počet hodin VV není v dosavadních školních dokumentech konkretizován. Není tedy možné na jejich základě vyhodnotit, kolik hodin VV v rámci přírodopisu je dostačujících / respektive doporučených.

Chmelová (2021) uvádí také intervaly realizace VV ve školním roce, kdy učitelé na prvním stupni uvádí nejčastěji realizaci VV 1× měsíčně (42 %), dále následuje realizace 1× týdně (33 %). Další uvedené intervaly jsou čtvrtletně (17 %) a půlročně (8 %). Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že učitelé 2. stupně nerealizují výuku venku v takovém rozsahu – časový interval 1times měsíčně uvedlo pouze 26 % učitelů z vesnických škol. Největší část učitelů (38 %) uváděla realizaci VV 1times čtvrtletně (a to učitelé z městských škol) (část Výsledky, graf 2). Výsledky statistické analýzy naznačují vliv místa školy na četnost její realizace v průběhu roku. Učitelé na vesnicích věnují pravidelné VV více času než učitelé ve městě.

Další diskutovanou otázkou byly konkrétní formy realizované VV. Naši respondenti uváděli jako nejčastěji realizovanou formu VV vycházku (95 respondentů, 36 %) a hned poté následovala vyučovací hodina na školním pozemku (92 respondentů, 35 %). Svobodová et al. (2019b) uvádí jako nejčastěji probíhající formu VV také vycházku (a to z krátkodobých forem VV) a exkurze ze střednědobých forem VV. Exkurze byla jako nejčastěji identifikovaná forma VV (49times/50 zkoumaných ŠVP), vycházka jako druhá (45times/50 zkoumaných ŠVP). Řada možností, jak realizovat VV, je samozřejmě uvedena i v souhrnných studiích, jako např. Činčera a Holec (2016), kteří uvádí kromě možnosti realizace VV pomocí krátkodobých a pobytových programů organizovaných školou také např. využití školních zahrad a školních pozemků, různé adaptační kurzy a školy v přírodě a další. O využití vlastních pozemků se zmiňuje ve svém výzkumném šetření i Chmelová (2021), kdy 58 % respondentů uvedlo, že využívá k VV právě toto modelové prostředí (bez toho, aniž by vyučováním předmětem musely být pouze pěstičské práce). Obecně, blízkého okolí školy podle Chmelové (2021) využívá 80 % dotazovaných učitelů. Využití tzv. „zelených školních pozemků“ zkoumá pomocí dotazníkové šetření doplněného rozhovory v kanadských školách i Dymont (2005). Zároveň se snaží identifikovat problematiku realizované VV v takovýchto prostorách (nevhodné vybavení těchto prostor, nedostatečná podpora vedení atd.). Naši respondenti, ohledně místa realizace VV nejčastěji zmiňovali právě možnost využití školní zahrady (81 %), případně zmiňovali venkovní učebnu (36 %), v menší míře (9 %) poté právě blízké okolí školy (podle možnosti – park, les, pole, oblast CHKO atd.). Což podporuje informace Činčery a Holce (2016), kteří kromě využití zahrad zmiňují i využití metod místně zakotveného učení a komunitně orientovaných projektů, které se realizují v blízkém okolí.

Důležitým společníkem pro školy v rámci VV jsou jiné organizace, které mohou být v realizaci hodin venku školám nápomocné. Více jak polovina respondentů odpověděla, že s různými organizacemi spolupracuje (156 učitelů, 60 %), z toho většina uvedla, že spolupracuje se středisky ekologické výchovy (131 učitelů, 84 %). Činčera et al. (2019a) uvádí, že právě tato střediska jsou nejčastějším partnerem pro ZŠ při realizaci environmentální výchovy – spolupráci s nimi uvádí téměř 80 % škol. O jejich výpomoci a vlivu se můžeme taktéž dočíst v řadě dalších publikací (např. Bílek et al., 2021; Činčera et al., 2019b; Nepraš & Šikulová, 2021). Vliv spolupráce s externími organizacemi na četnost VV nebyl v rámci našeho výzkumu statisticky prokázán.

Jednou z položek byl také dotaz na přípravu učitelů v oblasti VV a využití dostupných materiálů. Více jak polovina učitelů uvedla, že se zúčastnila nějaké formy vzdělávání v oblasti VV (143 učitelů, 55 %). Navazující položkou na tuto otázku byl dotaz, z jakých metodických materiálů čerpají učitelé informace

a nápady pro realizaci VV. V tomto případě jich tři čtvrtiny uváděli buď internetové zdroje (75 %) či více jak tři čtvrtiny (78 %) vlastní materiály. Dostatečné množství metodických materiálů a jejich dostupnost je velmi důležitá pro důkladnou přípravu pedagogů na venkovní výuku. Nepraš a Šikulová (2021) uvádí jako nejvýznamnější metodické materiály „Cesta ven, aneb kontinuum pro rozvoj učení se venku“ (Ucimesevenku, 2024) (tyto metodické materiály zmiňuje také Činčera et al. (2019a)). Dále poté „Venkovní výuka: Metodika pro učení přírodou“ (Kříž et al., 2019) a „Koncepte terénní výuky pro základní školy: Na příkladu námětů pro krátkodobou a střednědobou terénní výuku vlastivědného a zeměpisného učiva“ (Svobodová et al., 2019a). Důležitost přípravy učitele pro realizaci venkovní výuky ukazují i výsledky dotazníkového šetření u Svobodové et al. (2019b). Činčera a Holec (2016) ve své studii navíc uvádí, že špatná příprava učitelů na VV může být důvodem nízkého přesvědčení o vlastních odborných a didaktických schopnostech. To je samozřejmě pro realizaci kvalitní hodiny VV limitující.

Waite (2020) prezentuje rozsáhlou studii, kde jsou diskutována mimo jiné pozitiva a limity VV. Jako jeden z největších přínosů VV uvádí právě podporu rozvoje zdravého a pozitivního životního stylu (90 % jeho respondentů se takto vyjadřuje v případě venkovních aktivit v raném období života dětí). Naši respondenti jako největší pozitivum VV uváděli pobyt na čerstvém vzduchu (147 učitelů, 56 %, uveden na 1. místě, viz tab. 8). Učitelé v praxi si tedy velmi dobře uvědomují zdravotní benefity VV (v kategorii „Zdravý pobyt venku“ uvádí naši respondenti 40 % odpovědí). Výuku na čerstvém vzduchu označují jako jeden z největších přínosů VV také učitelé na 1. stupni při výuce prvouky a přírodopisu (uveden na 2. místě, odpovídalo tak 50 % respondentů) (Chmelová, 2021). Paradoxem pohledu našich respondentů na VV ovšem je, že jako nejčastěji označený limitující faktor bylo „počasí“ (169 učitelů, 65 %). Stejně tak se vyjadřují i respondenti výzkumného šetření Chmelové (2021) – jako největší negativum VV uvádí závislost na počasí (25 %). Paradox pobytu venku – v podobě pozitiva a zároveň limitujícího faktoru pro realizaci VV je tedy možné sledovat i v jiných publikacích.

Řada autorů zmiňuje jako největší bariéru pro VV její nedostatečnou implementaci do výuky a školního kurikula a propojení venkovní výuky s učebními osnovami (Bílek et al., 2021; Činčera a Holec, 2016; Waite, 2020). V této oblasti se ve výsledcích našeho výzkumu objevily také protichůdné odpovědi. Přístup a podpora vedení školy byly na jednu stranu označeny jako nejméně limitující faktor (označeno 119 respondenty, 46 %; viz graf 4). Nicméně, v otevřených odpovědích Položky č. 26 se objevovaly poznámky typu: „... řešení s vedením, zda to jde, či ne...?“, „... více papírování, při zařazení jiného typu výuky, než normálního...“ apod.

Další diskutovanou překážkou VV, alespoň ze strany respondentů, je chování žáků a kázeňské problémy při venkovním vzdělávání. Názory na tuto problematiku se objevují v dotazníkovém šetření na dvou místech, a to v uzavřené, výběrové (škálové) položce č. 20 (zda snižuje VV množství kázeňských problémů oproti výuce ve třídě) a často také rezonuje v otevřených odpovědích na konci dotazníku (Položka č. 26). Učitelé označují chování žáků venku za problematičtější než při výuce ve třídě. To se projevuje jak ve výsledcích škálové otázky – kdy více jak polovina respondentů (53 %) označila, že se snížením kázeňských problémů během výuky spíše nesouhlasí a zároveň se v otevřených odpovědích objevuje jako jeden z limitů VV. Nicméně, Daniš (2016) ve své studii uvádí, že učení venku vede dlouhodobě k lepšímu chování žáků a snižuje problémy s jejich kázní. Také ale zároveň zmiňuje důležitý poznatek/podmínku tohoto efektu VV – a to nutnost zařadit výuku venku pravidelně, aby si žáci na tento typ výuky zvykli. Řada autorů totiž, podle něj, zmiňuje dočasné zhoršení chování žáků, a to právě při prvních pobytech venku.

Také ohledně školního kurikula, především v podobně ŠVP, se objevila řada protichůdných reakcí (respondenti odpovídali více jak z poloviny, že je ve školním kurikulu dostatek prostoru na realizaci VV (168 učitelů, 64 %; viz tab. 5), nicméně v otevřených otázkách se jako problematika s realizací VV objevilo nedostatečné zakotvení v ŠVP. Co se týče VV v rámci ŠVP českých škol, v roce 2019 proběhlo výzkumné šetření v podobě obsahové analýzy školních vzdělávacích programů vybraných škol ČR (Svobodová et al., 2019b). Výsledky obsahové analýzy byly navíc doplněny o strukturované rozhovory s učiteli na 1. a 2. stupni základních škol. Přičemž obsahová analýza proběhla u 50 škol, rozhovory poté u devíti modelových škol. Výsledky ukazují, že pouze u devíti škol je VV pojatá v ŠVP dostatečně koncepčně. Často není v ŠVP zkoumaných škol uvedena ani forma či časová dotace VV. Hofmann et al. (2016) potvrdili z obsahové analýzy vybraných ŠVP realizaci terénní výuky nejen v klasické podobě (exkurze, vycházky, adaptační pobyty a další), ale objevily se také pojmy jako „expedice“ či ne zcela vhodně použitý pojem „výlet“. Implementace VV do kurikulárních dokumentů neřeší pouze Česká republika, ale například i dánské školy. Bentsen a Jentsen (2012) prezentují tzv. „udeskule“ v rámci výuky na dánských školách, kdy nejméně 14 % škol v Dánsku realizuje venkovní výuku pravidelně jednou či dvakrát týdně v přírodním i kulturním prostředí mimo školní budovu pro žáky od 6 do 16 let. Neville et al. (2023) ve své publikaci navrhuje model, jak mohou učitelé rozvíjet své výstupy v rámci VV a který jim může být nápomocný právě v implementaci do kurikulárních dokumentů v Austrálii. V závislosti na identifikaci klíčových výukových a vzdělávacích strategií formulovali model postavený na třech základech – prostředí, žák, učitel.

V dnešní době se s venkovní výukou setkáváme po celou dobu vzdělávání – od preprimárního až po univerzitní. Její podoba a vlastní obsah ovšem není nijak specifikován. Nepraš a Šikulová (2021), kteří ve svém příspěvku komentují realizaci a směřování venkovní výuky, nabízí využití prvků otevřené pedagogiky – a roli učitele jako průvodce žáků. Činčera a Holec (2016) připomínají, že ideálním řešením je smazání hranic mezi venkovní výukou a výukou uvnitř. To, jak poté k realizaci venkovní výuky přistoupí každý z nás pedagogů, bude nakonec formovat její celou podobu ve vzdělávacím systému. Hofmann et al. (2016) vyvozuje jednoznačný závěr z předběžných výsledků výzkumného šetření skutečné realizace terénní výuky v rámci vybraných škol a jejich vzdělávacích programů, a to, že „klíčovou roli při realizaci jakékoliv formy terénní výuky hraje *„odvaha učitele“*“ (Hofmann et al., 2016, s. 118). V komplexní studii od Daniše (2018) se objevuje hned 10 + 1 rad pro pedagogy (Daniš, 2018, s. 100–101). Doporučuje např.: „*Začněte s málem a postupně přidávejte.*“ nebo „*Nejeďte v tom ve škole sami/y.*“

6 Limity studie

Prezentovaná studie, týkající se dotazníkového šetření v oblasti venkovní výuky, má některá omezení. Jedním z nich je velikost vzorku (261 učitelů), která by mohla být v kontextu aktuálního množství učitelů na základních školách větší (95 148 učitelů na ZŠ v roce 2023/2024 (ČSÚ, 2024)). Nicméně, realizace naší výzkumné studie byla časově omezena, tudíž jsou data zpracována i z takto malé skupiny respondentů. Zároveň, podle Chráska (2016), může být zkoumaný vzorek různě velký, měl by však být co nejvíce reprezentativní. Tomu jsme se, i s omezeným počtem učitelů, pokusili co nejvíce přiblížit (respondenti byli z různých krajů, mající různou délku praxe apod.). Velikost vzorku byla limitující při statistickém vyhodnocení testovaných hypotéz – v případě většího množství respondentů by bylo možné využít složitějšího, přesnějšího nástroje pro statistické hodnocení. Jedna z hypotéz nebyla potvrzena, přestože výsledky popisné statistiky naznačovaly její platnost (H2: Školy, které spolupracují s externími organizacemi (např. ekologickými středisky, muzei, nestátními neziskovými organizacemi apod.), realizují VV častěji než školy bez takové spolupráce.).

Dalším možným omezením byl vlastní nástroj použitý ke sběru dat, čímž byl dotazník vlastní konstrukce. V této studii nebyla ověřena reliabilita dotazníku, což představuje jedno z metodologických omezení. Důvodem bylo zaměření výzkumu primárně na analýzu získaných dat, případně jejich srovnání mezi skupinami. Do budoucna by bylo vhodné provést analýzu reliability, například pomocí Cronbachova alfa, aby se ověřila vnitřní konzistence položek a zvýšila validita výsledků.

Diskutabilní může být také délka dotazníku, jelikož položek v dotazníku bylo celkem 26, z toho řada z nich polouzavřená a některé zcela otevřené. Časová náročnost dotazníku sice nebyla velká (za 5–10 minut vyplnilo dotazník více jak polovina respondentů; 147, 56 %), nicméně v rámci hodnocení otevřených otázek (především v rámci závěrečné otázky) bylo patrné, že řada respondentů již neodpovídala k tématu (pouze 75 z vypracovaných odpovědí (32 %) se přímo týkalo venkovní výuky). V případě využití stávajícího dotazníku pro rozsáhlejší testování by bylo vhodné doplnit test reliability a případně upravit délku dotazníku.

7 Závěr

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že venkovní výuka (VV) je mezi učiteli přírodopisu běžnou součástí výuky (94 % učitelů VV realizuje), přičemž četnost její realizace závisí na lokalitě školy i na dalších faktorech (např. ročník, přítomnost školního pozemku, spolupráce s jinými organizacemi apod.). Celková spokojenost s její kvantitou je relativně vysoká. Školní zahrada představuje klíčový prostor pro realizaci VV. Převládající formou VV je vycházka, případně exkurze.

Analýza faktorů ovlivňujících VV odhalila významné paradoxy. Nejčastěji zmiňovaným přínosem je pobyt na čerstvém vzduchu, což se shoduje s obecným vnímáním pozitivních dopadů VV. Současně však učitelé jako hlavní limitující faktor uvádějí nepříznivé počasí, což naznačuje potřebu lepšího plánování a možná i metodické podpory pro realizaci výuky za různých klimatických podmínek.

Dalším důležitým aspektem je vliv VV na žáky. Respondenti potvrzují její pozitivní dopad na zájem o výuku, avšak její vliv na kázeňské problémy není jednoznačný. Tento rozpor naznačuje, že VV nemusí být univerzální, ale závisí na konkrétních podmínkách a způsobu implementace.

Z hlediska institucionální podpory se ukazuje, že školy spolupracující s externími organizacemi realizují VV častěji (v 69 % případů), což potvrzuje význam vnějších partnerství při jejím začleňování do školní praxe. Překvapivým zjištěním je také relativně vysoké přesvědčení učitelů o dostatečném prostoru pro venkovní výuku v kurikulu, což se liší od některých závěrů odborné literatury.

Celkově lze konstatovat, že venkovní výuka je v českém vzdělávacím prostředí silným, ale stále ne plně využitým přístupem. Její rozvoj vyžaduje cílenou podporu v podobě didaktických materiálů, infrastruktury

tury a metodického vedení. Pro školy, kde je její realizace zatím omezená, je klíčové hledat cesty k jejímu efektivnímu začlenění, přičemž sdílení dobré praxe mezi školami a spolupráce s externími subjekty mohou sehrát významnou roli.

Acknowledgment

Tato studie byla finančně podpořena institucionálním grantem GFD_PdF_2023_06 poskytnutým Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura

- Bærenholdt, J., Hald, M., & Carter, C. (2022). *Udeskole in theory and practice: A danish approach to learning outside the classroom*. Dafolo.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bentsen, P., & Jensen, F.S. (2012). The nature of udeskole: Outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199–219. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Bílek, M., Rusek, M., & Milanović, V. (2021). Out-of-School learning in the Czechia. In A. Ī. Œen (Ed.), *Out-of-school learning in European countries, An intellectual output of the 2019-1-TR01-KA203-074692 Developing an out-of-school learning curriculum for teacher education programs (DOSLECTEP) project* (pp. 48–72). Hacettepe University Out-of-School.
- Corbin, L., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418–427.
- Činčera, J., & Holec, J. (2016). Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika*, 11(2). <https://doi.org/10.14712/18023061.533>
- Činčera, J., Králíček, I., Bílek, M., Loudová, I., Machková, V., Musílek, M., Štindl, P., Švarcová, E., & Vízek, L. (2019a). *Výuka ve venkovním prostředí. Metodický text pro studenty učitelství*. Gaudeamus. https://www.lipka.cz/soubory/vyuka-ve-venkovnim-prostredi-metodicka-prirucka_final_1-f12034.pdf
- Činčera, J., Štindl, P., & Bílek, M. (2019b). *Interdisciplinární přístup*. Gaudeamus. https://www.lipka.cz/soubory/interdisciplinari-pristup-metodicka-prirucka_final-f11958.pdf
- ČSÚ (2024). *Školy a školská zařízení 2023/2024*. <https://csu.gov.cz/produkty/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20232024>
- Daniš, P. (2018). *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Ministerstvo životního prostředí.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17–63.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28–45. <https://doi.org/10.1080/09500790508668328>
- Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., & Suárez-López, R. (2021). University gardens for sustainable citizenship: Assessing the impacts of garden-based learning on environmental and food education at Spanish higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(3), 516–534. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0208>
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2012). Individual differences and possible effects from outdoor education: long time and short time benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20–33. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n4p20>
- Frýzová, I. (2023). Prostředí jako klíčová proměnná ve vzdělávání mimo třídu. *Geografické informácie*, 27(1), 57–69. <https://doi.org/10.17846/GI.2023.27.1.57-69>
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P., & Bates, T. (2022). *Outdoor education: Methods and strategies*. Human Kinetics. <https://books.google.cz/books?id=hbFYEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- Hofmann, E., Trávníček, M., & Soják, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In T. Janík, P. Knecht, & Š. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 310–315). Masarykova univerzita. <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/hofmanntravnickejsok.pdf>

- Hofmann, E., Svobodová, H., & Mísařová, D. (2016). Realizace terénní výuky očima učitelů. *Geografické informace*, 20(2), 111–120.
- Chmelová, Š. (2021). Jak učitelé využívají venkovní prostředí pro výuku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. *Pedagogická orientace*, 31(2), 178–200. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-2-178>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Grada.
- Chytrý, V., & Kroufek, R. (2017). Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in educatione*, 8(1), 2–17. <https://doi.org/10.14712/18047106.591>
- Kendall, S., Murfield, J., Dillon, J., & Wilkin, A. (2006). *Education outside the classroom: Research to identify what training is offered by initial teacher training institutions*. NFER Trading Ltd.
- Kříž, M., Mikulicová, H., Nešpor, J., Pitelková, P., & Vorlíček, J. (2019). *Venkovní výuka. Metodika pro učení přírodou*. Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>
- Morkes, F. (2010). Z historie školních zahrad. *Envigogika*, 5(2). <https://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/download/333/338>
- MPSV. (2024). *Nářízení vlády č. 464/2022 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*. <https://ppropo.mpsv.cz/narizeni-vlady-464-2022>
- MŠMT. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220–231. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.576715>
- Nepraš, K., & Šikulová, R. (2021). Odkud a kam směřuje venkovní výuka? Historie, současnost a trendy ve venkovní výuce v kontextu vzdělávacích teorií. *Pedagogická orientace*, 31(2), 158–177. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-2-158>
- Neville, I. A., Petrass, L. A., & Ben, F. (2023). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x>
- NPI. (2025). *NPI – revize rámcových vzdělávacích programů*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti>
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support factors and barriers for outdoor learning in elementary schools: A systemic perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251–265. <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232>
- Ozer, E. J. (2007). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health education & behavior*, 34(6), 846–863. <https://doi.org/10.1177/1090198106289002>
- Prince, H. E., & Diggory, O. (2024). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(4), 553–565. <https://doi.org/10.1080/14729679.2023.2166544>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rubáš, D., Matějček, T., & Mrázová, L. (2023). Mezioborová terénní výuka v rámci letní školy geocamp. *Biologie–Chemie–Zeměpis*, 32(3), 2–16. <https://dx.doi.org/10.14712/25337556.2023.3.1>
- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., Češková, T., & Hofmann, E. (2019a). *Koncepce terénní výuky pro základní školy. Podpora využití technologií a realizace výzkumných aktivit v pregraduálním vzdělávání učitelů*. Masarykova Univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1238>
- Svobodová, H., Durna, R., Mísařová, D., & Hofmann, E. (2019b). Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její pojetí v modelových základních školách. *Orbis scholae*, 13(2), 95–116. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.25>
- Ševčíková, J. (2021). Výuka v přírodě: módní hit či smysluplná výuka? *Pedagogická orientace*, 31(2), 144–157. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-2-144>
- Učíme se venku. (2024). *Učíme se venku*. <https://ucimesevenku.cz/>

- Vácha, Z. (2015). Didaktické využití školních zahrad v České republice na primárním stupni základních škol. *Scientia in educatione*, 6(1), 80–90. <https://doi.org/10.14712/18047106.143>
- Vácha, Z., & Ditrich, T. (2021). Vliv terénní výuky na dosahování kognitivních a afektivních cílů u žáků na primárním stupni základních škol. *E-Pedagogium*, 21(1), 54–66. <https://doi.org/10.5507/epd.2020.021>
- Vašutová, D., & Vrbová, I. (2024). Let's go out! Popular outdoor education-limiting factors versus positives. In B. Kummert et al. (Eds.), *Conference proceedings. New Perspectives in Science Education 2024* (pp. 228–235). Filodiritto Editore. https://www.academia.edu/117017610/New_Perspectives_in_Science_Education_Conference_Proceedings_2024
- Venkovní výuka. (2024). *Venkovní výuka*. <https://www.venkovnivyuca.cz/>
- Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci10110311>
- Zink, R., & Boyes, M. (2006). The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10, 11–21. <https://doi.org/10.1007/BF03400826>

Příloha 1

Příloha v původní podobě.

Venkovní výuka

Jste učitel/ka přírodopisu/biologie?

Na 2. stupni ZŠ anebo 1. - 4. ročníku osmiletého gymnázia?

Pak je dotazník jako stvořený pro Vás.

Vyplnění zabere cca malou přestávku.

Na konci stačí kliknout na Odeslat.

1 Pohlaví:

☐ Žena

☐ Muž

2 Délka pedagogické praxe v letech:

3 Vaše aprobační:

4 Škola, na které učím, se nachází:

☐ Na vesnici

☐ Ve městě

5 Kraj:

- ☐ Hlavní město Praha
☐ Jihočeský
☐ Jihomoravský
☐ Karlovarský
☐ Kraj Vysočina
☐ Královéhradecký
☐ Liberecký
☐ Moravskoslezský
☐ Olomoucký
☐ Pardubický
☐ Plzeňský
☐ Středočeský
☐ Ústecký
☐ Zlínský

6 Probíhá na vaší škole nějaká forma venkovní výuky realizovaná v předmětu přírodopis?

- ☐ Exkurze ☐ Vycházka ☐ Terénní cvičení ☐ Pobyt na škole v přírodě ☐ Tematický školní výlet
☐ Vyučovací hodina na školním pozemku
☐ Jiná...

7 Pokud venkovní výuka neprobíhá, uveďte, z jakého důvodu není do výuky zařazována:

8 Vyberte pouze JEDNU formu venkovní výuky, kterou nejčastěji v přírodopisu uplatňujete:

- ☐ Exkurze ☐ Vycházka ☐ Terénní cvičení ☐ Škola v přírodě ☐ Tematický školní výlet
- ☐ Vyučovací hodina na školním pozemku
- ☐ Jiná...

9 Má vaše škola některý z uvedených prostorů pro realizaci venkovní výuky?

- ☐ Školní zahrada ☐ Školní park ☐ Školní arboretum ☐ Venkovní učebna, altán ☐ NEMÁME k dispozici vlastní prostor
- ☐ Jiná...

10 Pokud má vaše škola výše uvedený prostor, využíváte jej k venkovní výuce přírodopisu?

- ☐ ANO
- ☐ NE

11 Venkovní výuku realizují se žáky:

- ☐ 1 x týdně ☐ 1 x za měsíc ☐ 1 x za 3 měsíce ☐ 1 x ročně
- ☐ Jiná...

12 Spolupracujete s některou z uvedených typů organizací /středisek, které pořádají venkovní programy pro žáky?

- ☐ Střediska ekologické výchovy ☐ Centrum environmentálního vzdělávání ☐ Nestátní neziskové organizace ☐ Státní organizace ☐ Správa chráněného území
- ☐ Zájmové organizace, spolky ☐ Muzeum ☐ NESPOLUPRACUJEME
- ☐ Jiná...

13 Uveďte názvy organizací/středisek se kterými spolupracujete:

--

14 Vyberte, jaká varianta spolupráce s organizací/střediskem probíhá?

- ☐ Přesun s žáky do vybrané organizace ☐ Přesun lektorů vybrané organizace do školy
☐ Jiná...

15 Zúčastnil/a jste se nějakého vzdělávacího kurzu k tématu venkovní výuky?

- ☐ Kurz ☐ Seminář ☐ Workshop ☐ Webinar ☐ Konference ☐ Konzultace ☐ NEZÚČASTNIL/A jsem se
☐ Jiná...

16 Kolik vyučovacích hodin CELKEM za školní rok v jednotlivých ročnících věnujete v přírodopisu venkovní výuce?

počet vyučovacích hodin

6. ročník	
7. ročník	
8. ročník	
9. ročník	

17 Materiály pro venkovní výuku čerpám z těchto zdrojů:

- ☐ Vlastní materiály ☐ Materiály od kolegů ze školy ☐ Školní učebnice, pracovní sešity ☐ Materiály jiných organizací – ekocenter, muzeí, středisek eko výchovy, aj.
☐ Odborné publikace ☐ Internetové zdroje
☐ Jiná...

18 Cítíte se lépe při venkovní výuce než při výuce ve školní třídě?

zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
☐	☐	☐	☐	☐

19 Podněcuje venkovní výuka v žácích větší zájem o učení?

zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
☐	☐	☐	☐	☐

20 Snižuje venkovní výuka množství kázeňských problémů oproti výuce ve školní třídě?

zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
☐	☐	☐	☐	☐

21 Co je limitující ve vztahu k venkovní výuce?

Označte 1-5 dle důležitosti, 1 JE NEJVÍCE LIMITUJÍCÍ

	1	2	3	4	5
Počasí	☐	☐	☐	☐	☐
Venkovní zázemí a prostředí na pozemku školy	☐	☐	☐	☐	☐
Přístup a podpora ze strany vedení školy	☐	☐	☐	☐	☐
Nedostatek času	☐	☐	☐	☐	☐
Chybějící pomůcky	☐	☐	☐	☐	☐
Příprava učitele	☐	☐	☐	☐	☐
Riziko úrazu	☐	☐	☐	☐	☐
Nevhodné oblečení žáků	☐	☐	☐	☐	☐

22 Jaká jsou podle Vás 3 největší POZITIVA venkovní výuky?

23 Poskytuje školní kurikulum dostatek prostoru k uplatňování venkovní výuky?

☐ ANO

☐ NE

24 Máte zájem využívat v hodinách přírodopisu venkovní výuku častěji, než ji aktuálně využíváte během vlastní pedagogické praxe?

☐ S kvantitou venkovní výuky jsem spokojen/a ☐ Rád/a bych zvýšil/a frekvenci venkovní výuky

☐ Jiná...

25 Kolik ★ dáte mému dotazníku?

☆☆☆☆☆ / 5

26 Prostor jen pro Vás, myšlenka, motto, poznatek, rada na závěr.

Děkuji za kolegiální a přejí mnoho optimismu.