

UNIVERZITA KARLOVA

Přírodovědecká fakulta

katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Didaktika geografie



RNDr. Dominik Rubáš

KONCEPT „SENSE OF PLACE“ V GEOGRAFICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

THE CONCEPT OF “SENSE OF PLACE” IN GEOGRAPHY EDUCATION

Disertační práce

školitel: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Praha 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje, které jsem řádně citoval. Práce nebyla předložena k získání jiného či stejného akademického titulu.

V Praze dne 27. 7. 2024

Dominik Rubáš

Poděkování

V první řadě děkuji členům své rodiny za jejich neustálou podporu a za skvělé rodinné prostředí, ve kterém se ve mně zrodila láska k přírodě, k místům v ní a touha toto předávat žákům a studentům. Děkuji své přítelkyni za pomoc a trpělivost.

Děkuji svému školiteli RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D., za jeho lidský přístup a za podnětné a mnohdy zcela zásadní diskuze k tématu disertační práce. Za cenné rady děkuji svým konzultantům: doc. RNDr. Daně Řezníčkové; Ph.D., a RNDr. Miloslavu Müllerovi, Ph.D.

Dále děkuji všem spoluautorům publikací tvořících tuto práci (jmenovitě, krom výše uvedených autorů, RNDr. Ivaně Tomčíkové, Ph.D.; Anežce Nejedlové; PhDr. Romanu Kroufkovi, Ph.D.; RNDr. Tomáši Bendlovi) a všem ostatním českým a zahraničním odborníkům, s kterými jsem práci konzultoval.

Za jazykovou korekturu textu děkuji Mgr. Marku Sekyrovi.

V neposlední řadě děkuji všem respondentům – žákům a studentům – a také ředitelům a učitelům základních škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumná šetření.

Přehled publikačních výstupů

Součástí disertační práce je osm odborných článků¹ výzkumného charakteru:

1. Rubáš, D., Matějček, T., & Řezníčková, D. (2024). Sense of place in geography and environmental education: a literature review of empirical research. *GeoScope*, 18(1), 37–52.
DOI: <https://doi.org/10.2478/geosc-2024-0003>
WoS, JIF: 1,3 (2022), GEOGRAPHY JIF QUARTILE: Q3
Autorský podíl: 80 %
2. Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2023). Vnímanie pojmov miestna krajina a miestny región žiakmi základných škôl. *Geografické štúdie*, 16, 58–69.
DOI: <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720494>
Recenzovaný časopis
Autorský podíl: 50 %
3. Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2023). Pupils' relationship to their local region. *Geografická revue*, 19(1), 76–92.
DOI: <https://doi.org/10.24040/GR.2023.19.1.76-92>
Recenzovaný časopis evidovaný v databázi ERIH+
Autorský podíl: 50 %
4. Rubáš, D., Matějček, T., & Bendl, T. (2023). The Concept of Sense of Place in Environmental Education. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 14th Conference, Křtiny, Mendel University in Brno*, ISBN: 978-80-7509-904-4, 286–289.
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-904-4-0286>
Recenzovaný konferenční sborník evidovaný v databázi Scopus
Autorský podíl: 85 %

1 Zahraniční citace v databázi Scopus (k 1. 6. 2024):

Publikace č. IV cit. In: Brusca, R. C. (2024). A personal reflection on changes in marine science education over the past sixty years. *ICES Journal of Marine Science*, 81(3), 413–425.

Publikace č. VIII cit In: Huizi, D., Sulaiman, R., & Ismail, M. A. (2024). Enhancing children's health and well-being through biophilic design in Chinese kindergartens: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100939.

5. Rubáš, D., Matějček, T., Kroufek, R., & Tomčíková, I. (202?). Children's sense of place in Czechia and Slovakia. *Geografie, v přípravě k odeslání do recenzního řízení*
WoS, JIF: 0,9 (2023), GEOGRAPHY JIF QUARTILE: Q3

6. Rubáš, D., Matějček, T., Nejedlová, A., & Kroufek, R. (202?): Landscape of my home: Exploring children's sense of place in the Bohemian Paradise, Czechia. *Children's Geographies, v recenzním řízení*
WoS, JIF: 2,3 (2022), GEOGRAPHY JIF QUARTILE: Q2

7. Rubáš, D., Nejedlová, A., & Matějček, T. (2024). The "Place Meaning" Concept in Education: A Case Study from the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, Czechia. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 15th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno, ISBN: 978-80-7509-962-4, 311–317.
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-963-1-0311>
Recenzovaný konferenční sborník evidovaný v databázi Scopus
Autorský podíl: 80 %

8. Rubáš, D., Matějček, T., & Kroufek, R. (2022). The impact of reduced time spent outdoors during the Covid-19 lockdown on the health and well-being of young people in Czechia. *AUC Geographica*, 57(2), 109–121.
DOI: <https://doi.org/10.14712/23361980.2022.9>
WoS, JIF: 0,6 (2022), GEOGRAPHY JIF QUARTILE: Q3
Autorský podíl: 70 %

V rámci disertačního projektu vznikly další čtyři publikační výstupy, které se alespoň z části zaměřují na implementaci konceptu *sense of place* do geografického vzdělávání:

9. Rubáš, D., Matějček, T., & Mrázová, L. (2023). Mezioborová terénní výuka v rámci letní školy Geocamp. *Biologie-Chemie-Zeměpis*, 32(3), 2–16.

DOI: <https://doi.org/10.14712/25337556.2023.3.1>

Recenzovaný časopis evidovaný v databázi ERIH+

Autorský podíl: 85 %

10. Rubáš, D., & Matějček, T. (2024). Potenciál konceptu sense of place v geografickém vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 33(3), 26–29.

Recenzovaný časopis

Autorský podíl: 90 %

11. Rubáš, D. (2022). Vztah k místu z pohledu geografie a geografického vzdělávání. In: Hušková, B., ed. et al. (2022). *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov. ISBN 978-80-86838-59-5.

Kapitola v knize

Autorský podíl: 100 %

12. Rubáš, D. (2021). Terénní výuka neživé přírody. *Geografické rozhledy*, 30(4), 22–25.

Recenzovaný časopis

Autorský podíl: 100 %

Abstrakt

Smysl místa a vztah k místu jsou témata, které rezonují v diskurzu oborových didaktik včetně geografického vzdělávání i v novém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Ačkoliv je výzkum konceptu *sense of place* v geografickém vzdělávání v zahraniční literatuře rozpracován, v prostředí Česka tomu tak není. Snahou disertační práce je tento stav alespoň z části změnit a přispět k většímu odbornému zájmu o výzkum smyslu místa a vztahu k místu i k jejich efektivnější implementaci do výchovně-vzdělávacího procesu v Česku.

Teoretická část práce představuje teoretická východiska, využitá ve výzkumné části. Zabývá se konceptem místa; interakcí místo–člověk; konceptem *sense of place*; místem a vztahem k místu v geografickém a environmentálním vzdělávání; místní krajinou a místním regionem; konceptem regionální identity; vztahem k přírodě a terénní výukou. Cílem této části je teoreticky vymezit koncept SOP v geografickém vzdělávání.

Ve **výzkumné části** jsou představeny výsledky sedmi výzkumů. Konkretizování výzkumných témat a z nich pramenících výzkumných otázek bylo založeno na bázi rozsáhlé literární rešerše, která byla na téma konceptu *sense of place* v geografickém (a environmentálním) vzdělávání provedena. Je vymezeno pět hlavních oblastí výzkumných témat: prozkoumání problematiky *sense of place* v publikovaném výzkumu v geografickém vzdělávání; prozkoumání vztahu žáků k jejich místnímu regionu a vztahu žáků k jejich oblíbeným místům; prozkoumání významu míst a místního regionu pro žáky; prozkoumání vztahu mezi well-beingem žáků a jejich kontaktem s místy a přírodou; prozkoumání vlivu geografické terénní výuky na *sense of place* žáků. Cílem výzkumné části je zjistit, jaký smysl přikládají žáci místu a s kterými faktory tento smysl souvisí, tedy nalézt odpovědi na výzkumné otázky. Snahou je též nastínit směry dalšího výzkumu konceptu *sense of place* ve vzdělávání a otevřít diskuzi na toto téma.

Aplikační část práce poskytuje náměty k implementaci konceptu *sense of place* do geografického vzdělávání (především v rámci geografické terénní výuky, inspirované mj. i v zahraničí, ale i v rámci výukové koncepce místně zakotveného učení) a diskutuje relevantnost tématu *sense of place* v současném geografickém vzdělávání.

Klíčová slova (v abecedním řazení)

environmentální vzdělávání; geografické vzdělávání; místo; regionální identita; terénní výuka; smysl místa; význam místa; vztah k místu

Abstract

Sense of place and place attachment are topics that resonate within the discourse of subject didactics, including geography education, and is also reflected in the new Framework Educational Program for Basic Education. Although research on the concept of sense of place in geographical education is well-developed in foreign literature, this is not the case in the Czech context. The aim of this dissertation is to partially change this situation and contribute to greater academic interest in researching sense of place and place attachment, as well as their more effective implementation in the educational process in Czechia.

The theoretical part of the dissertation presents the theoretical foundations used in the research part. It addresses the concept of place; the interaction between place and person; the concept of sense of place; place and place attachment in geographical and environmental education; the local landscape and region; the concept of regional identity; and the relationship to nature and field education. The goal of this section is to provide a theoretical definition of the concept of sense of place within geography education.

The research section presents the results of seven studies. The specification of research topics and the resulting research questions were based on an extensive literature review of the concept of sense of place in geography (and environmental) education. Five main areas of research topics are defined: exploring the issue of sense of place in published research in geography education; examining students' attachment to their local region and their favourite places; investigating the meanings of places and the local region for students; exploring the relationship between students' well-being and their contact with places and nature; and examining the impact of geography field education on students' sense of place. The aim of the research part is to determine what meaning students attach to place and which factors influence this meaning, thereby providing answers to the research questions. The effort is also to outline directions for further research on the concept of sense of place in education and to initiate a discussion on this topic.

The application part of the dissertation offers suggestions for implementing the concept of sense of place in geography education (primarily through geography field education, which is inspired by both foreign practices and the concept of place-based education) and discusses the relevance of the sense of place topic in contemporary geography education.

Keywords (in alphabetical order)

environmental education; fieldwork; geography education; place; place attachment; place meaning; regional identity; sense of place

Obsah

Úvod.....	17
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	20
1. Místo jako koncept.....	21
2. Interakce místo–člověk.....	24
2.1 Východiska konstruktů interakce.....	24
2.2 Percepce místa.....	26
2.3 Genius loci.....	28
2.4 Vrstvy místa.....	29
2.5 Zkušenost s místem.....	30
3. Koncept SOP.....	32
3.1 Uvedení konceptu SOP.....	32
3.2 Filozofická východiska.....	33
3.3 Psychologická východiska.....	34
3.4 Konceptualizace SOP.....	35
3.4.1 Subkoncepty <i>place meaning</i> a <i>place attachment</i>	36
3.5 Operacionalizace konceptu SOP.....	37
3.5.1 Operacionalizace konceptu vztah k místu (<i>place attachment</i>).....	38
3.5.2 Operacionalizace regionální (místní) identity.....	39
3.5.3 Operacionalizace konceptu význam místa (<i>place meaning</i>).....	39
3.6 Pohled na koncept SOP optikou různých oborů.....	40
3.7 Definice konceptu SOP.....	42
4. Místo a vztah k místu v geografickém a environmentálním vzdělávání.....	44
4.1 Úvod do problematiky a oblastí aktuálních výzkumů.....	44
4.2 Zakotvení vztahu k místu v RVP ZV.....	46
4.3 Zakotvení vztahu k místu v dalších dokumentech.....	49
4.4 Místně zakotvené učení.....	51
5. Místní krajina a místní region.....	53
6. Koncept regionální identity (místní identity).....	56
7. Vztah k přírodě.....	58
7.1 Environmentální senzitivita – dispozice environmentální gramotnosti.....	58
7.2 Pět složek vztahu k přírodě.....	59
7.3 Vliv vztahu k přírodě a k místu na well-being.....	60
7.4 Vztah k přírodě v geografickém vzdělávání.....	61
7.5 Vztah k přírodě jako téma environmentální výchovy.....	62
8. Terénní výuka jako prostředek formování vztahu k místu.....	64

8.1	Formy terénní výuky.....	64
8.2	Silné a slabé stránky terénní výuky.....	64
8.3	Terénní výuka akcentující emocionální výchovně-vzdělávací cíle.....	66
8.4	Terénní výuka a formování vztahu k místu a k přírodě.....	68
9.	Závěr teoretické části.....	70
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	71
10.	Výzkumné téma, výzkumné otázky a cíle výzkumné části.....	72
11.	Obecná metodologická východiska.....	76
11.1	Smíšený výzkumný design.....	76
11.2	Kvantitativně a kvalitativně orientovaný výzkum.....	77
11.3	Vybrané metody výzkumu.....	77
12.	Výzkumné téma 1.....	80
12.1	Výzkum I: Koncept SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání – rešerše literatury.....	80
12.1.1	Dílčí výzkumné otázky.....	80
12.1.2	Metody sběru a analýzy dat.....	80
12.1.3	Výsledky.....	83
12.1.4	Diskuze výsledků rešerše, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	94
13.	Výzkumné téma 2.....	98
13.1	Výzkum II: Vnímání konceptů „místní region“ a „místní krajina“ žáky.....	98
13.1.1	Dílčí výzkumná otázka.....	98
13.1.2	Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	98
13.1.3	Výsledky.....	100
13.1.4	Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	102
13.2	Výzkum III: Vztah žáků k místnímu regionu.....	103
13.2.1	Dílčí výzkumné otázky.....	103
13.2.2	Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	103
13.2.3	Výsledky.....	105
13.2.4	Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	124
13.3	Výzkum IV: Vztah žáků k místnímu regionu – případová studie.....	129
13.3.1	Dílčí výzkumné otázky.....	129
13.3.2	Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	129
13.3.3	Výsledky.....	131
13.3.4	Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	138
14.	Výzkumné téma 3.....	142
14.1	Výzkum V: Význam (<i>place meaning</i>) místního regionu – případová studie.....	142
14.1.1	Dílčí výzkumné otázky.....	142
14.1.2	Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	142

14.1.3 Výsledky.....	143
14.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	146
15. Výzkumné téma 4.....	148
15.1 Výzkum VI: Omezení kontaktu s místy a well-being žáků.....	148
15.1.1 Dílčí výzkumná otázka.....	148
15.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	148
15.1.3 Výsledky.....	150
15.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	155
16. Výzkumné téma 5.....	158
16.1 Výzkum VII: Vliv geografické terénní výuky na vztah žáků k místnímu regionu – případová studie.....	158
16.1.1 Dílčí výzkumné otázky.....	158
16.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat.....	159
16.1.3 Výsledky.....	161
16.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání.....	166
17. Směry dalšího výzkumu.....	169
III. APLIKAČNÍ ČÁST.....	170
18. Úvod k aplikační části, její publikační výstupy a její cíle.....	171
19. Implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání.....	173
19.1 „Vrstvy místa“ a jejich didaktické využití.....	174
19.2 <i>Genius loci</i> a jeho didaktické využití.....	177
19.2.1 Výuka založená na příběhu místa.....	177
19.2.2 Místa se silnou atmosférou.....	180
19.3 Výuka s důrazem na percepci místa.....	182
19.3.1 Vytváření mentální a pocitové mapy místa.....	182
19.3.2 Další činnosti rozvíjející percepci místa.....	182
19.4 Zkušenost v místě.....	186
19.4.1 Zkušenost v místě prostřednictvím geografické terénní výuky.....	186
19.4.2 Zkušenost v místě výrazně ovlivňující proenvironmentální chování.....	186
20. Diskuze aplikační části.....	188
Závěr – limity a přínosy disertační práce.....	189
Slovo na konec.....	192
Seznam citované literatury.....	193
Seznam použitých internetových zdrojů.....	221
Profesní životopis a publikační činnost autora.....	222

Seznam tabulek

Tabulka 1. Použité výzkumné metody.....	88
Tabulka 2. Struktura respondentů podle kraje bydliště.....	99
Tabulka 3. Struktura respondentů podle pohlaví, věku a pobytu v místě bydliště.....	99
Tabulka 4. Hodnoty reliability (Cronbachova alfa – α) pro nástroj RIS-2 a jeho dimenze.....	111
Tabulka 5. Srovnání identity žáků v závislosti na jejich pohlaví.....	113
Tabulka 6. Korelační matice.....	113
Tabulka 7. Mezinárodní srovnání identity žáků.....	114
Tabulka 8. Srovnání identity žáků s místním regionem v rámci jednotlivých krajů.....	114
Tabulka 9. Turkey post-hoc test pro kraje s průměrnou nejnižší a nejvyšší mírou regionální identity žáků.....	115
Tabulka 10. Identita žáků s místním regionem v závislosti na blízkosti školy a bydliště.....	116
Tabulka 11. Identita žáků s místním regionem v závislosti na délce pobytu v jejich regionu.....	117
Tabulka 12. Typy oblíbených míst žáků ZŠ v Česku a na Slovensku.....	119
Tabulka 13. Počet oblíbených míst na jednoho žáka.....	132
Tabulka 14. Vztah mezi identitou žáků s místním regionem, jejich vztahem k přírodě a jejich znalostí významných míst v regionu.....	135
Tabulka 15. Vliv pohlaví na identitu žáků s místním regionem a jejich vztah k přírodě.....	135
Tabulka 16. Vliv četnosti pobytu žáků v přírodě na jejich vztah k přírodě a znalost významných míst regionu...137	137
Tabulka 17. Turkey post-hoc test pro signifikantní výsledky z tabulky 16.....	137
Tabulka 18. Zprostředkovaný a osobní význam místa (Českého ráje).....	143
Tabulka 19. Vliv pohlaví ve vnímání uzávěry – studenti.....	151
Tabulka 20. Vliv stupně studia ve vnímání uzávěry – studenti.....	152
Tabulka 21. Vliv vlastnictví zahrady na vnímání uzávěry – studenti.....	152
Tabulka 22. Vliv vlastnictví rekreačního objektu na vnímání uzávěry – studenti.....	153
Tabulka 23. Vliv návštěv příbuzných na vnímání uzávěry – studenti.....	154
Tabulka 24. Vliv návštěv příbuzných na vnímání uzávěry – rodiče.....	154
Tabulka 25. Statistická analýza výsledků sounáležitosti experimentální skupiny žáků s místním regionem.....	161
Tabulka 26. Porovnání místní identity kontrolní a experimentální skupiny žáků.....	161
Tabulka 27. Statistická analýza výsledků místní identity experimentální skupiny žáků.....	162
Tabulka 28. Statistická analýza průměrného počtu použitých přídavných jmen.....	163
Tabulka 29. Konkrétní významy, které měli žáci spojené s místním regionem před a po terénní výuce.....	163
Tabulka 30. Konkrétní místa, která měli žáci spojena s Českým rájem před a po realizaci terénní výuky.....	164
Tabulka 31. Rozdíly ve vztahu žáků k místu mezi pretestem a posttestem.....	177

Seznam obrázků

Obrázek 1. Jeden z výkresů, které namalovali žáci ZŠ v rámci mezipředmětové výuky.....	16
Obrázek 2. Konstrukt The people-place triad.....	24
Obrázek 3. Autorský konstrukt interakce místo–člověk.....	25
Obrázek 4: Zjednodušený příklad vertikálních interakcí („vrstvy místa“) v rámci daného prostoru.....	30
Obrázek 5: Konceptualizace SOP.....	36
Obrázek 6: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy environmentální výchovy.....	50
Obrázek 7. Dimenze regionální identity.....	57
Obrázek 8. Schéma koncepce výzkumné části disertační práce.....	74
Obrázek 9. Základní a výběrový statistický soubor.....	79
Obrázek 10. Schéma procesu identifikace studií včetně seznamu vybraných článků.....	82
Obrázek 11. Měřítka míst identifikované ve výzkumech.....	83
Obrázek 12. Konceptuální východiska výzkumu SOP.....	84
Obrázek 13. Multidimenzionalita konceptu SOP.....	86
Obrázek 14. Respondenti výzkumů zahrnutých do literární rešerše.....	89
Obrázek 15. Příklady výzkumných otázek a cílů výzkumu.....	89
Obrázek 16. Vnímání pojmů „místní krajina“ a „místní region“ žáky ZŠ v Česku.....	100
Obrázek 17. Vnímání pojmů „místní krajina“ a „místní region“ žáky ZŠ na Slovensku.....	101
Obrázek 18. Odpovědi dívek a chlapců v Česku a na Slovensku.....	101
Obrázek 19. Hrdost žáků ZŠ na jejich region v krajích Česka a Slovenska.....	105
Obrázek 20. Hrdost žáků na jejich region v jednotlivých věkových kategoriích.....	106
Obrázek 21. Hrdost žáků ZŠ na přírodní prostředí.....	107
Obrázek 22. Korelace mezi lesnatostí kraje a podílem žáků daného kraje hrdých na přírodní prostředí.....	107
Obrázek 23: Hrdost žáků ZŠ na kulturní památky.....	108
Obrázek 24. Korelace mezi hustotou kulturních a národních kulturních památek v kraji a podílem žáků daného kraje hrdých na kulturní památky (Česko).....	109
Obrázek 25. Hrdost žáků ZŠ na lidové zvyky a tradice.....	109
Obrázek 26. Hrdost žáků ZŠ na typickou kuchyni.....	110
Obrázek 27. Hrdost žáků ZŠ na typické výrobky.....	110
Obrázek 28. Konfirmační faktorová analýza použitého nástroje.....	112
Obrázek 29. Závislost identity dívek a chlapců s místním regionem na jejich věku.....	113
Obrázek 30. Regionální identita žáků ZŠ v jednotlivých krajích Česka a Slovenska.....	115
Obrázek 31. Typy oblíbených míst žáků ZŠ v Česku a na Slovensku.....	120
Obrázek 32. Typy oblíbených míst žáků v závislosti na pohlaví žáků.....	120
Obrázek 33. Typy oblíbených míst žáků v závislosti na věkové struktuře žáků.....	121
Obrázek 34: Multidimenzionalita důvodů pro smysl místa žáků.....	121
Obrázek 35. Kategorie oblíbených míst žáků.....	132

<i>Obrázek 36. Počet oblíbených míst na jednoho žáka.....</i>	<i>133</i>
<i>Obrázek 37. Důvody pro dětský smysl místa, které se vztahují k jednotlivým konceptuálním východiskům.....</i>	<i>134</i>
<i>Obrázek 38. Vztah mezi průměrnou sounáležitostí (identitou) žáků jednotlivých tříd s místním regionem a četností jejich chození do přírody se školou.....</i>	<i>136</i>
<i>Obrázek 39. Zprostředkovaný význam místa.....</i>	<i>144</i>
<i>Obrázek 40. Osobní význam místa.....</i>	<i>145</i>
<i>Obrázek 41. Konkrétní místa, která si žáci vybavili pod pojmem Český ráj.....</i>	<i>146</i>
<i>Obrázek 42. Znalost významných míst Českého ráje žáky.....</i>	<i>149</i>
<i>Obrázek 43. Odpovědi studentů na položky dotazníku.....</i>	<i>150</i>
<i>Obrázek 44. Odpovědi rodičů na položky dotazníku.....</i>	<i>151</i>
<i>Obrázek 45. Počet přídavných jmen použitých žáky při zodpovězení položky: „Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne Český ráj.“.....</i>	<i>162</i>
<i>Obrázek 46. Oblíbená místa žáků před a po realizaci terénní výuky.....</i>	<i>165</i>
<i>Obrázek 47. Kategorie důvodů obliby míst žáky.....</i>	<i>166</i>
<i>Obrázek 48. Autorský konstrukt interakce místo–člověk.....</i>	<i>173</i>
<i>Obrázek 49: Výchovně-vzdělávací cíle syceny didaktickým uchopením konceptu místa pomocí konceptu SOP...174</i>	
<i>Obrázek 50. Ukázka z reflexe terénní výuky na 2. stupni ZŠ zaměřené na objevování vrstev krajiny Jičínska.....</i>	<i>175</i>
<i>Obrázek 51. Žáci v rámci geografické terénní výuky zapalují svíčku na symbolickém hřbitově horolezců poblíž Hrubé Skály.....</i>	<i>179</i>
<i>Obrázek 52. Žáci ZŠ sledují východ slunce na Hvozdu v Lužických horách.....</i>	<i>181</i>
<i>Obrázek 53. „Okno do krajiny“ na školní naučné stezce u Nového Veselí (vlevo) a příklad vyplněného pětílístku v rámci reflexe terénního cvičení na Hruboskalsku.....</i>	<i>184</i>

Seznam použitých zkratek

ANOVA	Analysis of variance (analýza rozptylu)
APAS	Abbreviated Place Attachment Scale (zkrácená škála vztahu k místu)
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
D	dívka
EVVO	environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
GIS	geografický informační systém
Ch	chlapec
CHKO	chráněná krajinná oblast
ISCED	International Standard Classification of Education (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
mj.	mimo jiné
MSELS	Middle School Environmental Literacy Survey (nástroj ke zjištění environmentální gramotnosti pro 2. stupeň základní školy)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
např.	například
NPI	Národní pedagogický institut
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (preferované položky pro oznamování systematických přehledů a meta-analýz)
PřF UK	Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy
resp.	respektive
RIS-2	Regional Identity Scale 2 (škála regionální identity 2)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
SOP	sense of place (smysl místa)
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu, a kulturu)
USA	United States of America
VO	výzkumná otázka
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
2-MEV	2 Major Environmental Values (škála 2 hlavních environmentálních hodnot)

Motto

*“Where you are
is who you are.”*



Obrázek 1. Jeden z výkresů, které namalovali žáci ZŠ v rámci mezipředmětové výuky (anglický jazyk, výtvarná výchova) na téma: „Where you are is who you are.“ Autorem výkresu je Beátka (12 let).

Úvod

V současné společnosti, tedy i ve výchovně-vzdělávacím procesu, rezonují témata vztahující se k udržitelnému rozvoji společnosti – viz např. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (UNESCO 2017) či *The OECD Learning Compass 2030* (OECD 2019). Výchova environmentálně gramotných jedinců zodpovědných za své jednání vůči životnímu prostředí, které bude vycházet z jejich respektování potřeb planety (NPI 2024), je tedy jednou z priorit současného vzdělávání. Geografie jako vědní disciplína i geografie/zeměpis jako školní předmět² mají v tomto procesu nezastupitelnou roli. Tento fakt se zrcadlí v mnohých zahraničních didakticko-geografických koncepcích. Např. německá geografická společnost (DGfG 2021, s. 8) uvádí: „*Geografie je klíčovým předmětem vzdělávání pro udržitelný rozvoj.*“ Podobně britská The Geographical Association zmiňuje: „*Geografie tvoří základ pro celoživotní konverzací o Zemi jako domově lidstva.*“ (Geographical Association 2009, s. 5). Dobrou zprávou je, že klíčovou roli ve zmiňovaném procesu zaujímá geografie i v českém prostředí. Svědčí o tom fakt, že *Geografie* byla v roce 2024 v rámci velké revize Rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) vymezena jako jedna z deseti samostatných vzdělávacích oblastí pro základní vzdělávání a jedním z jejích hlavních cílů je formovat regionální identitu žáků, a tak posilovat vědomí potřeby udržitelného a zodpovědného jednání v prostředí, kde působí (NPI 2024). Znamená to tedy, že kromě toho, že geografie rozvíjí porozumění komplexnímu světu, řeší aktuální témata a globální výzvy, rozvíjí digitální gramotnost, motivuje studenty k aktivnímu občanství (více Bendl, Rubáš 2023), tak také rozvíjí environmentální gramotnost a klíčovou kompetenci k občanství a udržitelnosti. Jedním z konkrétních postupů, kterým geografie k rozvoji této gramotnosti a kompetence může přispět, je formování a rozvíjení smyslu místa, pro který je v zahraniční literatuře běžně užíváno označení *sense of place* (dále SOP)³. Zhang et al. (2023, s. 1) uvádí: „*Environmentálně udržitelné chování je považováno za výsledek osobního SOP.*“ Koncept SOP a jeho vhodné didaktické uchopení tak může být v procesu formování geografické i environmentální gramotnosti velmi důležitým nástrojem.

Úlohou geografického vzdělávání je naplňování kognitivních, psychomotorických, ale i emocionálních⁴ cílů vzdělávání všeobecného. Ve výuce v ČR je ovšem socio-emocionální dimenze často upozadována⁵. Důvodem může být nedostatečná implementace konceptů akcentujících emocionální vzdělávací cíle do českého geografického vzdělávání či samotná neznalost těchto konceptů (málo rozpracovaná teoretická báze). Jak už bylo naznačeno,

2 Navrhujeme, aby i pro zeměpis jako školní předmět byl užíván pojem geografie (Bendl, Rubáš 2023) – viz revidované RVP ZV (2024).

3 V disertační práci používáme pro překlad SOP slovní spojení „smysl místa“ či „smysl pro místo“. Jedná se o výsledek neočekávaně dlouhých diskuzí. Jiní autoři pojem SOP překládají též jako „smysl místa“ (Činčera 2013); „smysl či vědomí“ (Chromý 2003); „význam místa“ (Vávra 2010; Antonová 2023; Hartmanová 2024) či „cit pro místo“ (Darebníková 2013).

4 V disertační práci uvádíme ve vztahu k výchovně-vzdělávacím cílům převážně pojem „emocionální“ (viz UNESCO 2017), ačkoliv je v české literatuře často využíván i termín „afektivní“.

5 Na potřebu rovnováhy mezi sociálně-emocionálním a kognitivním rozvojem upozorňuje MŠMT (2020).

jedním z takových konceptů je koncept SOP, kterému je v zahraniční odborné literatuře věnována poměrně velká pozornost (např. v databázi Scopus se k 18. 6. 2024 nacházelo přibližně 3 000 dokumentů, jež obsahovaly toto slovní spojení v klíčových slovech). Přesto i v zahraničí jsou děti a dospívající v literatuře věnující se konceptu SOP zastoupeni nedostatečně (Hewitt et al. 2020). Proto jsou potřeba výzkumy, které tuto nastíněnou výzkumnou mezeru alespoň z části vyplní. Předkládaná disertační práce je určitým teoretickým, výzkumným a aplikačním úvodem do problematiky relativně těžko uchopitelného konceptu SOP v geografickém vzdělávání, s tím, že autor chce setrvat v této oblasti výzkumu i do budoucna a témata nastíněná v disertační práci podrobněji rozpracovat. A to jak ve vlastním výzkumu, tak i v rámci vedených bakalářských a diplomových prací.

Disertační práce je úvodem do problematiky konceptu SOP v geografickém vzdělávání a jejím hlavním cílem je teoretickým zakotvením a empirickým výzkumem pomoci k efektivnější implementaci konceptu SOP do školní (geografické) praxe.

Tento obecný cíl jsme konkretizovali do čtyř dílčích cílů, které jsou v rovině teoretické, výzkumné a aplikační:

Cíl 1: Teoreticky vymezit koncept SOP v geografickém vzdělávání.

Cíl 2: Zjistit, jaký smysl přikládají žáci místu a s kterými faktory tento smysl souvisí.

Cíl 3: Poukázat na možné směry dalšího výzkumu SOP v geografickém vzdělávání.

Cíl 4: Předložit náměty k implementaci konceptu SOP do geografického vzdělávání.

Práce je rozdělena do tří částí. V první – teoretické – jsou klíčové koncepty disertační práce zakotveny v teoretickém rámci vycházejícím převážně ze zahraniční literatury a jsou zohledněny různé přístupy k nim. Kromě konceptualizace jsou některé z pojmů operacionalizovány. Tato část sestává z devíti kapitol. Následuje část výzkumná, která představuje výzkumné téma, výzkumné otázky a cíle výzkumné části; obecná metodologická východiska; pět výzkumných témat včetně výsledků dílčích výzkumů a jejich diskuzí; směry dalšího výzkumu. Závěrečná – aplikační – část práce představuje koncepční schéma implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání, resp. odkazuje na některé z možností implementace konceptu do vzdělávání, a to převážně v rámci geografické terénní výuky.

Motivací pro vznik disertační práce bylo několik. Ke zpracování tohoto tématu jsme přistoupil s tím, že chceme sledovat jasně stanovený, výše uvedený cíl. Zároveň se hlásíme k odkazu fenomenologa Erazima Koháka (např. Kohák 2021) a vycházíme z dvanáctileté praxe ve výuce na základní škole (dále ZŠ). Chceme pomoci učitelům a jejich žákům k poznání a uvědomění si, že identifikace s místy v geografickém prostoru může být nápomocna k rozvoji sebeidentity, k podpoře well-beingu, k uvědomění si hodnot krajiny a k vytvoření

silného vztahu – báze pro zodpovědné a udržitelné chování. Motivací ke vzniku disertační práce byla i slova z knihy *Kokořínsko – jak mluví skály* autorů Pillera, Adamoviče (2019): „*Láska k přírodě nepřichází sama od sebe. Musí se zasadit a kultivovat, aby se ujala a přinesla své plody. Proto chceme poděkovat svým rodičům i svým učitelům, kteří v nás vzbudili nadšení z objevování přírodních krás Kokořínska.*“ (s. 3, tučně zvýrazněno autorem). Motivace pro didaktika geografie a pedagoga, plynoucí z těchto slov, je zřejmá. Ovšem je otázkou, jakým způsobem k této problematice přistoupit. Nabízí se přístup filozofický, ekopsychologický, environmentální, pedagogický či geografický. Byl zvolen přístup geografický, inspirující se fenomenologickou humanistickou geografíí⁶ a pohled didakticko-geografický, s tím, že didaktika geografie, jako komplexní a interdisciplinární věda, stojí na pomezí vědní disciplíny geografie, ale i dalších oborů, jako je pedagogika či psychologie (Řezníčková in Stuchlíková, Janík et al. 2015).

Ačkoliv disertační práce využívá některé standardní výzkumné nástroje, které byly využity v předchozích převážně zahraničních studiích, svým způsobem se v českém prostředí jedná o pionýrskou práci. A to ve smyslu teoretickém i empirickém. Není nám známo, že by se některá domácí publikace do takovéto míry věnovala teoretickému zakotvení a výzkumu smyslu místa, navíc optikou didaktiky geografie.

Na závěr úvodní části disertační práce je vhodné si ještě jednou položit důležitou otázku: **Proč se vlastně této problematice věnovat?** Z publikovaných studií je zřejmé, že zájem o výzkum zkušeností žáků s místem v zahraničí v poslední době roste (Bott et al. 2008). Zájem o místa může pocházet z raných zkušeností s přírodou (Tanner 1998). Tento zájem, přesněji vztah k místu, může být předzvěstí environmentálně odpovědného chování. Primárně se však může kladně zbudovaný vztah k místům promítat do sebepojetí každého jednotlivce, kdy člověk skrze místo nachází své vlastní já, zakořeňuje, aby našel oporu v těžkých chvílích, v současném odosobněném světě možná i stále častějších. A jak je důležité uchovat žákům místa v dnešní globalizované společnosti? Na to odpovídají sociální psychologové. Helus (2015, s. 264–265) uvádí: „*Narůstá úloha školy otevírat před žáky/studenty globální horizonty možností, porozumění, participace; to na jedné straně. A na straně druhé sílí i nezbytnost ochránit hodnoty lokální, odevzdávající lidstvu nenahraditelné přínosy jedinečně konkrétního místa a času; s vědomím, že bez nich se člověk sám sobě ztrácí v bezbřehosti, bez individuálního poselství.*“ Právě globalizace⁷ je dle Tuana (1975) jedním z největších nepřátel míst a má za následek přímé vytrácení lokálních obyčejů a tradic. Nezapomínejme, že pedagogové by se měli snažit formovat nejen svět žáka naplněný vědomostmi, ale i formovat jeho emocionální spojení s tímto světem. Osobnost učitele má na utváření hodnot a postoju žáka velký vliv, přičemž předané hodnoty a postoje jsou neméně důležité než samotné vědomosti.

6 V českém prostředí se častěji setkáme s označení humánní/sociální geografie. Pojem humanistická geografie je převzat z angloamerické tradice. V českém prostředí používá např. Vávra (2010).

7 Naopak proti globalizaci se aktivně vymezuje např. koncept neolokalismu, tedy jakýsi „*fenomén návratu poptávky po lokálních produktech jakožto alternativě k příliš silnému působení globalizace na straně nabídky*“ (Materna 2022, s. 5).

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Místo jako koncept

2. Interakce místo–člověk

- 2.1 Východiska konstruktivní interakce
- 2.2 Percepce místa
- 2.3 Genius loci
- 2.4 Vrstvy místa
- 2.5 Zkušenost s místem

3. Koncept SOP

- 3.1 Uvedení konceptu SOP
- 3.2 Filozofická východiska
- 3.3 Psychologická východiska
- 3.4 Konceptualizace SOP
- 3.5 Operacionalizace konceptu SOP
- 3.6 Pohled na koncept SOP optikou různých oborů
- 3.7 Definice konceptu SOP

4. Místo a vztah k místu v geografickém a environmentálním vzdělávání

- 4.1 Úvod do problematiky a oblasti aktuálních výzkumů
- 4.2 Zakotvení vztahu k místu v RVP ZV
- 4.3 Zakotvení vztahu k místu v dalších dokumentech
- 4.4 Místně zakotvené učení

5. Místní krajina a místní region

6. Koncept regionální identity (místní identity)

7. Vztah k přírodě

- 7.1 Environmentální senzitivita – dispozice environmentální gramotnosti
- 7.2 Pět složek vztahu k přírodě
- 7.3 Vliv vztahu k přírodě a k místu na well-being
- 7.4 Vztah k přírodě v geografickém vzdělávání
- 7.5 Vztah k přírodě jako téma environmentální výchovy

8. Terénní výuka jako prostředek formování vztahu k místu

- 8.1 Formy terénní výuky
- 8.2 Silné a slabé stránky terénní výuky
- 8.3 Terénní výuka akcentující emocionální výchovně-vzdělávací cíle
- 8.4 Terénní výuka a formování vztahu k místu a k přírodě

9. Závěr teoretické části

1. Místo jako koncept

„Ani novorozenec, ani člověk, který získá zrak po celoživotní slepotě, nemohou okamžitě rozpoznat

objekt, jako je trojúhelník. Trojúhelník je zpočátku „prostor“, rozmazaný obraz.

Rozpoznání trojúhelníku vyžaduje předchozí identifikaci rohů – tedy míst.

Objekty a místa jsou centrem hodnot. Věnovat se jim i jen na

okamžik znamená uznat jejich realitu a hodnotu.“

– Tuan 1977, s. 17 –

V mnohých, negeografických, textech je *místo* chápáno jako jednotka prostoru, často používaná jako synonymum pro pojmy lokalita, oblast... Humanistická⁸ geografie ovšem přisuzuje tomuto konceptu hlubší význam. Jednou z definic uvedených v *Dictionary of Human Geography* (Castree et al. 2013) pod heslem *place* je: „*Centrum individuální a skupinové identity.*“ Místo (*place*) se tak od prostoru (*space*) odlišuje mj. subjektivními významy, které mu jsou člověkem přisuzovány⁹. Jinými slovy: prostor, který je dán geografickými souřadnicemi – koordináty (zeměpisná šířka, zeměpisná výška, nadmořská výška) se skrze člověka stává místem, získává nové významy a vzájemnou interakcí přírody a kultury se transformuje¹⁰. Tyto proměny se mohou promítat i do názvů míst, kdy jejich pojmenování jednak odlišuje místo od jiného místa, ale je i způsobem, jak na dané místo vznést osobní, kulturní či národní nárok (Gregory et al. 2009).

Při vysvětlování konceptu místa v geografii se neobejdeme bez stěžejních textů Tuana (1974; 1977; 1991); Relpha (1976; 1993; 2001) či Cresswella (2001; 2004; 2008). V českém prostředí se tomuto tématu věnují např. Vávra (2010); Siwek, Kaňok (2000); Siwek, Bogdová (2007); Hynek, Svozil (2008); Mozr (2019). Tuan (1974) popisuje místo jako centrum významů naplněné individuálními zkušenostmi. Uvádí, že prostor se stává místem, když mu jedinci dávají význam na základě zkušenosti s ním. S místem se tak ztotožňují, vnímají jej odděleně od okolí. Relph (1976, s. 1) dokonce píše: „*Být člověkem znamená mít a znát své místo.*“

8 V pojetí disertační práce pohlížíme na *humanismus* optikou Koháka (2021). Tedy nikoliv ve smyslu, že pojem humanismus snadno může sklouznout „*do bezohledného druhového sobectví, opaku soužití v dobré vůli*“ (s. 134) – připomeňme Prágorův výrok oblíbený v renesanci o člověku jako míře všech věcí. O tomto pojetí „*humanismu*“ Kohák (2021, s. 134) dále kriticky poznamenává: „*K tomu stačí přimísit technologickou pýchu devatenáctého století a dosáhneme na pojetí humanismu jako náboženství Člověka místo Boha.*“ Naopak v našem pojetí vnímáme *humanismus* i ve světle Heideggerovy kritiky, ve světle pojetí *humanismu*, který prosazoval velikán etického naturalismu John Dewey (viz jeho dílo *Experience and Nature*), tedy jako „*sloučení pozitivního smyslu pro přírodu s povědomím morálního smyslu zakoušení (...)* Humanismus je ospravedlnitelný, jen pokud za určující pro lidství považujeme schopnost překonat druhový narcisismus a nahlédnout sebe a své místo v kosmu v zrcadle morálního zákona.“ (Kohák 2021, s. 148).

9 Podle Agnewa (1987) lze místo definovat třemi aspekty: absolutní geografickou polohou; každodenními vzájemnými vztahy, pro které se stává dějištěm, a subjektivní vnímání a chápání prostoru, které nepůsobí pouze na úrovni jedinců, ale také na úrovni komunit.

10 V zahraniční literatuře se často pracuje s konceptem *placemaking* (např. Muasaroh, Herlily 2020), což je podle Sampson, Gifford (2010) proces hledání a připisování hodnot místům.

Tentýž autor uvádí, že „*místo reprezentuje ‚splnutí‘ mezi lidským a přírodním světem, kdy se stává signifikantním středobodem našich bezprostředních zkušeností a umožňuje nám tak prožívat autentický, originální a smysluplný život*“ (s. 141). Každý z nás má místa, která pro nás mají silnější význam, mají pro nás smysl. Příkladem může být, když projíždíme krajinou, sledujeme krajinné scenérie a najednou spatříme MÍSTO, kde jsme něco prožili. Ono místo naplněné významy, místo, jež má pro nás smysl, oddělujeme od okolí, které pouze vizuálně (či jinak) vnímáme. Ono místo se nějakým způsobem více či méně „dotýká našeho srdce“.

Výzkum na téma *místo* se začíná rozvíjet v 60. letech minulého století a můžeme ho sledovat na několika výzkumných liniích. Williams (2014) uvádí čtyři hlavní: humanistické a kritické pojetí geografie (snaha o pozvednutí místa v antipozitivistické reakci na geografii hlavního proudu); sociologické pojetí (reakce na rozrušení komunit v moderní globalizující se společnosti); psychologické, sociální a kulturní kritiky kognitivního zpracování informací (reakce na to, že místu se nepřisuzoval žádný význam – bylo na něj pohlíženo jako na pouhou informaci); kritiky modelů používaných v řízení životního prostředí (kritika toho, že prostředí bylo vnímáno pouze jako prostředek k dosažení ekonomických cílů, byly opomíjeny významy míst). Všechny tyto výzkumné linie rezonují s myšlenkou, na které je založena naše disertační práce. Proč se snažíme v geografickém vzdělávání navrátit místu jeho kvalitativní hodnotu? Hned z několika důvodů. Snažíme se o to, aby si učící se jedinec v procesu vzdělávání budoval vztah k prostoru a nepohlížel na něj pouze jako na kompilaci kognitivních informací. Snažíme se o to, aby byl geografický prostor něčím víc, než jen prostředkem k naplnění ekonomických zájmů budoucích generací. A také se snažíme o to, aby žák/student ve vybudovaném vztahu k místu nacházel psychologickou oporu (např. v těžkých chvílích). Aby geografie nebyla pouze sbírkou „tvrdých dat“, ale aby měla svůj hlubší smysl. Vhodně se k tomuto tématu vyjadřuje norský historik a teoretik architektury Norberg-Schulz (1994, s. 18): „*Moderní člověk po dlouhou dobu opravdu věřil, že ho věda a technika osvobodily od přímé závislosti na místech. Tato víra se ukázala být iluzí...*“ či před více než 100 lety český pedagog Josef Harapat (1907, s. 20), když píše, že zeměpis „*odhaluje očím přírodní krásy, tříbí smysl pro krásu (...) Vzdělání srdce nesmí zůstatí nepovšimnuto; a zeměpis je bohat ethickými elementy.*“

Existuje velké množství přístupů ke konceptu místa. Můžeme zmínit rozdělení uznávané Morganem (2010). Jedná se o tři široké tradiční přístupy k teorii místa:

Fenomenologický a humanistický směr zkoumá hlubší význam místa pro lidskou existenci. Zaměřuje se na subjektivní a emocionální kvalitu vztahu lidí k místům. Výzkum v této oblasti je zpravidla kvalitativního charakteru. Tento směr byl často kritizován pozitivistickými výzkumníky z důvodu nedostatku empirických dat a také sociálními teoretiky místa z důvodu zanedbání společenských vazeb, s kterými je význam místa spojen (Cresswell 2004). Ovšem zároveň se jedná o nejvhodnější způsob vyjádření citového pouta k prostoru. Souhlasíme s filozofickým tvrzením Cresswella (2004; s. 11), že „*Místo není jen věcí na světě... místo je také způsobem jak vidět, poznávat a chápat svět.*“ V tomto pojetí je využití kvalitativního výzkumu zcela nezbytné, což tvrdí např. i Norberg-Schulz (1994).

Psychometrický směr se snaží o kvantifikaci dat. Operacionalizuje tedy jednotlivé subkoncepty vztahu k místu a získaná data vyhodnocuje prostřednictvím kvantitativních analýz. Výhodou tohoto přístupu je snazší získávání dat, ovšem na úkor důkladnějšího zohlednění kvalitativní složky. Kritizována je v tomto pojetí neschopnost důkladněji zohlednit subjektivní aspekty lidské zkušenosti s místem (Malpas 1999).

Sociálně konstruktivistický směr přijímá subjektivitu, ovšem chápe ji jako sociálně konstruovaný fenomén. Tento přístup byl kritizován z toho důvodu, že se snaží vztah k místu vysvětlit pouze na základně sociálních procesů. Další kritika tohoto směru spočívala v tom, že není zohledněna individuální povaha subjektivní zkušenosti (Malpas 1999).

Životy lidí se odehrávají v místech a sociální rysy těchto míst ovlivňují jejich chování, myšlenky, emoce (Rentfrow 2013). V poslední době došlo k oživení výzkumu, který se zaměřuje na souvislosti mezi psychologickými charakteristikami lidí a rysy míst, kde žijí (Chen et al. 2020¹¹). Místo je tak předmětem výzkumu i v oblasti psychologické geografie (*geographical psychology*) a nabízí se tuto problematiku hlouběji rozpracovat i v rámci geografického vzdělávání.

11 Autoři o této problematice pojednávají v článku s názvem „Where You Are Is Who You Are? The Geographical Account of Psychological Phenomena“ – viz motto disertační práce.

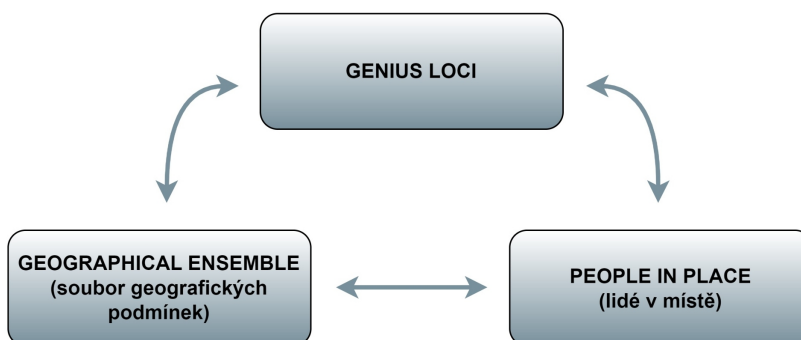
2. Interakce místo–člověk

„Místa schopná oslovit duši člověka působí jinak než místa, jež jsou pouze hezká.“

– Day 2004, s. 115 –

2.1 Východiska konstruktů interakce

Jedním z teoretických východisek disertační práce je konstrukt *The people-place triad* (Seamon 2012) – viz obrázek 2. Konstrukt vnímá interakci mezi člověkem a místem jako triádu. Opírá se o práce humanistických geografů (Relph 1976), (environmentálních) psychologů (Scannell, Gifford 2009; Canter 1977), krajinářských architektů (Manzo 2005), sociologů (Casakin, Billig 2009; Stedman 2002) a dalších autorů uznává, že *místo* vychází z geografických podmínek prostředí (*geographical ensemble*), z lidského bytí v daném místě (*people-in-place*), ale též ze samotného charakteru místa (*genius loci*). Souborem geografických podmínek (*geographical ensemble*) jsou zde myšleny materiální a environmentální kvality místa, včetně topografie, geologických a klimatologických podmínek, flóry, fauny, přírodních hodnot..., ale i jakékoliv prvky vytvořené člověkem (stavby a jejich prostorová konfigurace, využití půdy...)¹². Lidské bytí v místě (*people-in-place*) odkazuje na lidský svět, jenž se rozvíjí v geografickém prostoru (životy lidí, události, společenské akce, vztahy k sobě samým, k ostatním lidem, k místu)¹³. A nakonec charakter/duch místa (*genius loci*) poukazuje na jedinečné prostředí, jedinečnou a unikátní atmosféru. Konstrukt předpokládá, že „*genius loci* má svoji vlastní fenomenální realitu a integritu, kterou mohou lidské bytosti poznat“ (Seamon 2012, s. 11). Autor se při tomto tvrzení opírá o jiné autory, jakými jsou např. Lane (2000); Norberg-Schulz (1980); Relph (2009).



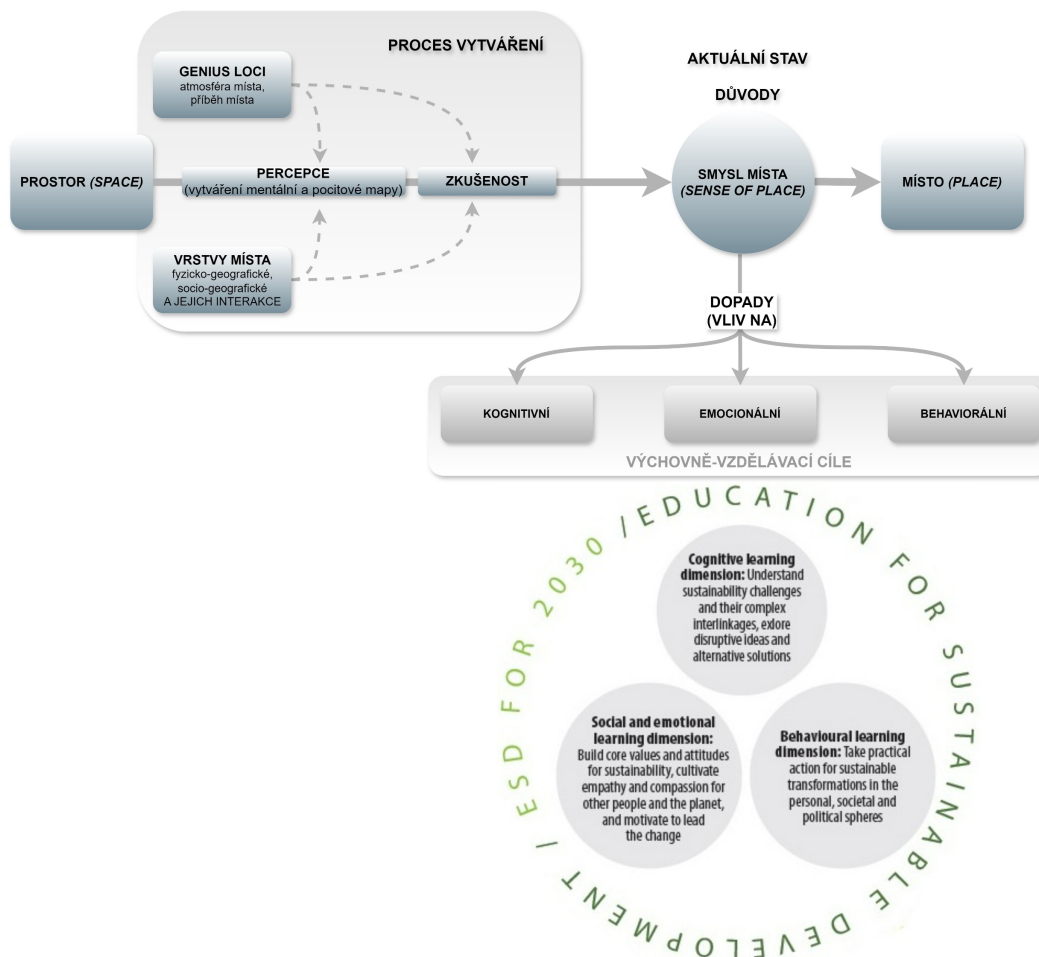
Obrázek 2. Konstrukt *The people-place triad* (Seamon 2012, s. 10, upravil autor).

12 V našem přístupu vnímáme jako „vrstvy místa“ – viz obrázek 3.

13 V našem přístupu vnímáme jako percepci místa a zkušenost s místem – viz obrázek 3.

Na základě výše napsaného a obrázku 2 vytváříme autorský konstrukt interakce místo–člověk, který je zároveň konceptuální bází teoretických východisek disertační práce. Jeho myšlenkové schéma představuje obrázek 3. Konstrukt je kromě zmíněných prací založen na textech autorů: Kudryavtsev et al. (2012b) či Semken, Freeman (2008).

Principem konstrukt je, že místo v určitém prostoru člověk nejprve vnímá svými smysly. Více či méně vnímá objektivní „**vrstvy**“ **daného místa** (fyzickogeografické, sociogeografické a jejich interakce), které jsou objektivně popsatelné, i subjektivnější vrstvu vyjádřenou konceptem **genius loci**. Tato vrstva již objektivně popsatelná není, jelikož se jedná o unikátní atmosféru místa vnímanou každým jedincem rozdílně. Dle Cílka (2004, s. 10) je *genius loci* „**důvodem, který neumíme pojmenovat, ale kvůli kterému se vracíme.**“ Na základě této **percepce a zkušenosti** s místem se místo stává pro člověka smysluplné. Člověk dává místu smysl. Vytvořený SOP může mít vliv na kognitivní, emocionální i behaviorální složku jedince, tedy jinými slovy může ovlivňovat vědomosti a znalosti člověka, hodnoty a postoje člověka, i jeho chování¹⁴.



Obrázek 3. Autorský konstrukt interakce místo–člověk. Pojetí výchovně-vzdělávacích cílů vychází z Education for Sustainable Development Goals (UNESCO 2017). Vytvořil autor v aplikaci draw.io.

14 Srovnejte s Bloomem (1956).

V následujícím textu stručně popíšeme jednotlivé části nastíněné triády *percepce místa – genius loci – vrstvy místa*, zaměříme se též na *zkušenost s místem*.

2.2 Percepce místa

Down, Stea (2005) uvádějí, že percepce je proces, ke kterému dochází na základě přítomnosti předmětu, který je vnímán jedním nebo více smysly¹⁵. Vnímání míst může být tedy založeno na více rovinách – vizuální/estetické a dalších vlastnostech místa zjištěných ostatními smysly člověka. Člověk tedy kromě estetických hodnot vnímaných svým zrakem vnímá sluchem akustiku místa¹⁶, přičemž zvukový obraz místa vnímají Hendrych, Hynek (2008) po vizuálním jako důležitou součást percepční a imaginační zkušenosti jedince. Dále jedinec vnímá čichem vůně daného místa, vnímá i hmatem (např. naprosto odlišné kůry dubů a buků...) či chutí (např. místo spojeno s chutí ovoce ze zdejších ovocných stromů...). Tuan (1974) vyzdvihuje z dalších vlastností místa jeho stabilitu. Ta vychází z obeznámenosti člověka s daným místem, což může v člověku vytvářet určitý pocit bezpečí (typické např. pro domov – více např. Blunt, Dowling 2006). Tuan (1974) dále uvádí, že percepce místa může mít původ v přírodním prostředí, ale mnohdy se jedná o spojení přírodních a kulturních charakteristik krajiny či viditelného uspořádání terénu (*landscape*). Osobami vnímavými ke krajině a k místům v ní jsou dle Tuana básníci, hudebníci, spisovatelé, malíři¹⁷... Z tuzemských autorů se percepce geografického prostoru více zabývají např. Siwek (2011); Zelenka et al. (2008); Drbohlav (1991); Bláha, Pastuchová Nováková (2013); Hynek, Hynková (1979) a další autoři. Vzdělávacími aspekty percepce prostoru se zabývá Novotná (2019).

Při vnímání místa si člověk v rámci percepčního mapování vytváří mentální mapu místa a v rámci emocionálního vnímání také pocitovou mapu místa¹⁸. Vnímání prostoru každým jedincem je odlišné a zároveň se mění v čase. Tedy i mentální a pocitové mapy člověka se v čase mění. Místa a jejich významy se vytvářejí právě v procesu percepce geografického prostoru a zkušeností s ním. Tím se také formuje jakási identita těchto míst (Skála 2023).

15 Terminologickým vymezením percepce a kognice se zabývá např. Novotná (2019).

16 Akustické typologii krajiny se věnují např. Hendrych, Hynek (2008). Ve svém přehledu akustických krajinných typů vymezují krajiny 1) S dominancí přirozených zvuků (akusticky specifická; biofonní; hydrofonní fluvialní; aerofonně-ornitofonní); 2) Přejídný (rurální; suburbánní); 3) S dominancí antropofonie (antropofonní militární; antropofonní montánní; antropofonní urbánní; antropofonní dopravní).

17 O souvislostech mezi percepce krajiny, *geniem loci* a tvorbou malířů, sochařů... pojednává např. Zelenka et al. (2008).

18 Existuje i koncept *kognitivní mapa*. Dle Bláhy, Pastuchové Novákové (2013) se kognitivní mapa vytváří v procesu tzv. kognitivního mapování, které bylo definováno jako „proces psychologických procesů, díky nimž jedinec získává, pamatuje si a následně použije informace týkající se míst a jejich charakteristik.“ (Downs, Stea in Saarinen 1987, s. 2) Kognitivní mapy jsou generalizované, abstraktní a selektivní a jsou tedy více či méně zkrácené a neúplné (Kitchin 1994).

Mentální mapa

Tuan (1975, s. 209) definuje mentální mapu jako „specifický obraz, který vzniká v paměti člověka na základě zkušeností s prostředím“. Dle Nižnanského (1994) lze pod pojmem mentální mapa chápat určité zhmotnění mentálních prostorových představ jejich přenesením např. na papír. Jedná se tedy o určitý model prostoru, který je vytvořený v mysli jedince a zhmotněný v podobě vytvořené mapy. Jinými slovy: mentální mapy znázorňují naše vnímání určitého prostoru (Hanus et al. 2020)¹⁹. V geografickém výzkumu ukotvil pojem mentální mapa poprvé Lynch (1960). Na význam mentálních map poukazuje dále např. Gould, White (1986) a další autoři. Na mentální mapy lze pohlížet jako na sensorické mapy, v tom smyslu, že při jejich vytváření zapojujeme různé senzory. Nejedná se pouze o zrak, ale i o sluch (vytváření zvukových map²⁰), čich (vůně/pachy dokážou velmi intenzivně měnit percepci daného místa), hmat²¹ či chuť. Výstup mentální mapy člověka lze dělit na kognitivní a afektivní složku. Tou kognitivní může být mentální mapa lynchovského typu (Drbohlav 1991); komparativní mentální mapa (Siwek 2011); či topografická mentální mapa (Bláha 2018). Afektivní složkou může být mentální mapa gouldovského typu (Drbohlav 1991); preferenční mentální mapa (Siwek 2011) či tematická mentální mapa (Bláha 2018). Více o této problematice pojednává Novotná (2019). Mentálnímu mapování ve vztahu k SOP dětí a jejich vnímání místa se věnovala např. Gillespie (2010).

Pocitová mapa

Ačkoliv byla v geografickém výzkumu emoční hodnota místa dlouho opomíjena (Carp, Carp 1982), jde o faktor, ovlivňující chování a rozhodování jedince (Drbohlav 1991). Mapy zachycující pocity jedince spojené s určitým místem se nazývají pocitové mapy. Tyto mapy se někdy řadí do podskupiny map mentálních. Jedná se o mapové výstupy, skrze které lze vyjádřit lidské myšlenky, zkušenosti, pocity v prostoru. Umožňují tak tvorbu pocitových geodat jedince (Perkins 2009). Je tedy zřejmé, že pocitové mapy vyjadřují subjektivní názor člověka na jednotlivé části geografického prostoru a nelze tedy hodnotit jejich správnost. Pocitové mapy se staly nástrojem nabízejícím možnost aktivně zapojit občany do sběru informací o lokalitách jejich bydliště. Jsou tak vhodným prostředkem participativního plánování veřejných prostor²². Jde o efektivní způsob, jak vizualizovat percepci geografického prostoru jedincem, a to i v online prostředí (více např. Novotná, Havelková 2018).

19 Existuje velké množství definic mentální (kognitivní) mapy (více např. Kitchin 1994).

20 Zajímavou iniciativou je např. projekt Soundscape: <http://www.soundscape.cz>.

21 S hmatovým vnímáním místa se dá účinně pracovat např. při formování environmentální senzitivity jedince – více např. Kříž et al. (2020).

22 Více např. na portálu Pocitové mapy: <https://www.pocitovemapy.cz>.

2.3 Genius loci

Místa mají svoji identitu, charakter (Vávra 2010), který je často jedinečný a může být spjat např. se silným příběhem, který se k místu váže²³. Často je pro tuto nespecifikovanou vlastnost místa užíván termín *genius loci*. Norberg-Schulz (1994) uvádí, že *genius loci*²⁴ se vyskytuje u míst, která bychom označili jako silná. Podle Skály (2023) se některá místa od ostatních výrazně liší nejen svou hmotnou podstatou, ale i společenským významem a svojí pamětí. *Genius loci* je velmi nesnadno postižitelný fenomén. Někteří lidé jej na konkrétním místě vnímají silněji, jiní výrazně méně či vůbec. Navíc se v čase neustále proměňuje, neboť kromě krajinného rázu je ovlivňován i životy lidí, které se zde odehrávají (Ivanička 2000). Zároveň podle Skály (2023) dochází ke zpětné vazbě, kdy lidský život je ovlivňován *geniem loci*. Je v něm totiž obsažen jednak život lidí, jednak i soubor etických norem a hodnot, které tito lidé vyznávají.

Genius loci je vnímán různými lidmi s různou intenzitou. Existují ovšem místa, na kterých je tento duch vnímán větším množstvím lidí nezávisle na sobě. Lidé v těchto místech „něco cítí“, ovšem mnohdy nedokážou vyjádřit, o co se jedná. Jak už bylo uvedeno, *genius loci* je nejběžněji vnímán jako specifická atmosféra daného prostoru. V Sociologické encyklopedii (Nešpor, ed. 2017) je tento koncept popsán jako „*Soubor mimořádných vlastností a významů*²⁵ *charakteristických pro určitou sídelní lokalitu, propojující neopakovatelným způsobem určité lidské dílo s určitým přírodním prostředím.*“ *Genia loci* ovšem mohou mít i ryze přírodní místa. Jeho význam narostl s nástupem modernismu, který s sebou mj. přinesl myšlenku pokroku spjatou s odmítnutím tradic – tedy bez ohledu na místní podmínky (Doroftei 2016). Na poli geografie se s duchem místa setkáváme v humanistickém fenomenologickém pojetí této vědní disciplíny. Dále někteří autoři přicházejí s metodami, jak tento koncept ověřovat. Doroftei (2016) se kupříkladu zamýšlí nad možností zachytit *genia loci* prostřednictvím fotografií. V diskuzi se mj. věnuje myšlence, zda místa skutečně nemají žádný objektivní a všeobecně uznávaný význam (Hay 2002, s. 158), když místo vychází z ryze individuální percepce prostoru jedincem. Jak tedy podle této teorie vysvětlit, že některá místa jsou „viditelná“ více lidem nezávisle na sobě?

Konceptu *genius loci* má blízko koncept *identity of place* (identita místa). Tento koncept se v domácí literatuře občas zaměňuje s konceptem *place identity* (identita s místem) – viz např. Činčera (2013). Mezi těmito pojmy ovšem vnímáme určitý rozdíl. *Place identity*, popsáný v kapitole 3.4.1, je subjektivním úložištěm emocí, které člověka pojí s daným místem. Člověk si s místem spojuje vzpomínky, skrze které se s ním identifikuje. Naproti tomu *identity of place* je více „objektivním“ konceptem a ve své podstatě se blíží konceptu *place meaning*.

23 Vymezením konceptu *genius loci* se zabývá např. Křížová (2016).

24 *Genius loci* je latinský pojem, pocházející z období starého Říma. Do češtiny jej překládáme většinou jako duch místa. Norberg-Schulz (1994, s. 18) uvádí, že „*Podle přesvědčení starých Římanů má každá nezávislá bytost svého genia, ochranného ducha. Tento duch dává lidem i místům život, doprovází je od narození do smrti a určuje jejich charakter či povahu.*“

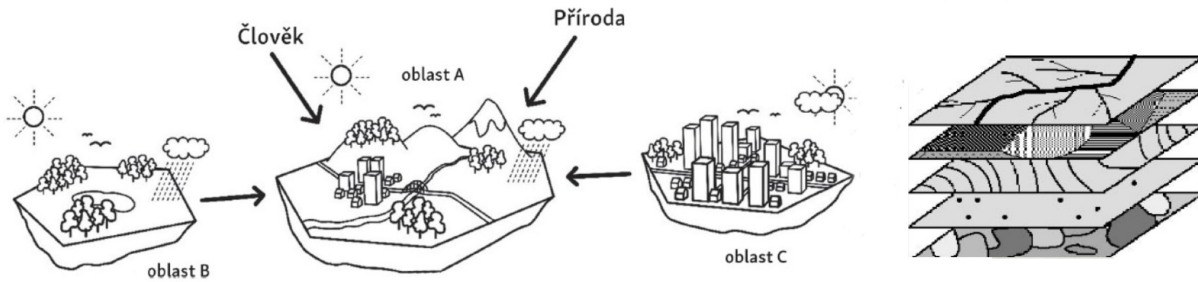
25 O „krajinně významů“ se rozepisuje např. Cílek (2002; 2018); Nevrlý (2000).

Campbell (2006, s. 179) uvádí: „Avšak všechna místa jsou ohromně komplexní. Jsou jemně a složitě vrstvená nejen s tím, co je okamžité a osobní, ale také s tím, co nevidíme, ale co je přítomné, s tím, co je minulost a budoucnost, dokonce s tím, co je někde jinde.“ *Genius loci* tvoří objektivně nepopsatelnou charakteristiku, která tvoří „nehmatatelný rámec“ daného místa. Ten může (nemusí) být člověkem vnímán a na základě tohoto vnímání může člověk místu přiřadit smysl, který je dán významy a vztahem k danému místu.

2.4 Vrstvy místa

Seamon (2012) uvádí, že místo mj. sestává z určitého souboru geografických podmínek (*geographical ensemble*), kterým jsou myšleny materiální a environmentální kvality místa, včetně topografie, geologických a klimatologických podmínek, flóry, fauny, přírodních hodnot..., ale i prvky vytvořené člověkem. V pojetí disertační práce konceptualizujeme tento geografický soubor jako *vrstvy místa*²⁶. Jako vrstvy místa vnímáme konstrukt, který komplexně popisuje fyzickogeografické i sociogeografické charakteristiky daného místa a jejich interakce. Tato vrstevná struktura místa (pro názornost – viz obrázek 4) v sobě zahrnuje množství komponentů, kterými mj. jsou: *poloha místa (koordináty); astronomické podmínky místa (ve vztahu k astronomickým objektům – např. změna úhlu slunečních paprsků během roku/dne, změna azimutu východu/západu slunce a dalších hvězd, měsíce či ostatních planet během roku...); geologická stavba místa; geomorfologické charakteristiky; pedologické podmínky; hydrologické podmínky; klimatologické/meteorologické podmínky; biogeografická charakteristika; historie (paměť místa); hospodářské využití (ekonomické sektory); kulturní (kulturní památky; umělecké ztvárnění místa ve výtvarném umění, inspirace místem v literárním díle, v hudební produkci...); přírodní dědictví; dopravní poloha a dostupnost místa včetně jeho provázanosti s dalšími místy, která jsou pro jedince důležitá*. A další vrstvy.

²⁶ Vrstvy místa by se daly do angličtiny přeložit jako *layers of place*. Tento koncept ovšem využívá autorka Campbell (2006) pro popsání prožitků místa a vztahu k němu, které jsou prohloubeny hlubším zamyšlením nad historií místa, nad jeho proměnami a vnímáním místa všemi smysly.



Obrázek 4: Zjednodušený příklad vertikálních interakcí („vrstvy místa“) v rámci daného prostoru (van der Schee 2012, In: Bendl, Rubáš 2023).

Tyto vrstvy tvoří objektivně popsatelnou charakteristiku, která tvoří „hmatatelný rámec“ daného místa, který je člověkem vnímán a na základě kterého může člověk místu přikládat smysl, který je dán významy a jeho vztahem k danému místu. Např. pro geologa mohou tyto významy či vztahy pramenit z geologické unikátnosti místa, pro historika z historického významu místa, pro přírodovědce z rozmanitosti místní fauny a flóry...

2.5 Zkušenost s místem

Poté, co daný prostor člověk vnímá – a to na základě jedinečného *genia loci* (který nemusí být jedincem vnímán) i „objektivních“ vrstev místa – zakouší jedinec určitou zkušenost. Na základě percepce a zkušenosti je prostor naplňován smyslem (*sense*) a proměňuje se tak v místo. Dětskou zkušeností s místem se již v roce 1979 důkladně zabýval R. Hart v knize *Children's experience of place*. Zjištěné výsledky týkající se zkušeností žáků s místem rozčlenil do tří kategorií (srovnejte s obrázkem 3): 1. Znalost místa (*Place Knowledge*); 2. Hodnoty a pocity spojené s místem (*Place Values and Feelings*); 3. Využití místa (*Place-Use*) (Hart 1979). Problematikou zkušenosti s místem se později dále podrobněji zabýval např. J. Malpas ve své knize *Place & Experience: A Philosophical Topography*. Malpas (1999) píše o prostorovosti, ve které zdůrazňuje zkušenost (*experience*). Prostorovost podle něho nejlépe představuje místo. V podobném duchu se vyjadřuje také Relph (1976, s. 141): „Místa jsou definována hlavně zkušeností a záměrem v určitém uspořádání.“ Podle Malpase (1999) je místo odvozené z charakteru lidského myšlení, **zkušenosti** a identity, které z místa pocházejí a prostřednictvím místa se vytvářejí. Holloway (2009) zdůrazňuje, že tělo a mysl člověka jsou spojené neustále vytvářenou zkušeností. Podle Tuana (1974) získávají místa hluboký smysl skrze zkušenosti a city. Giuliani (2003, s. 146) doplňuje, že se jedná o „emocionální význam, který jsou geografické prostory schopny převzít lidskou zkušeností, jež je přetváří v místa“.

Proces vytváření zkušenosti²⁷ s místem je ovlivňován mnohými faktory. Mohou to být **znalosti** o místě (*place knowledge*), skrze které se místo člověku naplňuje smyslem – viz citát „Svět, o kterém něco víš, je krásnější.“ (Nápis na zdi puebla Acoma v Novém Mexiku; Ložek et al. 2020, obal knihy). Tyto vědomosti mohou být vázány na jednotlivé fyzickogeografické či sociogeografické vrstvy místa a jejich interakce. Pro botanika se tak může stát botanicky významná lokalita (např. vrch Chotuc v Polabské nížině) smyslem naplněným místem spojeným s místní vzácnou flórou (např. orchidejemi). Pro paleontologa se takovým místem může stát paleontologicky bohatá lokalita poblíž kostela sv. Michaela Archanděla ve Skryjích, pro historika zřícenina středověkého hradu Bítov nad Vranovskou přehradou... Zkušenost je dále ovlivňována emocionálními **postoji**, které jedinec vůči místu zaujímá. Tyto postoje či hodnoty mohou být např. spojeny s estetickou hodnotou daného místa, s oceňováním jeho krásy. Příkladem může být text Pillera, Adamoviče (2019), kteří ve své knize děkují rodičům a učitelům (viz úvod disertační práce). Zatřetí je zkušenost výrazně ovlivňována jedincovým **chováním** v daném místě. Jedinec může např. konkrétními činy přispět ke zkrášlení daného místa, zažije v místě dobrodružství...

Na faktory ovlivňující zkušenost jedince s místem, které dále ovlivňují vytváření smyslu místa, lze pohlédnout i z jiného úhlu. Tato zkušenost je totiž ovlivňována jednak **psychologickými** faktory, které jsou vztaženy k osobě jedince, jednak **sociokulturními** faktory, jež odkazují na interakci člověka s ostatními lidmi v daném místě či s kulturními tradicemi, zvyky, událostmi, které jsou s místem spojeny, a jednak **biofyzikálními** faktory (konkrétní prostředí daného místa).

27 Na důležitost vlastní zkušenosti poukazyval ve svých dílech již Jan Amos Komenský, jak je patrné z jeho mnohých výroků: „Vyučuj přirozeně, názorně, zajímavě, pokud možno na základě skutečných předmětů, na základě vlastního poznání, tedy: o přírodě v přírodě, zeměpisu pokud možno cestováním.“ (Komenský in Vlček, 1912, s. 3), či „Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a doklady o věcech.“ (Komenský in Jančaříková 2015, s. 95).

3. Koncept SOP

„Spatřil jsem řeku a chtělo se mi brečet. (...)

Řeka stejně jako obloha plynula místy, kde nám bylo v životě dobře.“

– Pavel 2020, s. 44 –

3.1 Uvedení konceptu SOP

Jedním z prvních autorů, který použil termín SOP, byl Lynch (1960, s. 118): *„Tím, že se město jeví jako pozoruhodné a dobře uspořádané místo, může poskytnout základ pro shlukování a organizaci těchto významů a asociací. Takový SOP sám o sobě zvyšuje každou lidskou činnost, která se tam odehrává, a podporuje vytváření stopy v paměti.“* Koncept SOP odkazuje na subjektivní a emocionální vazby, které lidé navazují s místy (Cresswell 2004). Tuan (1974) uvádí, že vnímání prostředí je setkání se světem prostřednictvím smyslů. Vnímání vytváří citové vazby, postoje, hodnoty, významy a symboly, které člověku pomáhají dávat smysl jeho prostředí. Gregory et al. (2009) uvádějí, že v rané humanistické geografii byl SOP chápán převážně jako pozitivní emocionální připoutání (až láska) k místu (viz koncept topofilie; Relph 1976; Tuan 1977) vycházející z fenomenologické tradice. Je vhodné poznamenat, že kritičtější přístupy charakteristické pro sociální a kulturní geografii 80. let minulého století se snažily zdůraznit, že takovéto pozitivní pocity identity s místem mohou být někdy založeny na symbolickém i fyzickém vyloučení těch, kteří jsou považováni za „out-of-place“ (Cresswell 1996). Musíme též upozornit na to, že některé práce (např. Relph 1976) předpokládají, že původní formy místně zakořeněné komunity mohou být postupně narušovány ekonomickými a kulturními silami spojenými s urbanizací, industrializací či globalizací. Tyto síly tak zastiňují zvláštnosti konkrétních míst a kultur, a tím produkují „*placeless world*“. Tato „*placelessness*“ (lze přeložit jako bezmístovost či bezmístí; viz Rubáš, Matějček 2024) vznikají vymýcením charakteristických míst a vytvořením standardizované krajiny, uniformních míst, která potírají specifičnost původních lokalit (Relph 1976). Přináší s sebou i určitý úpadek vnímání komunity, neboť došlo k rozrušení vazeb mezi místem a lidmi, kteří v něm žijí (Foote, Azaryahu 2009). Naproti tomu Massey (1994) vnímá místo jako propustné, navenek orientované a progresivní, na rozdíl od konzervativního, uzavřeného a jednotného. Rozvoj progresivního SOP podle této autorky zahrnuje odmítání falešné nostalgie po předmoderních jednotných a koherentních místech a namísto toho přijímání kulturně mnohočetných, dynamických a propojených aspektů místa v globalizujícím se světě (Gregory et al. 2009).

V rámci disertační práce vnímáme SOP jako smysl místa (smysl pro místo), který se nejprve musí rozvíjet na lokální úrovni, tedy v rámci míst, která jsou žákům dostupná. Vycházíme tak z didaktické zásady postupnosti: od blízkého ke vzdálenému, kterou prosazoval již před

mnoha staletími Jan Amos Komenský. V kontextu tohoto teoretického rámce se v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu ukazuje, že pochopení a rozvíjení SOP, a to převážně na úrovni lokálního až regionálního měřítka, je důležité z mnohých důvodů. Podporuje soudržnost komunity, podporuje péči o životní prostředí, zvyšuje míru well-beingu, přispívá k pocitu zakořenění a sounáležitosti atd. (více v kapitole 12.1.3).

Srinivas (2023) uvádí, že SOP se pojí s několika klíčovými aspekty: **vnímání místa ovlivněné jeho fyzickými atributy** (včetně přírodních prvků, architektury, pamětihodností a celkové estetiky); **osobní a kolektivní zkušenost** (SOP je jak osobní, tak kolektivní fenomén – může se vytvořit osobní, ale i kolektivní SOP u skupiny lidí, kteří mají k místu společné vazby); **emocionální a symbolické asociace** (vytváření citové vazby k místům, která mají osobní význam, místa jako symboly identity, kulturního dědictví či historické významnosti); **sociální interakce** (SOP může být podpořen sociálními interakcemi, společnými aktivitami či zapojením jedince do komunitního dění v rámci místa); **pocit vlastnictví a správcovství** (jedinec se silným SOP často pociťuje vůči danému místu pocit odpovědnosti, což může vést k péči o místo); **place identity** (SOP je úzce spojeno s identitou člověka, místa, se kterými se identifikujeme mohou utvářet naše sebepojetí a náš vztah k okolnímu světu, naše vazby na konkrétní místa mohou ovlivňovat naše hodnoty, postoje či chování).

3.2 Filozofická východiska

Bází této kapitoly je text Vávry (2010), který se filozofickým rámcem studia místa podrobněji zabývá. Filozofickým východiskem konceptu místa a vztahu k němu je fenomenologie. Jedná se o filozofický směr, který bere v úvahu živoucí zkušenost a odklání se tak od pozitivismu. Fenomenologie pomocí kvalitativních metod hledá společné rysy mezi danými fenomény, na které pohlíží holisticky (Trentelman 2009).

Určitou „*fenomenologickou redukci*“ vědomí (Popkin, Stroll 2005, s. 389) prováděl již počátkem minulého století Edmund Husserl²⁸, který ve svých úvahách pracoval s intencionalitou – rámcem, ve kterém se myšlení a svět stávají srozumitelnými. Zdůrazněny tak byly srozumitelné a vědomé zkušenosti, které člověk v místech zažívá. Klíčovým filozofickým dílem v tomto ohledu se stává Heideggerovo (1927) dílo *Bytí a čas (Sein und Zeit)*, zabývající se lidským bytím, způsoby lidské existence. Na koncepci Heideggera staví mnoho dalších autorů. V oblasti architektury např. Norberg-Schulz (1980), v geografii např. Tuan (1974); Relph (1976); Malpas (1999; 2008). Posledně jmenovaný autor je ovšem spíše filozof. Vávra (2010) uvádí, že Heidegger používá pro prostorovost „bytí ve světě“ dvě charakteristiky: *oddálení* a *zaměření*. Pro *oddálení* není zásadní objektivně změřitelná vzdálenost. Jde např. o to, že stejně dlouhá cesta se člověku může zdát v různých situacích různě dlouhá. Kilometr cesty v krásném prostředí v ideálních podmínkách se člověku zdá kratší než ten samý kilometr v noci, za bouřky... U *zaměření* jde o to, že směrům rozumíme ve vztahu k našemu tělu.

28 Edmund Husserl popisuje podle Rollero, De Piccoli (2010) koncept SOP již v roce 1954 (Husserl 1954).

Důležité v tomto pojetí je, že *oddálení* i *zaměření* Heidegger vysvětluje jako umístění (tedy vzhledem k místu).

Místem se ve svých filozofických úvahách zabývá i jeden z nejslavnějších českých filozofů Erazim Kohák (např. Kohák 2021). Mezi další fenomenologicky orientované autory, kteří se vazbou lidí k místu zabývali, patří např. Bachelard (1958). Nutno poznamenat, že fenomenologický přístup zdůrazňující subjektivní zkušenosti a zážitky s prostorem nebyl zpočátku vnímán jako příliš relevantní výzkumná strategie. Důvod lze spatřit v tom, že zde stále převládala filozofie pozitivistického výzkumu, která naopak subjektivní zkušenosti ponechává velmi málo prostoru (Altman, Low 1992). Naproti tomu upřednostňovala redukcionismus, racionalitu a oddělení pozorovatelů od předmětu jejich zájmu, zdůrazňovala měřitelné aspekty prostoru. Fenomenologické pojetí získalo na významu později, a to např. právě v rámci humanistické geografie.

3.3 Psychologická východiska

Jedním z konceptů vyjadřujících silné psychologické spojení člověka s místem je topofilie (*topophilia*²⁹). Tento pojem použil v návaznosti na Bachelarda (1958) v jednom z nejznámějších děl v oblasti fenomenologické geografie – *Topophilii* – Tuan (1974). Jedná se o emocionální pouto mezi lidmi a místy: hlubokou citovou vazbu vzniklou osobní zkušeností, spjatou se subjektivním utvořením významu místa. Není-li delší dobu člověk v daném místě, začne mu místo chybět. Naopak bytí v daném místě ho naplňuje štěstím. Lásky k místu se projevuje jako potřeba člověka navštěvovat dané místo (nebo alespoň si toto místo nějak připomínat – např. fotografií, písní, myšlenkami...). Opačná situace, kdy člověk za život nezískal pevné vazby k jakémukoli místu, může vést k pocitu vykořeněnosti jedince. Ten pak prostor používá jen jako „tulák“ či „turista“ (Bauman 2000, cit. in Roubal 2003). Přirozenou potřebou člověka je totiž někam patřit.

Silný vztah k místu – topofilie – se projevuje v mnohých literárních i hudebních dílech. Z literatury můžeme zmínit např. pasáž z knihy J. Š. Baara: *Jan Cimbura*. Hlavní postava knihy prožívá silný emocionální prožitek při pohledu na svůj rodný kraj. Dalším příkladem je text povídky *U Prošků po válce* z díla Oty Pavla *Jak jsem potkal ryby*, ze které je doslova cítit autorova láska k místům na řece Berounce³⁰. Z hudební produkce citujme alespoň části textu

29 Existuje taktéž pojem *topophobia*, jakýsi opak k topofilii (více např. A website by Edward (Ted) Relph: <https://www.placeness.com/topophobia/>).

30 Autor popisuje svůj poválečný návrat do míst, která má spojena se silnými emocionálními zážitky: „*Spatřil jsem řeku a chtělo se mi brečet. Díval jsem se na jarní vodu a věděl jsem, že tahle voda v Berounce, co teče tady, musela téci také nahoře, podél Skryjí a pod loděmi strejdy Proška v Luhu. Řeka stejně jako obloha plynula místy, kde nám bylo v životě dobře... .. Viděl jsem po šesti letech zase řeku. Měl jsem tvář přimáčknutou na skle, aby mi nic neuniklo. Řeku jsem měl rád víc než cokoli na světě a styděl jsem se tehdy za to. A nevěděl jsem, proč řeku tak miluji.*“ (Pavel 2020, s. 44).

tří písní³¹, z kterých cítíme autorovu lásku k různým místům, k různým krajinám. Uvedené příklady bychom mohli pokládat za projev určité internalizace³² (viz Vávra 2010).

3.4 Konceptualizace SOP

SOP je klíčovým pojmem disertační práce. Optikou psychometrického přístupu lze tento koncept rozčlenit na několik dílčích subkonceptů. Vybrané z nich (konceptuální východiska disertační práce) v této kapitole popíšeme a ty, které jsou stěžejní pro disertační práci dále operacionalizujeme. Jsme si vědomi toho, že „rozbitím“ komplexního holistického kvalitativního konceptu SOP do jednotlivých subkonceptů přistupujeme k určitému zjednodušení celé problematiky. Ovšem pro účely geografického vzdělávání se jedná o nezbytné zjednodušení. Žádná z dimenzí vztahu k místu není statickým jevem. Mění se v čase velmi dynamicky a otázka „*Jaký proces se skrývá za utvářením tohoto vztahu?*“ je v geografickém vzdělávání velmi aktuální.

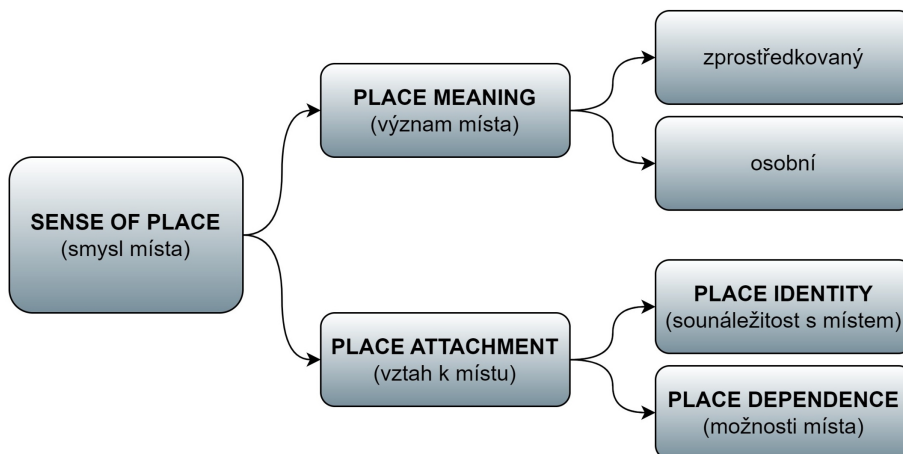
Ačkoliv dodnes existuje určitá nejednotnost v chápání významu konceptu SOP a existuje více přístupů ke konceptualizaci pojmu, v disertační práci se přidržíme vícerozměrného a nadřazeného konstruktů SOP, který v sobě zahrnuje více subkonceptů, kterými jsou *place meaning* a *place attachment*. *Place attachment* lze dále rozdělit na *place identity* a *place dependence* (Kudryavtsev et al. 2012b; Williams, Vaske 2003; Brown 1987) – viz obrázek 5.

31 „*Já zřídka se už s vámi vídám, tak se vám teď vyzpovídám, co mám rád.
O místech, která v srdci mám, na která v Praze vzpomínám, než začnu spát. (...)
A když ta místa uvidím a mému ohni klekne dým, mám v srdci klid,
už nemám žádnou otázku, jen beru tornu za přezku a můžu jít, dál jít.*“
Jan Vyčítal: Neklaunova zpověď

„*Hej, v budce strojvůdče, zpomal jízdu svou, po letech zas jedu svého dětství krajinou,
i řeka tady zpomaluje a má línej proud, já z okna kupé nemůžu své oči odtrhnout. (...)
Hej, v budce strojvůdče, nesjíždějte z hor, vidíte, že slunce je jak rudej semafor,
tady je kraj mého mládí, tady každé kout dovede jak jízdenku mé srdce proštípnout.*“
Jan Vyčítal: Hej, strojvůdče

„*Já pod svou kůží cítím vůni jižních plání a vždycky když jsem sám, se vzdávám vzpomínkám,
na stromy s drsnou kůrou, co jsou tu ještě k máni, já kopce Vysočiny už pod svou kůží mám.*“
Milan Dufek: Jižní Čechy

32 Pojem *internalizace* (též *interiorizace*) dle výkladového slovníku znamená „*proces vnitřního ztotožnění se, přijímání za své...*“ Termín zavedl ruský psycholog Vygotský (<https://fim.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary>).



Obrázek 5: Konceptualizace SOP. Vytvořeno na základě Kudryavtsev et al. 2012b; Williams, Stewart 1998; Harris 2021; Williams, Vaske 2003; Brown 1987). V závorkách návrhy českého překladu.

3.4.1 Subkoncepty *place meaning* a *place attachment*

Koncept *place meaning* (možno přeložit jako **význam místa**) je v literatuře chápán jako symbolický význam připisovaný místu jedincem (Kudryavtsev et al. 2012b). Lidé totiž přidělují místům určité vlastnosti. Gustafson (2001); Manzo (2005) doplňují, že tento koncept zahrnuje subjektivní způsoby, jak lidé vytvářejí význam prostřednictvím svých zkušeností s různými prostředími. Podle Relpha (2007) mohou být významy míst zakořeněny ve fyzických objektech či v aktivitách. Význam místa je multidimenzionální konstrukt, který může odrážet prostředí jednotlivce, sociální interakce, kulturu, estetické perspektivy (Ardoin 2006), ale i historii míst. Znamená to tedy, že rozdílným místům přidělují různí lidé různé významy. Podle Younga (1999) jsou tyto významy sociálně konstruovány a můžeme rozlišit mezi těmi, kteří „produkují“ významy (**zprostředkovaný/produkovaný význam místa**) a těmi, kteří významy „konzumují“ (**osobní/konzumovaný význam místa**). Semken, Freeman (2008) tvrdí, že v kontextu vzdělávání mohou být učitelé považováni za producenty významů a žáci za jejich konzumenty. Stedman (2003) uvádí, že výzkum SOP se zaměřil na *place attachment*, ale zanedbal *place meaning*. „Výzkumníci by se měli zaměřit nejen na to, jak moc místo znamená, ale také na to, co přesně znamená?“ (s. 826). Semken, Freeman (2008) připisuje zpoždění výzkumu *place meaning* skutečnosti, že význam místa je více lokalizovaný než *place attachment* a také tomu, že potenciační zdroje významu daného místa mohou být příliš mnohočetné a různorodé.

Koncept *place attachment*³³ (možno přeložit jako **vztah k místu**) je v literatuře chápán jako „*citové pouto mezi lidmi a místy*“ (Davenport, Anderson 2005, s. 628). V podobném duchu se

33 Vymezení konceptu *place attachment* v české literatuře se zabývá např. Niesner (2014). Ze zahraniční literatury tento koncept důkladněji rozvádějí např. autoři knihy *Place Attachment* (Altman, Low 1992).

vyjadřují Proshansky et al. (1983), kteří definovali *place attachment* jako pocit sounáležitosti, který dává životu význam. Lidé se silnou vazbou na místo mají tendenci toto místo chránit a jednat jeho jménem. Jsou za taková místa schopni i bojovat (Stedman 2002). Výzkumy prokázaly pozitivní vztahy mezi *place attachment* a ochotou ochraňovat místa, zvláště ta s ohroženým životním prostředím (Halpenny 2010; Scannell, Gifford 2010b). *Vztah k místu* je tak prediktorem proenvironmentálního chování studentů (Vaske, Kobrin 2001). K němu by mělo směřovat vzdělávání, včetně toho geografického. Je tedy zřejmé, že si pozornost zaslouží rozvoj strategií, které budou nápomocny k vytváření a rozvoji vztahu k místu. Williams, Vaske (2003); Williams et al. (1992); Brown (1987) navíc vnímají *place attachment* jako kombinaci *place identity* a *place dependence*. **Place dependence** (Stokols, Shumaker 1981; lze volně přeložit jako **možnosti místa**) definují Williams, Vaske (2003, s. 831) jako „*důležitost místa pro poskytování podmínek, které podporují konkrétní cíle nebo aktivity*“. Stokols, Shumaker (1981); Williams, Vaske (2003) upřesňují, že se jedná o funkční vazbu spojenou se schopností nebo potenciálem místa podporovat potřeby, cíle nebo zamýšlené aktivity člověka. Místo tak poskytuje vhodné prostředí k provádění určité požadované činnosti. Tento koncept můžeme také popsat jako určitý potenciál, který nabízí místo k uspokojení potřeb jedince – např. jeho oblíbených činností (Vaske, Kobrin 2001). **Place identity** (překládáme jako **sounáležitost s místem**) definují Williams, Vaske (2003, s. 831) jako „*úložiště emocí a vztahů, které dávají životu smysl a účel*“. Místa tak pomáhají lidem porozumět tomu, kým vlastně jsou. Sounáležitost s místem je tedy určitá emocionální vazba k místu (Korpela 1989; Proshansky 1978; Proshansky et al. 1983; Williams, Vaske 2003), zahrnující „*vzpomínky, představy, pocity, postoje, hodnoty, preference, významy a pojetí*“ (Proshansky et al. 1983, s. 59) k místům, která jsou součástí osobní identity člověka. Na rozdíl od *place dependence* tedy *place identity* více vyjadřuje emoce jedince. Původně však s tímto konceptem přicházejí Proshansky et al. (1983). *Place identity* vyjadřuje míru identifikace jedince s daným místem. Pokud by tímto místem byl chápán celý region, můžeme nástroj k zjišťování regionální identity (více v kapitole 6) použít k zjišťování *place identity*. Připomeňme, že podle Chromého in Heřmanová, Chromý et al. (2009) je místo chápáno jako individuální kategorie, což znamená, že v běžném životě se mohou stát místy člověka různé lokality i regiony. Identitu si jedinec vytváří významem místa jakožto prostředí, do kterého patří.

3.5 Operacionalizace konceptu SOP

Operacionalizace v našem případě vyjadřuje koncept SOP popisem operací, kterými ho lze měřit a kterými bude zjišťován (měřen) ve výzkumné části disertační práce. Z konceptu SOP vyčleňujeme jeho tři identifikovatelné části: vztah k místu (*place attachment*); regionální (místní) identitu (*regional/place identity*); význam místa (*place meaning*).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými přístupy k ověřování konceptu SOP. Shamai, Ilatov (2005) uvádějí, že vnímání místa (*sensing a place*) lze vyjádřit na škále mezi krajními body. Na jednom okraji škály se jedná o „*odcizení*“, „*nepatření*“ (Relph 1976, s. 51).

Druhým okrajem škály je „*hluboká a úplná identita s místem*“ (Relph 1976, s. 55). V některých pozitivistických studiích byly použity k zjišťování SOP čtyřúrovňové škály. Např. Shamai, Kellerman (1985) použili úrovně: 1. žádný smysl pro místo; 2. znalost místa; 3. patření k místu; 4. připoutanost k místu. Následně Shamai (1991) vyvinul měřítko rozlišující sedm úrovní SOP: 0. žádný smysl pro místo; 1. znalosti o umístění v určitém místě; 2. příslušnost k místu; 3. připoutanost k místu; 4. ztotožnění se s cíli místa; 5. účast na místě; 6. oběť za místo. Nutné je zmínit, že většina škál ignoruje negativní pocity k místu. SOP je sice obvykle pozitivní jev, který ovšem může zahrnovat i city negativní (Arnon 2001).

S metodickým nástrojem, který neignoruje negativní pocity k místu, přicházejí Shamai, Ilatov (2005). Tito autoři představují jednoduchý unidimenzionální nástroj – ignorují tedy podsložky tohoto konceptu. Jejich stupnice je postaven mezi body -5 a +5. -5 = velmi záporné spojení s místem (odcizení místu); 0 = žádné spojení s místem; 5 = velmi pozitivní spojení s místem (připoutání k místu). Autoři respondentům položili jednoduchou otázku: „*Jaká je míra vašeho připoutání k obci/regionu/státu?*“

K zjišťování SOP je dále využívána metoda fenomenografie. Avriel-Avni et al. (2010) např. zkoumali SOP žáků primárního vzdělávání na vybraných izraelských školách. Úkolem žáků bylo nakreslit „reklamu“, která by měla přilákat do jejich města nové obyvatele. Na základě způsobu namalování této reklamy bylo odhalováno, jak dítě pojímá prostředí svého domova.

3.5.1 Operacionalizace konceptu vztah k místu (*place attachment*)

Ačkoliv se někteří autoři domnívají, že měření *place attachment* nemá smysl, nebo je dokonce nemožné (Lewis 1979), ve výzkumech se využívá hned několik dotazníků k měření vztahu k místu. Snaha zkoumat koncept kvantitativně je užitečná a může přispět k lepšímu pochopení tohoto multifaktorálního konceptu (Kim, Yoon 2013). Navíc se údaje získané kvantitativně pomocí dotazníků mohou následně porovnat s kvalitativními údaji, pocházejícími např. z rozhovorů či z obsahových analýz textů. Při operacionalizaci *place attachment* autoři využívají jeho dvě hlavní složky: *place identity* a *place dependence* (Brown, Raymond 2007; Jorgensen, Stedman 2001) – viz kapitola 3.4.1. Jeden z nejznámějších dotazníků používaných k měření *place attachment* je od autorů Williams, Vaske (2003)³⁴. Tento nástroj obsahuje položky zkoumající *place dependence* i *place identity*. Nástroj se stal inspirací pro Abbreviated Place Attachment Scale (dále APAS) (Boley et al. 2021). Jedná se o zkrácený dotazník, taktéž ověřující koncept *place attachment* (resp. jeho části *place identity*³⁵ a *place dependence*³⁶). Tento nástroj využíváme ve výzkumu č. VII. Další výzkumné nástroje využívané k zjišťování *place attachment* předkládají např. autoři: Williams, Roggenbuck (1989); Shamai (1991); Kaltenborn (1998); Hidalgo, Hernández (2001); Bonaiuto et al. (2002); Kyle et al.

34 Dotazník dále aplikovali např. Payton et al. (2005); Brown, Raymond (2007); Vaske, Kobrin (2001).

35 Položky: *I am very attached to...; ... is very special to me.; I identify strongly with...*

36 Položky: *... is the best place for the activities I like to do; No other place can compare to...; I would not substitute any other area for the activities I do in...*

(2005); Hernández et al. (2007); Gosling, Williams (2010); Raymond et al. (2010); Lewicka (2010); Niesner (2014); Aliakbarzadeh Arani (2022) a další.

3.5.2 Operacionalizace regionální (místní) identity

Regionální (místní) identita bude předmětem našeho zájmu³⁷ ve výzkumech č. III; IV; VII. Tedy v našem pojetí vnímáme identitu s místem jako synonymum identity s místním regionem. Jelikož vztah k prostoru je zde vnímán jako složka emocionální dimenze žáka, která není omezena umělou institucionalizací, je vhodné pojem region nevyčleňovat a zaměřit se pouze na individuální dimenzi, tedy na vztah k místu (případně místnímu regionu, ovšem tak, jak jej vnímají sami žáci). Rozdíl mezi regionem a místem není ve velikosti plochy těchto prostorových jednotek. Rozdíl je v jejich každodenním vztahu k jednotlivci. Místní identitu jsme operacionalizovali prostřednictvím nástroje Regional Identity Scale 2 (dále RIS-2) (Asún et al. 2018). Tento nástroj sestává z tří dimenzí: Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging dimension*); Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory dimension*); Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture dimension*). Jedná se o psychometrickou aktualizaci škály Regional Identity Scale (Zúñiga, Asún 2004), kdy autoři provedli revizi a revalidaci tohoto původního nástroje prostřednictvím dvou studií čítajících přes 2 000 respondentů. Autoři dokázali, že RIS-2 je „spolehlivý, platný a konceptuálně širší nástroj než předchozí verze, takže je užitečným nástrojem pro měření intenzity regionální identity jak u vysokoškolských studentů, tak u dospělé populace“ (Asún et al. 2018, s. 357). V rámci našich výzkumů (III; IV; VII) tento nástroj ověříme u respondentů z řad žáků ZŠ.

3.5.3 Operacionalizace konceptu význam místa (*place meaning*)

Operacionalizace konceptu *place meaning* není v odborné literatuře rozpracována tak důkladně, jako operacionalizace výše popsaných konceptů. Stedman (2003) uvádí, že kvantitativní výzkum konceptu SOP se zaměřil na *place attachment*, ovšem zanedbal *place meaning*. S výzkumným nástrojem k zjišťování významu místa přichází Young (1999). Autor předpokládal, že významy míst jsou sociálně konstruované a zkoumal jejich dvě složky. Zaprvé, významy míst vytvořené (zprostředkované) turistickým průmyslem; zadruhé, osobní významy míst, které konzumují turisté navštěvující danou oblast. Autor tedy rozlišoval mezi těmi, kdo produkují nebo šíří významy (turistické brožury, odborníci na interpretaci...) a těmi, kteří je konzumují (sami turisté). V kontextu místně zakotveného učení tedy můžeme s jistou nadsázkou učitele považovat za producenty významů a studenty za jejich konzumenty, i když v ideálním případě by mělo jít o obousměrnou výměnu významů míst. Young (1999) vytvořil svůj nástroj syntézou významů místa ze dvou zdrojů pro oblast World Heritage parkland

37 V české a slovenské literatuře existuje jen málo studií, které zkoumají regionální identitu žáků základních škol. Většina z nich jsou závěrečné studentské práce (např. Michálková 2012).

regionu (Daintree and Cape Tribulation area, Far North Queensland) v Austrálii: obsahovou analýzou textových turistických brožur a polostrukturovanými rozhovory s návštěvníky. Z nejčastějších významů z obou zdrojů poté vytvořil seznam významu místa skýtající 30 položek (přídavných jmen)³⁸. Ve své další studii autor představil těchto 30 položek respondentům (n = 1 000) jako dotazník s pětibodovou škálou, podle které šlo každou položku hodnotit jako *špatný/vynikající* popis místa. Tímto dotazníkem se dále inspirovali např. Semken, Freeman (2008).

Tímto přístupem jsme se inspirovali i v rámci disertační práce, a to ve výzkumech V; VII. K zjišťování významu místa v práci využíváme obsahovou analýzu textu. Respondentům je zadán úkol: „*Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne X.*“, přičemž „X“ je nahrazeno konkrétním územím, na které studie cílí. Z obsahové analýzy odpovědí na tuto otázku jsme schopni odvodit, jaký význam pro respondenty daná oblast má (včetně přídavných jmen – viz Young 1999), a to v případě výzkumu č. VII před i po skončení intervenčního programu. V případě výzkumu č. V je zjišťován aktuální stav významu místa z pohledu žáků ZŠ.

3.6 Pohled na koncept SOP optikou různých oborů

Ačkoliv má koncept SOP jasně interdisciplinární povahu (Shumaker, Hankin 1984), často je na něj pohlíženo optikou některé z disciplín. V odborné literatuře je objektem výzkumu rozličných oborů (viz např. review autorů Farnum et al. 2005). Není v možnostech této práce všechny zohlednit, uvedeme tedy alespoň ty, které jsou nejpodstatnější. Kromě geografie (např. Measham 2007) se jedná o důležitý koncept kupříkladu pro environmentální studia; psychologii včetně environmentální psychologie (např. Proshansky et al. 1983); antropologii (např. Altman, Low 1992); sociologii (např. Brehm et al. 2006); architekturu (např. Hashem-nezhad et al. 2013) či filozofii. Výzkum SOP probíhá v oblasti rekreace a turismu (např. Farnum et al. 2005); residentů (např. Ardoin et al. 2012); vlastníků pozemků (např. Rajala et al. 2020); rybářů (např. Garavito-Bermúdez, Lundholm 2017); návštěvníků parků (např. Halpenny 2010) a v dalších oblastech.

Koncepty place a SOP se staly klíčovými pojmy pro autory, zabývající se vztahem jedince k životnímu prostředí, problematikou využívání přírodních zdrojů (Cheng et al. 2003) či širších environmentálních problémů (Thomashow 2002; Worster, Abrams 2005). Tyto koncepty byly implementovány i do environmentálního vzdělávání, ve kterém je důraz kladen na výchovu zodpovědných občanů, kteří svým chováním a jednáním budou směřovat k udržitelné budoucnosti (UNESCO 2006). Environmentální pedagogové se tak zaměřili na obnovu vztahů s místy a na začlenění studentů do jejich místního prostředí. Vzniká tak

38 Jedná se o následující přídavná jména: *Ancient; Ecologically important; Pristine; Fun; Scenic; Threatened; Beautiful; Crowded; Remote; Dangerous; Unique; Interesting; Important to preserve; Educational; Authentic; Tranquil; Privilege to visit; Spiritually valuable; Relaxing; Fragile; Important for Aboriginal culture; Wilderness; Overdeveloped; Historical; Tropical; Exotic; Unusual; Adventurous; Scientifically valuable; Comfortable.*

např. vzdělávací koncepce místně zakotveného učení (*place-based education*; více v kapitole 4.4). Kassam, Avery (2013, s. 1) uvádějí, že „*Propojení s prostředím je klíčové pro SOP a hodnoty ochrany.*“ SOP vyvinutý v dětství má v dospělosti značný význam (Severcan 2015; 2018). Jelikož pozitivní vztah k místu může pokračovat vývojem po celý život a pozitivně ovlivňovat environmentální gramotnost jednotlivců a jejich proenvironmentální chování (Eisenhauer et al. 2000), je zapotřebí integrovat SOP do vzdělávání (Lim, Barton 2010). Dle Ramkissoon et al. (2012) SOP ovlivňuje touhu lidí zůstat na určitém místě a jejich přílnutí k němu, což je motivuje k péči o toto místo a k jeho ochraně. V Česku se konceptu SOP v oblasti environmentálního vzdělávání věnuje např. Činčera (2013). Koncept uvádí jako příklad proměnné pro vztah k místu, přičemž vztah k místu je jednou z pěti oblastí kompetencí pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v Česku (Broukalová, Novák 2012).

Trentelman (2009) uvádí, že výzkum místa v rámci psychologie je znatelný převážně v sociální a environmentální psychologii. Environmentální psychologie klade důraz na prostředí jako celek a snaží se jedince situovat do ekologického kontextu. Snaží se lépe porozumět interakcím lidí s fyzickým prostředím (Proshansky et al. 1976). „*Jedince vidí zasazeného do prostředí, aktivně ho vymezujícího a dávajícího mu tvar*“ (Williams, Patterson 1996, s. 509). Mezi environmentální psychologii užívané koncepty patří *place attachment; place identity; place dependence* – mají umožnit lepší porozumění citového propojení jedince a fyzického prostředí (Devine-Wright 2013). V psychologii rozpracovaným konceptem je především koncept *identity* (Proshansky et al. 1983; Twigger-Ross, Uzzell 1996; Devine-Wright). Např. Sebba (1991) poukazuje na souvislost mezi kvalitou dětské zkušenosti s místem a způsobem, jakým se toto místo vryje do paměti v dospělosti. To, že vazba vytvořená ke krajině v dětství hraje důležitou roli v paměti dospělých a přispívá k jejich pocitu identity a sounáležitosti, potvrdili i další autoři (Allende 2003; Silko 2010).

Sociologie je další obor, ve kterém koncept místa silně rezonuje. Trentelman (2009) uvádí, že současný výzkum v sociologii zaměřený na místo adaptuje symbolický interakcionismus, sociální konstruktivismus a také práce komunitních sociologů. Jedním z důsledků moderního městského života může totiž být zánik lokálních komunit, v jejichž výzkumu je důležitou složkou pocit sounáležitosti (*sense of belonging*) či vazba ke komunitě (*attachment to the community*) – více Giuliani (2003). Zajímavý výzkum v této oblasti provedli např. Kasarda, Janowitz (1974). Na studii navazují další výzkumy konceptu vazby na komunitu, navazuje na ně i urbánní sociologie či sociologie venkova.

V architektuře je koncept SOP známý převážně z díla Norberga-Schulze (1980). Autor v knize pojednává mj. o fenomenologii místa a uvádí: „*Obecně řečeno, místo je dáno jakožto určitý charakter či atmosféra. Místo je proto kvalitativním, celostným jevem, který nemůžeme redukovat na žádnou z jeho vlastností – jako jsou např. jeho prostorové vztahy – aniž bychom přitom neztráceli ze zřetele jeho konkrétní povahu.*“ (Norberg-Schulz 1994, s. 8).

3.7 Definice konceptu SOP

Jedním z prvních autorů, kteří použili termín SOP, byl Lynch (1960). Odkazoval na symbolické a pamětné aspekty městského prostředí. Následně byl koncept rozvinut geografy Tuanem (1974; 1977) a Relphem (1976). Prvně zmíněný autor považuje SOP za emocionální pouta, která vznikají mezi lidmi a jejich prostředím, a zdůrazňuje proces, kterým lidé pozorováním a prožíváním přiřazují významy jejich prostředí, čímž transformují abstraktní prostor na jedinečné místo. Podobně Relph (1976) píše o konceptu SOP jako o fenoménu, který vzniká zkušenostmi a přiřazováním významů prostředí. Další geografové: Hoelscher (2003); Duncan, Duncan (2001); Bednarz (1994) zdůrazňují perspektivu více jedinců. Hovoří o tom, že místa mají kolektivní identitu nazývanou SOP, kterou lidé v místě běžně přijímají jako její popisný význam. *The International Encyclopedia of Human Geography* rozšiřuje definici SOP o měřítko místa: „SOP označuje emocionální vazby a připoutání, které si lidé vytvářejí nebo zažívají na konkrétních místech a v prostředích, na různých úrovních od domova až po národ. SOP se také používá k popisu zvláštností nebo unikátního charakteru konkrétních lokalit a regionů.“ (Foote, Azaryahu 2009, s. 96–100). Je třeba poznamenat, že prostorovost konceptu (různá měřítka místa) je také zdůrazňována dalšími autory. Např. Shamai (1991, s. 354) definuje SOP jako „Pocity, postoje a chování vůči místu, které se liší od osoby k osobě a existují na různých měřítkových úrovních (např. od domova po stát). SOP zahrnuje znalosti, příslušnost, připoutání a závazek k místu nebo jeho části.“ Massey (1991) pracuje s pojmem „globální SOP“. Gillespie (2010) odhalil silný SOP ve velkých prostorových měřítkách. Můžeme tedy vymezit lokální–regionální–národní–globální měřítko míst³⁹, ke kterým si lidé vytvářejí vztah.

Další perspektivy, z kterých lze na koncept SOP pohlížet, jsou inspirovány přístupy antropologů a psychologů. Např. Altman, Low (1992) uvádějí, že SOP se primárně týká emocionálního připoutání, ale také kognitivního a praktického připoutání. Podobně podle Stedmana (2002) SOP zahrnuje celkový vztah člověka k místu jako soubor poznatků, postojů a identit založených na lidských smyslech. Semken, Freeman (2008) dodávají, že SOP zahrnuje kognitivní a afektivní domény a případně i psychomotorickou doménu, pokud jsou s konkrétním místem spojeny specifické kinestetické aktivity. Podobně Jorgensen, Stedman (2006, s. 316) zdůrazňují, že místo odráží „kognitivní, afektivní a konativní oblasti vztahů mezi člověkem a prostředím.“ Důvody pro rozvoj SOP a jejich dopad na osobnost jednotlivce lze klasifikovat podle těchto oblastí. Pod vlivem vzdělávacích teorií psychologa Blooma (1956) identifikují Li, Shein (2023) tři oblasti studia a výzkumu SOP: kognitivní, socio-emocionální a behaviorální.

Jiní autoři dělí SOP na měřitelné subkoncepty *place attachment*, *place dependence*, *place identity*, *place meaning* – např. Brandenburg, Carrola (1995) definují SOP jako kombinaci významů místa a vazeb k místu, které má osoba nebo skupina (viz kapitola 3.4). Tyto subkoncepty jsou některými autory přiřazovány k jednotlivým doménám. Např. Jorgensen, Stedman (2001); Kyle et al. (2004) uvádějí, že SOP představuje konstrukt tvořený *place*

39 Srovnejte s měřítkem místa v rámci místně zakotveného učení – viz Hušková, ed. et al. (2022, s. 19).

attachment (afektivní doména), *place identity* (kognitivní doména) a *place dependence* (behaviorální doména).

Na základě výše napsaného definujeme koncept SOP jako ***multidimenzionální smysl místa (jež může mít lokální, regionální, národní, globální měřítko), který vzniká percepcí, zkušeností, představováním či sněním člověka, který přisuzuje smysl danému prostředí, a tím přeměňuje abstraktní prostor na jedinečné místo naplněné vztahy a významy. SOP sestává z emocionální, kognitivní a behaviorální domény⁴⁰. Při konceptualizaci SOP se nejčastěji používají subkoncepty *place attachment*, *place identity*, *place dependence* a *place meaning*.***

40 Více popsáno je v kapitole 12.1.3.

4. Místo a vztah k místu v geografickém a environmentálním vzdělávání

„Rozvoj vztahu k místu je důležitým cílem geografického vzdělávání, protože hraje významnou roli v chování a jednání lidí směřujícím k ochraně a prospěchu míst.“

– Kim, Lee 2019, s. 296 –

4.1 Úvod do problematiky a oblasti aktuálních výzkumů

Koncept místa (*place*) je v geografickém vzdělávání pevně zakotven. Dle *International Charter on Geographical Education* (Haubrich, ed. et al. 1992) je místo jedním z pěti základních konceptů obsahu geografického vzdělávání. V Konceptu geografického vzdělávání (Marada et al. 2017) je uvedeno šest klíčových konceptů, které by měly být stavebními kameny při výuce geografie. Jedním z nich je místo a region. Autoři uvádějí, že řada vlastností, kterými lze charakterizovat dané místo „není přírodního původu, ale místu je dal člověk svými aktivitami či svým poznáním a vnímáním“ (s. 33). Vnímání místa, jeho hlubších významů by mělo být samozřejmou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, který by měl ve své fundamentální podstatě směřovat k harmonickému rozvoji osobnosti jedince, tedy jeho kapacity lidství, do které emoce neodmyslitelně patří (více např. Hábl 2017). Problematika vztahu k místu učících se jedinců je aktuální a důležité téma, které rezonuje převážně v zahraniční literatuře. Spence, Wooley (2000, s. 182) píše: „*Děti získávají svoji osobní identitu skrze jejich place attachment*“. Z tohoto tvrzení je patrné, že percepce geografického prostoru se výrazně odráží v psychologické dimenzi žáka. Formování vztahu žáků k prostoru by mělo být součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Vhodným prostředkem ke splnění tohoto cíle by mohla být koncepce místně zakotveného učení, o kterém je více pojednáno v kapitole 4.4. Jak už bylo uvedeno, v posledních dekádách byl koncept SOP implementován do geografického a environmentálního vzdělávání v mnohých zemích. Měl by přispívat k výchově zodpovědných občanů, jejichž chování bere v potaz udržitelnou budoucnost (viz *International Declaration on Geographic Education for Sustainable Development 2007*). Jak uvádí Ontong, Le Grange (2015, s. 45): „*SOP je klíčový pro rozvoj emocionálního spojení s krajinou a pro vytváření environmentálně uvědomělého a zodpovědného občanství*.“ Geografii považujeme za klíčovou vzdělávací oblast ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj a věříme, že geografické vzdělávání může přispívat ke všem cílům udržitelného rozvoje (*Sustainable Development Goals*; DGfG 2021). Proto také v této kapitole považujeme geografické a environmentální vzdělávání za společné východisko. „*Geografie předává mladým lidem vědomosti, dovednosti a porozumění, která jim umožní porozumět jejich světu a čelit výzvám, jež budou formovat naši společnost a prostředí na místní, národní i globální úrovni*.“ (Rita Gardner, In: *Geographical Association 2009*, s. 13). Výuka geografie k tomu může přispět tím, že podporuje žáky v pocitu

příslušnosti k místům a v podněcování k zamyšlenému a aktivnímu jednání v jejich místním regionu. SOP je nezbytným stavebním kamenem při rozvoji geografického myšlení. Toto myšlení žáky vede k zamyšlení nad sebou samými a jejich místem na planetě (Lambert 2023).

Jak už bylo zmíněno, koncept SOP je důležitým konceptem pro geografii (Harvey 1996; Duncan, Duncan 2001; Hoelscher 2003), ale také pro geografické vzdělávání (GESP 1994). V rámci geografického vzdělávání vyučujeme vědy o Zemi, o životním prostředí, o vztazích mezi lidmi a okolním prostorem, o místech a v místech. Tato místa jsou naplněna různými významy, které vznikají lidskou zkušeností. K mnohým místům si lidé vytvářejí silné citové vazby (Relph 1976; Tuan 1977; Sack 1980; Williams et al. 1992; Ryden 1993). Jak už bylo uvedeno v kapitole 1, důležitost konceptu *místa* je v rámci geografie zdůrazňována především humanistickými geografii. Abler (1993) uvádí, že místo je prioritou pro disciplínu geografie uprostřed měnícího se a globalizujícího se světa. Je zahrnuto do velkých otázek geografie, např.: *Co od sebe odlišuje místa a krajinu a proč je to důležité zkoumat?* (Larsen, Harrington 2018). Tito autoři uvádějí, že v odborné literatuře věnující se konceptu místa z hlediska geografického vzdělávání převládají dvě témata: 1) Člověk a fyzická charakteristika míst; 2) Vnímání míst. Vnímání míst vychází z humanistické geografické tradice. Rutherford (2015) v reflexi na *A Road Map for 21st Century Geography Education* (Bednarz et al. 2013) upozorňuje na to, že přístupy humanistických geografů (např. zmiňovaný Tuan) by mohly být přínosné i pro geografické vzdělávání. V něm totiž nejde pouze o učení se pozitivistických vědeckých aspektů geografie, ale i o určité emocionální vnímání. Autor předpokládá, že výuka zaměřená na vnímání smyslu místa (SOP) a lokální (místní) geografie spojená s prožitky studentů vede k zlepšení jejich vzdělávání v geografii. Proces poznávání a vytváření vztahu ke geografickému prostoru je důležitou součástí vývoje každého jedince. Jack (2010) uvádí, že přímé a opakované zážitky v dětství z konkrétních míst, spolu se sociálními významy, které jim připisují děti a ostatní (např. rodiče, učitelé, vrstevníci), mají největší vliv na vytváření vazby na místo. Výzkumy u dětí a mladých lidí opakovaně ukázaly, že místo, identita, well-being jsou často úzce propojeny (např. Chawla 1992; Twigger-Ross, Uzzell 1996; Day, Midbjer 2007; Green, White 2007; Irwin et al. 2007).

Z výsledků dalších výzkumů vyplývá, že SOP ovlivňuje akademický úspěch ve studiu geografie (Zhang et al. 2024; Semken 2018) a že jedinci silně spojení s přírodou mají silnější vazby k místu (Basu et al. 2020). Zhang et al. (2024); Marques et al. (2020) dále zdůrazňují význam SOP v geografickém vzdělávání. Silně vyvinutý SOP umožňuje jedincům efektivně využívat zdroje z prostředí, což následně ovlivňuje akademický úspěch ve studiu geografie (Ding et al. 2022; Khiabani 2018). Pokud je SOP integrován do výuky, vytvářejí se příležitosti pro propojené učení a dynamické vzdělávací prostředí. Podle Clary, Wandersee (2006) využití geologického SOP pomohlo studentům znovu navázat kontakt s jejich zážitky se Zemí z mládí a znovu aktivovat emoce z jejich mládí spojené s geologickými procesy. Chen (2020) zkoumal účinky environmentálního vzdělávání na vztah k místu (*place attachment*) a odpovědné environmentální chování univerzitních studentů. Výsledky ukázaly pozitivní účinky environmentálního vzdělávání na vztah k místu a výrazně pozitivní účinky vztahu k místu na

environmentálně odpovědné chování studentů. Halliwell et al. (2022) zkoumali vztah k místu účastníků *Rocky Mountain Sustainability and Science Network*. Zjištění naznačila, že krátkodobý zážitek s občanskou vědou podpořil učení mezi různorodou skupinou účastníků, což vedlo k většímu ocenění a hlubším vazbám s prostředím – účastníci jej vnímali jako zvláštní místo. Studenti v USA, kteří deklarovali větší spojení se svým místním prostředím, vnímali větší rizika globální změny klimatu a měli v úmyslu provádět více opatření k jejich zmírnění (Altinay 2017). Podobně Fang (2021) empiricky zjistil významné vazby mezi pocitem radosti a vztahem k místu a mezi sociálními normami a vztahem k místu u studentů na Tchajwanu. Podle Javed, Kour (2022) má závazek k ochraně významný vztah k environmentálně odpovědnému chování u studentů, kteří jsou citliví k prostředí své školy. Tito autoři zjistili, že připoutání k prostředí školy moderovalo vztah mezi závazkem k ochraně a environmentálně odpovědným chováním indických studentů (závazek k ochraně má významný vztah k environmentálně odpovědnému chování u studentů, kteří jsou připoutáni k prostředí své školy). Přesto autoři uvádějí, že ve výzkumu bylo věnováno málo pozornosti vysvětlení toho, co dětský SOP je a jaký by mohl mít význam ve vzdělávacím kontextu (Gruenewald 2003; McInerney et al. 2011).

Předložená ukázka výzkumných zjištění v oblasti konceptu SOP odráží výzkum s respondenty z řad středoškolských a vysokoškolských studentů. Stav výzkumu SOP v oblasti základního vzdělávání odráží naše literární rešerše (viz kapitola 12.1).

4.2 Zakotvení vztahu k místu v RVP ZV

V českém prostředí, jak vyplývá z aktuálně (červen 2024) platného kurikulárního dokumentu RVP ZV (2021), je větší pozornost rozvoji vztahu k místu věnována na primárním stupni vzdělávání. Nejedná se ovšem pouze o situaci v českém prostředí. Jak upozorňuje Hooykaas (2021), důležitost formování vztahu k místu není často ve vzdělávání dostatečně uznávána. Podpora rozvoje SOP bývá součástí kurikula u mladších ročníků vzdělávání. Ve vyšších ročnících však mnohdy chybí. V českém prostředí se ovšem toto se zavedením revidovaného RVP ZV (nyní – červen 2024 – jsme ve finální fázi revize) může zlepšit.

Zakotvení vztahu k místu v RVP ZV (2021)

Vztah k místu je v tomto dokumentu zakotven převážně v oblasti primárního vzdělávání. V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* prvostupňového (předgeografického) vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* je uvedeno: „*Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.*“ (MŠMT 2021, s. 47). V očekávaných výstupech tohoto tematického okruhu je uvedeno: „*vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy...*“ (s. 49), při malé revizi byl ovšem vynechán očekávaný výstup „*rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost*“ (s. 49), který

akcentoval percepci krajiny. Z minimálních doporučených úrovní pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření byl vynechán očekávaný výstup „*uvede nejvýznamnější místa v okolí svého bydliště a školy*“ (s. 49). Podobně byl v tematickém okruhu Lidé a čas vynechán očekávaný výstup „*interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije*“.

Na 2. stupni se v tomto dokumentu s konceptem místa setkáváme ve vzdělávacích oborech *Výchova k občanství* a *Geografie*. To, že se doposud emocionální dimenzi vzdělávání spojené s konceptem *místa* nepřikládala na 2. stupni ZŠ velká pozornost, je patrné např. z faktu, že při malé revizi RVP ZV, která proběhla v roce 2021, byl odstraněn očekávaný výstup, který koncept *místa* a zkušenost s ním akcentoval. Konkrétně se jednalo o očekávaný výstup tematického okruhu *Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie*: „*vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu*“ (s. 81). Důvodem mohlo být nepochopení důležitosti vnímání a vztahu k místu dané jeho nedostatečným zakotvením v domácí literatuře.

Téma místo je dále zastoupeno v několika průřezových tématech, spíše však okrajově. Převážně se jedná o průřezové téma *Environmentální výchova*. To ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* poskytuje „*ucelený elementární pohled na okolní přírodu i prostředí*“ (MŠMT 2021, s. 141–142) a dále „*V maximální míře využívá přímé kontakty žáků s okolním prostředím a propojuje rozvíjení myšlení s výrazným ovlivňováním emocionální stránky osobnosti jedince.*“ (s. 142). Ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, do které prozatím řadíme i vzdělávací obor *Geografie*, průřezové téma „*zdůrazňuje pochopení objektivní platnosti základních přírodních zákonitostí...*“ (s. 142). V dokumentu jsou dále představeny přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to ve dvou rovinách: 1. v oblasti vědomostí, dovedností a schopností; 2. v oblasti postojů a hodnot. V oblasti postojů a hodnot průřezové téma mj. podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí; přispívá k vnímání estetických hodnot prostředí; vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě (s. 143). Dále jsou v tomto dokumentu uvedeny tematické okruhy průřezového tématu, přičemž pro tuto disertační práci je klíčový 4. tematický okruh, zohledňující vztah člověka k prostředí.

Nastíněný trend úbytku očekávaných výstupů v domácím vzdělávání souvisejících s konceptem SOP byl v rozporu s trendy v anglo-americkém vzdělávacím systému. Zhang, Foskett (2003, s. 329) kupříkladu zjistili, že novější učebnice geografie se zaměřují na „*rozvoj dětského SOP, smyslu pro planetu, smyslu pro životní prostředí a na dovednosti geografického zkoumání*“. Z výše nastíněného, ne příliš hlubokého zakořenění konceptu SOP v důležitém kurikulárním dokumentu lze usuzovat, že v ČR zůstával edukační potenciál konceptu nepochopen, na což pravidelně upozorňoval např. Vávra (viz jeho odborné články na Metodickém portálu RVP.CZ). Knecht, Doboš (2024, s. 51) se v souvislosti s geografii ve škole vyjadřují následovně: „*Mělo by tedy dojít k posílení subjektivity a autentické zkušenosti z místa, které*

ale mohou v očích tradičně smýšlejících geografů být projevem tendence odklonu od oborovosti. Tato změna je nicméně nevyhnutelná, stejně jako změna perspektivy od realismu směrem k imaginativním a narativním přístupům. Svět se mění, mění se geografie a mění se také žáci a studenti.“ Jednou z příčin mohlo být jeho nedostatečné teoretické zakotvení v české literatuře. Změnu tohoto trendu lze vyzorovat v nově vznikajícím (velká revize) RVP ZV, který je v době psaní tohoto textu (červen 2024) ve své finální verzi.

Zakotvení vztahu k místu v revidovaném RVP ZV (2024)

Velká revize RVP ZV s sebou přinesla několik nadějných změn, týkajících se ukotvení vztahu k místu v klíčovém českém kurikulu. V aktuální podobě (červen 2024) můžeme zakotvení vztahu k místu pozorovat na několika úrovních RVP ZV.

Obecné části: Mezi dílčími cíli základního vzdělávání je mj. uvedeno: „oceňovat, odpovědně využívat a chránit kulturní hodnoty, životní a přírodní prostředí“. Je zřejmé, že tento cíl nelze naplnit bez percepce a vytváření vztahu k místní krajině. V podmínkách k realizaci RVP se dále uvádí: „Škola systematicky buduje vztahy se všemi aktéry vzdělávání a místní komunitou“, což je jeden z principů místně zakotveného učení.

Klíčové kompetence: Potřeba kladného vztahu k místu je akcentována především v rámci *Klíčové kompetence k občanství a udržitelnosti*. Ta má několik částí. Gradační očekávaný výsledek učení v části *Respektující vztah k životu a světu* se zaměřuje na rozvoj vnímavosti a citlivosti k živým bytostem a ohleduplnosti k přírodě a světu. Očekávaný výsledek učení pro 5. ročník je „chová se citlivě k živým bytostem a svému okolí, nepůsobí jim škodu či utrpení“, kde v krocích dosahování očekávaného výsledku učení je např. uvedeno: „vyjadřuje, čím je místo, kde žije, důležité pro život jeho a ostatních“. Očekávaný výsledek učení pro 9. ročník je „projevuje ohleduplný, citlivý a podporující přístup k živým bytostem, přírodě a světu jako celku“, kde v krocích dosahování očekávaného výsledku učení je např. uvedeno: „pojmenovává hodnoty a postoje, které ovlivňují jeho vlastní chování i chování druhých směrem k přírodě, místu a světu“. Gradačním očekávaným výsledkem učení v části *Odpovědné rozhodování a jednání* se zaměřuje na spravedlnost, přebírání odpovědnosti a svobodné a odpovědné rozhodování. Očekávaný výsledek učení pro 5. ročník je „uplatňuje svůj díl zodpovědnosti vůči ostatním a okolí“ a pro 9. ročník „přebírá odpovědnost za věci okolo sebe a za možné dopady svých rozhodnutí vůči ostatním a okolí“.

Průřezová témata: V RVP ZV jsou vymezená tři průřezová témata, přičemž vztah k místu rezonuje převážně v tématu *Udržitelné prostředí*. Mezi očekávanými výsledky učení pro 5. ročník např. figurují výsledky: „navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit“ či „se spolužáky naplánuje a uskuteční opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině“. Pro 9. ročník je to např. „vybírání, plánování, realizování a vyhodnocení společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě“. Opět je zřejmé, že

dané očekávané výsledky učení jdou jen stěží dosáhnout bez toho, aniž by žák měl vyvinutý vztah k místu (k místní krajině).

Vzdělávací oblasti: Vzdělávacích oblastí je v revidovaném RVP ZV celkem 10. My se zaměříme na to, jak je vztah k místu zakotven ve dvou z nich, které jsou pro disertační práci stěžejní: *Člověk a jeho svět* a *Geografie*. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je koncipovaná pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. V jejím popisu je uvedeno, že (žák) „*poznává sebe i své nejbližší okolí*“. Obsah vzdělávací oblasti je rozdělený do šesti tematických okruhů, přičemž jeden z nich má název *Místo, kde žijeme*. V dalším tematickém okruhu *Rozmanitost přírody* je jedním z očekávaných výsledků učení „*oceňuje rozmanitost přírody a způsobů jejího poznávání na základě reflexe společně prožité výukové zkušenosti*“. V popisu tohoto výsledku je explicitně napsáno, že „*Základem je společně prožitá výuková zkušenost v daném prostředí a následná reflexe této zkušenosti jak v rovině způsobu poznávání, tak v rovině působení daného prostředí na postoje žáka vůči přírodě a životnímu prostředí*“. Na 2. stupni nás nejvíce bude zajímat vzdělávací oblast *Geografie*. V jejím popisu se uvádí, že geografické poznání napomáhá žákům mj. „*formovat jejich regionální identitu, a tak posilovat vědomí potřeby udržitelného a zodpovědného jednání v prostředí, kde působí*“. Jeden ze čtyř tematických celků *Geografie* má název *Místa a regiony světa* a sestává ze čtyř očekávaných výsledků učení: „*orientuje se v místech a regionech různého měřítka prostřednictvím vlastní mentální mapy daného území*“; „*popíše shodné a rozdílné charakteristiky míst a regionů a způsoby, jakým ovlivňují život v ostatních místech a regionech*“; „*doloží konkrétními příklady rozdílnou prezentaci míst a regionů v reálném i mediálním světě a její dopady na vnímání daných míst a regionů*“; „*odůvodní svou identifikaci s určitým místem i regiony různého řádu a komunitou lidí, kteří tam žijí*“. V těchto výsledcích učení je zřejmý akcent mj. na percepci místa, vytváření mentální mapy místa, formování regionální identity a další aspekty spojené s konceptem *místa*.

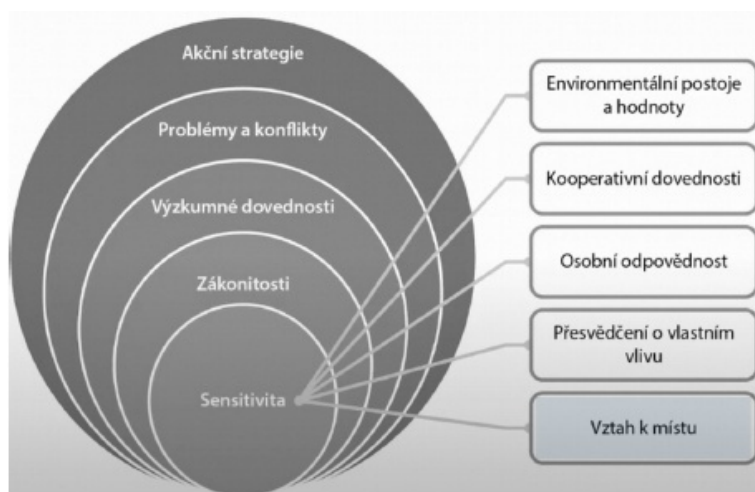
4.3 Zakotvení vztahu k místu v dalších dokumentech

Jelikož RVP ZV (který je platný k roku 2024) má pouze rámcový charakter, bylo nutné zareagovat vytvořením dokumentu, který téma environmentální výchovy v kurikulárních dokumentech akcentuje ve větší šíři a hloubce. Tímto dokumentem se staly Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu (Pastorová, ed. et al. 2011). Díky svému širšímu pojetí je v tomto dokumentu zdůrazněn i vztah k místu.

Zakotvení v dokumentu „Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu (2011)“

Dokument vymezuje klíčová a propojující témata, která byla definována na bázi zahraničních modelů environmentální výchovy a kladou větší „*důraz na rozvoj osobnosti žáků ve smyslu odpovědného environmentálního chování*“ (Pastorová, ed. et al. 2011, s. 54). Klíčová témata

jsou navzájem provázána a mají vztah s propojujícími tématy (viz obrázek 6). Z něj je patrné, že klíčová témata by měla být rozvíjena postupně – měla by být realizována v doporučené návaznosti. Jádrem, na které by dle tohoto modelu měla navazovat další klíčová témata, je senzitivita, tedy složka založená na emocionální bázi. Ta by měla být rozvíjena především u nejmladších žáků. Propojující témata nemají hierarchickou strukturu a měla by být rozvíjena ve všech stupních vzdělávání a ve všech věkových kategoriích.



Obrázek 6: Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy environmentální výchovy dle dokumentu „Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu“ (Pastorová, ed. et al. 2011, s. 54).

Pro nás je toto pojetí důležité především z toho důvodu, že se mezi propojujícími tématy objevuje konkrétní téma Vztah k místu. V citovaném dokumentu je toto téma dále popsáno, přičemž jeho popis se velmi blíží principům místně zakotveného učení, na které odkazuje i věta z úvodu dokumentu: „*Environmentální výchova by měla vycházet z místního kontextu, a je proto žádoucí, aby si každá škola zachovala prostor pro jeho zohlednění.*“ (Pastorová, ed. et al. 2011, s. 55). V popisu je uvedeno, že „*vztahem k místu se rozumí rozvíjení vědomí sounáležitosti žáka s místem a regionem, ve kterém žije.*“ (s. 63). Jsou zde vymezeny čtyři dimenze vztahu k místu: **biofyzikální** (žákova znalost geografie a ekologie místa); **psychologická** (odráží žákovu identifikaci s místem a jeho schopnost vnímat a ocenit jedinečnost místa); **sociokulturní** (utvářena znalostí příběhů spojených s místem a interpretací historie a současnosti využívání místa společností); **politicko-ekonomická** (vyjadřuje porozumění názorům na využívání různých zájmových skupin a možnostem pro vlastní aktivní ovlivňování budoucího vývoje místa).

Z hlediska klíčových témat shledáváme největší průnik s naší prací v emocionálním tématu senzitivita, což je citlivost, vztah a empatie vůči přírodě. Jak udává tento dokument: „*Čím více žáci pobývají v přírodě, tím více podporují jako dospělí péči o životní prostředí. Pro rozvíjení environmentální senzitivity se doporučuje zabezpečit žákům častý kontakt s přírodou a pros-*

tor pro samostatné interakce s přírodou a pro její poznávání.“ (s. 56). Z této citace vyplývá přínos terénní výuky⁴¹ jako prostředku ke zvýšení kontaktu žáka s přírodou.

Zakotvení v dokumentu „Cíle a indikátory pro EVVO v ČR (2011)“

Dokument (MŽP 2011) již není primárně určený vzdělavatelům, ačkoliv je pro ně velmi přínosný. Reprezentuje širokou shodu mezi odborníky na environmentální vzdělávání. Jeho účelem je stanovit obecný cíl a rámcové cíle EVVO a má sloužit poskytovatelům EVVO. Dokument vymezuje pět oblastí kompetencí⁴² pro environmentálně odpovědné jednání: vztah k přírodě; vztah k místu; ekologické děje a zákonitosti; environmentální problémy a konflikty; připravenost jednat ve prospěch životního prostředí. Vztah k místu je tedy zařazen mezi hlavních pět kompetencí, které by se měly rozvíjet. V pojetí tohoto dokumentu má dva rámcové cíle, první spíše kognitivní, druhý více emocionální: 1. Znalost místa, jeho jedinečnosti a schopnost interpretovat jej v souvislostech; 2. Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj.

4.4 Místně zakotvené učení

Místně zakotvené učení (*place-based education; place-based learning*) podle Sobela (2004), cit. in Hušková, ed. et al. (2022) „Vyrůstá z pospolitosti lidí a místa, kde žijí, a využívá je k výuce ve školách, k posilování sounáležitosti mezi lidmi, k porozumění světu přírody a k podpoře aktivního, zodpovědného občanství.“ Dle Sobela (2004) toto učení usiluje o propojení žáků s místními prostředími prostřednictvím různých strategií, které zvyšují povědomí o životním prostředí a propojenost s konkrétními částmi světa.

Jedná se o způsob vzdělávání, který využívá místního prostředí pro výuku přírodních, kulturních, historických a socioekonomických souvislostí. Zároveň klade důraz na zapojení žáků/studentů v místních projektech, které mají význam pro obec a pro místní komunitu. Principy⁴³ využívání reálného místního prostředí pro výuku zdůrazňoval již Jan Amos

41 Jelikož v současnosti probíhá velká revize RVP ZV, je nutné se podívat na to, jak je terénní výuka zakotvena v dokumentu Strategie 2030+ (MŠMT, 2020). Autoři dokumentu např. uvádějí: „Budeme vytvářet podmínky školám pro možnou realizaci výuky mimo školu (v obci, v přírodě apod.) a návštěv široké škály institucí, kde díky propojení vzdělávacích oblastí s reálným životem a nabídce interakce mohou využít celé řady příležitostí nejen k zisku poznatků v souvislostech, ale také k rozvoji dovedností a zisku praktických zkušeností.“ (s. 26). V dokumentu je dále uvedeno: „K rozvoji individualizace vzdělávacího procesu může přispět mj. větší integrace digitálních technologií do výuky, stejně jako větší prostor pro výuku v reálném světě mimo školu – obci, institucích, firmách, v přírodě apod. (...) V oblasti inovací ve vzdělávání je vhodné zohlednit například kvalitní edukační programy paměťových, uměleckých a dalších kulturních institucí či institucí poskytujících environmentální nebo badatelské vzdělávání, místně zakotvené a servisní učení a venkovní výuku. Tyto inovace je třeba podporovat, propojovat a zapojovat do výuky nejenom ve škole, ale i v reálném přírodním a společenském prostředí.“ (s. 28).

42 Kompetence jsou „komplexy znalostí, dovedností a postojů“, resp. „soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (MŽP 2011).

43 Místně zakotvené učení v Česku standardně pracuje s 12 principy: učení o místě; učení v místě; učení skrze místo; učení pro místo; vztah k místu; přizpůsobení místní situaci; osobní relevance; aktivní participace

Komenský či Eduard Štorch (Štorch 1929), ovšem celkový koncept místně zakotveného učení byl zformován až v 90. letech minulého století v USA. Tento způsob vzdělávání je v poslední době akcentován i na mnohých školách v ČR. Odráží aktuální problémy ve školství, kde často převládá kvantita a objem učiva nad kvalitou a také reaguje na společenský vývoj spjatý s globalizací, který může vést k oslabování vztahu občanů k místům (časté vykořenění). Toto učení využívá a zároveň formuje vztah, který mají jedinci k místu svého bydliště. Snahou je posílit ekologickou a kulturní gramotnost a zodpovědnost při péči o místní prostředí. Více např. v knize Sobela (2004); Borovinové et al. (2020); Huškové, ed. et al. (2022). Ze zahraničních zdrojů zmiňme alespoň inspirativní web Promise of Place – <https://promiseofplace.org/>.

Místně zakotvené učení je v odborné literatuře označováno jako důležitá oblast výzkumu v geografickém vzdělávání (Israel 2012). Mnoho výzkumů ukazuje pozitivní vliv této výukové koncepce na rozvoj vztahu k místu studentů. Např. Semken, Freeman (2008) ve svém výzkumu zjistili, že místně zakotvené učení (*Arizona-based course*) zvýšilo vztah studentů k místu (*place attachment*) a obohatilo místa významy, s kterými je studenti mají spojené (*place meaning*). Podle Hutsona (2010) může místně zakotvené učení využívat konceptu *place meaning* v procesu rozšíření myšlení o místu ve vztahu k venkovní výuce. Sorge et al. (2022) zkoumali, jakou roli hraje SOP, který byl rozvíjen v rámci místně zakotveného učení, pro předpovídání občanské uvědomělosti vysokoškolských studentů. Výsledky ukázaly, že vytváření SOP žáků mělo u těchto studentů na jejich občanskou uvědomělost pozitivní vliv. Sedawi et al. (2021) zkoumali účinky místně zakotveného intervenčního programu na SOP beduínských žáků ZŠ. Výsledky jejich studie ukázaly, že po intervenčním programu v daném místě (*Hebron Stream*) se toto místo stalo pro studenty naplněné smyslem a mnoho z nich kreslilo čistší a estetičtější vodní tok. Výsledky ukázaly zvýšení povědomí studentů o významu potoka jako přírodního zdroje a zvýšení povědomí o vztahu mezi potokem a místní komunitou. Studenti též deklarovali změny ve svém osobním proenvironmentálním chování. Williamson et al. (2023) zkoumali vztah mezi místně zakotveným intervenčním programem, SOP studentů a projevy jejich proenvironmentálního chování. Výsledky ukázaly kladný posun v jejich SOP. V jiném výzkumu Sun et al. (2016) zkoumali, jak může místně zakotvené učení obohatit povědomí studentů o místě a jakým způsobem mohou studenti toto místo ocenit. Podobných výzkumů existuje značné množství a více se na ně (resp. na ty, které mají vztah k žákům ZŠ) zaměříme ve výzkumné části – v kapitole 12.1. Kromě toho budou v rámci disertační práce některé principy místně zakotveného učení využity v její aplikační části.

žáků; partnerství s komunitou; mezioborovost; plnohodnotný nástroj výuky; spolupráce (Hušková, ed. et al. 2022, s. 107–108).

5. Místní krajina a místní region

„Říká se, že štěstí je tam, kde sídlí naše duše.“

– OOCR Tatry-Spiš-Pieniny –

Krajina je podle Kučery (2009) předmětem zájmu odborné geografie už od jejího vzniku, přičemž počátky jejího výzkumu bývají spojovány s německou geografii (např. A. von Humboldt; C. Ritter). Pro tyto autory pojem *Landschaft* neoznačoval jen formy zemského povrchu v dané oblasti, nýbrž i jejich umělecké reprezentace. Cosgrove (1998) vnímal krajinu jako myšlenku, tedy určitý způsob, jak nahlížet na svět⁴⁴. V pojetí geografického vzdělávání rozumíme místní krajinou část geografického prostoru, který se nachází v nejbližším okolí žákova bydliště. Martínek (2014) uvádí, že žák v tomto prostoru většinou chodí do školy, tráví v něm svůj volný čas a vykonává velkou část svých denních potřeb. Podle Kancíra, Madzиковé (2003) se ve vlastivědě pojem místní krajina chápe zpočátku jako území obce, kde se nachází škola, resp. území okolních obcí, ze kterých žáci do školy dojíždějí. Místní krajina tak člověka obklopuje od útlého dětství. Nabízí mu možnosti kognitivního rozvoje, ale i podněty pro emocionální rozvoj. Zároveň tato krajina formuje jeho názory a je jakousi bránou k poznávání krajin vzdálenějších. Proto má ve výchovně-vzdělávacím procesu svou nezastupitelnou roli (Tomčíková 2018).

Dle modifikovaného modelu Copelanda (2006) bychom mohli v případě rozvoje kognice žáka mluvit o krajině, která se stává předmětem studia. V případě rozvoje socio-emocionální stránky žáka jde o výchovu skrze krajinu a v případě formování chování žáka se jedná o výchovu pro krajinu. Šupka, Hofmann (1990) uvádějí, že místní krajina ukazuje žákovi svět v malém měřítku. Slabihoudková (2014, s. 70) píše: „*Učení o vlasti a domově⁴⁵ by mělo především děti zaujmout, protože je velmi silně spojováno s tím kouskem země, ve kterém žáci prožívají své dětství a jehož obraz si ponесou ve svých srdcích po celý život.*“ V podobném duchu se vyjadřuje Stará (2019), která doplňuje, že poznat vlastní krajinu umožňuje osobnostní a morální rozvoj, jenž ovlivňuje následné chování vůči ní. Na otázku, proč je tak důležité formovat sounáležitost s místní krajinou u mladých lidí, filozoficky odpovídá Norberg-Schulz (1994, s. 22): „*Pro moderního člověka je příznačné, že se po dlouhou dobu honosil svou rolí poutníka. Dnes začínáme chápat, že skutečná svoboda předpokládá, že též někam patříme a že bydlet znamená patřit ke konkrétnímu místu.*“

44 Definici krajiny se zabývá např. Kučera (in Heřmanová, Chromý et al. 2009).

45 Často se v literárních dílech poukazuje na „domov“ jako na velmi významné místo. Můžeme zmínit kupříkladu náročné putování Karla Klostermanna ze studií v Písku ke svému domovu, jež tak mistrně popsal v novele „Na cestě k domovu“. Povídku zakončuje slovy: „*O desáté hodině překročil jsem práh domu otcovského, únavou a spaním sotva na nohou stoje. Do pěti hodin večer jsem spal, ale potom ta radost: Vždyť byly Vánoce a já na Štědrý večer doma!*“ (Klostermann 1923).

Koncept místní krajina není v didaktické terminologii jednoznačně vymezen. Kromě něj se často setkáváme s pojmem místní region, přičemž někteří autoři mezi těmito pojmy nerozlišují (viz např. RVP ZV 2021)⁴⁶. Dalším pojmem, který je občas v literatuře vnímán jako synonymum s výše uvedenými pojmy, je mikroregion. Autoři tyto pojmy vymezují na základě různých hledisek (Madziková 2003; Tomčíková 2010; Dubcová et al. 2012; Škodová 2021...).

Prostorový aspekt místního regionu je určován měřítkovou úrovní. Poznávání místního regionu by mělo být různě detailní v závislosti na této měřítkové úrovni. Kancír, Madziková (2008) charakterizují místní region jako území obce, kde se nachází škola, nebo území jiných obcí, ze kterých děti do této školy dojíždějí. Postupně, jak žáci stárnou, se region, o kterém se učí, zvětšuje a zahrnuje širší okolí obce, často bez přesného vymezení, někdy s využitím administrativních (např. katastr obce, katastry sousedních obcí, okres, kraj) nebo přírodních hranic (např. geomorfologická jednotka, povodí řeky). Výstižně je místní region charakterizován jako nižší řád geografického regionu, tj. uzlový region, jehož centrum s určitými zařízeními (pracoviště, služby) spojuje další obce ve svém zázemí (Fričová, Kühnl 1983). Základem pro definici daného regionu je obvykle spádová oblast místního významu, v jejímž jádru se nachází ZŠ, doplněná zařízeními komerční sítě. Podle Škodové (2021) se na základě regionální geografické škály rozlišuje mezoregion (např. okres, historický region) nebo mikroregion, který sahá až na místní úroveň krajiny – místní krajiny. Tolmáči (2007) charakterizuje místní region jako prostředí, ve kterém žáci žijí nebo chodí do školy, a jeho okolí. Toto prostředí se nějakým způsobem liší od každého jiného místa na světě a je tedy jedinečné. Podle Kancíra (2007) je místní region část reálného světa, ve kterém je člověk přítomen, kde se rozvíjí, formuje a realizuje své ambice, které dobře zná jak racionálně, tak citově. Kandráčová, Michaeli (1997) definují místní region jako oblast platnosti denního rytmu člověka v prostředí, přičemž z hlediska velikosti se může klasifikovat na rozhraní místních a regionálních dimenzí. Představuje část lidského prostředí, které je na rozhraní zóny okamžitého a nepřetržitého smyslového poznávání (např. dům, místní čtvrť, obec se základními službami) se zónou vnímanou periodicky, tj. vesnice s větším komplexem služeb.

Časový aspekt místního regionu se odráží v životních zkušenostech, které jedinec získal během svého života v konkrétním místním regionu (Tomčíková 2010). To se projevuje určitou emocionální vazbou lidí, kteří v místním regionu žijí. Pro ně je to pocit domova⁴⁷, bezpečí a známého prostředí, což odpovídá i určitému způsobu vnímání místního regionu jednotlivcem a jeho chování v něm. Pro člověka žijícího na konkrétním místě nejsou významné pouze fyzické objekty, které dané místo tvoří, ale také události, které tam v minulosti zažil. Tento pohled lze vyjádřit termínem *genius loci* (viz kapitola 2.3). Zahrnuje jednotu *genius regionis* (duch krajiny) a *genius populi* (duch lidí, společnosti). K prozkoumání vztahu jedinců k danému regionu lze použít koncept regionální identity (viz kapitola 6).

46 Vzhledem k této nejednotnosti je důležité kromě názorů odborníků znát a akceptovat i vnímání těchto pojmů samotnými žáky ZŠ – viz náš výzkum č. II a dále Tomčíková, Rubáš (2023b).

47 Domov jako téma geografického vzdělávání zpracoval Kratochvíl (2010).

Didaktický aspekt místního regionu má velký význam ve výuce geografie. Hlubší znalost místního regionu není jen cílem, ale také prostředkem geografického vzdělávání. Specifické geografické jevy a jejich vztahy v místním regionu slouží jako model pro pochopení obecných souvislostí a zákonitostí (Tomčíková 2010). Detailní pozorování místního regionu rozvíjí zájem žáků o něj, umožňuje snazší pochopení dynamických přeměn krajiny, zvláštností a vztahů mezi člověkem a krajinou a trvalé osvojení si zákonitostí přírody a životního prostředí. Žák, který získává zkušenosti řešením problémů v dobře známém místním regionu, může pak snadněji a úspěšněji přistoupit k řešení problémů ve složitějším, méně známém prostředí. Tutokytová (2012) uvádí, že místní region je část reálného světa, která nás obklopuje od raného dětství, nabízí příležitosti pro náš kognitivní rozvoj, podněty pro emocionální rozvoj, formování názorů a je bránou k objevování vzdálených zemí v prostorově-časové dimenzi, což lze využít v mezipředmětových souvislostech. Podle Tomčíkové (2018) by kontinuita učení o místním regionu měla být udržována začleněním regionálních znalostí do celého systému výuky geografie (používáním konkrétních příkladů z místního regionu). Specifické geografické jevy a jejich vztahy v místním regionu by měly sloužit jako model pro pochopení obecně platných vertikálních a horizontálních vztahů a geografických zákonitostí (viz „vrstvy místa“; kapitola 2.4). Informace o místním regionu by měly být přizpůsobeny psychologickým specifikům žakovského chápání, respektovat přirozený vývoj dětí a spoléhat na jejich zkušenosti při výuce. Náročnost úkolů, které mají žáci řešit, stejně jako obtížnost a množství informací o místním regionu, by měly být přiměřeně odstupňovány na základě věku žáka. Koncept výuky propojující rozvoj digitálních kompetencí s terénní výukou na příkladu místního regionu předkládají Ludačková, Havelková (2023).

K blízkému okolí (ke geografickému prostoru, který člověka obklopuje od útlého dětství) si žák vytváří více či méně silné emocionální pouto. Tento kladný vztah k místu (k místní krajině, k místnímu regionu) by podle našeho názoru měl být rozvíjen i v rámci geografického vzdělávání jako jeden z emocionálních výchovně-vzdělávacích cílů.

6. Koncept regionální identita (místní identita)

„Miluju Ostravu, miluju ty lidi tady a ty tradice a zvyky, jsem patriot a hrdý na svůj kraj.“

– odpověď chlapce (15 let) z Moravskoslezského kraje
na otázku ohledně jeho vztahu k místnímu regionu –

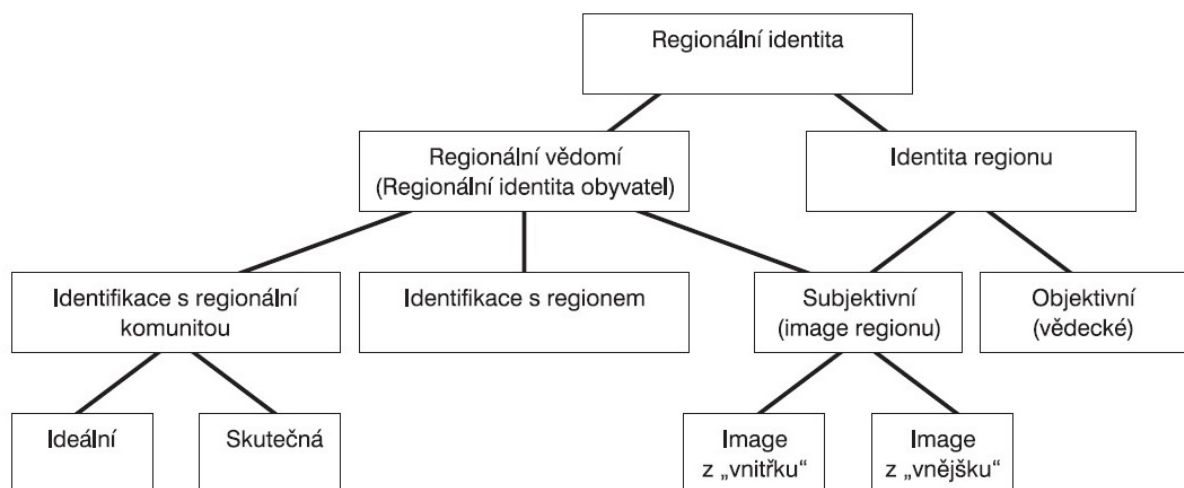
Pojmem region můžeme definovat jako ohraničenou územní jednotku, která se liší od okolních územních jednotek, a to na základě své jedinečnosti či určitého organizačního principu (Johnston et al., eds. 2001, s. 687). Pojem identita pak chápeme jako *„způsob, jímž jedinec nebo skupina jednotlivců definuje, pocituje svou existenci (jedinečnost) a o který se opírá, když si uvědomuje (vymezuje) sama sebe ve vztahu k jiným. Identita může mít mnoho podob (forem), které se vzájemně překrývají či doplňují. Jedním z aspektů, který při formování identity bývá zastoupen, je aspekt prostorový (geografický).“* (Chromý 2003, s. 167). Vencálek (1998, s. 82) doplňuje, že *„Identita je odrazem postojů, myšlení, hodnot, všech fenoménů podílejících se na formování nás samých.“* Šerý (2014b) uvádí, že chceme-li najít zdroje identit lidí, musíme pochopit základní lidské potřeby (více např. Maslow 1943).

Regionální identita⁴⁸ jednotlivce je podle Chromého in Heřmanová, Chromý et al. (2009, s. 114) *„vztah jedince k regionu a mentální reflexe regionu v mysli a paměti jedince“*. Její existenci lze vysvětlit potřebou člověka někam patřit. Jde tedy o jeho subjektivní pocity a vztah k regionu (včetně tamějšího sociálního prostředí). Podle Skály (2007) bývá regionální identita označována také jako územní identita, která se *„tradičně spojuje zejména s místem, lokalitou či (mikro)regionem, které se utvářejí, modifikují a reprodukují každodenními zkušenostmi člověka/společenství“* (s. 111). Při formování územní identity se mj. uplatňuje princip „sebeúcty“, kdy jsme pyšní na místo, kde žijeme (Breakwell 1992, cit. in Gustafson 2001). Regionální identita je nedílnou součástí identity každého jednotlivce. Autoři poukazují na to, že v západním světě směřujeme k individualizaci a osobní identita se stává stále důležitější ve srovnání se sociální příslušností (Beck, Beck-Gernsheim 2001). Vysoká mobilita, informační technologie a další faktory mohou přispívat k pocitům vykořenění jednotlivců, což je vede k tomu, že prostor využívají spíše jako turisté. Na význam místních sociálních vztahů v globalizované společnosti upozorňuje Ross (2005). Paradoxně však proces globalizace může vést lidi k posílení jejich identity s geograficky menšími regiony, ke kterým mají emocionální vazby. Tyto regiony mají často homogennější historii, krajinu a životní styl (Salazar 1996). Paasi (2003) zdůrazňuje, že v tomto procesu může právě regionální identita získat na významu. Sám Paasi (1986) spojuje koncept místa s životní historií jedince a region s jakousi kolektivní historií území.

48 V kontextu této disertační práce zaměřené na vzdělávání přistupujeme k jistému zjednodušení problematiky regionální identity a ve výzkumné části ji vnímáme jako jakési synonymum místní identity – viz revize RVP ZV, ve které autoři v popisu očekávaného výsledku učení GEO-GEO-003-ZV9-016 uvádějí: *„Uvědomění si souvazečnosti k určitému území, tj. jakési regionální identity, je jedním z klíčových východisek pro aktivní zapojení/jednání občana v tomto území.“* (NPI 2024).

Na formování identity regionu se podílí součinnost významů jednotlivých míst. Paasi (2002) uvádí, že se region skládá z vlastní identity (dána z velké části právě významy jednotlivých míst v něm), a zároveň z regionální identity obyvatel, kteří jej považují za prostorovou jednotku oddělenou od okolí. Takovýto percepční region se ovšem nemusí nutně shodovat s institucionalizovaným regionem. Podle Chromého et al. (2014) může percepční region zaniknout, pokud ho lidé již nebudou za region považovat. Je tedy zřejmé, že i naopak percepční regiony mohou přetrvávat nezávisle na územním rozdělení – tedy i v případě institucionálních změn – a dále odrážet identitu obyvatel.

Koncept regionální identity tudíž není totožný s konceptem identity regionu⁴⁹ – obrázek 7, na což upozorňuje Paasi (1986). Poukazuje na to, že kromě regionální identity obyvatel získává region také svou vlastní identitu – tedy že se formuje identita nebo image regionu. Stejně tak nelze zaměňovat identitu místa (*identity of place*) a identitu s místem (*place identity*). Marek (2020) uvádí, že regionální identity vychází z vnímání regionu obyvateli, identita regionu je dána charakteristikami kultury, přírody, populace nebo společné historie...



Obrázek 7. Dimenze regionální identity (Štětinová 2003 podle Paasiho 1986, s. 132). Srovnejte tento model s obrázkem 5. Identitu regionu (subjektivní, objektivní) lze vnímat ve smyslu významu místa (osobní, zprostředkovaný).

Podle Chromého (in Heřmanová, Chromý et al. 2009) souvisí proces formování regionální identity úzce s výchovně-vzdělávacím procesem. Autor se zamýšlí nad tím, který z výukových předmětů má potenciál se na formování identity žáků podílet nejvíce, resp. uvádí, že je jaksi zbytečné předměty takto rozlišovat. Tento aspekt získává nový rozměr ve světle revizí RVP ZV, kdy se formování regionální identity stává doménou vzdělávací oblasti *Geografie* a to, že žák „odůvodní svou identifikaci s určitým místem i regiony různého řádu a komunitou lidí, kteří tam žijí“, se stává jedním ze závazných očekávaných výsledků učení (NPI 2024).

49 V novém RVP ZV se pracuje s konceptem „image místa / image regionu“ (viz očekávaný výsledek učení GEO-
-GEO-003-ZV9-015).

7. Vztah k přírodě

„Až bude Ti nejhůř, až srdce bolet Tě bude, až oči Tvé zaplaví slzy a děs.

Pak jediná věc je jistá, zajdi na skrytá místa, tam duši Tvou pohladí skály a les.“

– nápis vytesaný ve skále poblíž hradu Kost –

Vztah k místu úzce souvisí se vztahem k přírodě. Proto považujeme za nezbytné se v rámci disertační práce věnovat i tomuto konceptu. Stejně jako vztah k místu, tak i problematika vztahu k přírodě je velmi široká, složitě uchopitelná a špatně měřitelná. My se zaměříme na složky vztahu k přírodě, s kterými budeme pracovat v rámci jednoho z empirických výzkumů (výzkum č. IV). Hlavní oporou nám bude autorský konstrukt Krajhanzla (2014), který vymezuje pět složek vztahu k přírodě. Na jeho základě zkonstruujeme vlastní dotazník k zjišťování vztahu žáků k přírodě. Ještě předtím se budeme věnovat konceptu, který je v odborných studiích často diskutován: environmentální senzitivitě.

7.1 Environmentální senzitivita – dispozice environmentální gramotnosti

Na environmentální gramotnost je pohlíženo jako na koncept, který komplexně pojímá všechny rámcové cíle environmentální výchovy (Hollweg et al. 2011). Tento druh gramotnosti je často empiricky zjišťován (např. Matějček, Bartoš 2012; Kroufek 2016). V odborné literatuře je dělen na jednotlivé dimenze. Každá z nich je charakterizována výčtem složek, které se dají samostatně měřit. Dimenzemi této gramotnosti jsou: dispozice (emocionální dimenze); znalosti (kognitivní dimenze); kompetence a environmentálně odpovědné jednání (konativní dimenze) (Kroufek 2016). Tato kapitola je věnována dispozicím, tedy emocionální dimenzi, do které řadíme i koncept environmentální senzitivity. Krajhanzl (2011, s. 105) uvádí: *„Environmentální senzitivita je vnímavostí a všímavostí k okolnímu přírodnímu světu, která vzniká z tendence pozornosti jedince býti přitahována okolním přírodním světem.“* Peterson (2005, s. 296) definuje environmentální senzitivitu jako *„sadu afektivních atributů, jejichž důsledkem je individuální pohled na životní prostředí z empatické perspektivy“*.

Činčera (2011) uvádí, že výzkum tohoto konceptu vychází ze dvou linií. První z nich jsou kvalitativní výzkumy významných životních zkušeností (*significant life experience*) respondentů, kteří ve svém profesním životě aktivně působí v oblasti životního prostředí (Chawla 1998; 1999; Peterson 2005). Druhou linií představují kvantitativní nebo smíšené výzkumy, které environmentální senzitivitu operacionalizují (Sivek 2002; Marcinkowski 1997).

Jako metodu k ověřování environmentální senzitivity je možné použít pozorování, rozhovory či obsahové analýzy textů. *„Při zkoumání míry environmentální senzitivity bychom tedy vždy měly být otevřeni k rozmanitosti jejích podob a přijímat smyslovou (zrakovou,*

sluchovou, dotykovou), estetickou, intelektovou i spirituální vnímavost.“ (Krajhanzl 2011, s. 108). Přesto níže uvádíme několik výzkumných nástrojů, které jsou v odborných studiích používány k měření tohoto konceptu.

Operacionalizace environmentální senzitivity

Jak už bylo zmíněno, na environmentální senzitivitu lze pohlížet jako na aspekt afektivní složky – v Hollwegově et al. (2011) pojetí dispozice environmentální gramotnosti (Kroufek 2016). V odborné literatuře se setkáváme s přístupy, jak tyto dispozice měřit. Existuje relativně velké množství výzkumných nástrojů. Kim (2019) pohlíží na koncept jako na kompozici predispozic, znalostí a chování. Tento autor přichází se studií, ve které respondenti zkoumají své každodenní prostředí a reflektují svoji zkušenost. Tyto blízké prostory, ve kterých člověk tráví nejvíce času, mají totiž velkou moc formovat a ovlivňovat způsoby, jakými mohou být jedinci na světě (Tani, Surma-aho 2012). K měření environmentální senzitivity používá Kim (2019)⁵⁰ nově vytvořený reliabilní dotazník. Jím navržené položky se opírají o studie Barbas et al. (2009); Kaya (2013); Genc (2015). Dalšími nástroji využívanými k zjišťování environmentální senzitivity jsou např. *Nature relatedness scale* (Nisbet et al. 2009); *New environmental paradigm* (Dunlap, Van Liere 1978); *New ecological paradigm* (Dunlap et al. 2000); *2-MEV Scale* (Bogner, Wiseman 1999). Více o těchto nástrojích pojednává např. Kroufek (2016). Jiným nástrojem, jehož součástí je environmentální senzitivita, je *MSELS = Middle School Environmental Literacy Survey* (McBeth, Volk 2010; McBeth et al. 2011), který byl v českém prostředí na ZŠ využit např. Svobodovou, Kroufkem (2018).

7.2 Pět složek vztahu k přírodě

Dalším přístupem, který lze kromě environmentální senzitivity použít k pohledu na vztah k přírodě, je ekopsychologický konstrukt Krajhanzla (2014) – pět složek vztahu k přírodě a životnímu prostředí⁵¹. Krajhanzl (2014) uvádí, že k porozumění vztahů lidí k přírodě a životnímu prostředí nám pomůže pět základních charakteristik⁵², kde každá z nich vystihuje jinou oblast vztahu: **1. Potřeba kontaktu s přírodou:** Jedinec s touto potřebou se snaží být co nejvíce v přírodě. Jestliže se takový člověk delší dobu nedostává do přírody, často se u něho začne projevovat nervozita a smutek. Naopak lidé s nízkou potřebou kontaktu s přírodou jsou schopni celý víkend strávit u obrazovky nebo volný čas raději tráví např. v nákupním centru. **2. Adaptace na přírodní podmínky:** Chodit rád do přírody za hezkého počasí je něco jiného, než spát v přírodě za nepříznivých povětrnostních podmínek. Dovednostem těmto nepřízni-

50 Z výsledků jeho studie vyplývá, že respondenti, kteří každodenně pozorovali své okolí, signifikantně zvýšili svoji environmentální senzitivitu. Respondenti se stali ochotni více zkoumat své každodenní prostředí, zvýšily se jejich znalosti o bezprostředním okolí a ukázal se i jejich potenciál více chránit životní prostředí.

51 Na jeho bázi, s oporou ve výzkumných nástrojích popisovaných v předchozí kapitole, jsme vytvořili vlastní výzkumný nástroj, který jsme následně využili v jednom z našich empirických výzkumů (výzkum č. IV).

52 Tyto charakteristiky mají relativně široký záběr, my uvádíme pouze příklady pro účely sledovaného tématu.

vým podmínkám čelit můžeme říkat adaptace na tyto podmínky. A nejde jen o počasí. Méně adaptovaní lidé např. pociťují strach v hlubokých lesích, strach z divoké zvěře... Nedokážou se správně pohybovat v horském terénu, nevědí, co mají dělat za bouřky, nedokázali by v přírodě přespat pod širým nebem či rozdělát oheň. Naopak na přírodní podmínky adaptovaným lidem tyto věci nečiní žádný problém a někdy je i dobrovolně vyhledávají. **3. Estetický postoj k přírodě:** Tato vztahová složka vypovídá o hloubce jedince estetického prožívání přírody. Je rozdíl mezi vnímavým člověkem pozorujícím západ slunce, a kterého okolní přírodní svět doslova pohlcuje, říká mnohé o tom, kým vlastně je. A mezi člověkem, který danou lokalitu navštíví pouze pro zdařilou fotografii zapadajícího slunce. Vnímaví lidé si v přírodě častěji vytvářejí svá skutečná místa, dokážou přírodu vnímat všemi smysly – šelest listů, vůně jehličí, jemnost písku, po kterém jdou bosí. Dle Billmann-Mahecha, Gebhard (2009) ovlivňuje estetický postoj k přírodě etický postoj k přírodě. **4. Etický postoj k přírodě:** Tato vztahová složka vychází z morálního přesvědčení jedince, jaká mají lidé práva ve vztahu k přírodě. Krajhanzl (2014) zmiňuje několik termínů, které se používají pro popis etických postojů k přírodě: *panský postoj* (přesvědčení, že člověk může dle libosti využívat přírodu pro své potřeby), *správcovský postoj* (člověk je správce přírody, je jí nadřazený, hospodaří s ní ale zodpovědně), *romanticko-spirituální postoj* (silná úcta člověka k přírodě, člověk se omezuje, aby nepoškozoval přírodní svět), *partnerský postoj* (člověk hledá rovnováhu mezi svými potřebami a potřebami přírody, hledání harmonie mezi oběma světy). **5. Environmentální vědomí:** Tato složka vypovídá více o vztahu k životnímu prostředí než k přírodě jako takové. Lidé s environmentálním vědomím mají vnitřní motivaci chránit své životní prostředí. Uvědomují si environmentální rizika a jejich chování je v souladu s udržitelným způsobem života. Jsou schopni sami se energeticky uskromnit, kupovat výrobky šetrné k životnímu prostředí, nejsou jim lhostejné globální problémy a dokážou o těchto věcech diskutovat.

7.3 Vliv vztahu k přírodě a k místu na well-being

Je známo, že pobyt v přírodě je prospěšný v mnohých ohledech. Lidské potřeby zahrnují nejen potřebu kontaktu s přírodou, ale také kontakt s konkrétními místy. Pokud člověk na takovém místě není delší dobu, začne mu místo chybět. Naopak pobyt na místě mu přináší radost (více v kapitole 3.3). Často si mladý člověk vytváří toto emocionální pouto k místu, kde tráví prázdniny, kam jezdí na rekreaci... Mnohdy se tedy jedná o místa, která mají pro dotyčné význam díky událostem minulým, které pro ně nesou intenzivní emoční náboj. Člověk si také může vytvořit pouto k místu, které dává jeho životu smysl (Proshansky et al. 1983). Často tak člověk do „svých míst“ může „utíkat“ ve svých myšlenkách. Z toho vyplývá fakt, že místa mají více rozměrů, nejen ty fyzické, ale i imaginární a emocionální (Hartmanová 2024). Představa (imaginace) těchto míst může mít pak silný pozitivní dopad na jeho psychickou pohodu. Podle Jacka (2010) mají přímé a opakované zážitky z dětství na konkrétních místech, spolu se sociálními významy, které těmto místům přisuzují děti a ostatní (např. členové rodiny), na vytvoření tohoto pouta největší vliv. Tímto způsobem si často mladý člověk vytváří pouto

k místu bydliště svých příbuzných. Zákaz návštěvy takových míst (viz výzkum č. VI) pak může mít významný dopad na fyzické zdraví i psychický well-being jedince.

To, že má vytvořený smysl, který adolescenti přikládají místu, vliv na jejich osobní a sociální well-being, prokázal ve svém výzkumu např. Bartolo et al. (2023). Wang et al. (2021) zkoumali vztah mezi připoutaností studentů k místu jejich studia a jejich životní spokojeností. Výsledky jejich studie ukázaly, že *place dependence* má pozitivní vliv na *place identity* a dále, že *place identity* a *place dependence* mají pozitivní vliv na životní spokojenost studentů.

7.4 Vztah k přírodě v geografickém vzdělávání

Vztah člověka k přírodě je velkým tématem, rezonujícím snad ve všech oblastech vzdělávání, včetně geografického. V průběhu času se zformovalo několik různých přístupů k přírodnímu prostředí. Jedná se např. o přístup **antropocentrický**, který považuje člověka za vládce přírody a tvrdí, že přírodní zdroje může člověk neomezeně využívat. Dalším přístupem je **ekocentrismus**, který má za to, že člověk je součástí přírodního prostředí a že ostatní živé organismy mají právo na život, podobně jako lidé (Dunlap et al. 2000). Jinými přístupy jsou **biocentrismus**; **teocentrismus** či přístup **naturalistický** (více Matějček 2011). V souladu s ekocentrickým přístupem získaly na významu snahy porozumět vztahu mezi lidmi a přírodou (Pozarnik 1995). Neméně důležité je vychovávat jedince s kladným postojem k přírodě. Možným prostředkem k dosažení tohoto cíle je geografické vzdělávání. Toto vzdělávání jedince začíná již v raných fázích jeho života, mnohem dříve, než se tento mladý člověk setká s předmětem geografie v systému základního vzdělávání. Pojmeme-li vztah k přírodě jako součást vztahu jedince ke geografickému prostoru kolem něho, dostáváme se na pole geografie již v předškolním věku. Výzkumy potvrzují, že by dětem měla být dána příležitost užívat si pozitivních zkušeností s přírodou již v jejich raném dětství (Kellert 2002), neboť tyto přímé zkušenosti hrají důležitou roli v rozvoji pozitivních přesvědčení, postojů, chování vůči životnímu prostředí (Tilbury 1994). Láska k přírodě, stejně jako empatie k ostatním živým tvorům se totiž formuje již v období předškolního vzdělávání (Wilson 1994) a je žádoucí ji dále rozvíjet během povinné školní docházky (Kroufek et al. 2021). Z výše napsaného vyplývá, že existuje poptávka po výzkumech, zaměřujících se na to, jak žáci přírodu vnímají, jaké vztahy vůči ní zauímají.

Z výzkumů vyplývá, že zážitky z venkovního prostředí jsou prospěšné při vytváření environmentální senzitivity (Kals et al. 1999). Metzger, McEwen (1999) tvrdí, že environmentální senzitivita se přímými zážitky z venkovního prostředí přímo vyvíjí. Další studie tvrdí, že současná generace mladých lidí nemá dostatek příležitostí ke každodennímu zažívání přírodního prostředí na vlastní kůži (Tani, Surma-aho 2012). Úlohou školy by tak mohlo být mj. zajistit studentům větší kontakt s přírodou. Jak naznačují další odborné studie, studenti potřebují čas být v přírodním prostředí a osobně ho prožívat. Obecně totiž venkovní zážitky podporují rozvoj environmentálně odpovědných občanů (Chawla, Cushing 2007). Zhang et

al. (2024) ve své novější studii zjistili, že kontakt s přírodou má pozitivní vliv na akademický úspěch ve studiu geografie. Podobné zjištění ukázaly mj. i dřívější studie, a to jak mimo oblast geografie (např. Miller 2013), tak i v rámci ní. Oost et al. (2011) kupříkladu zjistil, že láska a zájem o přírodní svět inspirují k učení, zejména v předmětu geografie, a zájem a láska k přírodnímu prostředí povzbuzují studenty k dalšímu studiu geografie.

7.5 Vztah k přírodě jako téma environmentální výchovy

Zakotvení v RVP ZV (2021)

RVP ZV (2021) pracuje s konceptem vztah k přírodě převážně ve dvou vzdělávacích oblastech: Člověk a jeho svět a Člověk a příroda. Tento koncept ovšem patří i mezi obecné cíle základního vzdělávání dle tohoto dokumentu. Mezi cíli je uvedeno: „rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě“ (MŠMT 2021, s. 8).

V charakteristice prvostupňové vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je uvedeno: „*Žáci se učí vnímat lidi, vztahy mezi nimi, všímat si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat, přemýšlet o nich a chránit je.*“ (s. 47). V tematickém okruhu Rozmanitost přírody této vzdělávací oblasti se dále píše: „*Žáci se učí sledovat vliv lidské činnosti na přírodu, hledat možnosti, jak ve svém věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.*“ (s. 48). Mezi hlavní cílová zaměření vzdělávací oblasti patří utváření ohleduplného vztahu k přírodě. Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody je název učiva tematického okruhu *Rozmanitost přírody*.

V charakteristice druhostupňové vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, do které patří i vzdělávací obor *Geografie*, je uvedeno: „*Komplexní pohled na vztah mezi člověkem a přírodou, jehož významnou součástí je i uvědomování si pozitivního vlivu přírody na citový život člověka, utváří – spolu s fyzikálním, chemickým a přírodopisným vzděláváním – také vzdělávání zeměpisné, které navíc umožňuje žákům postupně odhalovat souvislosti přírodních podmínek a života lidí i jejich společenství v blízkém okolí, v regionech, na celém území ČR, v Evropě i ve světě.*“ (MŠMT 2021, s. 67). Z citace vyplývá, že geografie má v procesu utváření vztahu mezi člověkem a přírodou neoddiskutovatelné místo a je vhodným prostředkem k utváření tohoto vztahu. Vztah přírody a společnosti je navíc název učiva tematického celku *Životní prostředí* vzdělávacího oboru *Geografie*.

S textem „*citový vztah člověka k přírodě, vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody...*“ (s. 125) se setkáváme i v učivu doplňujícího vzdělávacího oboru *Etická výchova* – v aplikačním tématu *Ochrana přírody a životního prostředí*. V charakteristice průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* se píše: „*Nabízí též možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí.*“ (s. 133). Dále je vztah k přírodě zakotven v průřezovém tématu *Environmentální výchova*. Přínos tohoto tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot spočívá mj. v tom, že „*vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů*“ a dále „*vede k vníma-*

vému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví“ (s. 143) či „přispívá k vnímání estetických kvalit/hodnot prostředí...“ (s. 142–143). Jak již bylo zmíněno, pro toto průřezové téma jsou uvedeny čtyři tematické okruhy, z nichž jeden nese název *Vztah člověka k prostředí*.

Zakotvení v dokumentu „Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu (2011)“

V kapitole 4.3 již bylo představeno schéma vztahu mezi klíčovými a propojujícími tématy environmentální výchovy. V rámci tohoto schématu, z pohledu této disertační práce, se koncept vztah k přírodě nejvíce blíží klíčovému tématu **senzitivita**. Toto téma rozšiřuje tematický okruh *Vztah člověka k prostředí* průřezového tématu *Environmentální výchova* v RVP ZV. „*Environmentální senzitivitou se rozumí citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Je základním předpokladem k projevení zájmu učit se o životním prostředí, mít o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně.*“ (Pastorová, ed. et al. 2011, s. 56). Jedná se o vstupní a klíčovou oblast environmentální výchovy. V popisu tohoto tématu se dále uvádí: „*Čím více žáci pobývají v přírodě, tím více podporují jako dospělí péči o životní prostředí. Pro rozvíjení environmentální senzitivity se doporučuje zabezpečit žákům častý kontakt s přírodou a prostor pro samostatné interakce s přírodou a pro její poznávání.*“ (s. 56). Z této citace jednoznačně vyplývá potřeba terénní výuky ve vzdělávání. Mimo klíčové téma senzitivita je vztah člověka k prostředí akcentován i v dalších tématech, jakými jsou: *Problémy a konflikty* a *Akční strategie*.

Zakotvení v dokumentu „Cíle a indikátory pro EVVO v ČR (2011)“

Dokument (MŽP 2011) vymezuje pět oblastí kompetencí pro environmentálně odpovědné jednání. První oblastí je samotný vztah k přírodě. Rámcové cíle v této oblasti kompetencí jsou: Potřeba kontaktu s přírodou; Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím; Citlivost k přírodě; Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů. Všechny zmíněné rámcové cíle se dají efektivně rozvíjet terénní výukou. Cíle se blíží vymezení vztahu k přírodě dle Krajhanzla (2014), o kterém bylo více pojednáno v kapitole 7.2.

8. Terénní výuka jako prostředek formování vztahu k místu

„Čas strávený v přírodě v mládí povede k proenvironmentálnímu chování v dospělosti.“

– Harris 2021, s. 1224 –

8.1 Formy terénní výuky

Dle Golda et al. (1991) lze terénní výuku definovat jako jakoukoli součást výuky, která zahrnuje odchod ze třídy a učení prostřednictvím přímých zkušeností. Tato forma výuky zdůrazňuje učení „z první ruky“. Hofmann et al. (2011) upřesňují, že se jedná o komplexní výukovou formu zahrnující různé vyučovací metody, přičemž smyslem této výuky je hlavně práce žáků v terénu. Existuje velké množství forem terénní výuky. Svobodová et al. (2019) provedli obsahovou analýzu 50 ŠVP ZŠ v ČR. Identifikovali několik deklarovaných forem terénní výuky, z nichž nejčastější byly tyto: *exkurze* (více např. Podroužek 2003; Řezníčková et al. 2008); *vycházka* (více např. Fričová, Turkota 1980); *terénní cvičení* (více např. Wahla 1973). Madziková, Kancír (2015) uvádějí, že geografické vycházky a exkurze jde dále rozdělit podle prostředí, podle vztahu k obsahu učiva nebo podle umístění ve vyučovacím procesu. Kromě těchto tradičních forem se v literatuře setkáváme i s dalšími, méně známými. Jednou z nich je *geografická laboratoř* (více Wilczyńska-Wołoszyn 2003). Mezi formy terénní výuky patří i práce na školních pozemcích, adaptační kurzy, školní výlety, sportovní kurzy, školy v přírodě či zahraniční studijní pobyty. Poslední dobou stále častěji využívanou formou je terénní projektová výuka – např. v rámci místně zakotveného učení (Svobodová et al. 2019).

Pro účely našeho výzkumu budeme využívat převážně formu terénních cvičení a tematických vycházek. Terénní výuka bude realizována v konkrétním regionu a bude na ni nahlíženo převážně jako na prostředek k formování vztahu k tomuto regionu.

8.2 Silné a slabé stránky terénní výuky

Rickinson et al. (2004) uvádějí, že dobře zvážená terénní výuka, která je založena na učebních plánech, poskytuje studentům příležitosti rozvíjet své znalosti, dovednosti, sociální chování, vztahy mezi sebou i s učiteli. Navíc poskytuje přidanou hodnotu v podobě zážitků z reálného světa. Další přínos terénní výuky oproti výuce zasazené v učebnách spatřujeme v samotném pohybu žáků. Alarmující výsledky studií totiž poukazují na nedostatečnou pohybovou aktivitu žáků (Madarasová-Gecková et al. 2016).

Terénní výuka by měla být vhodným doplňkem výuky ve třídách, podporujícím praktické využití teoretických poznatků. Tato výuka nabízí realizaci forem výuky, které by ve třídě nebyly možné (více např. Marada 2006). V kombinaci s výukou ve třídě tak terénní výuka

nabízí možnosti, které vedou k naplňování cílů geografického vzdělávání (Řezníčková et al. 2008). Mezi ty mj. patří oceňování přírodních rozmanitostí, upevňování národní identity či přispívání k péči o prostředí a k jeho ochraně (Marada et al. 2017). Výhody terénní výuky jsou doloženy empirickými výzkumy. Patří mezi ně mj. větší participace a interakce studentů než při klasické výuce ve třídě (např. Leal Filho 1993); zlepšení vztahu mezi studenty a mezi studenty a učiteli (např. McRae, ed. 1990; Karppinen 2012); zlepšení morálního a sociálního chování (např. Leal Filho 1993); rozvoj environmentálního povědomí u studentů (např. Clary 1996); zvýšení citlivosti studentů k prostředí a rozvoj environmentální etiky (např. Job 1996). Mnozí autoři se zmiňují o výhodách kombinovaného modelu výuky (výuka ve třídě + výuka v terénu) – např. Anderson et al. (2000). Meredith et al. (1997) upozorňují na to, že je terénní výuka přínosná též v oblasti emocionální dimenze vzdělávání. Pobyt ve venkovním prostředí spojený s terénní výukou je prospěšný i po zdravotní stránce (Morgan et al. 2012; Mužík, Krejčí 1997). V českém prostředí přicházejí s výsledky více než 70 studií, které analyzují dopady terénní výuky na žáky, Činčera, Holec (2016). Z těchto prací dle zmíněných autorů převážná část dokládá přínosy terénní výuky, ať už se jedná o pojetí v absolutním smyslu, či v relativním (porovnání s výukou v prostorách školy). Z výzkumu Svobodové et al. (2020) vyplývá, že učitelé vidí výhody v rozvoji kognitivní i emocionální stránky žáka, rodiče vidí největší přínos v oblasti postojů a mezilidských vztahů.

Výzkumy potvrzují, že ne všechny formy terénní výuky jsou stejně účinné. Orion, Hofstein (1994) např. zjistili, že terénní výuka je do značné míry ovlivněna zakotvením terénních prací v učebních osnovách, mírou obeznámenosti s místy v terénu či aktuálně zavedenými výukovými strategiemi. Boyle et al. (2007) uvádí několik důvodů, které by mohly vést k omezení terénní výuky na britských VŠ i jinde. Mezi ně patří mj.: některé disciplíny se vzdalují od nutnosti opustit učebnu, např. díky rozvoji digitálních alternativ; terénní výuka může narážet na finanční limity; terénní výuka je většinou časově náročnější než klasická výuka v učebnách; při terénní výuce existují vyšší bezpečnostní rizika; náročnost či nemožnost zajištění plnohodnotné terénní výuky studentům s tělesným postižením. Zmíněné limity terénní výuky můžeme doplnit o bariéry zmiňované Svobodovou et al. (2019); Maradou (2006); Vrhelem, Jelenem (2019); Kirschnerem et al. (2006); Rubášem (2021b). Patří mezi ně např. možnost větší neukázněnosti žáků či nedostatečná podpora od vedení školy. Vzhledem k velkému počtu překážek terénní výuky je zapotřebí více empirických výzkumů, jejichž výsledky by naopak potvrdily její přínos. Zatím je totiž takových studií relativně málo (Winchester-Seeto, Hart 2000; Johnston, Cooke 2001; Fuller et al. 2006). Výzkumy na tomto poli se povětšinou soustředí na hodnocení konkrétní výuky a použitých výukových metod a většinou jsou založeny na jednotlivých případových studiích (Healey, Blumhof 2001).

V praktické výuce jsou práce v terénu často přehlíženy. Remington, Legge (2017) vnímají příčinu malého využívání terénní výuky v nepochopení jejího smyslu. V pedagogickém prostředí se totiž stále na klasickou a terénní výuku pohlíží jako na dvě silně oddělené koncepce. Přetrvává dichotomie „terén vs. učebna“, přičemž by bylo vhodné přijmout přístup

„přirozeně rozmazávající hranice mezi oběma prostředími“ (Činčera, Holec 2016). Dle těchto autorů by se terénní výuka tak měla stát přirozenou součástí výuky a mělo by se s ní počítat i do přípravy budoucích pedagogů.

8.3 Terénní výuka akcentující emocionální výchovně-vzdělávací cíle

Z publikovaných výzkumných studií je zřejmé, že v oblasti hodnocení efektivity terénní výuky je značně upřednostňována kognitivní dimenze vzdělávání. Socio-emocionální stránka zůstává v pozadí, snad pro její obtížnější hodnocení. Jedná se o oblast vzdělávání, která se zaměřuje na postojový/emoční vývoj studentů (Ellis, Fouts 1996). Můžeme ji charakterizovat jako nepřímo spojenou s výsledky učení. Pozitivní výsledky v emocionální doméně jsou považovány za důležité předchůdce úspěchů v doméně kognitivní (Boyle et al. 2007). Vermunt, Verloop (1999); Entwistle, Smith (2002); Biggs (2003) uvádějí, že lepší emocionální výsledky podporují hluboké přístupy k učení. Přístupy k učení vycházejí z jejich motivace, tedy z jejich emocionální dimenze. Hluboké přístupy k učení jsou spojeny se zájmem, naproti tomu povrchové přístupy se strachem z neúspěchu (Entwistle 1991).

V rámci geografie je terénní výuka považována za podnět vyvolávající pozitivní emocionální reakce (Boyle et al. 2007). Předpokládá se, že rozvíjí sociální a personální kompetence v rámci kooperativních metod výuky a má potenciál odstraňovat překážky mezi studenty a učiteli. Považuje se také za stimul ke zvýšené motivaci studentů. Ovšem stále existuje relativně málo empirických studií zkoumajících vazby mezi metodami terénní výuky, emocionální doménou a přístupy k učení. Např. Kern, Carpenter (1984) uvádějí, že terénní výuka významně zvýšila emocionální reakce, větší potěšení a zájem studentů než u odpovídající skupiny studentů ve školním prostředí. V následném výzkumu pak tito autoři zjistili, že zvýšené emocionální reakce vedly k významnému zlepšení výkonu v hlubokých přístupech k učení (Kern, Carpenter 1986). Tento vztah mezi emocionální a kognitivní doménou je prokázán i z jiných empirických studií.

Boyle et al. (2007) zkoumali efektivitu terénní výuky v oblasti věd o Zemi na základě hodnocení emocionální domény studentů (jejich pocitů). Přicházejí s předpokladem, že terénní výuka je „dobrá“, pokud spouští pozitivní emoční reakce. Autoři vychází z výsledků předchozích empirických výzkumů (např. Stoddart 1986; Cosgrove, Daniels 1989), které naznačují, že emocionální doména je silně spojená s doménou kognitivní, tedy že lepším výsledkům v oblasti vědomostí, dovedností... napomáhá určitá emocionální pohoda jedince. Na základě svého výzkumu zjistili, že terénní výuka v oblasti věd o Zemi úspěšně stimuluje efektivní přístupy k učení bez ohledu na věk, pohlaví či sociální zázemí, a také je účinná v oblasti rozvoje sociální integrace studentů, která je přenositelná i mimo konkrétní terénní kurz a má tak dalekosáhlejší pozitivní důsledky. Toto tvrzení podporují Wright, Hodge (2012), podle nichž studenti získávají hluboké vzdělání, když jejich kontakt s lidmi a místy vzbuzuje smyslové a emocionální porozumění, které přesahuje jednoduchou kvantifikaci.

Na důležitost terénní výuky při formování emocionální stránky jedince upozorňuje dále Akhurst (1993). Autor uvádí, že formální vzdělávání týkající se přírodního světa jen málo podporuje emocionální vyjádření jedincova vztahu k prostředí. Často se také ve výzkumech zanedbává samotný proces učení v přírodním prostředí a proces studentova vnímání prostředí. Častěji je důraz kladen na samotné získané vědomosti a dovednosti v rámci kognitivní dimenze studenta. Výsledky starších studií ukázaly, že učitelé geografie se zabývali hlavně znalostmi a praktickými aspekty při terénní výuce a zanedbávali emocionální učení (např. Harvey 1991; Orion, Hofstein 1994; Lai 1996). Mnohdy se tedy terénní výuka omezuje pouze na sběr dat z reálného světa, která mohou sloužit k testování hypotéz (Bradbeer 1996). Možnost formování vztahu k místu studentů, což je významný potenciál terénní výuky, tak mnohdy zůstává opomíjena. Studenti mají totiž často tendenci vnímat terénní práce čistě jako vědecký výzkum na základě kvantitativních dat, od kterého je nutné emoce oddělit. Tím se ovšem nevyužívá veliký potenciál terénní výuky, kterým je rozvoj emocionální stránky studenta. Na toto upozorňují autoři především od 80. let minulého století (např. Smith 1987; Job 1996). Terénní výuka může zahrnovat i určité prvky dobrodružství, jež se mohou podílet na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Leroy (1995) vysvětluje, že fyzická velikost či náročnost zdolání vrcholu, pólu, či nějaké trasy není důležitější než emocionální reakce, kterou úkol vyvolává. Jak uvádí Lai (2000), geografická terénní výuka má potenciál poskytnout příležitost k rozvoji personálních a sociálních kompetencí prostřednictvím autentických zkušeností z první ruky. Z výsledků jeho studie vyplývá, že sledovaná emocionální terénní výuka geografie studentů konkrétní školy zanechala ve studentech hluboké zážitky, které si dlouho pamatovali (pozitivní emoce, prohloubení mezilidských vztahů při dobrodružství...). Studie upozorňuje na to, že většina terénní výuky je pojmána jako pouhý prostředek pro konsolidaci kognitivních znalostí dříve naučených ve třídě. Vyučující mají tendenci zanedbávat emoce a pocity svých žáků a věnují se pouze geografickým faktům a konceptům. Autor zdůrazňuje, že pocity by neměly být vnímány jako jen vedlejší produkt vzdělávání. Lai (2000) dále uvádí srovnání strategií terénní výuky podle jejího zaměření (kognitivní vs. emocionální).

Rickinson et al. (2004) se ve svém review založeném na 150 publikacích věnujících se terénní výuce zaměřují na dopady této výuky v následujících oblastech vzdělávání: kognitivní, emocionální, sociální a interpersonální, fyzické a behaviorální. Odkazují na studie, které dokazují, že pozitivní výsledky v kognitivní doméně jsou úzce spojeny s pozitivními výsledky v doméně emocionální (např. Nundy 1999; 2001). Toto vzájemné doplňování zmiňovaných dvou dimenzí může vést k učení vyššího řádu. Množství studií dále potvrzuje, že terénní výuka má pozitivní vliv na budování sebeúcty, sebeovládání či nezávislosti (např. Reddrop 1997; Hattie et al. 1997; Clay 1999).

Pojem „emocionální terénní výuka“ („*emotional/affective fieldwork*“, „*emotional/affective outdoor learning*“) není stále v české ani zahraniční literatuře příliš zakotven. Např. v kritické review z konce minulého století (Kent et al. 1997) není slovo „afektivní“ uvedeno ani jednou. Ani v nové české Koncepci terénní výuky pro ZŠ (Svobodová et al. 2019) není toto téma nijak

rozpracováno. Pouze je uvedeno: „Zahraniční studie rovněž upozorňují na přínos terénní výuky v oblasti afektivní dimenze vzdělávacích cílů (Meredith et al. 1997; Rickinson et al. 2004) nebo popisují pozitivní vliv pobytu v přírodě na duševní zdraví žáků (Shin 2007) i učitelů (Park et al. 2010).“ (s. 28). Důvod, proč jsou emocionální vzdělávací cíle stále upozadřovány za cíli kognitivními, shledáváme mj. v obtížné měřitelnosti. Roberts (1990) píše, že role emocionálních způsobů poznávání ve vzdělávacím procesu je nepolapitelnou a roztržitou oblastí studia. Zembylas (2005) upozorňuje na to, že by si pedagogové měli uvědomit, že emoce jsou v procesu koncepčních změn v myšlení žáka stejně tak důležité, jako kognitivní faktory. Ve výchovně-vzdělávacím procesu by tedy měl být podporován vícerozměrný přístup se zaměřením na emocionální i kognitivní dimenzi učení.

Aby výše zmíněná „nepolapitelnost“ emocionálních způsobů poznávání nebyla tak výrazná, vznikly různé taxonomie a modely pro emocionální učení. Jednou z nejznámějších taxonomií emocionálních (afektivních) cílů vzdělávání vytvořil v roce 1964 D. B. Krathwohl a kolektiv (Krathwohl et al. 1964). Jeho taxonomie je budována na bázi postupného zvnitřňování hodnot jedincem a navazuje na taxonomii kognitivních cílů (Bloom 1956). Obsahuje pět úrovní: přijímání (vnímání); reagování; hodnocení (oceňování hodnoty); integrace hodnot; zvnitřnění hodnot v charakteru.

8.4 Terénní výuka a formování vztahu k místu a k přírodě

Přímá zkušenost je nejefektivnějším způsobem jak získat k určitému místu vztah. Jednou z úloh geografické terénní výuky by mělo být hledat, formovat a rozvíjet vnímavost učících se jedinců k prostoru. Seamon, Mugerauer (1985) si všímají toho, že ačkoliv je lidstvo na vrcholu technologického vývoje, lidé se ocitají odděleni jak od Země, tak od sebe navzájem ve svazku nadvlády a vykořeněnosti. Touha po znovuspojení s přírodou a místy je zřejmým důsledkem (Dustin 1994). Podle Norberga-Schulze může být pobyt v místě pobytem existencionálním, který průběh života usnadňuje a naplňuje základní potřebu bytí – naplňuje existenci smyslem. Dle Heluse (2015, s. 94) „Orientace na mít na úkor orientace na hodnoty bytí je jednou ze základních forem odcizení člověka sobě samému, svému opravdovému já.“. Snahou pedagoga by tak mělo být orientovat učícího se jedince na „hodnoty bytí“ v daném geografickém prostoru a vytváření si vlastních míst.

Jedním z konceptů, který se ve vztahu k terénní výuce v odborných studiích měří, je *place attachment*. Kim, Lee (2019) např. prokázali, že studenti, kteří si vybrali a prezentovali svá oblíbená místa, výrazně zvýšili svůj *place attachment*. Podle Činčery et al. (2015) mají pobytové programy pozitivní dopad na vztah žáků k místu. Raffan (2000) identifikoval množství výhod studentů, kteří byli zapojeni do projektů na školních pozemcích. Mezi nimi uvádí vytvoření trvalého vztahu k místu. Jiní autoři uvádí, že na školních pozemcích se může zlepšit i vztah studentů ke škole (Skamp, Bergmann 2001).

Z odborných studií dále vyplývá, že čas strávený v přírodě kladně koreluje s lepším vztahem jedince k přírodě. Palmberg, Kuru (2000) ve své studii srovnávali žáky, kteří měli zkušenost s terénní výukou, a žáky, kteří měli s touto výukovou formou zkušenosti jen minimální. Došli k závěru, že prvně jmenovaná skupina žáků vykazovala větší empatii k přírodě než druhá skupina. Vykazovala také lepší sociální chování a vyšší morální hodnoty. Tato forma výuky nabízí dle autorů skvělé možnosti pro rozvoj empatického vztahu k přírodě u žáků, ale též u jejich učitelů. Nisbet et al. (2009) zjistili, že blízký vztah k přírodě je přímo úměrný s časem stráveným v přírodě. Umožnění častého kontaktu žáků s přírodou během vzdělávacího procesu je tedy v procesu vytváření vztahu k přírodě velmi důležité. Kellert (2002) uvádí, že vztah dětí k přírodě může být rozvíjen na základě přímé (*direct experience*) – ve volné přírodě; nepřímé (*indirect experience*) – v „regulované“ přírodě, např. v botanické zahradě; a zprostředkované (*vicarious experience*) – prostřednictvím fotografií, filmů... – zkušenosti. Přímé zkušenosti jsou v procesu vytváření tohoto vztahu nejúčinnější (Aaron, Witt 2011). A právě i pro toto přímé získávání zkušeností žáky je nutné začleňovat terénní výuku do vzdělávacího procesu (Duerden, Witt 2010). Chawla (1998) uvádí, že významné zážitky v přírodě během raného dětství mohou vyústit v příznivé dispozice k přírodě, které mohou přetrvávat až do dospělosti.

Simm, Marvell (2015) zjistili, že během terénní výuky studenti zpočátku vnímají fyzické a sociální charakteristiky místa, ale později dávají větší důraz na komunitu a identitu, které se vyvíjejí do pocitu významu pro obyvatele a jejich využívání tohoto prostoru. To, že venkovní aktivity kromě obohacování studentských zážitků vedou i ke kulturnímu a historickému porozumění místu, prokázal i Leather, Nicholls (2016). Studenti si v rámci terénní výuky vytvářejí silné mezilidské vazby a posilují svou připoutanost k dané oblasti (Jolley et al. 2018; 2019). Větší spojení studentů s prostředím, ve kterém proběhla terénní expedice, a to prostřednictvím příběhů o místech a rozvíjení terénních dovedností, prokázal i Mikael, Asfeldt (2017). Leather, Nicholls (2016) zkoumali, jak může dobrodružná venkovní aktivita vést studenty k sociokulturnímu a historickému porozumění místu. Zjistili, že studenti si rozvinuli SOP – objevili význam smysluplného vztahu mezi sociokulturní historií místa, kde se daná činnost odehrávala, a činností samotnou a že v důsledku toho byl obohacen proces jejich vzdělávání.

S rozvojem moderních digitálních technologií přibývá zprostředkovaných zkušeností s přírodou (Kellert 2002). Nejedná se pouze o „kontakt“ s přírodou skrze fotografie, filmy, počítačové hry, ale přibývají i různé formy výuky založené na virtuální realitě. Otázkou zůstává, zda je toto správný směr. Tvrdíme, že přímá zkušenost s přírodou je zcela a bez výjimek nenahraditelná. A že právě během ní se může plně rozvíjet emocionální dimenze postoje k přírodě – sklon prožívat tvář v tvář přírodě úžas, údiv. Být jí fascinován.

9. Závěr teoretické části

V teoretické části jsme popsali všechny klíčové koncepty a jejich interakce, z kterých budeme vycházet ve výzkumné části disertační práce. Jedná se pouze o stručný úvod do této problematiky, ze kterého vyplývá závažnost a potenciální přínos tématu pro oblast geografického vzdělávání. Je zřejmé, že ačkoliv je koncept místa se vzděláváním propojen např. v rámci koncepce místně zakotveného učení, implementace konceptu místa se nabízí i v mnohých dalších přístupech (více v aplikační části disertační práce).

Kromě klíčových kapitol popisujících koncept místa; interakci místa a člověka; koncept SOP a zasazení vztahu k místu do geografického a environmentálního vzdělávání (kapitoly 1–4) jsme dále zařadili kapitolu 5 o místní krajině a místním regionu, neboť výzkumy č. III, IV, V, VII se věnují právě smyslu, který žáci přikládají svému místnímu regionu. Vztah k místnímu regionu jsme operacionalizovali jako regionální/místní identitu (viz kapitola 6). Se vztahem ke geografickému prostoru úzce souvisí vztah k přírodě, proto o této problematice podrobněji pojednáváme v kapitole 7. Jelikož se terénní výuka ukazuje jako klíčový prostředek při formování vztahu k místu žáků a výzkum č. VII je realizován v rámci terénní výuky, bylo nutné do teoretických východisek zařadit i kapitolu 8, která se terénní výukou zabývá. Navíc výuka v terénu představuje bázi pro aplikační část disertační práce.

Jsme si vědomi limitů teoretické části práce. Kapitoly by mohly být rozpracovány mnohem podrobněji a mohly by být zohledněny další přístupy k jednotlivým konceptům i další úhly pohledu na jejich interakce. Tento limit obhajujeme tím, že jsme nechtěli předkládat práci o příliš velkém rozsahu – práce má být totiž pouhým úvodem do zkoumané problematiky. Naopak jsme si vědomi toho, že na některé podkapitoly nenavazujeme ve výzkumné části práce, ovšem navazujeme na ně v části aplikační.

Jak uvádějí Masterson et al. (2017), abychom dokázali plnohodnotně naplňovat cíle udržitelného rozvoje společnosti, musíme plně pochopit, na čem lidem záleží a co je motivuje k tomu, aby se zapojili do řešení problémů spjatých s udržitelností. Teoretická východiska konceptu SOP nám poskytují bohatý zdroj poznatků. Z teoretických východisek se navíc vynořuje velké množství směrů výzkumu konceptu SOP v geografickém vzdělávání. Abychom si některé z těchto směrů vybrali, ve výzkumné části jsme nejprve zpracovali rozsáhlou systematickou rešerši odborné literatury, která se konceptu SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání věnuje.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

10. Výzkumné téma, výzkumné otázky a cíle výzkumné části

11. Obecná metodologická východiska

- 11.1 Smíšený výzkumný design
- 11.2 Kvantitativně a kvalitativně orientovaný výzkum
- 11.3 Vybrané metody výzkumu

12. Výzkumné téma 1

- 12.1 Výzkum I: Koncept SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání – rešerše literatury

13. Výzkumné téma 2

- 13.1 Výzkum II: Vnímání konceptů „místní region“ a „místní krajina“ žáky
- 13.2 Výzkum III: Vztah žáků k místnímu regionu
- 13.3 Výzkum IV: Vztah žáků k místnímu regionu – případová studie

14. Výzkumné téma 3

- 14.1 Výzkum V: Význam (*place meaning*) místního regionu – případová studie

15. Výzkumné téma 4

- 15.1 Výzkum VI: Omezení kontaktu s místy a well-being žáků

16. Výzkumné téma 5

- 16.1 Výzkum VII: Vliv geografické terénní výuky na vztah žáků k místnímu regionu – případová studie

17. Směry dalšího výzkumu

10. Výzkumné téma, výzkumné otázky a cíle výzkumné části

V současné globalizované společnosti narůstá úloha školy „ochránit hodnoty lokální, odevzdávající lidstvu nenahraditelné přínosy jedinečně konkrétního místa a času“ (Helus 2015, s. 264–265). V geografickém vzdělávání by měl být kladen důraz na naplňování kognitivních, psychomotorických, ale též emocionálních výchovně-vzdělávacích cílů (Haubrich, ed. et al. 1992). Formování vztahu ke geografickému prostoru, jež patří do emocionálních cílů vzdělávání, lze považovat za jeden z klíčových aspektů ve vzdělávacím procesu. Je zde zřejmý přesah do environmentálního vzdělávání, ve kterém je vztah k místu silně zakotven (viz kapitola 4).

Prvotním výzkumným tématem disertační práce je **hlubší prozkoumání problematiky konceptu SOP v geografickém vzdělávání a identifikace dalších výzkumných témat**. Výzkumné téma navazuje převážně na zahraniční výzkumy, ve kterých je na koncept SOP v geografickém vzdělávání kladen poměrně velký důraz. Např. v důležitém zahraničním dokumentu *International Declaration on Research in Geography Education* (CGE IGU 2015) jsou uvedeny příklady výzkumných témat v geografickém vzdělávání. Patří mezi ně mj. „*Zkušenosti studentů v místech, ve kterých probíhá jejich geografické vzdělávání a jejich význam pro vzdělávání*“ či „*Percepce a reprezentace míst*“.⁵³

Výzkumné téma disertační práce kromě oblasti klasického geografického vzdělávání silně rezonuje i v oblasti environmentálního vzdělávání. Autoři na tomto poli výzkumu často řeší vazby mezi vztahem k prostoru/místu a proenvironmentálním chováním (např. Kudryavtsev et al. 2012b). Odborná literatura totiž uvádí, že formování vztahu k místu úzce souvisí s formováním vztahu k životnímu prostředí, potažmo k přírodě jako takové a s proenvironmentálním chováním (např. Činčera et al. 2022; Heimlich, Ardoin 2008). Vztah k místu hraje významnou roli v chování lidí ve vztahu k životnímu prostředí a k jeho ochraně. Jedná se o jeden z důležitých cílů geografického vzdělávání (Kudryavtsev et al. 2012b). Tato myšlenka rezonuje celou disertační prací a stala se jakýmsi hlavním teoretickým východiskem pro naše výzkumné téma.

Třetí oblastí, do které by výzkumné téma disertační práce šlo zasadit, je oblast ekopsychologie. Okolní prostředí svým způsobem neustále působí na lidskou psychiku a ovlivňuje chování a prožívání jedince. „*Prostředí vnímáme v neustálé interakci s okolím a se sebou samým*.“ (Černoušek 1986, s. 52). Na koncept SOP tak lze pohlížet jako na ryze psychologický pojem.

Je zřejmé, že téma řešené v disertační práci je interdisciplinární a velmi široké. Na problematiku pohlížíme optikou didaktiky geografie, kdy diskutujeme přínos výzkumných zjištění pro geografické vzdělávání, a empirické studie se opírají o kmenovou vědní disciplínu – geografii (resp. vycházejí z principů humanistické geografie). Nastíněnou

⁵³ Na tyto výzvy zareagovali např. editoři publikační platformy *Journal of Geography* a celé jedno číslo z roku 2018 (117/3) věnovali konceptu *place* v geografickém vzdělávání.

problematiku práce vztahujeme převážně k prostředí českého vzdělávání – hlavně ke vzdělávání na 2. stupni ZŠ, nechybí ovšem výzkumná sonda i do prostředí vzdělávání primárního, neboť bez znalosti interakcí mezi primárním a sekundárním stupněm by výzkum žáků 2. stupně ZŠ nemohl být zcela vypovídajícím⁵⁴. V odborné geografické literatuře, stejně jako na poli výukových materiálů na úrovni domácího školního kurikula (např. učebnice), je stále kladen důraz na kognitivní vzdělávací cíle. Důvody upozadování emocionální dimenze vzdělávání spatřujeme v oblasti teoretické, výzkumné (nedostatek empirických studií, které by akcentovaly důležitost emocionálních cílů v geografickém vzdělávání) i praktické (nedostatek výukových materiálů, zaměřujících se v geografickém vzdělávání na práci s hodnotovým systémem žáků). Na základě výše zmíněného definujeme **výzkumný problém** disertační práce následovně:

Jaký smysl přikládají žáci místu a s kterými faktory tento smysl souvisí?

Výzkumná část disertační práce řešící výzkumný problém sestává ze sedmi výzkumů, pomoci kterých jsme se snažili nalézt odpovědi na následující konkrétní **výzkumné otázky, odvozené z výzkumného problému**, zasazené do konkrétních **pěti výzkumných témat**. První výzkumné téma bylo stanoveno na začátku výzkumu a ostatní čtyři výzkumná témata byla identifikována na základě rešerše literatury. Schéma koncepce výzkumné části disertační práce včetně návaznosti jednotlivých výzkumů a publikačních výstupů je na obrázku 8. Bází disertační práce, z níž další výzkumná témata vzešla, se stala zmiňovaná rešerše odborné literatury (viz výzkum č. I).

⁵⁴ SOP se dá na bázi přístupů humanistické geografie rozvíjet již u žáků předškolního vzdělávání (více např. Brillante, Mankiw 2015).

VÝZKUMNÉ TÉMA 1:

Hlubší prozkoumání problematiky konceptu SOP v geografickém vzdělávání a identifikace dalších výzkumných témat.

➔ rešerše literatury (Výzkum I)

Výzkumná otázka 1: Jak je koncept SOP uchopen ve výzkumu v oblasti geografického vzdělávání?

PUBLIKAČNÍ VÝSTUP:

(báze dizertační práce)

1

Dosavadní výzkum se příliš nezaměřuje na vztah žáků k jejich místnímu regionu a na důvody vztahu k jejich oblíbeným místům.

VÝZKUMNÉ TÉMA 2:

Prozkoumání vztahu žáků k jejich místnímu regionu a vztahu žáků k jejich oblíbeným místům. ➔ Výzkumy II; III; IV.

Výzkumná otázka 2: Jakou sounáležitost s místním regionem mají žáci ZŠ a s kterými faktory souvisí?

Výzkumná otázka 3: Ke kterým typům míst mají žáci ZŠ největší vztah a jaké jsou důvody tohoto vztahu?

PUBLIKAČNÍ VÝSTUPY:

(výzkum žáků 2. stupně ZŠ v Česku a na Slovensku)

2 3 4 5

PUBLIKAČNÍ VÝSTUP

(výzkum žáků ZŠ v konkrétním místním regionu)

6

V rámci dosavadního výzkumu SOP je upozadován výzkum konceptu place meaning.

VÝZKUMNÉ TÉMA 3:

Prozkoumání významu (place meaning) místního regionu pro žáky. ➔ Výzkum V.

Výzkumná otázka 4: Jaký je význam místa z pohledu žáků ZŠ?

PUBLIKAČNÍ VÝSTUP:

(výzkum žáků ZŠ v konkrétním místním regionu)

7

Některé výzkumy ukazují, že existuje souvislost mezi well-beingem žáků a jejich vztahem k místu a k přírodě.

VÝZKUMNÉ TÉMA 4:

Prozkoumání vztahu mezi well-beingem žáků a jejich kontaktem s místy a s přírodou. ➔ Výzkum VI.

Výzkumná otázka 5: Jaký je vliv omezení kontaktu s místy a přírodou na well-being žáků a studentů?

PUBLIKAČNÍ VÝSTUP:

(výzkum žáků v ČR)

8

Výzkumy jsou zaměřené na aktuální stav SOP žáků.

Pro prozkoumání toho, jak se SOP žáků mění v čase jsme zrealizovali longitudinální výzkum (č. VII).

Některé výzkumy ukazují, že terénní výuka má pozitivní vliv na formování SOP žáků.

VÝZKUMNÉ TÉMA 5:

Prozkoumání vlivu geografické terénní výuky na SOP žáků 9. ročníku. ➔ Výzkum VII.

Výzkumná otázka 6: Jak se mění smysl místa z pohledu žáků ZŠ během geografické terénní výuky?

Obrázek 8. Schéma koncepce výzkumné části disertační práce. Vytvořil autor v aplikaci draw.io.

Závažnost a naléhavost výzkumného problému a výzkumných témat lze diskutovat ve světle nového RVP ZV, který se v současné době (červen 2024) tvoří a který bude klíčovým dokumentem, udávajícím směr českého vzdělávání v dalším období. Už nyní je zřejmé, že problematika vztahu žáka ke geografickému prostoru, jehož součástí je životní prostředí žáka, je jedním z témat, které v revidovaném RVP ZV hluboce rezonují. Svědčí o tom fakt, že 3 z 18 navrhovaných klíčových očekávaných výsledků učení pro vzdělávací oblast *Geografie* jsou formovány tak, že žák (tučně zvýrazněno autorem):

- „**orientuje se v místech a regionech různého měřítka prostřednictvím vlastní mentální mapy daného území**“;
- „**doloží konkrétními příklady rozdílnou prezentaci míst a regionů v reálném i mediálním světě a její dopady na vnímání daných míst a regionů**“;
- „**odůvodní svou identifikaci s určitým místem i regiony různého řádu a komunitou lidí, kteří tam žijí**“.

Hlavním cílem výzkumné části disertační práce je zjistit, jaký smysl přikládají žáci místu a s kterými faktory tento smysl souvisí. Z tohoto cíle jsou odvozeny konkrétní výzkumné otázky, na které hledáme odpovědi. Snahou je též otevřít diskuzi na téma výzkumu smyslu místa a poukázat na možné směry jeho dalšího výzkumu v geografickém vzdělávání.

Toto poznání může přispět do diskuze, která probíhá prozatím převážně v zahraniční literatuře, věnující se problematice vytváření smyslu místa žáky, případně jejich vztahu k místu, potažmo i životnímu prostředí. Zjištění by dále mohla přispět do diskuze o potenciálním přínosu geografické terénní výuky v tomto procesu a nastartovat větší zájem o tuto problematiku v české odborné literatuře, kde této oblasti výzkumu prozatím není věnován takový prostor, jaký by si zasloužila. Obecné hlavní cíle disertační práce tedy sledáváme na dvou rovinách: teoretické a praktické, neboť zastáváme názor Gulové, Šípa, eds. (2013), že nové pojetí vědy by mělo být založeno na principu kontinuity mezi praxí, teorií a výzkumem. Teorie a praxe jsou rub a líc jedné mince a věda nemůže existovat bez žádné z nich. Dichotomické myšlení, ve kterém se odděluje a oddaluje teorie edukace od edukační praxe, by již v dnešní době mělo být překonáno. Účelem výzkumu není jen nalezení odpovědí na výzkumnou otázku. Každý výzkum by měl mít hlubší smysl – proč se vlastně dělá (Hendl 2016). Hlubším smyslem disertační práce je dopracovat se k závěrům, které budou aplikovatelné do pedagogické praxe.

11. Obecná metodologická východiska

11.1 Smíšený výzkumný design

V disertační práci jsou využity kvantitativní i kvalitativní metody pedagogického výzkumu. Kombinování obou výzkumných přístupů je v dnešní době považováno v konkrétních případech za vhodné (Chráška 2016). Pro disertační práci byl zvolen koncept tzv. smíšeného výzkumu⁵⁵ (*mixed methods design*)⁵⁶. Tento přístup se liší od přístupu kritického realismu (Sayer 1992), ve kterém úzce zaměřenému intenzivnímu kvalitativnímu výzkumu předchází extenzivní kvantitativní výzkum. V našem případě ovšem kvalitativní výzkum na kvantitativní výzkum nenavazuje, ale oba typy výzkumů probíhaly souběžně. Na průběžné výsledky systematické literární rešerše (**výzkum č. I**), na které jsme pracovali v průběhu několika let, reagovaly dílčí výzkumy, ať už kvantitativního či kvalitativního charakteru (resp. kombinující kvantitativní a kvalitativní metody sběru a analýzy dat). Konkrétně jsme tedy pro naše studie zvolili typ smíšeného výzkumu označovaného jako „výzkum na základě smíšeného modelu“ (Hendl 2016, s. 56)⁵⁷. Průběh výzkumů byl znatelně ovlivněn uzávěrou ZŠ během pandemie covid-19 v roce 2021. Rozpracovaný longitudinální výzkum žáků, kteří byli v době hlavní uzávěry v 9. ročníku ZŠ, nešel dokončit a získaná data z pretestu zůstala nevyužita. Na základě jednoho ze zjištění rozpracované literární rešerše byl v této době uskutečněn „náhradní výzkum“, zkoumající vliv omezení kontaktu s přírodou a místy na well-being žáků (**výzkum č. VI**). Vzhledem k dalšímu nejistému vývoji na ZŠ, kdy hrozily další uzávěry, jsme k longitudinálnímu výzkumu přistoupili až na začátku školního roku 2023/2024 (**výzkum č. VII**). Sběr dat pro výzkumy v předešlém období (**výzkumy č. II; III**) probíhal převážně ve formě online dotazníků. Výzkum byl doplněn na jaře 2024 terénním šetřením téměř ve všech ZŠ vybraného zájmového regionu (**výzkumy č. IV; V**). Jeho cílem bylo jednak ověřit a podrobněji prozkoumat zjištění vycházející z online dotazníkového šetření na ZŠ v Česku a Slovensku, jednak se zaměřit na mezeru ve výzkumu (*research gap*) v té době nově identifikovanou zmiňovanou literární rešerší (chybějící výzkum konceptu *place meaning*).

55 Smíšený výzkum je podle Hendla (2016, s. 56) definován jako „obecný přístup, v němž se míchá kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“

56 Koncept smíšeného výzkumu podrobně popisuje Tashakkori, Teddlie (2003) v publikaci *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*; v českém prostředí např. Hendl (2016).

57 Kvantitativní výzkum byl v našich studiích doplňován kvalitativním výzkumem (např. kvalitativní obsahová analýza odpovědí na otevřenou otázku u výzkumů č. III; IV; VI) a naopak převážně kvalitativní výzkum č. VII byl doplňován kvantitativními metodami sběru a analýzy dat.

11.2 Kvantitativně a kvalitativně orientovaný výzkum

Filozofickým východiskem kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu je pozitivismus. Dle Kerlingera (1972) se jedná o systematické, empirické zkoumání hypotetických výroků, které předpokládají vztahy mezi přirozenými (v našem případě pedagogickými) jevy. Tento výzkum má následující fáze: stanovení problému; formulace hypotézy; testování hypotézy; vyvození a prezentace závěrů⁵⁸. Typickými znaky kvantitativního výzkumu je relativně velký počet zkoumaných prvků a silná standardizace dat (vysoká reliabilita na úkor omezené validity). Kvalitativní výzkum je podle Creswella (1998, s. 12) „*Proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Pro kvalitativní výzkum je typické relativně malé množství zkoumaných prvků a minimální standardizace dat (umožňuje dosažení vyšší validity, ovšem za cenu neopakovatelnosti výzkumu – nízké reliability).

Mezi základní metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu, které využíváme v rámci naší disertační práce, patří: **dotazník; obsahová analýza textu; rozhovor; pozorování; literární rešerše**. Získaná data poté často analyzujeme s využitím **statistické analýzy**.

11.3 Vybrané metody výzkumu

Dotazník

Chráška (2016) uvádí, že dotazování je velmi častou metodou získávání dat v rámci pedagogického výzkumu. Podle Gavory (2000) je dotazník způsobem písemného kladení otázek a získávání odpovědí též v písemné podobě. Dotazníkem se tedy myslí soubor pečlivě formulovaných otázek, na které respondenti (v našem případě většinou žáci) písemně odpovídají. V našem výzkumu jsme využili též dotazník elektronický.

Obsahová analýza textu

Cílem této metody je v obecném smyslu popsat a vysvětlit obsahovou strukturu textu (Klapko, In: Gulová, Šíp, eds. 2013). V rámci disertační práce využíváme deduktivní, induktivní

⁵⁸ V rámci disertační práce byl ryze kvantitativně orientovaný výzkum využit ve výzkumu č. III. (konkrétně u VO „*Jak souvisí identita českých a slovenských žáků s místním regionem s jejich věkem, pohlavím a místem bydliště?*“). Regionální identitu jsme operacionalizovali v kapitole 3.5.2. Výzkumný problém jsme konkretizovali prostřednictvím výzkumné otázky. Hypotézy jsme formulovali na základě „zlatých pravidel hypotézy“ (Gavora 2000), podle kterých je hypotéza tvrzení vyjádřené oznamovací větou, která musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými a musí být empiricky ověřitelná. Zkoumali jsme vztahy, které již byly částečně v Česku zjišťovány. Hypotézy jsme proto podložili výzkumem Činčery et al. (2022), kteří zjišťovali vztah k místu žáků 6. (n = 3 773); 8. (n = 21 518); 9. (n = 4 368) ročníku v Česku v podobě konceptu *place attachment*.

a také kvantitativní, kvalitativní obsahovou analýzu textu. *Deduktivní analýza* značí, že kódování a návrh témat jsou určeny existujícími teoriemi. Analýza se tedy soustředí na několik málo aspektů dat (Hendl 2016). *Induktivní analýza* znamená, že kódování a návrh témat jsou určeny obsahem dat. Z dat se tedy vynořují nové kategorie. *Kvantitativní analýza* se zaměřuje např. na četnost výskytu určitého tématu, naproti tomu kvalitativní analýza na vnitřní souvislosti dokumentu či na jeho souvislosti s dalšími analyzovanými dokumenty.

Rozhovor

Obecně se rozhovorem myslí sběr dat od jedné osoby, přičemž je možné soustředit se na subjektivní struktury významů daného jedince (Hendl 2016). V našem výzkumu (výzkumy č. IV; VII) byly využity skupinové rozhovory (*Focus Groups*), které se v pedagogickém výzkumu považují za vhodné. V rámci skupinových rozhovorů, pokud jsou dobře vedené, se uvolňují psychické zábrany a respondenti snadněji odhalují své postoje, myšlení a pocity v běžném životě (Hendl 2016). Ve skupině se navíc zmírňuje případná mocenská nerovnováha mezi zkoumanými a výzkumníkem, čímž vzniká více prostoru pro přirozenou komunikaci.

Pozorování

Pozorování na rozdíl od rozhovorů, které vždy obsahují směs toho, co je, a toho, co si o tom dotazovaný myslí, představuje snahu zjistit, co se skutečně děje (Hendl 2016). Konkrétně v našem výzkum (č. VII) byl pozorovatel (výzkumník) účastníkem několika výukových jednotek v terénu. Bylo tedy zvoleno zúčastněné pozorování, které se v případových studiích využívá často. Snahou bylo soustředit se na popis a analýzu zkoumaného jevu. Výzkumník se tedy sám účastnil dění v sociální situaci a byl v osobním vztahu s pozorovanými. Zatímco se účastnil přirozeně se vyvíjejících situací, sbíral data. Tento přístup nabízí možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků.

Literární rešerše

Literární rešerše je proces, v rámci kterého výzkumník shromažďuje, analyzuje a syntetizuje existující literární zdroje, které jsou relevantní pro určité výzkumné téma. Jejím cílem je zmapovat stav aktuálního poznání v dané problematice, definovat výzkumný problém či konkrétní výzkumné otázky, které by pomohly vyplnit identifikované výzkumné mezery.

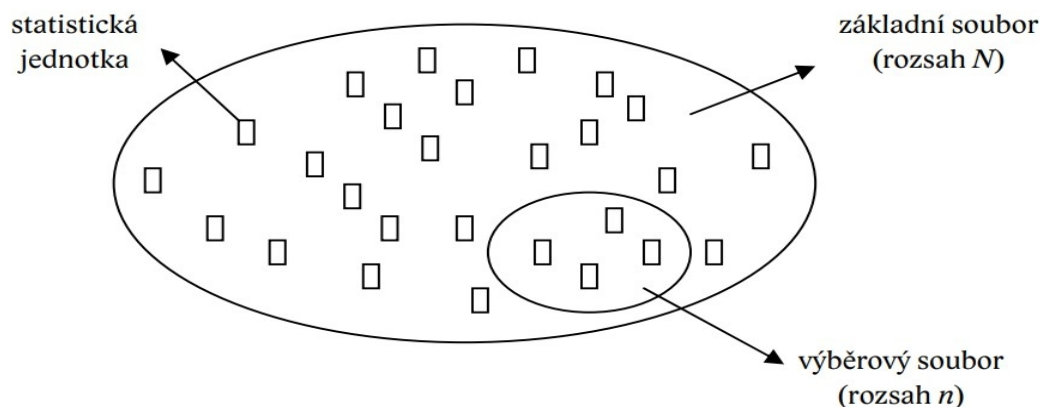
V rámci disertační práce byl zvolen přístup systematické literární rešerše. Cooper (1989) vypracoval model pro tvorbu systematického přehledu, který sestává z pěti stupňů: formulace výzkumného problému; sběr dat; vyhodnocení kvality dat; analýza a interpretace; prezentace. V tomto ohledu se často využívanou metodou stala metoda PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Jedná se o standardy pro transparentní a důkladné provádění systematických přehledů a metaanalýz (poskytuje

strukturovaný přístup k jejich provádění a zveřejňování). Na základě této metody získáváme důkladná shrnutí dané problematiky (Knopf 2006).

Statistická analýza

Vědní obor statistika se zaměřuje na zkoumání jevů, jež mají hromadný charakter. Znamená to tedy, že zkoumaný jev musí být součástí určité části velkého množství prvků (např. osob), příp. musí existovat možnost opakovaně získat dané informace o zkoumaném jevu. Statistiku lze rozdělit na deskriptivní (popisnou) a matematickou. Deskriptivní statistika se zabývá popisem určitého stavu či vývoje hromadných jevů. Tedy zpočátku se vymezí soubor prvků, na kterých se uvažovaný jev bude zkoumat. Poté se všechny tyto prvky vyšetří z hlediska studovaného jevu. Výsledky tohoto šetření jsou vyjádřeny především číselným popisem a tvoří obraz hromadného jevu, který je studován, a to vzhledem k vyšetřovanému souboru. Matematická statistika je založena převážně na teorii pravděpodobnosti (Kladivo 2013). Z konkrétních statistických analýz byly v rámci našich výzkumů využity: t-test; Mann-Whitney U test; Wilcoxonův test; Kruskal-Wallis test; ANOVA; Tukey post-hoc test; Pearsonova korelační analýza; Konfirmační faktorová analýza.

Souhrn statistických jednotek stejného druhu označujeme jako statistický soubor. Počet jednotek, které statistický soubor obsahuje, se nazývá rozsah souboru a u základního souboru ho označujeme N , u výběrového souboru n (viz obrázek 9).



Obrázek 9. Základní a výběrový statistický soubor (Kladivo 2013, s. 9). Jako příklad uvádíme výzkumy č. IV; V. Statistickou jednotkou pro nás byl žák 5. ročníku ZŠ docházející do jedné ze škol v CHKO Český ráj. Základním souborem byli všichni žáci 5. ročníku docházející v daném období do všech škol v této oblasti ($N = 584$), výběrovým souborem žáci 5. ročníku, od kterých máme získaná data ($n = 257$).

Disertační práce sestává ze sedmi dílčích výzkumů zasazených do pěti výzkumných témat. Jejich provázání je patrné z obrázku 8. V následujících kapitolách jsou tyto dílčí výzkumy prezentovány. U každého z výzkumů uvádíme: dílčí výzkumnou/é otázku/y; metody sběru a analýzy dat; výsledky; diskuzi výsledků, jejich limity a přínosy pro geografické vzdělávání.

12. Výzkumné téma 1

V rámci prvního výzkumného tématu jsme se zaměřili na hlubší prozkoumání problematiky konceptu SOP v geografickém vzdělávání, abychom identifikovali následná výzkumná témata disertační práce. Položili jsme si následující výzkumnou otázku:

VO 1: Jak je koncept SOP uchopen ve výzkumu v oblasti geografického vzdělávání?

12.1 Výzkum I: Koncept SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání – rešerše literatury

12.1.1 Dílčí výzkumné otázky

První výzkumnou otázku jsme pro účely tohoto výzkumu konkretizovali do čtyř dílčích výzkumných otázek:

Která měřítká místa jsou sledována ve výzkumu SOP?

Která konceptuální východiska jsou využívána ve výzkumu SOP?

Které výzkumné metody se využívají k ověřování konceptu SOP?

Jaké je zaměření cílů / výzkumných otázek u výzkumů SOP a jaké jsou výsledky těchto výzkumů?

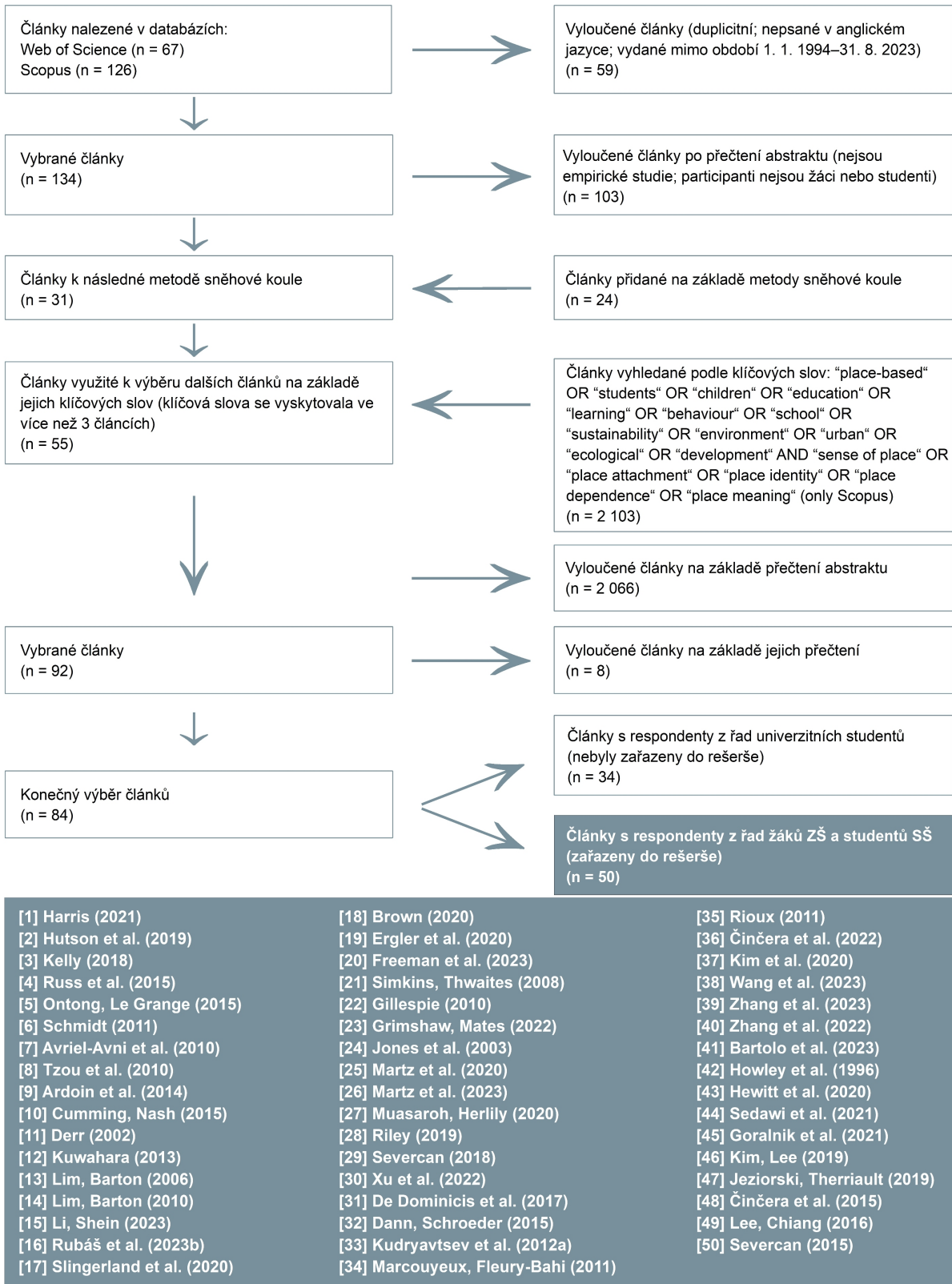
12.1.2 Metody sběru a analýzy dat

Při zpracovávání literární rešerše jsme se inspirovali metodou PRISMA (Page et al. 2021). Výběr článků se prováděl dle předem definovaného metodologického postupu, který je replikovatelný (Moher et al. 2015). Primárně jsme analyzovali studie v databázích Scopus a Web of Science. Články byly vyhledávány nejprve pomocí kombinace klíčových slov, vyskytujících se v titulu, abstraktu a v klíčových slovech: *“sense of place”* OR *“place attachment”* OR *“place identity”* OR *“place dependence”* OR *“place meaning”* AND *“environmental education”* OR *“geography education”*. Výběr právě těchto klíčových slov odůvodňujeme následovně: 1. zaměřujeme se na geografické a environmentální vzdělávání; 2. *place*

attachment, place identity, place dependence, place meaning jsou nejčastěji zmiňované subkoncepty SOP.

V prvním kole rešerše jsme na základě výše uvedených klíčových slov získali 193 prací. Následně byly ve dvou krocích (na základě výběru v databázích, na základě přečtení abstraktu) vyloučeny studie, které byly duplicitní, nebyly psány v angličtině, byly vydány mimo období 1. 1. 1994 – 31. 8. 2023, nejednalo se o empirické studie, participanti nebyli žáci nebo studenti. Zůstalo tak 31 studií. Ve zdrojích literatury, které tyto studie využívaly, jsme následně metodou sněhové koule našli dalších 24 článků relevantních pro naši rešerši. Po této fázi jsme tak měli vybraných 55 článků. Nejčastěji využitá klíčová slova z těchto článků jsme opětovně zadali do databáze Scopus⁵⁹. Vyhledali jsme 2 103 článků a na základě přečtení jejich abstraktů jsme podle výše zmíněných podmínek vybrali dalších 37 článků. Všechny tyto články jsme přečetli a vyřadili ty, ve kterých nebyli respondenti z řad žáků a studentů primárního a sekundárního vzdělávání (ISCED 1–3; UNESCO 2006). Celkem tak zůstalo 50 článků, které byly zahrnuty do rešerše a v jejichž textu jsme hledali odpovědi na výzkumné otázky. Celý proces identifikace studií včetně vybraných článků je zobrazen na obrázku 10.

⁵⁹ Vzhledem k tomu, že po prvním kole vyhledávání pouze méně než 2 % článků relevantních pro náš výzkum pocházela z databáze WoS a zároveň nebylo v databázi Scopus, byla v závěrečném vyhledávání článků pomocí klíčových slov použita pouze databáze Scopus.



Obrázek 10. Schéma procesu identifikace studií včetně seznamu vybraných článků. Tyto články jsou v tabulce 1 a v obrázcích 11; 12; 14; 15 označeny čísly v hranatých závorkách.

12.1.3 Výsledky

Měřítko míst

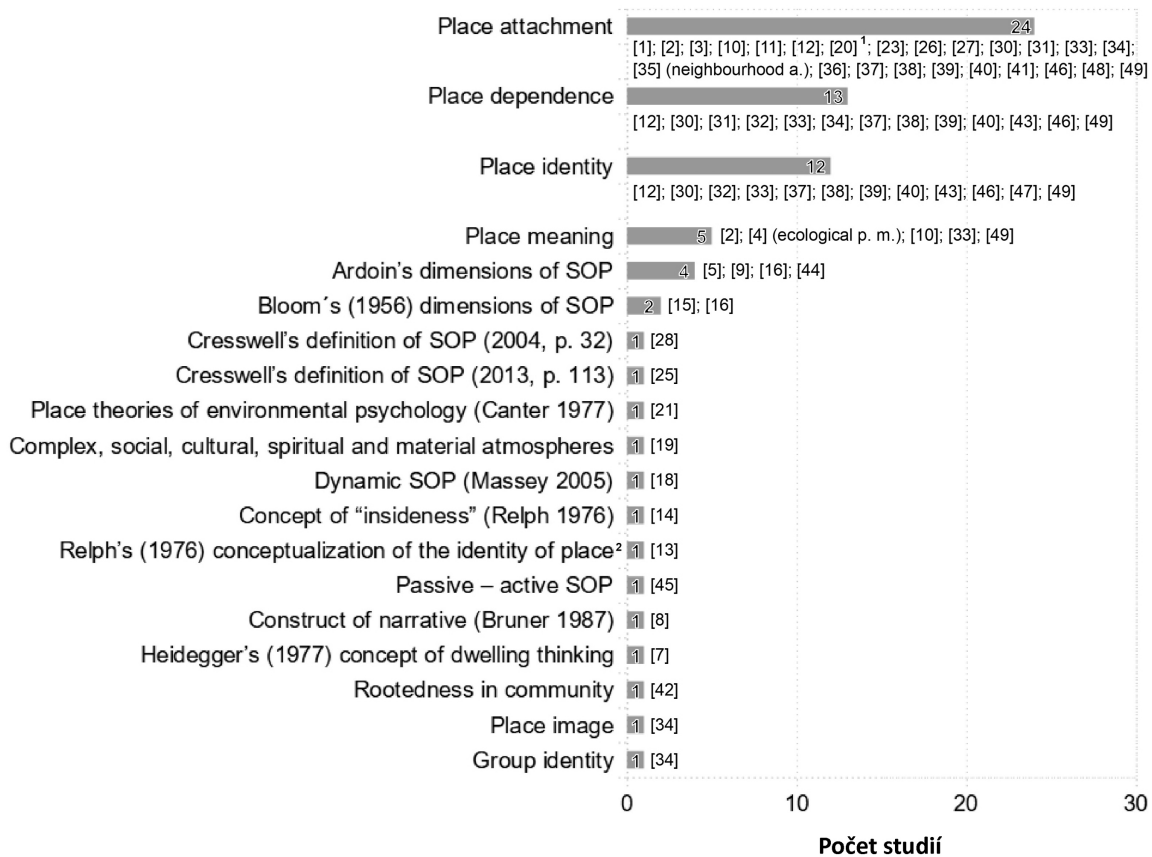
Ve sledovaných studiích převládá výzkum SOP lokálního měřítka. Regionální měřítko míst je zastoupeno u pěti studií (obrázek 11). Ve vyhledaných výzkumech téměř nebylo zastoupeno národní a globální měřítko míst. Výjimku tvoří Kelly (2018), jež se ve svém výzkumu zaměřila na pobřežní místa (pobřežní prostředí), která lze vnímat na globální úrovni, a dále Schmidt (2011), která zkoumala vzájemný vztah mezi místem a občanstvím. Na místo je ve studii pohlíženo od lokálního až po národní měřítko. Autorka dokonce pracuje s myšlenkou globálního měřítka. Lim, Barton (2006) měřítko místa explicitně neuvádějí.



Obrázek 11. Měřítko míst identifikované ve výzkumech. Čísla v hranatých závorkách označují jednotlivé studie – viz obrázek 10.

Konceptuální východiska výzkumů SOP

V empirických studiích je SOP nejčastěji konceptualizován v podobě měřitelných subkonceptů *place attachment*, *place dependence*, *place identity* a *place meaning*. Obrázek 12 ukazuje konceptuální východiska výzkumu SOP ve všech sledovaných studiích. Kromě zmíněných subkonceptů patří mezi další východiska, zmiňovaná více než u dvou studií, dimenze podle Ardoin. Jedná se o biofyzikální, sociokulturní, psychologickou, politicko-ekonomickou dimenzi (Ardoin 2006). Využity byly i dimenze podle Blooma (1956). Je zřejmé, že konceptuální východiska SOP zastupují různé úhly pohledu (= hlediska) na tento fenomén, které autoři upřednostňují před jinými.



Obrázek 12. Konceptuální východiska výzkumu SOP. Čísla v hranatých závorkách označují jednotlivé studie – viz obrázek 10. Anglické termíny jsou ponechány záměrně, aby nedošlo k nedorozumění při jejich překladu.

¹ *Place attachment* model (Scannell, Gifford 2010a).

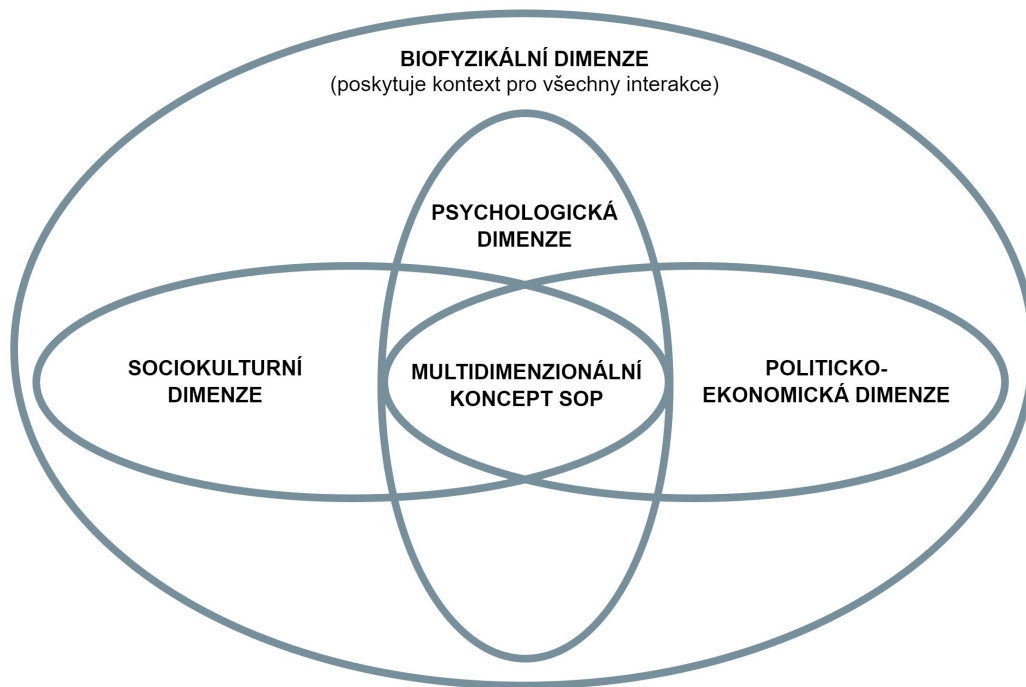
² The physical settings, human activities, and human psychological processes or meanings rooted in the place.

Subkoncepty *place attachment*, *place dependence*, *place identity* a *place meaning* jsme podrobněji popisovali v teoretických východiscích disertační práce (viz kapitola 3.4.1). Zde si proto podobněji popíšeme pouze rešerší nově objevená konceptuální východiska: dimenze podle Ardoin (2006) a dimenze podle Blooma (1956), která se zároveň stala teoretickými východisky pro výzkumy č. III; IV; VII této disertační práce.

Dimenze podle Ardoin (2006)

Autoři zdůrazňující interdisciplinární, multidimenzionální a holistickou povahu konceptu SOP upozorňují kromě subkonceptů *place attachment*, *place meaning*, *place identity*, *place dependence* i na jinou možnost konceptualizace, a to na základě následujících dimenzí. Podle Ardoin et al. (2012); Ardoin (2006); Ontong, Le Grange (2015) SOP sestává z biofyzikální; sociokulturní; politicko-ekonomické a psychologické dimenze (obrázek 13). Podobně Derr (2002, s. 125) píše o SOP jako o „*dialektickém způsobu myšlení o biofyzikálním a kulturním místě a jeho prožívání*“. **Biofyzikální dimenze** zahrnuje specifické vlastnosti dané krajiny a konkrétních míst, včetně rostlinných a živočišných druhů, které se v ekosystému vyskytují a vzájemně se ovlivňují. Popisuje, jak určité objektivní vlastnosti daného prostředí ovlivňují spojení lidí s jejich životním prostředím. SOP by bez konkrétního prostředí nemohl existovat. Prostředí poskytuje kontext, jeviště (Basso 1996). Některá místa mohou působit na jedince silněji. Steele (1981) například popisuje „silná“ místa, která vyvolávají podobné reakce. Mají silného ducha místa (*genius loci*), který působí na každého, kdo se s nimi setká. **Sociokulturní dimenze** se váže na komunitu spojenou s daným místem. Tato dimenze je spjata se sociálními významy, které utváří rodina a přátelé, obklopující jedince v daném místě. Zohledňuje také kulturní prvky, zvyky, tradice, které se k místu vztahují. Dle Ardoin (2006) tato dimenze obsahuje dvě linie. Tou první je, že jedinec je součástí společnosti, která se rozvíjí a podporuje souhrnné chápání místa (sociologický pohled). Druhou linií jsou kulturní a symbolické prvky, které udržují názory společnosti na dané místo (antropologický pohled). **Politicko-ekonomická dimenze**⁶⁰ zahrnuje např. pracovní příležitosti, finanční aspekty či politické preference vázané na dané místo. Tato dimenze uznává kontinuální proces tvorby místa. Agnew (1987, s. 44) vysvětluje, že „*aktivní socializace v místě produkuje konkrétní politické výsledky*“ a že „*příčiny politického chování jsou k nalezení na konkrétních místech*“. **Psychologická dimenze** se vztahuje k individuálnímu prožívání místa. Zahrnuje procesy utvářející pocit identity člověka v závislosti na místě, věnuje se vnitřním charakteristikám člověka a jeho vztahu k místu, tedy např. pocitům, že se člověk cítí v určitém místě dobře nebo že s nějakým místem cítí sounáležitost (Ardoin et al. 2012). Psychologické hledisko se často zaměřuje na identitu. Jedním z nejvíce zkoumaných psychologických konceptů je *place identity*. Wendell Berry píše: „*Pokud nevíš, kde jsi, nevíš, kdo jsi.*“ (in Stegner 1992, s. 199).

60 V našich dalších výzkumech jsme tuto dimenzi nezohledňovali.



Obrázek 13. Multidimenzionalita konceptu SOP v kontextu biofyzikální, sociokulturní, psychologické a politicko-ekonomické dimenze (vytvořil autor na základě Ardoin 2006, s. 55).

Dimenze podle Blooma (1956)

Dalším využívaným konceptuálním východiskem ve výzkumu SOP jsou dimenze podle Blooma (1956). Jedná se o emocionální (afektivní) dimenzi⁶¹; kognitivní dimenzi⁶² a taktéž dimenzi psychomotorickou⁶³ (Li, Shein 2023). Tyto dimenze konceptu SOP uznávají i jiní autoři.

61 Na základě teorií navržených Hammitt et al. (2009); Hammitt, Stewart (1996); Shamai (1991) a na základě Li, Shein (2023) lze vymezit šest vývojových stádií emocionální domény SOP následovně: 1. Poznávání místa: vytváření environmentálního obrazu složeného z lidí, věcí a souvisejících vzpomínek (ale pouze pro identifikaci bez dalších významů); 2. Sounáležitost s místem: jedinec se s místem spojuje a nachází v něm význam; 3. Identifikace s místem: definování vlastní identity a statusu na základě ideálů, přesvědčení, preferencí, pocitů, hodnot, cílů, tendencí k chování a složitých vzorců dovedností, které se vztahují k místu; 4. Závislost na místě: hodnocení významu místa pro sebe a pro své okolí, vytváření si silného emocionálního pouta k místu; 5. Zapojení do místa: investování času do aktivit spojených s místem; 6. Zakořenění v místě: silný pocit spojení s místem – vede k silné motivaci k zavázání se místu (ochota pro místo obětovat své osobní zájmy).

62 Na základě konceptu zkušenosti (Tuan 1975), který dále klasifikovali Anderson, Krathwohl (2001), a na základě Li, Shein (2023) lze vymezit šest vývojových stádií kognitivní domény SOP následovně: 1. Obecné životní prostředí: schopnost porozumět rozdílům mezi místním prostředím a jinými místy; 2. Specifické charakteristiky místa: schopnost poskytnout přímý popis prostředí; 3. Geografie: schopnost porovnávat rozdíly mezi různými místy a integrovat zeměpisné charakteristiky do systematických znalostí; 4. Kultura: porozumění místní kultuře; 5. Kulturní významy: porozumění významům, které se skrývají za geografii a kulturou; 6. Hodnotový úsudek: schopnost uvažovat o změnách geografie a kultury v rámci různých časoprostorových měřítek.

63 Na základě Bybee (2013); Li, Shein (2023) lze vymezit šest vývojových stádií psychomotorické domény SOP následovně: 1. Pozorování: vyhledávání určitých (např. specifických, zvláštních) věcí v prostředí;

Kupříkladu Altman, Low (1992) uvádějí, že SOP popisuje pocit připoutání (*sense of attachment*) k místům, přičemž se tento termín týká emocionální vazby (*emotional attachment*), kognitivní vazby (*cognitive attachment*) i praktické vazby (*practical attachment*). V podobném duchu vnímá toto pojetí konceptu Stedman (2002), podle kterého SOP zahrnuje celkový vztah osoby k místu jako soubor poznání, postojů a identity založených na významech vytvořených touto osobou. Semken, Freeman (2008) upřesňují, že SOP zahrnuje kognitivní a emocionální domény, ale též psychomotorickou doménu, pokud jsou s konkrétním místem spojeny nebo do ní lokalizovány určité kinestetické aktivity jedince. Dále Jorgensen, Stedman (2006) popisují, že *místo* reflektuje kognitivní, emocionální a konativní dimenze. Stejně tak Lim, Barton (2006) se o konceptu SOP vyjadřují jako o „*kognitivním, afektivním a tělesném vnímání místa, které se rozvíjí prostřednictvím živého ekologického vztahu jedince s tímto místem*“ (s. 329).

Použité výzkumné metody

V analyzovaných empirických studiích (n = 29) převládá kvalitativní výzkumný design: články [1]–[29]; následují studie (n = 13), jež využívají kvantitativní výzkumný design: články [30]–[42]; a studie (n = 8) se smíšeným výzkumným designem: články [43]–[50]. V následujícím textu, anebo v tabulce 1 a v obrázku 14, jsou uvedeny informace o počtu a věku respondentů a o použitých výzkumných metodách věnujících se výzkumu konceptu SOP. Ve výzkumech jsou přibližně rovnoměrně zastoupeni studenti z různých věkových skupin v rámci jednotlivých ročníků. Většina (42 %) studií pochází z USA a UK.

Hodnota mediánu počtu respondentů ve studiích s kvalitativním výzkumným designem byla 27. Počet respondentů se pohyboval v intervalu 2 (Brown 2020) až 8 653 (Rubáš et al. 2023b)⁶⁴. Z hlediska výzkumných metod byly v 16 studiích použity rozhovory; v 10 studiích fotografie, kresby, mapy a pozorování; v pěti studiích review dokumentů; ve čtyřech studiích metoda photo-voice/foto-příběhové mapy (*photo-voice/photo-story maps*) a dotazníky (otázky); ve třech studiích pěší prohlídky/expedice na místa (*walking tours/place expeditions*); v jedné studii video; zvukové krajiny (*soundscapes*).

Hodnota mediánu počtu respondentů ve studiích s kvantitativním výzkumným designem byla 745. Počet respondentů se pohyboval v intervalu 51 (Wang et al. 2023) až 29 659 (Činčera et al. 2022). Ve všech studiích byl využit dotazník, nejčastěji pak od autorů Jorgensen, Stedman (2001). Z dalších výzkumných nástrojů autoři použili dotazník adaptovaný od Vaske, Kobrin (2001); Williams, Vaske (2003); dotazník upravený pro děti od Bonaiuto et al. (1999); od Činčery et al. (2015); od Bonnes et al. (1997); dotazník částečně založený na škále od Lewicke (2005). Dále byl využit dotazník pro měření ekologického *place*

2. Identifikace problémů: vyhledávání problémů, které stojí za prozkoumání nebo které je třeba vyřešit; 3. Plánování: přemýšlení o zjištěných problémech a plánování proveditelného řešení; 4. Systémové myšlení: analyzování informací ze všech zdrojů a kritické uvažování nad nimi – holistický pohled; 5. Jednání: zahájení realizace myšlenek v praxi; 6. Řešení problémů: pomoc místním lidem při řešení životních problémů.

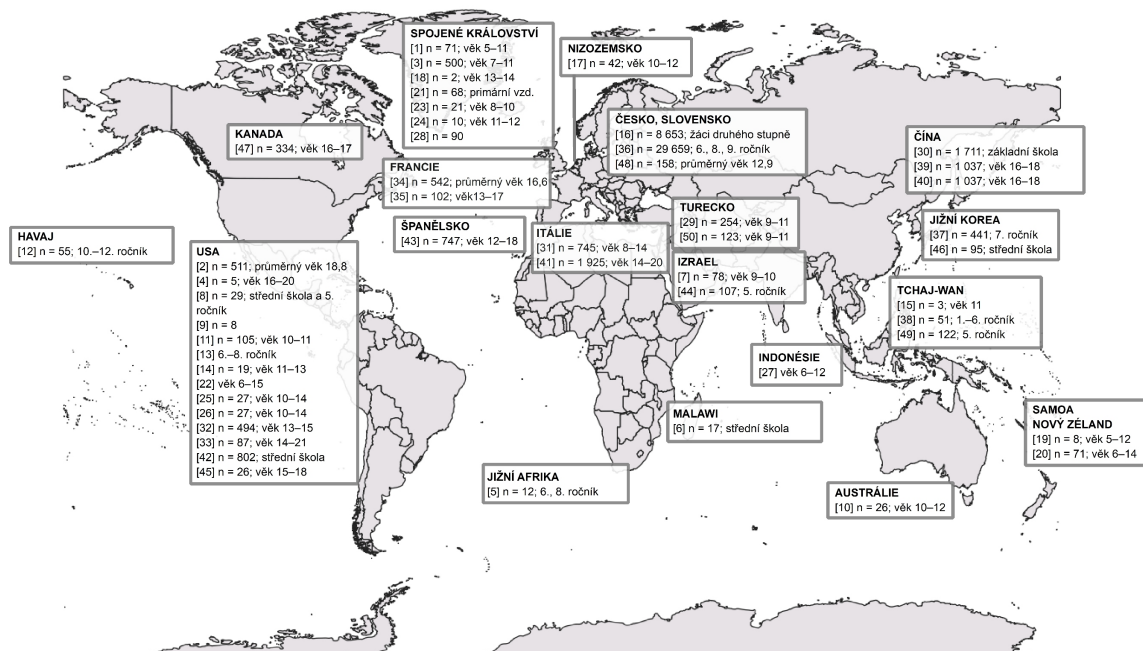
64 Byla využita kvalitativní obsahová analýza odpovědí respondentů na otevřenou otázku.

meaning; pro *group identification* a pro měření *place image* a pro měření *community perception* (viz tabulka 1).

Hodnota mediánu počtu respondentů ve studiích se smíšeným výzkumným designem byla 122,5. Počet respondentů se pohyboval v intervalu 26 (Goralnik et al. 2021) až 747 (Hewitt et al. 2020). Z hlediska výzkumných metod převažovaly dotazníky, které byly využity v sedmi studiích: např. modifikovaný od Williams, Vaske (2003); od Semken, Freeman (2008). Některé z dotazníků či jejich části byly vyhodnocovány kvantitativně a jiné kvalitativně – např. tematická analýza odpovědí na otevřenou otázku. Ve čtyřech studiích byly využity rozhovory; ve dvou (terénní) pozorování; kreslení; v jedné GIS s účastí veřejnosti.

Tabulka 1. Použité výzkumné metody.

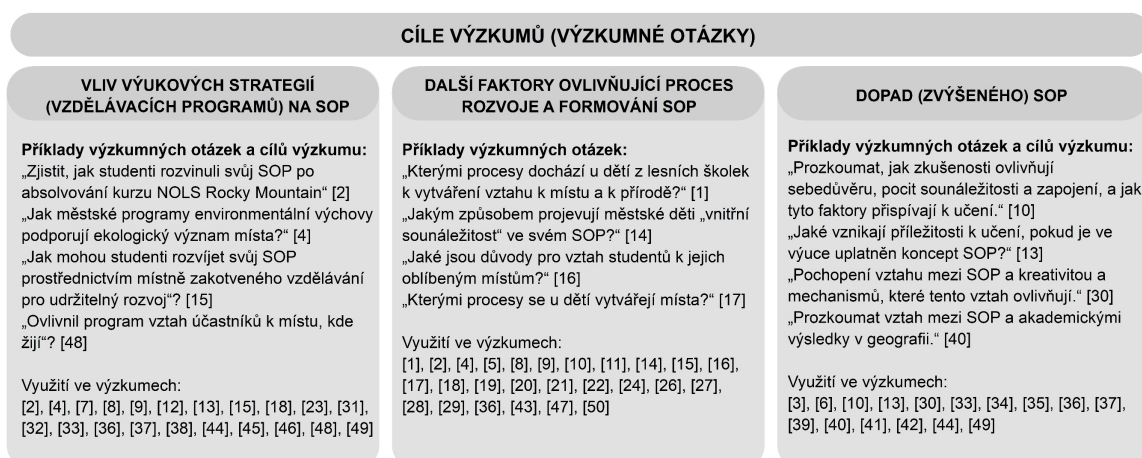
Výzkumné metody	Využití ve výzkumu
Dotazníky/otázky	[2], [3], [16], [20], [43], [45], [47], [48], [50]
Jorgensen, Stedman (2001)	[30], [33], [37], [38], [39], [40]
Vaske, Kobrin (2001); Williams, Vaske (2003)	[32], [34], [46]
Bonaiuto et al. (1999)	[31]
Činčera et al., (2015)	[36]
Bonnes et al. (1997)	[35]
Lewicka (2005)	[41]
Semken, Freeman (2008)	[49]
zjišťování ekologického <i>place meaning</i>	[33]
k zjišťování <i>group identification</i> a <i>place image</i>	[34]
k zjišťování <i>community perception</i>	[42]
Rozhovory	[4], [5], [6], [7], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [21], [23], [24], [25], [26], [44], [46], [48], [49]
Fotografie, kresby, mapy	[6], [7], [10], [11], [13], [14], [17], [20], [21], [22], [44], [50]
Pozorování, hraní si s dětmi	[1], [3], [8], [10], [13], [15], [17], [23], [24], [27], [45], [48]
Review dokumentů, eseje	[9], [11], [12], [15], [17]
<i>Photo-voice/photo-story maps</i>	[19], [25], [26], [29]
Pěší prohlídky/expedice na místa	[6], [11], [14]
Využití GIS s účastí veřejnosti	[43]
Video	[18]
Zvukové krajiny (<i>soundscapes</i>)	[24]



Obrázek 14. Respondenti výzkumů zahrnutých do literární rešerše. Pro státy, které jsou v mapě uvedeny společně, platí, že respondenti jednoho nebo více výzkumů pocházeli z obou států. V některých studiích nebyl počet respondentů či jejich věk explicitně uveden. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

Zaměření výzkumů konceptu SOP a jejich výsledky

Zaměření výzkumů a jejich klíčových výsledků strukturujeme na základě nejčastěji preferovaných cílů a výzkumných otázek do tří kategorií: 1. Vliv výukových strategií (vzdělávacích programů) na SOP; 2. Další faktory ovlivňující proces rozvoje a formování SOP; 3. Dopad (zvýšeného) SOP – obrázek 15.



Obrázek 15. Příklady výzkumných otázek a cílů výzkumu. Zaměření některých studií spadá do více sledovaných kategorií.

Vliv výukových strategií (vzdělávacích programů) na SOP

Výsledky ukazují, že SOP je efektivně rozvíjen mnohými výukovými strategiemi a vzdělávacími programy. Mnohé z nich jsou environmentální vzdělávací programy. Často je též využívána výuková koncepce místně zakotveného učení. Ve všech případech byla využita terénní výuka.

Russ et al. (2015); Kudryavtsev et al. (2012a) zjistili, že městské environmentálně zaměřené výukové programy zvýšily ekologický význam místa (*ecological place meaning*) pro studenty. Podle prvně zmiňovaných autorů vyžaduje vytváření a modifikace ekologického významu místa ve městě přímé zkušenosti s městskou přírodou, sociální interakce a rozvoj sounáležitosti s místem (*place identity*), pocit vlastnictví, uvědomění si, že městská příroda je částí identity studentů. Podle De Dominicis et al. (2017) mají terénní environmentální výukové programy v místních chráněných oblastech přírody pozitivní vliv na vztah k místu (*place attachment*) italských žáků primárního vzdělávání. Wang et al. (2023) zjistili, že vzdělávací program v oblasti potravin a zemědělství posílil emocionální připoutání žáků ZŠ k jejich školnímu prostředí. Dann, Schroeder (2015) uvádí, že týdenní *environmental leadership* program („*Nonformal Science Education Camp – Great Lakes and Natural Resources Camp*“) měl pozitivní dopad na vztah (*place attachment*) studentů k místu (*Great Lakes place dependence + place identity*), a také měl pozitivní vliv na jejich záměry péče o životní prostředí. Činčera et al. (2015) prokázali, že environmentální vzdělávací program pro ZŠ zřejmě zvýšil vztah k místu (*place attachment*) českých účastníků k jejich vlastní komunitě (alespoň u chlapců). Podobně Avriel-Avni et al. (2010) zjistili, že environmentální vzdělávací program měl signifikantní vliv na SOP izraelských dětí. Tito autoři zjišťovali dětský (věk 9–10) SOP ve městech v pouštních oblastech. Zjistili, že žáci, kteří prošli programem environmentální výchovy vykazují oproti těm, kteří podobným programem neprošli významně pozitivnější výsledky. Výsledky také ukazují na rozdílné formy SOP. Z výzkumu vyplynuly čtyři hlavní kategorie vyjadřující odlišný způsob prožívání místa jako domova. Goralnik et al. (2021) prokázali, že terénní exkurze zaměřená na environmentální vědy, umění a humanitní vědy zvýšila jednak pasivní (*well-being*), tak i aktivní (zodpovědnost a péče) vztah studentů k místu.

Další výzkum naznačuje, že rozvoj SOP u studentů je pozitivně ovlivněn venkovními (*outdoorovými*) školami. Hutson et al. (2019) se zabývali tím, jak může být SOP rozvíjen v rámci *National Outdoor Leadership School*. Z jejich výzkumu vyplývá, že osobní vztah k místům, které účastníci během venkovní školy navštívili, byl vytvářen hlavně skrze pocit propojení s přírodou a její ocenění během kurzu (studenti uváděli, že je vystavení přírodnímu prostředí emocionálně ovlivnilo). Výzkumy taktéž prokázaly pozitivní vliv lesních škol na vytváření a formování studentského SOP (Harris 2021; Cumming, Nash 2015). Prvně jmenovaný autor zjistil, že prostřednictvím pravidelných a opakovaných aktivit v přírodním prostředí lesní školy se děti více uvolňovaly, překonávaly případné obavy, spojovaly se s přírodou, protože ji lépe poznávaly, a rozvíjely si náklonnost k daným místům. Děti si časem vytvořily vztah k určitým místům a s rostoucím pocitem důvěrné znalosti míst se do nich s větším nadšením vracely. Cumming, Nash (2015) zkoumali iniciativu lesní školy po dobu

jednoho školního období. Jejich výzkum ukázal, že rozvíjení SOP v prostředí buše krom jiného prohloubilo připoutání k místu a posílilo schopnost samostatnosti v tomto prostředí. Výsledky také naznačily, že lesní přístup ke vzdělávání může podporovat pocit vlastní hodnoty, sounáležitosti a zlepšení sociálních interakcí.

Dále bylo zjištěno, že efektivním vzdělávacím přístupem k rozvoji vztahu k místu studentů je koncepce místně zakotveného učení (Ardoin et al. 2014; Kuwahara 2013; Li, Shein 2023). Důvodem rozvoje studentského SOP v rámci místně zakotveného učení může být posílení jejich sociálních vazeb s ostatními v komunitě a rozvíjením jejich znalostí o přednostech komunity (Ardoin et al. 2014). Kuwahara (2013) zkoumal, zda může místně zakotvené učení posílit u městské mládeže rozvoj jejich znalostí a environmentálně odpovědného chování a pozitivně transformovat jejich vztah k místu. Výsledky ukázaly, že použití místně zakotveného kurikula mělo pozitivní dopady na studenty. Zkušenosti studentů přispěly k jejich pozitivnímu vztahu k místu. Li, Shein (2023) zrealizovali studii, jejímž cílem bylo posílit SOP studentů prostřednictvím implementace ročního místně zakotveného vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Zjistili, že když studenti zvětšili vědomosti o místním prostředí a prohloubili vztah k místu, začali přemýšlet o rodném městě a jeho udržitelnosti v širší perspektivě. Výzkum také ukázal, že využití komunitního participativního výzkumu (*community-based participatory design research*) je účinné při rozvíjení studentského SOP.

Pozitivní vliv koncepce místně zakotveného učení na rozvoj SOP byl prokázán v kontextu výuky přírodních věd (*science teaching*) (Lee, Chiang 2016), v rámci výuky o místní historii (Grimshaw, Mates 2022), a v programu zaměřeném na komunitní socio-vědecké problémy (*community-based socio-scientific issues*) (Kim et al. 2020). Lee, Chiang (2016) zjistili, že místně zakotvená výuka přírodních věd může zvýšit nejen SOP studentů, ale i jejich úspěchy ve vzdělávání. Kromě toho je SOP studentů spojen s jejich zapojením do komunity. Čím déle studenti žijí ve společenství, tím vyšší je jejich SOP. Navíc čím více studentů participuje na komunitních aktivitách, tím vyšší je jejich SOP. Grimshaw, Mates (2022) se ve svém výzkumu zaměřili na to, jakými způsoby se může v dětství rozvíjet SOP prostřednictvím místně zakotveného učení zaměřeného na místní postindustriální dědictví. Zjistili, že u sledovaných žáků došlo k vytvoření silnějších vazeb mezi místem, lidmi a životním prostředím a k rozvoji jejich SOP. Učení o místní historii umožnilo studentům vytvořit vztah k místu, kde chodí do školy. Rozvoj SOP v žácích vyvolával emoce – žáci cítili, že je to pro ně důležité v současné době, ale i do budoucnosti.

Další faktory ovlivňující proces rozvoje a formování SOP

Studie dále ukazují, že rozvoj a formování SOP jsou ovlivněny různými faktory, které lze rozdělit do 1. kognitivní; 2. socio-emocionální (afektivní); 3. psychomotorické/behaviorální domény.

1. *Kognitivní doména*: Lim, Barton (2010) zjistili, že rozvoj dětského SOP je spojen s environmentálním porozuměním, které zahrnuje kritické a komplexní porozumění místu.

Další autoři prokázali, že na rozvoj dětského SOP mají vliv vyšší úroveň environmentálního vědomí, znalosti specifických charakteristik míst a kulturních významů (Li, Shein 2023), hlubší smyslové spojení s místem (Cumming, Nash 2015), rozvoj znalostí o přínosech komunity (Ardoin et al. 2014), zapojení smyslů, učení se o místní historii (Grimshaw, Mates 2022), učení se znalostí o místě, o místním dědictví (Severcan 2015; 2018). Podle Hutson et al. (2019) měly na zvýšení studentského SOP vliv specifické výukové mechanismy v rámci outdoorových škol.

2. *Socio-emocionální (afektivní) doména*: Studie ukazují, že faktory ovlivňující rozvoj a formování studentského SOP jsou převážně ze socio-emocionální domény. Patří mezi ně sociální pouta, která jsou často spojena s rodinou a komunitou: sociální vztahy v rámci sousedství (Ontong, Le Grange 2015); posilování sociálních vazeb s ostatními v komunitě (Ardoin et al. 2014; Riley 2019); silná rodinná a kulturní pouta (Freeman et al. 2023); domov, rodina, komunita, sousedství (Gillespie 2010); lidé, se kterými tráví děti svůj čas (Ergler et al. 2020). Důležitý je také psychický well-being, který místa poskytují dětem (Derr 2002) a pozitivní emoce, které děti v místech zažívají (Simkins, Thwaites 2008; Grimshaw, Mates 2022; Cumming, Nash 2015). Jiné studie poukazují na důležitost percepce estetiky prostředí (Ontong, Le Grange 2015); na schopnost oceňovat přírodu (Hutson et al. 2019). Důležitou roli hraje i rozvíjení *place identity*, pocit vlastnictví, uvědomění si, že příroda je součástí identity studentů (Russ et al. 2015); závislost na místě, identifikace s cíli místa (Li, Shein 2023); a vztah zaměřený na identitu, charakterizovaný pocitem sounáležitosti a zakořenění (Jeziorski, Therriault 2019). Hutson et al. (2019) zjistil, že na rozvoj dětského SOP mají vliv speciální a pozitivní vzpomínky na místo. Důležitou roli hraje i pocit bezpečí v místě (Muasaroh, Herlily 2020).

3. *Psychomotorická (behaviorální) doména*: Výsledky výzkumů ukazují, že na rozvoj SOP mají vliv konkrétní rozličné aktivity dětí (Derr 2002; Hewitt et al. 2020). Může se jednat o tvorbu studentských filmů (Brown 2020); vizualizaci oblíbených míst s využitím Google Earth (Kim, Lee 2019); tvorba virtuálních digitálních krajin (Jones et al. 2003); navrhování venkovních herních aktivit (Slingerland et al. 2020); pravidelné a opakované aktivity v přírodním prostředí v rámci lesní školy (Harris 2021), akce studentů jako občanů (Schmidt 2011); zažívání a překonávání výzev (Hutson et al. 2019). Jiní autoři poukazují na to, že v procesu formování SOP má značný význam participace dětí na akcích spojených s daným místem. Může se jednat o účast v místním outdoorovém programu environmentální výchovy či v mládežnickém klubu orientovaném na přírodu (Činčera et al. 2022); účast na aktivitách v rámci učení o místním dědictví (Severcan 2015); účast na terénních vycházkách (Kuwahara 2013). Na význam přímých zkušeností s městskou přírodou upozorňuje Russ et al. (2015). Autoři upozorňují na souvislost mezi rozvojem SOP a proenvironmentálním chováním (Bartolo et al. 2023); systémovým myšlením, plánováním, identifikací problémů (Li, Shein 2023); či environmentální kompetencí (Lim, Barton 2010).

Kombinace domén: Jiné výzkumy upozorňují na faktory rozvoje SOP, které nelze jasně zařadit do jedné z výše uvedených domén, ale jedná se o jejich kombinaci. Mezi tyto faktory

patří historické kořeny a kulturní spojení, začlenění přírodního prostředí (Kuwahara 2013); zábava (Martz et al. 2023); vznikající nové pohledy na život a přírodu, touha vrátit se na místa, která byla navštívena (Hutson et al. 2019) či sociální postavení mládeže v daných místech (Tzou et al. 2010).

Dopad (zvýšeného) SOP

Získaný (rozvinutý) SOP má vliv na jednotlivé složky osobnosti a projevuje se v oblasti znalostí, postojů a chování.

1. *Kognitivní doména*: Výzkumy ukazují, že vyvinutý SOP má vliv na rozličné kognitivní schopnosti, jako jsou prostorové myšlení (Zhang et al. 2023); akademické úspěchy v geografii (Zhang et al. 2022); vědecké učení (Lim, Barton 2006). Výsledky studií dále poukazují na to, že rozvinutý SOP se odráží v environmentálním vědomí studentů: environmentální povědomí (Lee, Chiang 2016); přemýšlení o domovském městu a jeho udržitelnosti v širších souvislostech (Li, Shein 2023). Rozvinutý SOP může pozitivně ovlivnit i uvědomění si vztahu mezi místem, komunitou a politicko-ekonomickou situací (Sedawi et al. 2021).

2. *Socio-emocionální (afektivní) doména*: Vyvinutý SOP má vliv na hodnotovou orientaci studentů. De Dominicis et al. (2017) zjistili vliv na proenvironmentální postoje studentů ve věku 8–14 let; Kim et al. (2020) poukazuje na rozvoj charakteru středoškolských studentů. Jiné studie poukazují na zvýšení sociálního kapitálu studentů (Lee, Chiang 2016; Severcan 2018). SOP může mít ovšem vliv také na osobní a sociální well-being adolescentů (Bartolo et al. 2023), na well-being a entusiasmus dětí (Kelly 2018), nebo na psychologickou odolnost žáků ZŠ (Xu et al. 2022).

3. *Psychomotorická (behaviorální) doména*: Rozvinutý SOP má vliv na environmentální chování a jednání studentů. Vliv na proenvironmentální chování francouzských žáků (konkrétně sběr použitých baterií) prokázal Rioux (2011); pozitivní změny v osobním environmentálním chování studentů zjistil Sedawi et al. (2021). Dále autoři upozorňují na ekologickou občanskou aktivitu středoškolských studentů (Jeziorski, Therriault 2019); starost o pobřežní prostředí (Kelly 2018); záměry péče o místa (Dann, Schroeder 2015). Jiné výzkumy zjistily, že studenti s větším SOP vykazují menší tendenci opustit místní komunitu (Howley et al. 1996); větší zapojení do komunity (Lee, Chiang 2016); větší zájem o občanské aktivity (Schmidt 2011) a také účast na komunitních aktivitách a občanských rozhodováních (Lee, Chiang 2016; Severcan 2018).

Kombinace domén: Jiné výzkumy dokazují vliv SOP na kreativitu (Xu et al. 2022; Zhang et al. 2022; 2023) a také na schopnost vnímat obraz místa (jeho sociální prestiže) (Marcouyeux, Fleury-Bahi 2011).

Další výzkumná zjištění

Kromě toho autoři zkoumali spojení dětí s místními prostředím (s místy, kde žijí) a faktory ovlivňující tuto vazbu. Avriel-Avni et al. (2010) se zaměřili na to, jak děti vnímají své okolí jako domov. Za základě svého výzkumu identifikovali čtyři odlišné kategorie. Některé studie se snažily kategorizovat oblíbená místa dětí. Podle Derr (2002) jsou tato místa převážně z kategorií domov přátel nebo rodiny a místa v přírodě. Další důležité a populární lokality, které zmínily děti, byly: sportoviště; místa v přírodě; místa pro setkávání s vrstevníky a členy rodiny (Ergler et al. 2020). Oblíbená místa žáků primárního vzdělávání spadají do dvou hlavních kategorií: zastavěné prostředí a přírodní prostředí (Simkins, Thwaites 2008). Děti ve věku 10–14 let často upřednostňují komunitní centra; rezidence; zábavní místa; restaurace a cestovní destinace (Martz et al. 2020, 2023). Hewitt et al. (2020) zjistili, že studenti často spojují silné emoce s městským jádrem.

12.1.4 Diskuze výsledků rešerše, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Cílem této literární rešerše bylo zmapování výzkumu konceptu SOP v primárním a sekundárním geografickém a environmentálním vzdělávání. Rešerše byla řízena čtyřmi výzkumnými otázkami. Celkem jsme vyhledali 50 odborných empirických studií a v nich jsme identifikovali několik klíčových zjištění.

Ačkoliv může být SOP vnímán i v globálním měřítku (Massey 1991), z čehož v empirickém výzkumu SOP univerzitních studentů využívá např. Varró, Van Gorp (2021), zkoumající rozvoj SOP v souvislosti s tvorbou studentských filmů, či v národním měřítku (Shamai 1991), naše první výzkumné zjištění ukazuje, že v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání výrazně převládá lokální měřítko místa. Relativně málo výzkumů pracuje s regionálním měřítkem místa. Toto měřítko je konceptualizováno spíše jako koncept regionální identity (Asún et al. 2018), čemuž nasvědčuje i fakt, že nejčastějším konceptuálním východiskem ve výzkumech zaměřujících se na regionální měřítko je koncept *place identity*. Měřítková škála místa pravděpodobně ovlivňuje i způsob jeho vnímání. Lokální místo můžeme snáze navštívit a vnímat svými smysly, zatímco národní/globální místo vnímáme převážně na základě svých znalostí a představ (viz koncept *place meaning*). Na prostorovost konceptu SOP má vliv také mobilita studentů. Větší úroveň identity se sousedstvím mají většinou lidé s místní rezidenční mobilitou, zatímco větší úroveň identity s regionem mají lidé s intraregionální rezidenční mobilitou (Vidal et al. 2010).

Zadruhé, konceptuálním východiskem ve výzkumech SOP je ve většině případů subkoncept *place attachment*, případně *place dependence*, *place identity* a *place meaning*. Toto výzkumné zjištění je v souladu s našimi teoretickými východisky (Jorgensen, Stedman 2001; Kudryavtsev et al. 2012b). Kromě toho byla nalezená i další konceptuální východiska – např. dimenze podle Ardoin (2006) – srovnajte s trojdimenzionálním pojetím regionální identity (Asún et al. 2018).

Zatřetí, ve výzkumu konceptu SOP převažuje kvalitativní výzkumný design (29 studií). Tento design výrazně převažuje hlavně u studií, které zjišťovaly SOP k místům, ve kterých probíhala výuka. Kvantitativní výzkumný design byl použitý u 13 studií a smíšený výzkumný design u 8 studií. Převaha kvalitativního výzkumného designu je logická. Podle mnohých autorů není vhodné pozitivisticky měřit koncept, jehož filozofickým východiskem je fenomenologie. Lewis (1979) dokonce považuje jeho měření za zcela zbytečné. Výsledky kvalitativních studií nelze zobecňovat, a to zejména z povahy tohoto typu výzkumu. Jde o hlubší porozumění sledovanému fenoménu, který se navíc v případě lokálního SOP váže na specifika sledovaných míst. Autoři, kteří SOP měří kvantitativně, využívají převážně SOP dotazník od autorů Jorgensen, Stedman (2001). Tento dotazník obsahuje položky zkoumající subkoncepty *place identity*, *place attachment*, *place dependence*.

Začtvrté, ačkoliv by cíle výzkumů SOP a jejich výsledky mohly být rozčleněny do různých kategorií, naše kategorizace do tří oblastí vychází z nejčastěji preferovaných cílů a výzkumných otázek sledovaných studií. Zaměřujeme se na 1. Vliv výukových strategií (vzdělávacích programů) na SOP; 2. Další faktory ovlivňující proces rozvoje a formování SOP; 3. Dopad (zvýšeného) SOP. V rámci druhé a třetí oblasti sledujeme proces vytváření SOP a dopady rozvinutého SOP v různých oblastech antropologických dimenzí – vzájemně provázané kognitivní, socio-emocionální a psychomotorické (behaviorální) doméně osobnosti jedince. Opírali jsme se přitom o domény SOP (Semken, Freeman 2008; Li, Shein 2023) ovlivněné vzdělávacími teoriemi psychologa Blooma (1956) – Bloomova taxonomie sestávající z kognitivní, afektivní, psychomotorické dimenze vzdělávání. Zařazení do jednotlivých domén vychází z kontextu daných výzkumů. V některých případech ovšem existují značné průniky mezi těmito doménami (výsledky by tedy šly zařadit do více domén). Z výukových strategií je v procesu formování SOP účinná koncepce místně zakotveného učení (více o ní např. Sobel 2004), a mnohé programy environmentální výchovy, zaměřené různorodě – např. vzdělávací program v oblasti potravin a zemědělství (Wang et al., 2023); v chráněných přírodních oblastech (De Dominicis et al., 2017) či zaměřující se na environmentální vzdělávání v městském prostředí (Russ et al. 2015; Kudryavtsev et al. 2012a). A to jak v rámci formálního vzdělávání, tak i neformálního vzdělávání (Dann, Schroeder 2015). Výzkumy ukazují, že kombinace místně zakotveného učení a environmentálního vzdělávání pro udržitelnost může zkvalitnit výuku a pomoci studentům rozvíjet SOP (Kudryavtsev et al. 2012a). Naše zjištění dále ukazují, že v procesu rozvoje a formování SOP převládá socio-emocionální doména. To je v souladu s autory, kteří SOP vnímají jako emocionální pouta (*emotional bonds*) (Tuan, 1974; 1977).

Prostřednictvím této literární rešerše jsme identifikovali několik mezer v současném výzkumu SOP (*research gaps*). Ve výzkumech SOP téměř není sledován vztah žáků k jejich místnímu regionu, případně k větším územním jednotkám. Taktéž je v rámci nejčastějších konceptuálních východisek jaksi upozadován koncept *place meaning*. Dále nebyly nalezeny výzkumy, pro které by konceptuálním východiskem byl koncept *genius loci* (viz Foote, Azaryahu 2009), což může být způsobeno tím, že tento koncept není dostatečně

operacionalizován. Shrivastava, Kennelly (2013, p. 89) uvádějí: „*SOP je charakterizován geniem loci, duchem místa...*“ Konceptem *genius loci* se více zabývají v architektuře (Norberg-Schulz 1980). Otevírají se tak možnosti výzkumu těchto konceptů v oblasti vzdělávání i zajímavý edukační potenciál v oblasti kulturní geografie. Naše literární rešerše dále ukazuje, že existuje málo longitudinálních studií, sledujících zrání jedinců. Většina studií popisuje stávající stav SOP. Obdobně je tomu tak i u jiných geografických výzkumů (Bednarz et al. 2013).

Naše studie se věnuje konceptu SOP v souvislosti se studenty primárního a sekundárního vzdělávání. Existují i výzkumy SOP u předškolních žáků (např. Green 2018) a vysokoškolských studentů (např. Chen 2020; Tani 2017). Tani (2017) zjistila, že při vytváření SOP studentů a jejich environmentálních postojů měla značnou roli jejich dětská zkušenost s přírodou, ale jejich vztah se vytvářel i v městském prostředí. Významný byl osobní vztah k jejich každodennímu životnímu prostředí a při budování tohoto pouta byla zásadní úloha ostatních lidí. Její výzkum upozorňuje na to, že pokud mají lidé příležitost zkoumat své každodenní prostředí (sami či s ostatními lidmi), stává se pro ně smysluplným – vytváří se SOP. Kromě článků výzkumného charakteru, které byly prezentovány v této rešerši, jsme našli i množství článků metodického charakteru. Tyto články představují konkrétní náměty do výuky, prostřednictvím kterých lze rozvíjet SOP studentů (např. Valle 2021; Cohn et al. 2014).

Existuje několik limitů této studie. Při vyhledávání článků byly v první fázi zvoleny databáze Web of Science a Scopus. Vzhledem k tomu, že po prvním vyhledávání bylo méně než 2 % článků relevantních pro náš výzkum z databáze WoS, aniž by nebyly zároveň v databázi Scopus, v konečném vyhledávání článků dle klíčových slov jsme použili pouze databázi Scopus. Lze ovšem předpokládat, že vyhledávání v jiných databázích by vedlo k nalezení dalších relevantních článků. Dalším limitem je, že jsme vyhledávali pouze anglicky psané studie a mohly tím být přehlédnuty významné výzkumy v jiných jazycích. Limitem práce je i výběr klíčových slov pro první vyhledávání článků. Tento limit jsme se snažili eliminovat dalšími kroky ve vyhledávání – hledali jsme vhodné články v literatuře využitě v prvně vyhledaných článcích (*Snowball method*), provedli jsme další krok vyhledávání na základě nově objevených klíčových slov. Přesto je možné, že některé relevantní články nalezeny nebyly.

Navzdory svým limitům poskytuje tato rešerše přehled empirických studií, věnující se výzkumu konceptu SOP v oblasti primárního a sekundárního geografického a environmentálního vzdělávání. Jak uvádí Ontong, Le Grange (2015), SOP je klíčový pro vytváření environmentálně zodpovědného občanství. Geografii považujeme za klíčový předmět ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj a geografické vzdělávání významně přispívá ke všem cílům udržitelného rozvoje (*Sustainable Development Goals*; DGfG 2021). Z výzkumů vyplývá, že koncept SOP je jedním z účinných nástrojů rozvoje environmentálně odpovědného chování dětí, čímž přispívá k udržitelnému rozvoji, jakožto jednomu z hlavních cílů současného vzdělávání (UNESCO 2015). Díky geografii mohou mladí lidé porozumět svému světu a tím i čelit výzvám, které budou formovat společnost a prostředí na úrovni místní, národní i globální (Rita Gardner, In: Geographical Association 2009). SOP je v procesu rozvoje

geografického myšlení, které vede žáky k přemýšlení o sobě a o svém místě na planetě (Lambert 2023), nepostradatelným stavebním kamenem. Klíčovým přínosem této literární rešerše je, že poskytuje přehled konceptuálních východisek, výzkumných metod a nástrojů, zaměření cílů i klíčových výzkumných zjištění, což jsou důležité informace pro další výzkum tohoto konceptu v oblasti geografického a environmentálního vzdělávání i pro jeho implementaci do výchovně-vzdělávacího procesu.

Výsledky rešerše mají několik praktických důsledků. Ukazují, že v procesu formování SOP je nezbytná terénní výuka, což podporuje myšlenku větší implementace této výukové strategie do geografického vzdělávání a také větší důraz na výzkum terénní výuky a jejího vlivu na získávání znalostí a dovedností v oblasti geografie (Bednarz et al. 2013). Z konkrétních výukových koncepcí je v procesu rozvíjení SOP velmi účinné místně zakotvené učení. SOP je nejdůležitější koncept, kterému je třeba porozumět při hodnocení místně zakotveného učení ve společenských studiích (Resor 2010).

Celkově tato studie rozšiřuje naše pochopení stávajícího výzkumu konceptu SOP. Navrhujeme, aby se výzkum konceptu rozšířil i mimo oblast aktuálních výzkumných témat a měřítek, která byla touto rešerší identifikována. Konkrétně by se mohlo jednat o rozšíření výzkumu SOP i mimo lokální měřítko místa (globální, národní, regionální měřítko – např. výzkumy vztahu mezi regionální identitou studentů a jejich vztahem k životnímu prostředí a mírou jejich proenvironmentálního chování). Tato témata jsou dnes stále aktuálnější, a to jak v oblasti environmentálního vzdělávání, tak i v oblasti geografického vzdělávání (Geographical Association 2009).

13. Výzkumné téma 2

Výsledky literární rešerše ukazují, že dosavadní výzkum konceptu SOP se příliš nezaměřuje na vztah žáků k jejich místnímu regionu (regionální měřítko místa) a na důvody vztahu k jejich oblíbeným místům. V rámci tohoto výzkumného tématu jsme se proto zaměřili na dvě hlavní výzkumné otázky, které jsme konkretizovali dílčími výzkumnými otázkami v rámci jednotlivých tří výzkumů č. II–IV:

VO 2: Jakou sounáležitost s místním regionem mají žáci ZŠ a s kterými faktory souvisí?

VO 3: Ke kterým typům míst mají žáci ZŠ největší vztah a jaké jsou důvody tohoto vztahu?

13.1 Výzkum II: Vnímání konceptů „místní region“ a „místní krajina“ žáky

13.1.1 Dílčí výzkumná otázka

Nejprve jsme uskutečnili výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak žáci pojem místní region sami vnímají. Položili jsme si následující dílčí výzkumnou otázku:

Jak žáci vnímají koncepty „místní region“ a „místní krajina“?

13.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Respondenti výzkumu (základní soubor) byli žáci 2. stupně ZŠ v Česku a na Slovensku. Výběrový soubor, tedy žáci reprezentující soubor základní, tvořilo 8 653 žáků (4 673 v Česku a 3 980 na Slovensku), tedy 1,1 % základního souboru v Česku (ČSÚ 2022) a 1,8 % základního souboru na Slovensku (Štatistická ročenka 2022). Výběrový soubor byl získán pomocí e-mailu, rozeslaného opakovaně ředitelům všech ZŠ v těchto dvou státech. Žáci zapojení do výzkumu vyplňovali online dotazník. Zastoupeni byli dívky i chlapci všech věkových kategorií základního souboru pocházející ze všech krajů Česka a Slovenska (viz tabulky 2; 3).

Tabulka 2. Struktura respondentů podle kraje bydliště.

Česko		Slovensko	
Kraj	n	Kraj	n
Jihočeský	257	Banskobystrický	343
Jihomoravský	333	Bratislavský	455
Karlovarský	296	Košický	572
Královéhradecký	246	Nitriansky	224
Liberecký	257	Prešovský	828
Moravskoslezský	821	Trenčiansky	531
Olomoucký	229	Trnavský	389
Pardubický	245	Žilinský	638
Plzeňský	279	CELKEM	3 980
Praha	283		
Středočeský	430		
Ústecký	356		
Vysočina	236		
Zlínský	405		
CELKEM	4 673		

Tabulka 3. Struktura respondentů podle pohlaví, věku⁶⁵ a pobytu v místě bydliště.

	Česko		Slovensko		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Pohlaví						
Dívka	2 385	51,0	2 067	51,9	4 452	51,5
Chlapec	2 288	49,0	1 913	48,1	4 201	48,5
Věk						
11 a méně	183	3,9	816	20,5	999	11,5
12	950	20,3	915	23,0	1 865	21,6
13	1 098	23,5	950	23,9	2 048	23,7
14	1 328	28,4	842	21,2	2 170	25,1
15 a více	1 114	23,8	457	11,5	1 571	18,2
Ve svém bydlišti						
Bydlí od narození	3 069	65,7	2 896	72,8	5 965	68,9
Přistěhovali se z blízkého okolí	1 153	24,7	831	20,9	1 984	22,9
Přistěhovali se z jiného kraje	451	9,7	253	6,4	704	8,1

65 Nejvíce respondentů bylo ve věku 12–15 let. V Česku bylo méně 11letých, neboť 2. stupeň ZŠ zde začíná až od 6. ročníku. Naproti tomu na Slovensku 2. stupeň ZŠ začíná již v 5. ročníku.

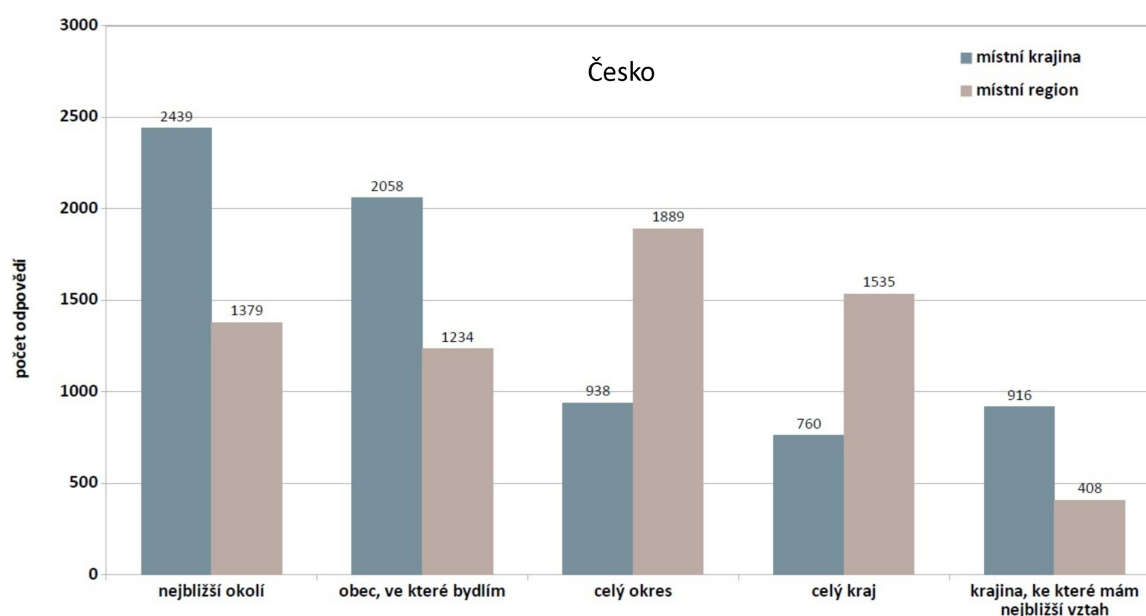
Výzkum je založený na kvantitativních i kvalitativních metodách sběru a analýzy dat. Nejprve jsme analyzovali aktuální národní kurikulární dokumenty: RVP ZV (MŠMT 2021) a ŠPÚ (2015) s cílem zjistit, jak je koncept místní region implementován do vzdělávání. Následně jsme uskutečnili online dotazníkové šetření žáků 2. stupně ZŠ v Česku a na Slovensku (dotazník jsme rozeslali ředitelům všech ZŠ). Data jsme získali mj. s využitím uzavřených otázek: „Co si představíš pod pojmem místní krajina?“; „Co si představíš pod pojmem místní region?“⁶⁶

Získaná data z dotazníku jsme zpracovali s využitím metod deskriptivní statistiky. Sledovali jsme rozdíly mezi žáky z Česka a Slovenska a mezi dívkami a chlapci.

13.1.3 Výsledky

Vnímání pojmů „místní region“ a „místní krajina“ žáky

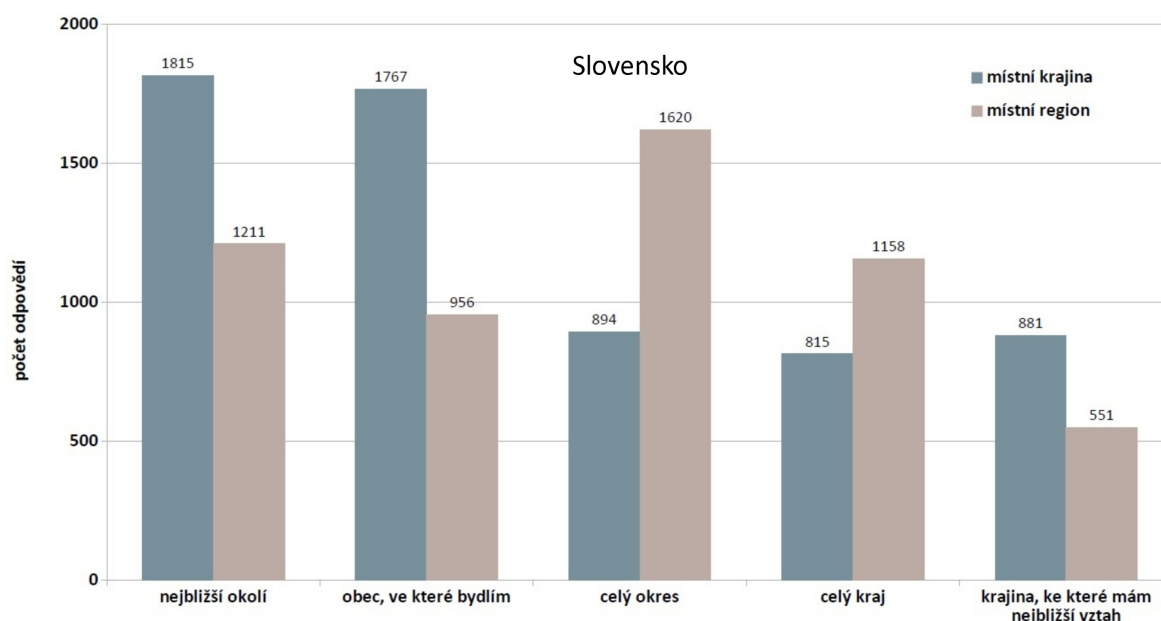
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci 2. stupně ZŠ v Česku i na Slovensku vnímají pojem „místní krajina“ převážně jako nejbližší okolí nebo obec, ve které žijí. Naproti tomu pod pojmem „místní region“ si nejčastěji představí celý okres či celý kraj (viz obrázky 16; 17⁶⁷). Z výsledků dále vyplývá, že pojem „místní krajina“ žáci vnímají více emotivněji (jako krajinu, ke které mají nejbližší vztah) než pojem „místní region“.



Obrázek 16. Vnímání pojmů „místní krajina“ a „místní region“ žáky ZŠ v Česku.

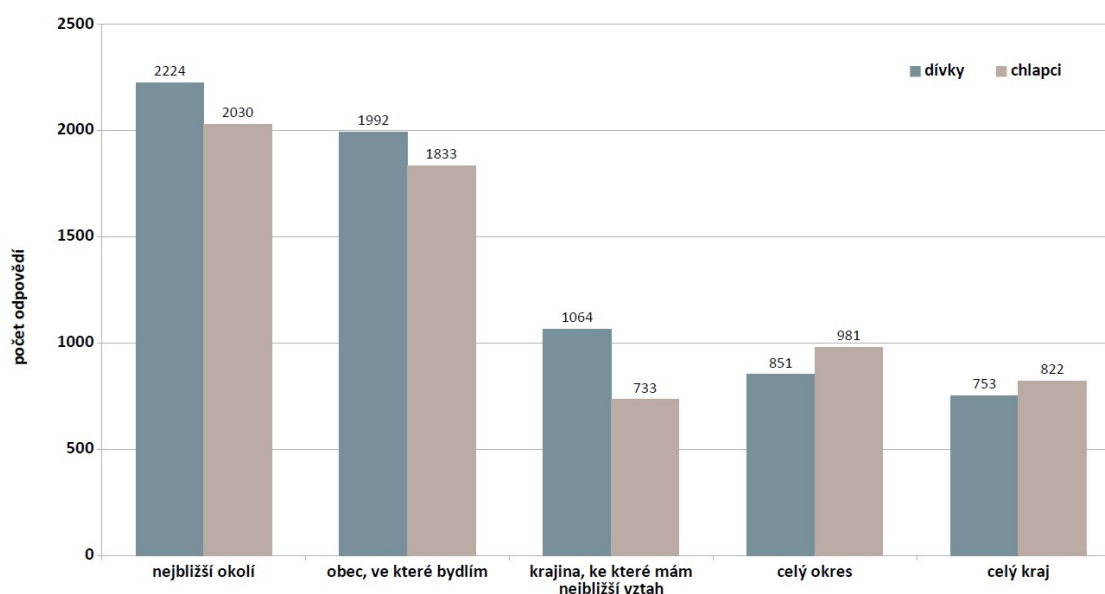
66 Žáci mohli označit jednu či více z následujících možností: *nejbližší okolí mého bydliště (sídliště nebo část obce, ve které bydlím); nejbližší okolí mé školy; obec, ve které bydlím; obec, ve které chodím do školy; celý okres; celý kraj; nevymezují ji/ho podle území, ale pro mě je to taková oblast, ke které mám nejbližší vztah.*

67 Žáci mohli vybírat z více možností, proto je odpovědí více než respondentů.



Obrázek 17. Vnímání pojmů „místní krajina“ a „místní region“ žáky ZŠ na Slovensku.

Pokud se na tato data podíváme blíže a vyjádříme-li je k pohlaví žáků, uvidíme, že dívky v Česku i na Slovensku vnímají pojem „místní krajina“ emotivněji než chlapci. V odpovědích dívek byla možnost „nevymezují ji/ho podle území, ale pro mě je to taková oblast, ke které mám nejbližší vztah“ označována jako třetí nejčastější, naproti tomu v odpovědích chlapců až jako poslední – nejméně častá (obrázek 18). Tato možnost byla zároveň nejméně často vybírána u chlapců i dívek v odpovědi na otázku „Co si představíš pod pojmem místní region?“



Obrázek 18. Odpovědi dívek a chlapců v Česku a na Slovensku na otázku „Co si představíš pod pojmem místní krajina?“

Žáci měli možnost na otázku „Co si představíš pod pojmem místní krajina?“ odpovídat i v rámci nepovinné otevřené otázky. Tuto možnost využila necelá polovina z nich. Z odpovědí vyplývá, že žáci si pod pojmem místní krajina nejčastěji představí krajinu vztahující se k místu domova (domov, bydliště, rodné město, blízká krajina). Další nejčastější odpovědi je možné zařadit do kategorie přírodní prostředí (příroda, pohoří, hory, skály, lesy, louky, fauna, flóra...). Třetí nejčastější odpovědi žáků byla blíže nespecifikovaná část geografického prostoru, jako krajina, okolí... Objevily se ovšem i odpovědi, které specifikovaly konkrétní místa či obce. Množství odpovědí bylo z kategorie emocionálních vyjádření. Žáci např. uváděli, že pod pojmem místní krajina si představí krásu; svá oblíbená místa; krajinu, kterou mají nejraději. Některé odpovědi se vztahovaly ke konkrétním přírodním místům (ke konkrétním pohořím, vodním tokům, chráněným územím...). Zmiňovaná byla i místa spojená s kulturním dědictvím (hrady, zámky...), místa kulturního či sportovního využití. Jen velmi málo respondentů zmínilo, že si pod pojmem místní krajina představí celou republiku.

13.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Místní region a místní krajina je část geografického prostoru, která je žákům blízká, neboť v ní žijí. Toto prostředí je žákům známé a poskytuje příležitost pro vyučování, chceme-li jej zakládat na zkušenostech žáků. Zároveň toto prostředí podněcuje fantazii a představivost žáků a představuje místo, pomocí kterého si žák porovnává a představuje si ostatní místa (Tomčíková 2018). Jak vyplývá z výsledků, pojem „místní krajina“ vnímají žáci emotivněji – více jako krajinu, ke které mají nejbližší vztah – než pojem „místní region“. Toto zjištění nám může pomoci lépe uchopit didaktický potenciál těchto pojmů. Ve výuce sledující emocionální výchovně-vzdělávací cíle ve vztahu k místní oblasti tak doporučujeme používat pojem „místní krajina“, ve výuce akcentující kognitivní výchovně-vzdělávací cíle se zdá být vhodnější používat pojem „místní region“. Jinými slovy: termín „výuka v místní krajině“ chápeme více v humanistickém pojetí místa, dle našeho názoru podloženého předloženým výzkumem odkazuje na subjektivní vztah s krajinou, skrze který lze směřovat k emocionálním výchovně-vzdělávacím cílům. Konkrétnější způsoby terminologického uchopení těchto pojmů jsou uvedeny v aplikační části práce.

Hlavním limitem tohoto výzkumu je, že výběrový soubor zahrnuje pouze 1,1 % základního souboru v Česku (ČSÚ 2022) a 1,8 % základního souboru na Slovensku (Štatistická ročenka 2022). Výsledky tudíž nelze zobecňovat pro všechny žáky ZŠ v Česku a na Slovensku. Přesto výsledky poskytují zajímavý vhled do dané problematiky a přispívají k přesnějšímu terminologickému uchopení pojmů místní krajina a místní region – a to např. v kontextu geografické terénní výuky.

13.2 Výzkum III: Vztah žáků k místnímu regionu

13.2.1 Dílčí výzkumné otázky

Abychom na zjištění literární rešerše, že se dosavadní výzkum SOP příliš nezaměřuje na vztah žáků k jejich místnímu regionu, adekvátně zareagovali, kromě výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak žáci pojem místní region sami vnímají (výzkum č. II), jsme uskutečnili i výzkum podrobnější. V rámci něj jsme se zaměřili na prozkoumání vztahu žáků k jejich místnímu regionu, k jejich oblíbeným místům a na důvody této obliby. Tento výzkumný záměr jsme konkretizovali následujícími dílčími výzkumnými otázkami:

Jakou mají žáci v Česku a na Slovensku hrdost na svůj místní region a jaké jsou důvody k ní?

Jak souvisí sounáležitost (identita) českých a slovenských žáků s místním regionem s jejich věkem, pohlavím a místem bydliště?

Ke kterým typům míst ve svém místním regionu mají žáci největší vztah?

Jaké jsou důvody vztahu žáků k jejich oblíbeným místům?

13.2.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Respondenti tohoto výzkumu jsou totožní s respondenty z výzkumu č. II.

Data byla získána v rámci online dotazníkového šetření žáků 2. stupně ZŠ v Česku a na Slovensku (viz výzkum č. II). Dotazník obsahoval kromě položek zjišťujících bližší informace o respondentech (věk; pohlaví; délka pobytu v místě bydliště; kraj bydliště) uzavřené a otevřené otázky, pomocí kterých jsme hledali odpovědi na dílčí výzkumné otázky tohoto výzkumu. Odpověď na otázku „*Jakou mají žáci v Česku a na Slovensku hrdost na svůj místní region a jaké jsou důvody k ní?*“ byla zjišťována s využitím položky s tvrzením „*Jsem hrdý/á na svůj region.*“, s kterým vyjadřovali respondenti míru souhlasu na Likertově škále (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím). Položka byla následně kódována dle schématu: 1 = určitě nesouhlasím – (...) – 5 = určitě souhlasím. Tato položka byla doplněna položkou: „*Nejvíc jsem ve svém regionu hrdý/á na...*“ Žáci mohli označit jednu či více možností z nabídky: *přírodní prostředí; kulturní památky; lidové tradice a zvyky; typické výrobky; typickou kuchyni; nikdy jsem o tom nepřemýšlel/a*. Data jsme analyzovali s využitím metod deskriptivní statistiky. Sledovali jsme rozdíly v hrdosti na jejich region mezi žáky z Česka a Slovenska, mezi dívkami a chlapci, mezi žáky

z jednotlivých krajů (kartogram – obrázek 19) a v závislosti na jejich věku. Na co konkrétně jsou žáci ve svém regionu hrdí jsme vyjádřili pěti kartogramy⁶⁸ – obrázky 21; 23; 25; 26; 27.

Otázka „*Jak souvisí sounáležitost (identita) českých a slovenských žáků s místním regionem s jejich věkem, pohlavím a místem bydliště?*“ je zaměřena na SOP ve smyslu *place identity*, kde místem je myšlen region žáka, ke kterému má největší vztah (jeho region) – tedy regionální identita. V tomto případě má koncept SOP lokální až regionální měřítko (viz kapitola 12.1.3). Nástroj k zjišťování regionální identity žáků byl inspirován nástrojem RIS-2 (Asún et al. 2018). Tento nástroj má tři dimenze: Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging dimension*); Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory dimension*); Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture dimension*), přičemž každá z nich je v dotazníku využítém pro tuto studii zastoupena čtyřmi, resp. třemi otázkami (položky z originálního dotazníku, které posloužily jako inspirace, byly přeloženy do češtiny a slovenštiny⁶⁹). Reliabilitu nástroje a jeho jednotlivých dimenzí jsme ověřovali s využitím metody Cronbachova alfa (Cronbach 1951) a její hodnoty jsou uvedeny v tabulce 4. K analýze dat jsme použili software IBM SPSS Statistic 27. Položky dotazníku k zjišťování identity žáků s místním regionem byly kódovány dle schématu: 1 = určitě nesouhlasím – (...) – 5 = určitě souhlasím. Následně jsme provedli konfirmační faktorovou analýzu nástroje (obrázek 28), srovnali jsme identitu žáků v závislosti na jejich pohlaví (obrázek 29; tabulka 5), včetně korelační matice (tabulka 6), provedli mezinárodní srovnání i srovnání v rámci krajů (tabulky 7–9; obrázek 30); porovnali regionální identitu žáků v závislosti na blízkosti školy a bydliště (tabulka 10); a v závislosti na délce pobytu v jejich regionu (tabulka 11). Využili jsme následující statistické analýzy: Pearsonova korelační analýza; Konfirmační faktorová analýza; t-test; ANOVA; Turkey post-hoc test.

Odpovědi na otázky „*Ke kterým typům míst ve svém místním regionu mají žáci největší vztah?*“ a „*Jaké jsou důvody vztahu žáků k jejich oblíbeným místům?*“ byly zjišťovány na základě otázek s otevřenou odpovědí: „*Ke kterému konkrétnímu místu ve Tvém regionu máš nejbližší vztah? A proč právě k němu?*“ Odpovědi žáků byly vyhodnocovány nejprve s využitím induktivní obsahové analýzy. Z odpovědí se vynořilo osm hlavních kategorií oblíbených míst

68 Škálu u kartogramů (obrázky 19; 21; 23; 25; 26; 27; 30) jsme vytvořili na základě aritmetického průměru (μ) a směrodatné odchylky (σ), a to dle schématu: $-1\sigma < -0,5\sigma < \mu < 0,5\sigma < 1\sigma <$.

69 Jedná se o následující položky:

a) Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging – BEL*) (položky: „*Cítím se jako součást svého regionu.*“; „*Jsem hrdý/á na svůj region.*“; „*Kdybych musel/a z nějakého důvodu žít mimo svůj region, snažil/a bych se sem jednou vrátit.*“);

b) Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory – TER*) (položky: „*Když jsem delší dobu mimo svůj region, začne se mi stýskat po zdejší krajině.*“; „*Cítím důležité vazby ke krajině svého regionu.*“; „*Myslím, že můj region je nejkrásnější oblastí v republice.*“; „*Pokud někdo řekne něco ošklivého o krajině mého regionu, rozčílí mě to.*“);

c) Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture – CUL*) (položky: „*Jsem hrdý/á na to, že žiju v regionu s takovým folklorem, zvyky a tradicemi.*“; „*Cítím, že jsem nějak spojený/á s lidmi, kteří žijí v mém regionu.*“; „*Jsem rád, když někdo mluví hezky o obyvatelích mého regionu.*“; „*Byl/a bych rád/a, kdyby mě někdo označil za typického obyvatele mého regionu.*“).

S těmito položkami vyjadřovali žáci míru souhlasu – Likertova stupnice (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím).

žáků (tabulka 12). Při kategorizaci typů míst nás inspiroval Freeman et al. (2023). Následně byla všechna oblíbená místa žáků přiřazena k jedné z těchto kategorií. Četnost jednotlivých kategorií byla kvantifikována a vyjádřena s využitím metod deskriptivní statistiky (viz obrázky 31; 32; 33). Důvody vztahu žáků k jejich oblíbeným místům byly vyhodnocovány deduktivní obsahovou analýzou. Zjišťovali jsme, zda jsou v odpovědích žáků zastoupeny důvody ze všech hlavních konceptuálních východisek SOP v oblasti základního vzdělávání, které byly identifikovány systematickou literární rešerší (Rubáš et al. 2024b): 1. význam místa, sounáležitost s místem, možnosti místa; 2. sociokulturní dimenze, biofyzikální dimenze, psychologická dimenze; 3. kognitivní dimenze, socio-emocionální (afektivní) dimenze, behaviorální (psychomotorická) dimenze (obrázek 34).

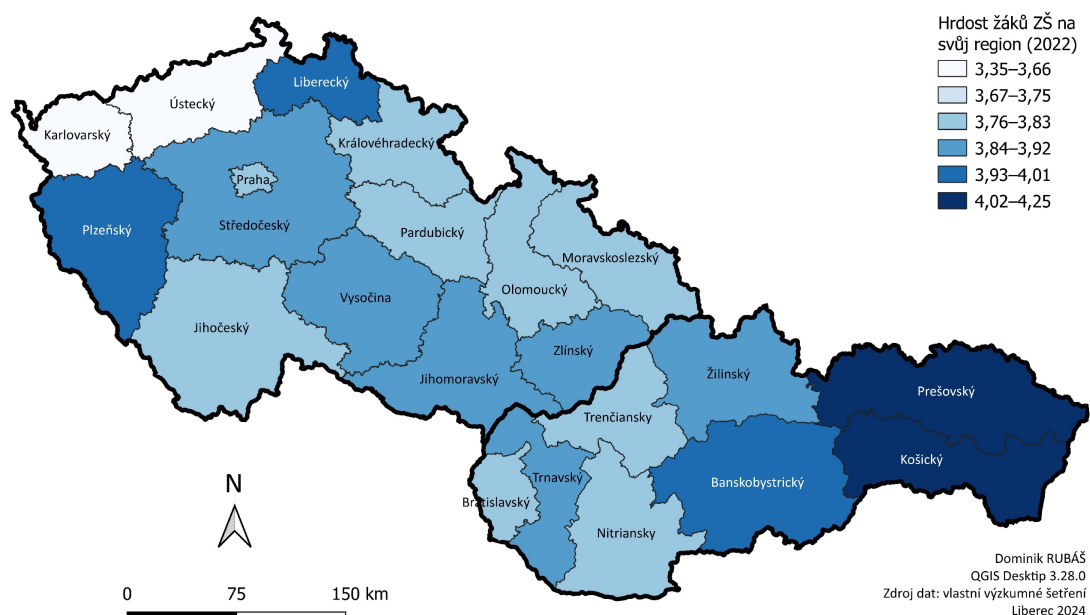
13.2.3 Výsledky

Hrdost žáků v Česku a na Slovensku na jejich region a důvody k ní

Průměrná hodnota hrdosti na jejich region pro žáky v Česku byla 3,78 a pro žáky na Slovensku 3,95. Rozdíly v hrdosti žáků v rámci jednotlivých krajů ukazuje obrázek 19. Z něj je zřejmé, že největší hrdost na svůj region deklarovali žáci v Prešovském (4,25), Košickém (4,05), Libereckém (4,01), Plzeňském (4,00) a Banskobystrickém (3,98) kraji, naopak nejmenší hrdost v Ústeckém (3,36) a Karlovarském (3,53) kraji.

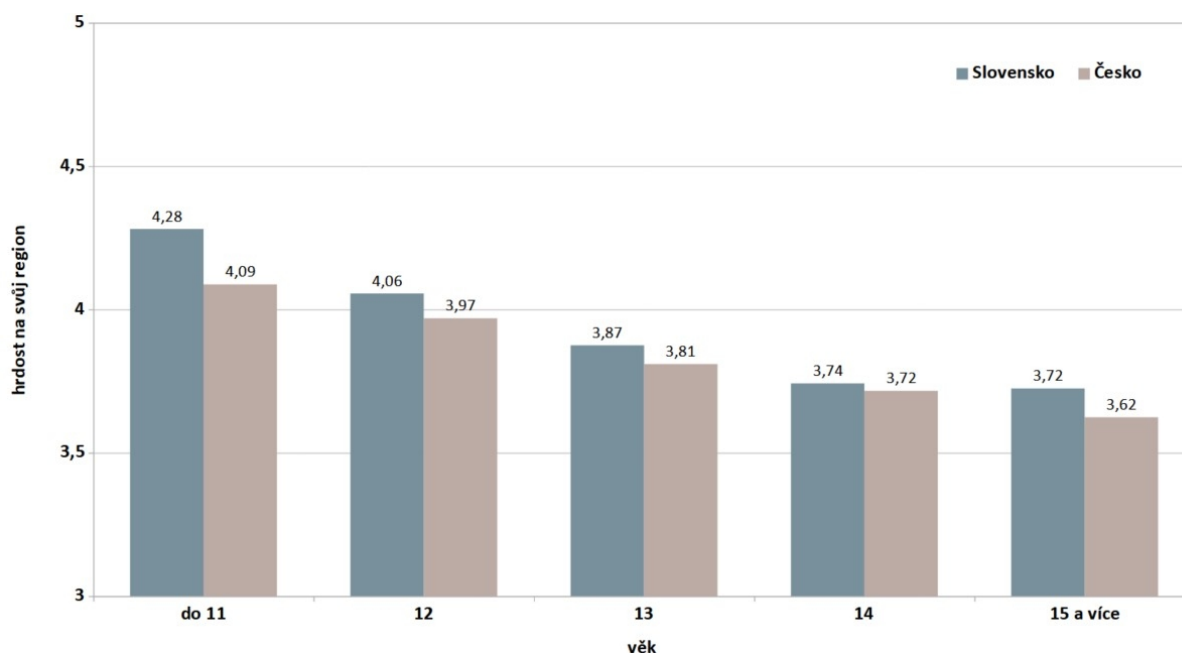
HRDOST ŽÁKŮ ZŠ NA JEJICH REGION

kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 19. Hrdost žáků ZŠ na jejich region v krajích Česka a Slovenska (1 = nejmenší hrdost – 5 = největší hrdost). Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

Z hlediska pohlaví mají větší hrdost na svůj region chlapci, a to jak v Česku (chlapci: 3,90; dívky: 3,67), tak i na Slovensku (chlapci: 4,00; dívky: 3,91). Hrdost žáků na jejich region klesá s věkem (v Česku i na Slovensku). V Česku se procentuální hodnota hrdosti zmenšuje ze 4,09 u žáků do 11 let až na 3,62 u žáků starších než 14 let. U stejných věkových kategorií na Slovensku míra hrdosti s věkem klesá z 4,28 na 3,72 (viz obrázek 20).

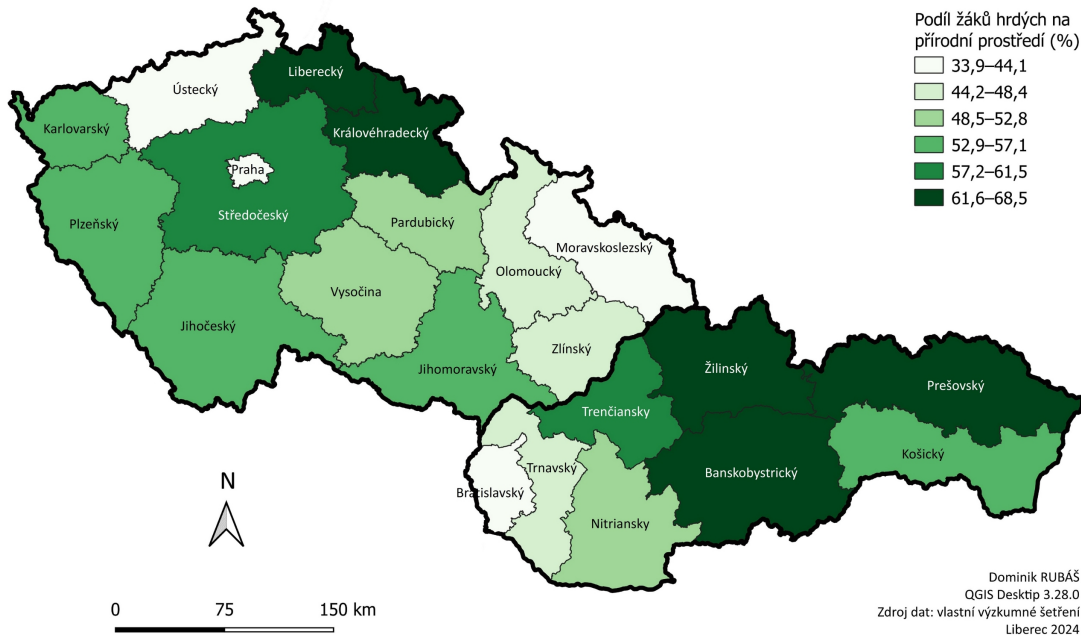


Obrázek 20. Hrdost žáků na jejich region v jednotlivých věkových kategoriích (1 = nejmenší hrdost; 5 = největší hrdost).

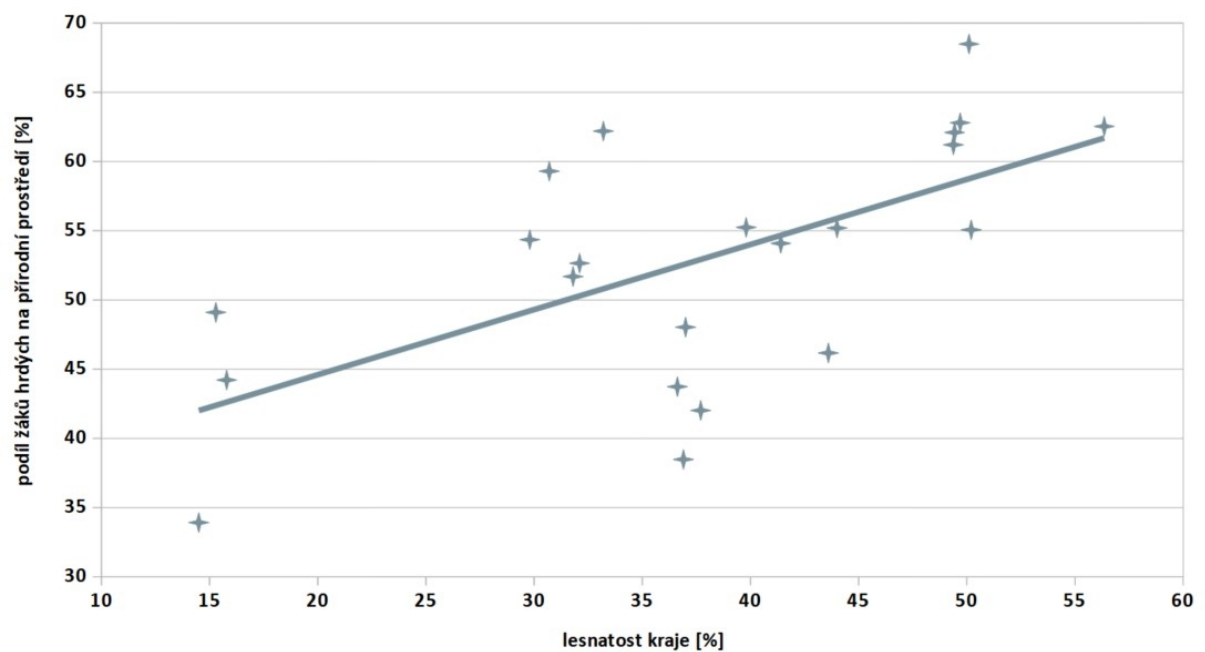
Dále jsme zjišťovali, na co konkrétně jsou žáci ve svém regionu hrdí. Výsledky pro jednotlivé kraje ukazují obrázky 21; 23; 25; 26; 27. Je vidět, že žáci v Česku i na Slovensku jsou nejčastěji hrdí na přírodní prostředí. V Česku vykazují největší hrdost na přírodní prostředí žáci v Libereckém kraji (tuto možnost označilo 68 % respondentů). Naopak nejmenší hrdost na přírodní prostředí deklarovali žáci v Praze (označilo 34 % z nich). Na Slovensku jsou na přírodní prostředí nejvíce hrdí žáci v Prešovském, Žilinském, Banskobystrickém a Trenčianském kraji (více než 61 % respondentů), naopak nejméně v Bratislavském a Trnavském kraji (méně než 45 %) – obrázek 21. Při detailnější analýze těchto výsledků jsme našli korelaci mezi podílem žáků hrdých na přírodní prostředí v jednotlivých krajích a lesnatostí těchto krajů – obrázek 22. Pearsonův korelační koeficient dosahuje hodnoty 0,62, což představuje střední (významnou) závislost (Chráška 2016). Svědčí tak o statisticky významném vztahu mezi hrdostí na přírodní prostředí a lesnatostí kraje na hladině významnosti 0,01. V Česku jsou nejvíce hrdí na přírodní prostředí žáci v Libereckém kraji, což je nejzalesněnější kraj v Česku s lesním pokryvem 50,1 %. Naopak nejméně hrdí jsou žáci v Praze, kde je lesnatost pouze 14,5 % (ÚHÚL 2020). Na Slovensku jsou žáci nejvíce hrdí na přírodní prostředí v regionech Prešov, Žilina, Banská Bystrica a Trenčín, což jsou čtyři nejzalesněnější slovenské regiony s lesním pokryvem nad 49 % (ISLHP 2020).

HRDOST ŽÁKŮ ZŠ NA PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ

kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 21. Hrdost žáků ZŠ na přírodní prostředí. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

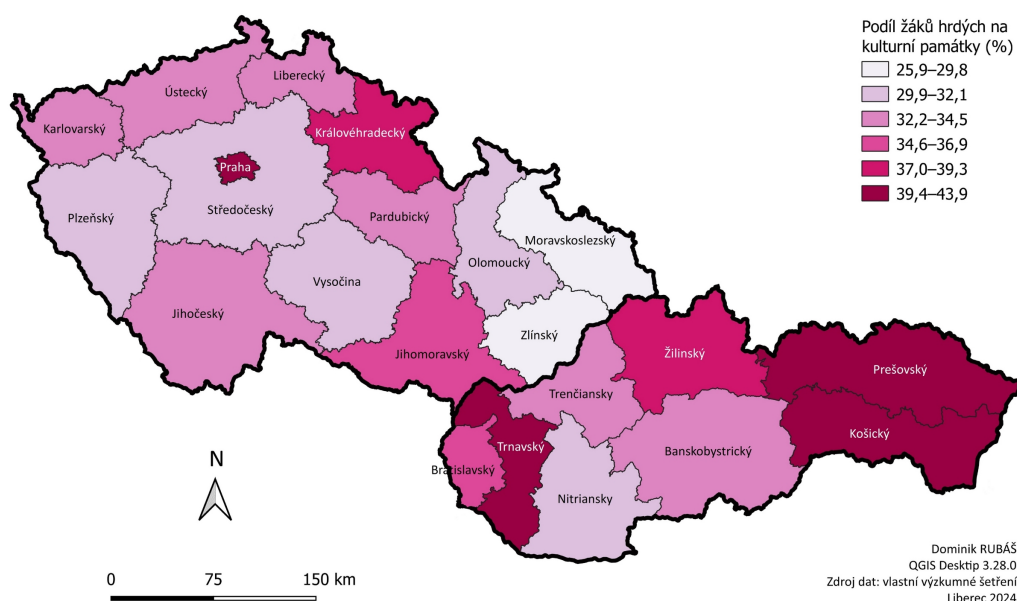


Obrázek 22. Korelace mezi lesnatostí kraje a podílem žáků daného kraje hrdých na přírodní prostředí (Česko + Slovensko)..

Dále jsme detailněji zkoumali vztah mezi hrdostí žáků na kulturní památky v jejich regionu a hustotou kulturních a národních kulturních památek (počet památek na 100 km²) v daném kraji⁷⁰. Pearsonův korelační koeficient v Česku: 0,74 znamená vysokou závislost (Chráska 2016) – viz obrázek 24. V Česku je nejvyšší hustota kulturních a národních kulturních památek v Praze (431 památek na 100 km²). A právě v Praze vykazovali žáci v rámci Česka největší hrdost na kulturní památky (43,8 %). Naopak nejnižší hustota památek je ve Zlínském kraji (33,2 památek na 100 km²). Žáci v tomto kraji vykazovali nejmenší hrdost na kulturní památky (25,9 %). Na Slovensku silná korelace mezi hustotou památek a úrovní hrdosti na ně zjištěna nebyla. Nicméně se ukázalo, že žáci v Nitrianském kraji, který má nejnižší hustotu kulturních památek⁷¹, vykazovali nejvyšší hrdost na ně. Naopak největší hrdost projeví žáci v Trnavském kraji (43,4 %).

HRDOST ŽÁKŮ ZŠ NA KULTURNÍ PAMÁTKY

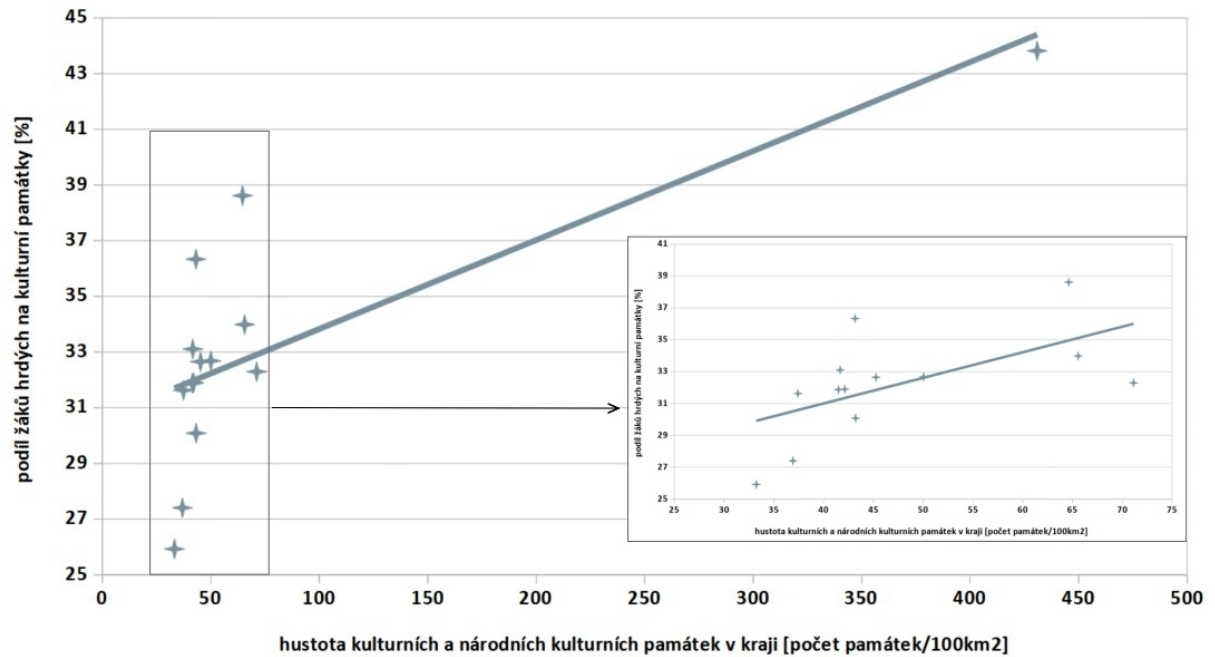
kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 23: Hrdost žáků ZŠ na kulturní památky. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

70 Viz Ústřední seznam kulturních památek (<https://pamatkovykatolog.cz/>).

71 Viz Register nehnuteľných národných kultúrnych pamiatok Ústredného zoznamu pamiatkového fondu (<https://www.pamiatky.sk/evidencie-a-registre/register-nnkp/>).

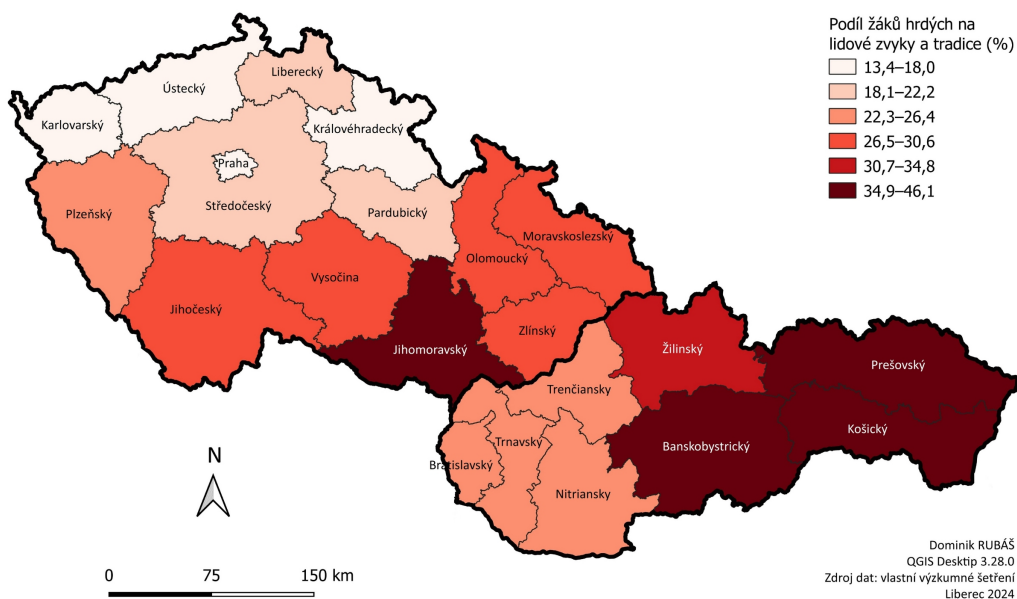


Obrázek 24. Korelace mezi hustotou kulturních a národních kulturních památek v kraji a podílem žáků daného kraje hrdých na kulturní památky (Česko).

Dle očekávání je hrdost na lidové zvyky a tradice vyšší na Moravě než v Čechách (v Česku je největší v Jihomoravském kraji: 38,7 %). Na Slovensku vykazují žáci největší hrdost na lidové zvyky v krajích Banskobystrickém (46,1 %); Prešovském (41,5 %) a Košickém (36,9 %) – obrázek 25. Hrdost žáků na typickou kuchyni a typické výrobky je vyjádřena obrázky 26; 27.

HRDOST ŽÁKŮ ZŠ NA LIDOVÉ ZVYKY A TRADICE

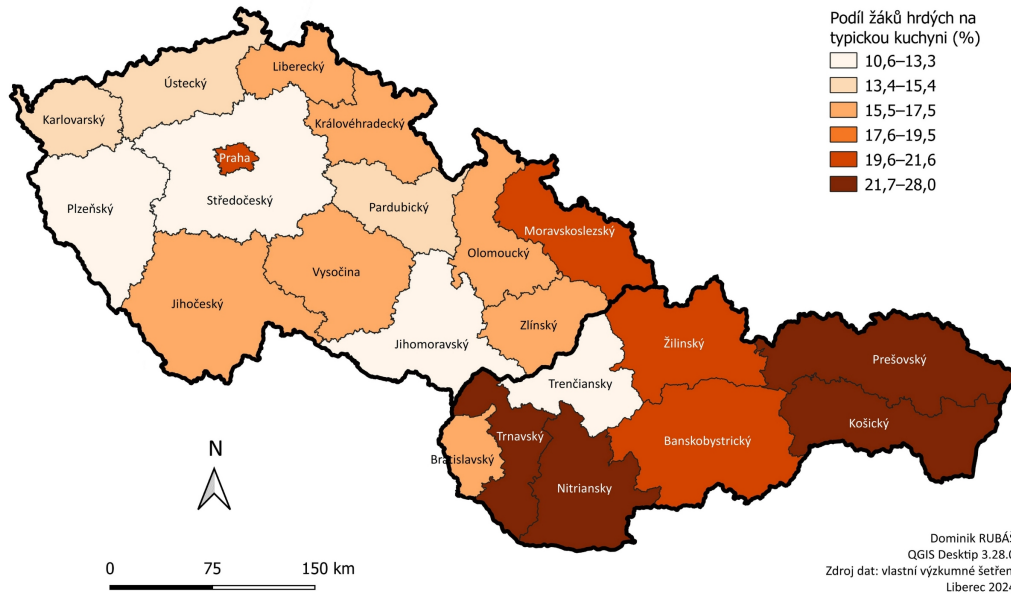
kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 25. Hrdost žáků ZŠ na lidové zvyky a tradice. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

HRDOST ŽÁKŮ ŽŠ NA TYPICKOU KUCHYNI

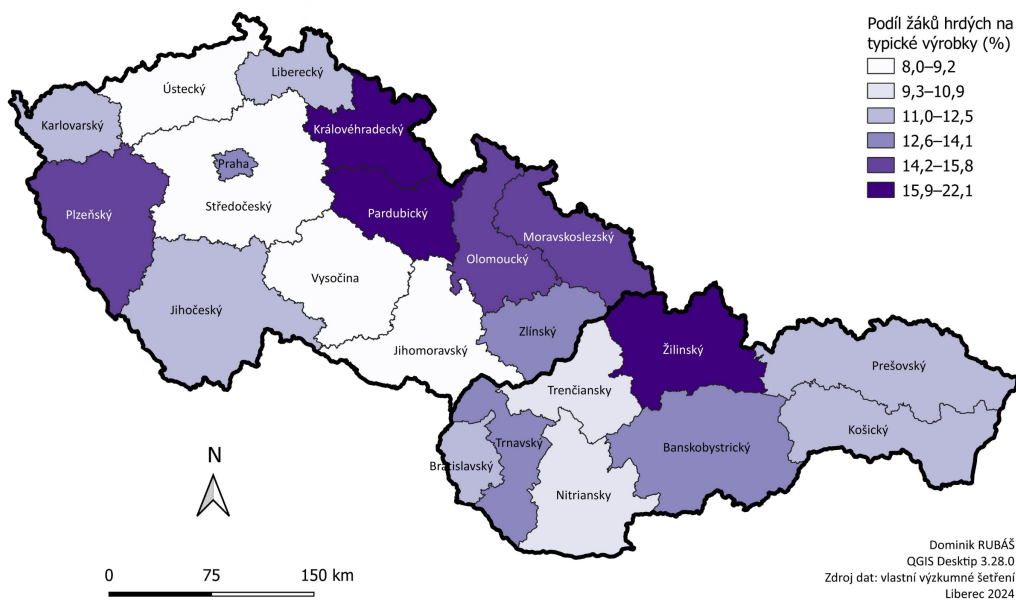
kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 26. Hrdost žáků ŽŠ na typickou kuchyni. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

HRDOST ŽÁKŮ ŽŠ NA TYPICKÉ VÝROBKY

kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 27. Hrdost žáků ŽŠ na typické výrobky. Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

Sounáležitost (identita) českých a slovenských žáků s místním regionem

Hypotézy pro tento výzkum byly stanoveny na základě výzkumu Činčery et al. (2022), kteří zjišťovali vztah k místu žáků 6. (n = 3 773); 8. (n = 21 518); 9. (n = 4 368) ročníku v Česku v podobě konceptu *place attachment*.

Hypotéza 1: Identita žáků s místním regionem klesá s jejich věkem.

Hypotéza 2: Chlapci mají větší identitu s místním regionem než dívky.

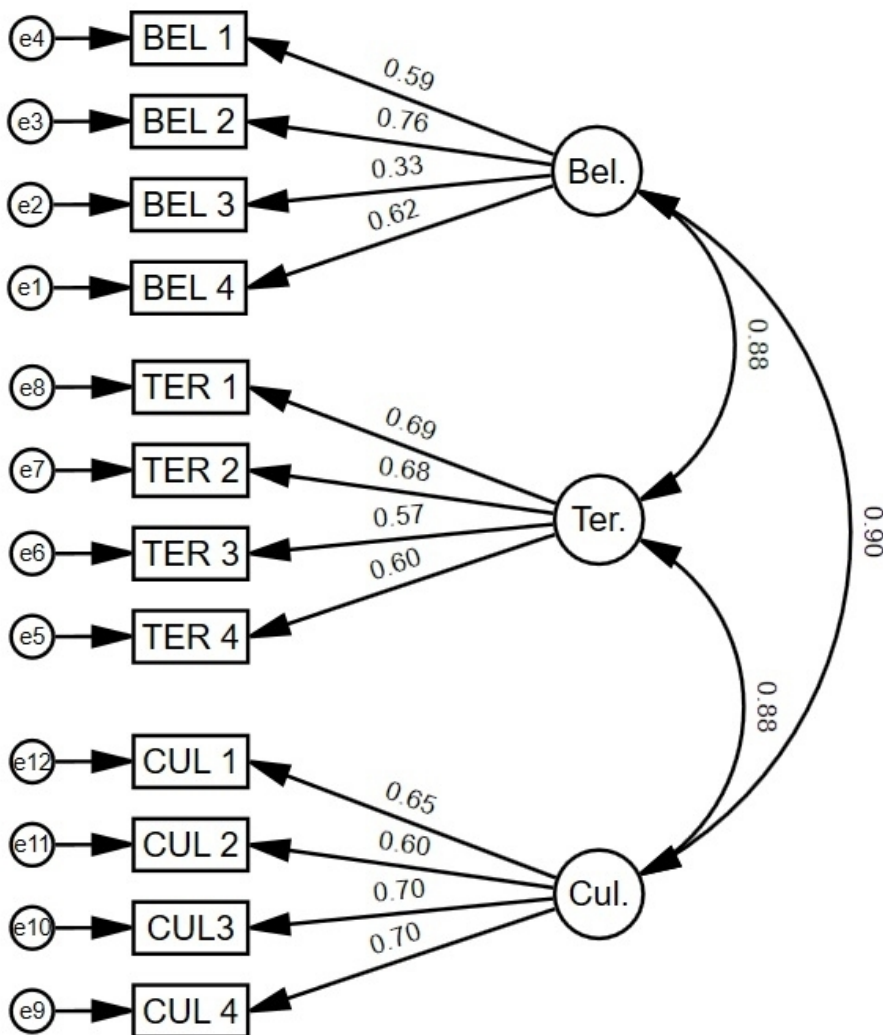
Hypotéza 3: Nejmenší identitu s místním regionem mají žáci v Ústeckém kraji.

Sounáležitost žáků s místním regionem byla zjišťována s využitím upraveného nástroje RIS-2 (Asún et al. 2018), u něž jsme nejprve ověřovali, zda platí jeho třídimenzionální struktura: dimenze Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging – BEL*); Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory – TER*); Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture and History – CUL*). Konfirmační faktorová analýza strukturu nástroje potvrzuje (viz obrázek 28⁷²). Reliabilita nástroje a jeho jednotlivých dimenzí je uvedena v tabulce 4. Společně s výsledky reliability můžeme tvrdit, že nástroj je použitelný.

Tabulka 4. Hodnoty reliability (Cronbachova alfa – α) pro nástroj RIS-2 a jeho dimenze.

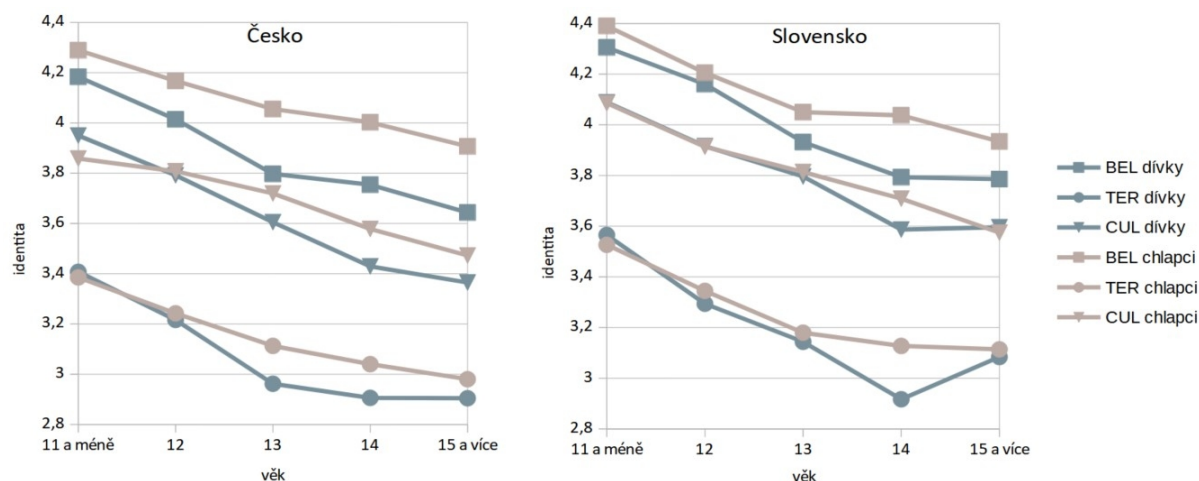
	α – Česko	α – Slovensko	α – Česko + Slovensko
nástroj RIS-2	0,87	0,87	0,87
dimenze BEL	0,68	0,68	0,69
dimenze TER	0,73	0,71	0,72
dimenze CUL	0,74	0,75	0,75

72 Při konfirmační faktorové analýze byly sledovány indexy doporučené Brownem (2015). Následuje jejich přehled, v závorce jsou ideální hraniční hodnoty pro dobrý model (Hu, Bentler, 1999): Comparative Fit Index (CFI, > 0,95), Tucker-Levis Index (TLI, > 0,95), Goodes of Fit Index (GFI, > 0,95), Adjusted Goodes of Fit Index (AGFI, > 0,95), Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA, < 0,06) a Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR, < 0,08). Nebyl sledován χ^2 , jehož hodnoty jsou výrazně ovlivněny vysokým počtem respondentů.



Obrázek 28. Konfirmační faktorová analýza použitého nástroje (Česko + Slovensko dohromady). Model Fit: GFI = .968, AGFI = .951, CFI = .951, TLI = .936, RMSEA = .06, SRMR = .0321. Původně obsahovala dimenze BEL čtyři položky, ovšem položka BEL 3 („Až budu dospělý/á, chtěl/a bych žít jinde než ve svém regionu.“) byla nakonec odstraněna z důvodu nízkého sycení faktoru a pro zvýšení reliability. Model Fit se touto změnou výrazně nezměnil.

Obrázek 29 ukazuje, že sounáležitost (identita) žáků s místním regionem ve všech třech dimenzích klesá s jejich věkem a že chlapci ve většině věkových kategorií vykazují větší identitu než dívky. Statistická analýza těchto vztahů je uvedena v tabulkách 5; 6. Na jejím základě můžeme konstatovat, že s věkem hodnoty regionální identity žáků slabě, ale signifikantně klesají ve všech třech dimenzích v Česku i na Slovensku. A dále, že chlapci dosahují signifikantně vyšších hodnot regionální identity než dívky. Z korelační matice je dále patrné, že jednotlivé dimenze regionální identity mezi sebou korelují pozitivně a (středně) silně.



Obrázek 29. Závislost identity dívek a chlapců s místním regionem na jejich věku.

Tabulka 5. Srovnání identity žáků s místním regionem v závislosti na jejich pohlaví (t-test).

	$M_{\text{DÍVKY}}$	SD	M_{CHLAPCI}	SD	t	p	d
Česko							
dimenze BEL	3,81	0,84	4,03	0,82	-9,17	<0,001	-0,27
dimenze TER	3,00	0,91	3,09	0,84	-3,34	<0,001	-0,10
dimenze CUL	3,55	0,84	3,64	0,87	-3,40	<0,001	-0,10
Slovensko							
dimenze BEL	4,02	0,84	4,13	0,83	-4,35	<0,001	-0,14
dimenze TER	3,21	0,90	3,27	0,92	-1,81	0,07	-0,06
dimenze CUL	3,82	0,84	3,84	0,85	-0,74	0,46	-0,02
Česko + Slovensko							
dimenze BEL	3,91	0,85	4,08	0,82	-9,56	<0,001	-0,21
dimenze TER	3,10	0,91	3,17	0,93	-3,59	<0,001	-0,08
dimenze CUL	3,68	0,85	3,73	0,87	-2,86	0,002	-0,06

M = průměr; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p -hodnota; d = Cohenovo d

Tabulka 6. Korelační matice.

	Věk	Dimenze BEL	Dimenze TER
Česko			
dimenze BEL	-0,14**		
dimenze TER	-0,12**	0,62**	
dimenze CUL	-0,18**	0,64**	0,64**
Slovensko			
dimenze BEL	-0,20**		
dimenze TER	-0,18**	0,64**	
dimenze CUL	-0,20**	0,69**	0,66*
Česko + Slovensko			
dimenze BEL	-0,19**		
dimenze TER	-0,17**	0,63**	
dimenze CUL	-0,21**	0,66**	0,66**

** $p < 0,01$

Tabulky 7; 8 a obrázek 30 ukazují, že identita žáků s místním regionem se liší v rámci států (slovenští žáci dosahují signifikantně větších hodnot regionální identity než čeští žáci) i jednotlivých krajů. Největší identitu vykazují žáci v Prešovském kraji (3,92) a Košickém kraji (3,76), naopak nejmenší identitu žáci v Ústeckém kraji (3,22) a Karlovarském kraji (3,36). Tabulka 9 ukazuje, že žáci v Ústeckém kraji dosahují signifikantně nižších hodnot regionální identity než žáci ve většině ostatních krajů.

Tabulka 7. Mezinárodní srovnání identity žáků s místním regionem (t-test).

	M _{ČESKO}	SD	M _{SLOVENSKO}	SD	t	p	d
dimenze BEL	3,92	0,84	4,07	0,84	-8,58	<0,001	-0,19
dimenze TER	3,05	0,93	3,24	0,91	-9,61	<0,001	-0,21
dimenze CUL	3,60	0,86	3,83	0,85	-12,64	<0,001	-0,27

M = průměr; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p-hodnota; d = Cohenovo d

Tabulka 8. Srovnání identity žáků s místním regionem (včetně jednotlivých dimenzí) v rámci jednotlivých krajů.

Kraj	n	Identita celkem		Dimenze BEL		Dimenze TER		Dimenze CUL	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Banskobystrický	343	3,63	0,79	4,03	0,86	3,14	0,97	3,82	0,86
Bratislavský	455	3,61	0,74	3,99	0,83	3,16	0,90	3,77	0,83
Košický	572	3,76	0,73	4,13	0,82	3,33	0,87	3,92	0,81
Nitrianský	224	3,55	0,72	3,97	0,78	3,13	0,86	3,65	0,82
Prešovský	828	3,92	0,71	4,28	0,76	3,48	0,89	4,09	0,79
Trenčianský	531	3,51	0,80	3,96	0,89	3,05	0,91	3,64	0,89
Trnavský	389	3,64	0,78	4,06	0,90	3,19	0,90	3,77	0,86
Žilinský	638	3,59	0,76	3,98	0,81	3,18	0,91	3,71	0,85
Jihočeský	257	3,47	0,78	3,87	0,89	3,06	0,89	3,57	0,92
Jihomoravský	333	3,60	0,73	4,01	0,80	3,16	0,93	3,72	0,80
Karlovarský	296	3,36	0,80	3,83	0,86	2,88	0,94	3,49	0,92
Královéhradecký	246	3,52	0,75	3,94	0,81	3,10	0,91	3,63	0,84
Liberecký	257	3,61	0,71	4,05	0,75	3,20	0,91	3,68	0,80
Moravskoslezský	821	3,47	0,75	3,89	0,83	3,04	0,93	3,59	0,84
Olomoucký	229	3,41	0,73	3,89	0,81	2,91	0,87	3,57	0,83
Pardubický	245	3,54	0,77	3,97	0,80	3,10	0,87	3,65	0,90
Plzeňský	279	3,60	0,73	4,01	0,80	3,17	0,91	3,73	0,80
Praha	283	3,45	0,75	3,88	0,86	3,11	0,91	3,46	0,86
Středočeský	430	3,55	0,75	3,99	0,84	3,10	0,89	3,67	0,83
Ústecký	356	3,22	0,81	3,66	0,90	2,75	0,96	3,34	0,90
Vysočina	236	3,56	0,74	4,00	0,80	3,13	0,92	3,66	0,83
Zlínský	405	3,51	0,79	3,98	0,83	3,04	0,97	3,62	0,87

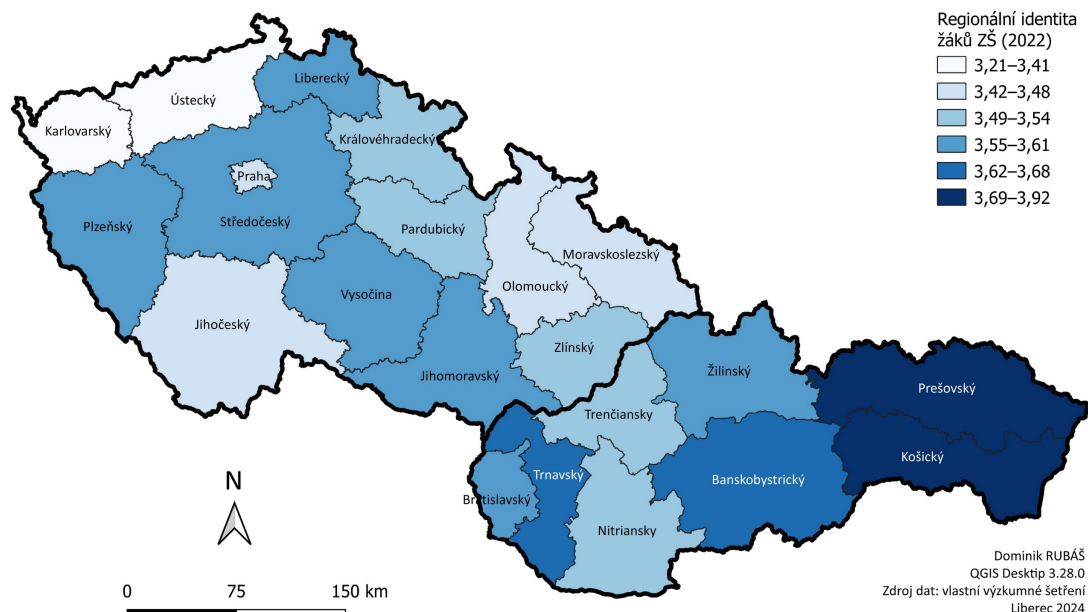
M = průměr; SD = směrodatná odchylka

Tabulka 9. Turkey post-hoc test pro kraje s průměrnou nejnižší (Ústecký; Karlovarský) a nejvyšší (Prešovský; Košický) mírou regionální identity žáků (1 = Banskobystrický, 2 = Bratislavský, 3 = Košický, 4 = Nitriansky, 5 = Prešovský, 6 = Trenčiansky, 7 = Trnavský, 8 = Žilinský, 9 = Jihočeský, 10 = Jihomoravský, 11 = Olomoucký, 12 = Pardubický, 13 = Plzeňský, 14 = Praha, 15 = Středočeský, 16 = Vysočina, 17 = Zlínský, 18 = Královéhradecký, 19 = Liberecký, 20 = Moravskoslezský, 21 = Karlovarský, 22 = Ústecký). V buňkách uvedeny p-hodnoty.

kraj	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ústecký	<0,001	<0,001	<0,001	0,004	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,216	<0,001	0,191
Karlovarský	0,265	0,532	<0,001	0,963	<0,001	0,877	0,059	0,530	1,000	0,520	1,000
Košický	0,526	0,135	x	0,044	0,027	<0,001	0,604	0,011	<0,001	0,146	<0,001
Prešovský	<0,001	<0,001	0,027	<0,001	x	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
kraj	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Ústecký	0,002	<0,001	0,153	<0,001	<0,001	<0,001	0,014	<0,001	0,006	0,608	x
Karlovarský	0,930	0,543	1,000	0,580	0,732	0,731	0,998	0,172	1,000	x	0,608
Košický	0,015	0,287	<0,001	0,002	0,063	<0,001	0,004	0,429	<0,001	<0,001	<0,001
Prešovský	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

REGIONÁLNÍ IDENTITA ŽÁKŮ ZŠ

dle upraveného nástroje RIS-2 (Asún et al. 2018),
kraje Česka a Slovenska, 2022



Obrázek 30. Regionální identita žáků ZŠ v jednotlivých krajích Česka a Slovenska (1 = nejmenší identita – 5 = největší identita). Vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0.

Tabulka 10 ukazuje, že mají-li žáci školu blíže bydlišti, ve většině případů to znamená, že mají větší identitu s místním regionem (platí ve všech třech dimenzích).

Tabulka 10. Identita žáků s místním regionem v závislosti na blízkosti školy a bydliště. Skupiny žáků: 1 = Školu mám v té samé obci (městě), kde bydlím; 2 = Školu nemám v té samé obci (městě), kde bydlím, ale ve stejném okrese; 3 = Moje bydliště a škola jsou v různých okresech; 4 = Moje bydliště a škola jsou v různých krajích (ANOVA).

	F	p	η^2
Česko			
dimenze BEL	9,63	<0,001	0,006
dimenze TER	3,36	0,02	0,002
dimenze CUL	6,74	<0,001	0,004
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: 1:3 (p = 0,02); 1:4 (p < 0,001); 2:3 (p = 0,03); 2:4 (p < 0,001); 3:4 (p = 0,04) dimenze TER: 1:2 (p = 0,03) dimenze CUL: 1:4 (p = 0,02); 2:3 (p = 0,01); 2:4 (p = 0,004)			
Slovensko			
dimenze BEL	5,88	< 0,001	0,004
dimenze TER	3,32	0,019	0,003
dimenze CUL	4,22	0,005	0,003
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: 1:4 (p < 0,001); 2:4 (p = 0,001); 3:4 (p = 0,002) dimenze TER: 3:4 (p = 0,024) dimenze CUL: 1:4 (p = 0,011); 2:4 (p = 0,007); 3:4 (p = 0,004)			
Česko + Slovensko			
dimenze BEL	15,21	< 0,001	0,005
dimenze TER	3,89	0,009	0,001
dimenze CUL	8,71	< 0,001	0,003
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: 1:4 (p < 0,001); 2:4 (p < 0,001); 3:4 (p < 0,001) dimenze TER: 2:4 (p = 0,21) dimenze CUL: 1:4 (p < 0,001); 2:4 (p < 0,001); 3:4 (p = 0,041)			

F = testovací kritérium; p = p-hodnota; η^2 = velikost efektu (effect size)

Tabulka 11 ukazuje, že bydlí-li žáci v regionu déle, mají s místním regionem větší identitu (platí ve všech třech dimenzích).

Tabulka 11. Identita žáků s místním regionem v závislosti na délce pobytu v jejich regionu. Skupiny žáků: 1 = Bydlím tu od narození; 2 = Přistěhoval/a jsem se sem z blízkého okolí; 3 = Přistěhoval/a jsem se sem z jiného kraje (ANOVA).

	F	p	η^2
Česko			
dimenze BEL	44,09	< 0,001	0,019
dimenze TER	24,60	< 0,001	0,010
dimenze CUL	16,61	< 0,001	0,007
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$ dimenze TER: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$, až na 2:3 ($p = 0,02$) dimenze CUL: 1:2 ($p = 0,002$), 1:3 ($p < 0,001$), 2:3 ($p = 0,029$)			
Slovensko			
dimenze BEL	51,10	< 0,001	0,025
dimenze TER	23,05	< 0,001	0,011
dimenze CUL	37,89	< 0,001	0,019
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$ dimenze TER: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$, až na 2:3 ($p = 0,02$) dimenze CUL: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$			
Česko + Slovensko			
dimenze BEL	101,12	< 0,001	0,023
dimenze TER	54,52	< 0,001	0,012
dimenze CUL	58,24	< 0,001	0,013
Turkey post-hoc test: dimenze BEL: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$ dimenze TER: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$ dimenze CUL: všechny rozdíly signifikantní na $p < 0,001$			

F = testovací kritérium; p = p -hodnota; η^2 = velikost efektu (effect size)

Oblíbená místa žáků

Oblíbená místa žáků jsme rozčlenili do 8 hlavních kategorií (viz tabulka 12). Následně jsme jejich zastoupení kvantifikovali (viz obrázek 31). Žáci celkem uvedli 7 575 míst (3 979 v Česku a 3 596 na Slovensku). Z výsledků je zřejmé, že převládají oblíbená místa z kategorie **domov; část domova; bydliště; bydliště blízké osoby**. Žáci často zmiňovali samotný domov, někdy i konkretizovali jeho části (např. „*Můj pokoj.*“). Jindy žáci uváděli celé své město/obec, ve kterých se narodili, žijí tam, bydlí tam, mají tam rodinu (např. „*Mé rodné město.*“; „*Frýdek, narodil jsem se tam.*“; „*Domov, protože tam mám rodiče.*“). Dále do této kategorie patří domov/bydliště blízké osoby – často prarodičů (např. „*Podhorní Újezd – žila tam moje babička a dědeček, jezdila jsem tam na prázdniny.*“).

Druhou nejoblíbenější kategorií míst bylo **přírodní prostředí**. To bylo zastoupeno obecnými výrazy („*příroda*“; „*les*“; „*skály*“; „*Každé pekné miesto v našej prírode, ktoré nie je poznačené necitlivým ľudským konaním.*“), ale i konkrétními (např. „*Teplické skály*“; „*Vysoké Tatry, lebo ukrývajú nádhernú prírodu.*“; „*100ročný dub, mam k nemu veľa spomienok.*“; „*Národný park Malá Fatra. Je tam strašne veľa zelená a príroda sa tam až tak neničí a to sa mi na tom páči, lebo príroda sa ma chrániť.*“). Do této kategorie jsme zařazovali i parky či lesoparky (např. „*Místní lesopark, pretože je tam hezká príroda.*“).

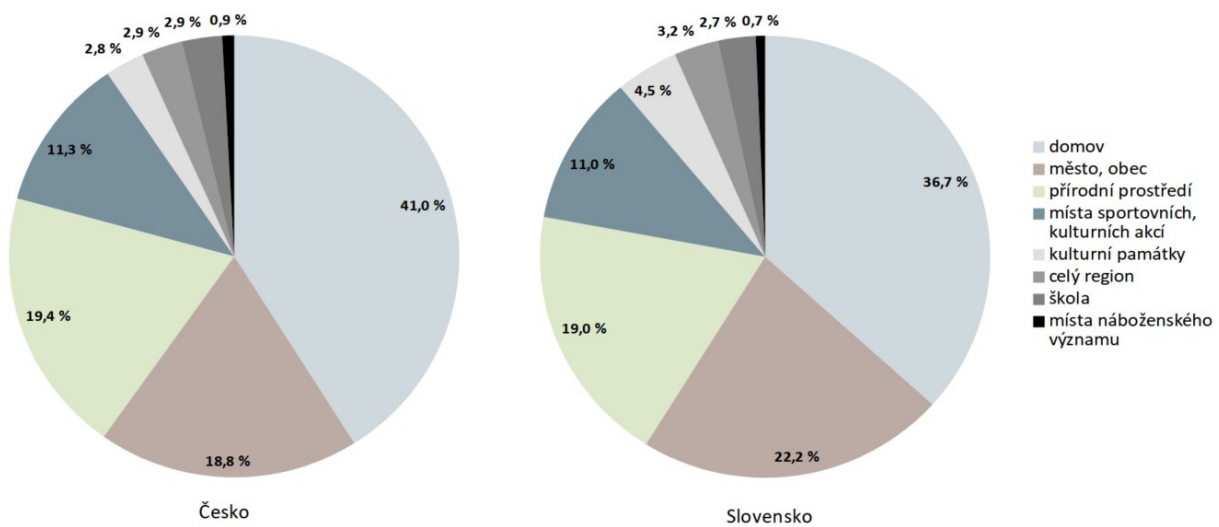
Třetí nejčastější kategorií byla **města; obce; jejich části**. Podobně jako v předchozí kategorii žáci uváděli obecné („*město*“) i konkrétní výrazy („*Brno, protože je to největší město v regionu.*“; „*Mám ráda centrum Prahy, protože je krásné...*“). Další kategorií jsou **místa sportovních, kulturních, společenských událostí; obchody či stravovací zařízení**. Velmi často žáci uváděli různá hřiště, stadiony, kde vykonávají svůj oblíbený sport („*fotbalové hřiště*“; „*tenisové kurty*“; „*hokejová hala*“). Mnohdy se jednalo o hřiště, jakožto místa setkávání s kamarády („*Hřiště, chodím tam s kamarády.*“). Žáci si vytvářejí blízké vztahy i k místům kulturních a společenských akcí („*Skalka – chodím tam opékat s kamarády.*“; „*Kulturpark, je tam množstvo kultúrnych akcií.*“; „*Amfiteáter, kvôli každoročným folklórnym slávnostiam...*“). Do této kategorie jsme zařadili také místa dalších služeb, jako jsou obchody či stravovací zařízení („*Restaurace Konibar, protože je tam vše a dobře vaří.*“; „*Korzo – lebo sú tam dobré obchody.*“).

Poslední čtyři kategorie jsou zastoupeny relativně málo (celkem tvoří jen desetinu všech míst). **Kulturní, technické památky**: Žáci často uváděli památky, symbolizující jejich město či region („*Najbližší vzťah mám k Ľubovnianskému hradu, pretože je to našou pýchou.*“; „*Mohyla Milana Rastislava Štefánika, mám k tomu vzťah pretože to bol veľký človek z môjho okolia.*“; „*Naš hrad, on vyjadruje celú Považsku Bystricu, sice je tu zburanina, ale to vôbec nevádi, lebo sa toho dozvieme viac na živo ako na obrazkoch.*“). Často byla tato kategorie spojena se zájmy daného žáka („*K různým hradům a památkám. Baví mě je navštěvovat.*“), či s určitou úctou k historii („*Zámku, protože z něho cítím históriu.*“; „*Ľubovniansky hrad, lebo má peknú históriu.*“; „*K bratislavskému hradu, lebo je to kusok z nasej zaujimavej minulosti.*“; „*Rotunda sv. Juraja. Je to kultúrna pamiatka a v okolí je aj pekná príroda. Celé miesto má aj historický význam.*“; „*Skanzen a Riecnica, krásna príroda, zachované pamiatky, že človeka to*

chytí za srdce. A spomienky na dávne časy.“; „K trenčianskemu hradu. A mam k nemu pekný vzťah, lebo mam naňho výhľad a dodáva mi dobrí pocit a energiu keď sa naňho pozerám.“; „Najbližší vzťah mám ku kultúrnym pamiatkám pretože nám ukazujú život ľudí v minulosti.“). Žáci dále uváděli jako své oblíbené místo **celý region či celou okolní krajinu**. Na místa tak pohlíželi v regionálním („Celý Liptov“; „Ústecký kraj“), a někdy dokonce v národním („Ukrajina“) měřítku. Necelá 3 % žáků uvedli, že jejich nejoblíbenějším místem je **škola**. Jako důvod často uváděli kamarády, ale i dobré učitele („Asi ke škole, protože sem budu chodit až do devítky a chodím do ní dlouho a vytvořil jsem si k ní vztah, na který asi budu vzpomínat dlouho.“; „Škola – lebo su tam ludia, ktorých mám rada a cítim sa tam ako doma.“; „Škola, lebo tu veľmi dobrý učiteľia a aj ludia, je malá šanca, že sa tu môže stať niečo zlé.“ (D, 11 let); „Určite ku svojej škole. Je to miesto, kam chodím veľmi rada, kde ma to baví a ak by som mala z regiónu odísť, najviac by som nechcela kvôli tomuto miestu, ktoré je pre mňa neodlučiteľnou súčasťou života.“. Poslední kategorií oblíbených míst žáků jsou **místa náboženského významu**. Ta žáci uváděli relativně zřídka (pouze v necelém 1 % případů), přesto jsme je do naší kategorizace zařadili, i proto, že v zahraničních výzkumech se s podobnými místy často pracuje. Žáci mají tato místa spojena s duchovním přesahem a často se jedná o různé kříže, kostely či hřbitovy („Polní cesta lemovaná mladými stromky vedoucí ke křížku s lípou a lavičkou; chodívame sem s rodinou, měli jsme tu občerstvení a předčítání s rodinou, na křížku je napsána modlitba, kterou když se někdo zde pomodlí, vyprosí duším v očištění 100 dní odpustků.“; „Ke kostelu, protože jsem křesťan.“; „Kostol v Ohradzanoch, pretože tam často chodím a bol som tam pokrstený a je tam pekne.“; „Ku kostolu. Preto, lebo sa v ňom cítim najlepšie.“; „Kostol. Lebo sa klaniame pánu Bohu.“; „Hřbitov, chodím tam často se svými kamarády, protože je tam ticho.“).

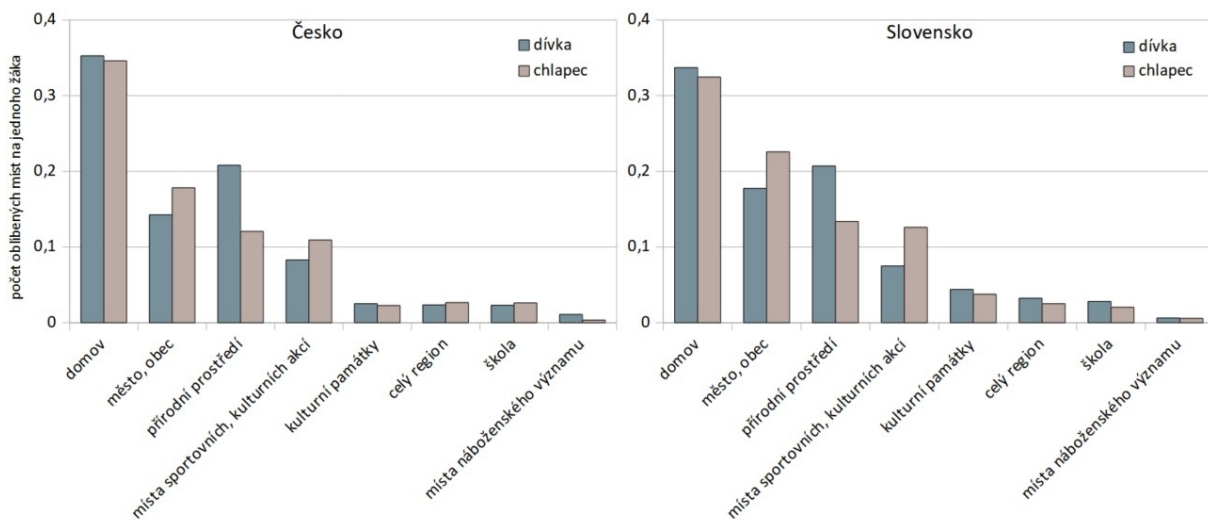
Tabulka 12. Typy oblíbených míst žáků ZŠ v Česku a na Slovensku (n = 7 575).

	TYP MÍSTA	PŘÍKLADY MÍST	n (%)
1	domov; část domova; bydliště; bydliště blízké osoby	moje vesnice, protože zde žiju od narození; můj dům; místo, kde bydlím; postel; můj pokoj; babiččin dům; domov	2 951 (39,0)
2	město; část města; obec	náměstí Edvarda Beneše; autobusová zastávka, Harrachov	1 547 (20,4)
3	přírodní prostředí	Jiráskovy skály; lesy; park; les s čistým potůčkem; řeka	1 456 (19,2)
4	místa sportovních, kulturních, společenských událostí; stravování; obchody; jiné služby	badmintonová aréna; fotbalové hřiště; letní kino; kulturní dům; bazén; obchodní centrum; restaurace	844 (11,1)
5	kulturní, technické památky	zámek Litomyšl; rozhledna; Karlův most; hrad Kost	275 (3,6)
6	celý region; celá krajina	Benešovsko; okres Beroun; Ústecký region; Liberecký kraj	232 (3,1)
7	škola	škola; základní umělecká škola	212 (2,8)
8	místo náboženského významu	křížová cesta; kostel; hřbitov	58 (0,8)

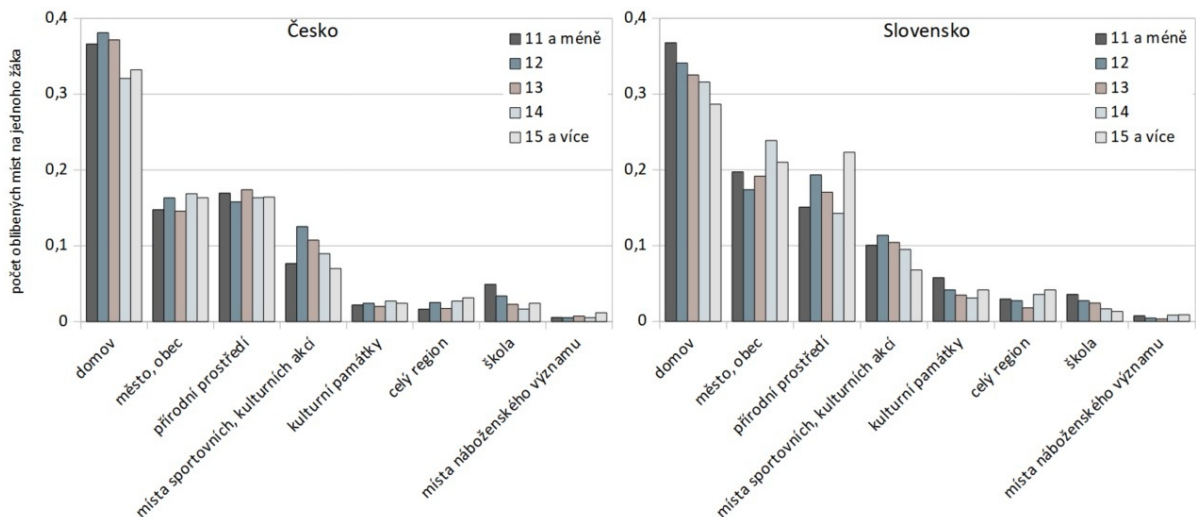


Obrázek 31. Typy oblíbených míst žáků ZŠ v Česku ($n = 3\,979$) a na Slovensku ($n = 3\,596$).

Detailnější analýza oblíbených míst žáků, zohledňující pohlaví a věkovou strukturu žáků, je zobrazena na obrázcích 32, resp. 33. Z obrázku 32 je mj. patrné, že více oblíbených míst z kategorie „přírodní prostředí“ mají dívky, a to jak v Česku, tak na Slovensku. Obrázek 33 mj. ukazuje, že průměrný počet oblíbených míst žáků z kategorie „domov“ klesá v obou státech s věkem žáků.



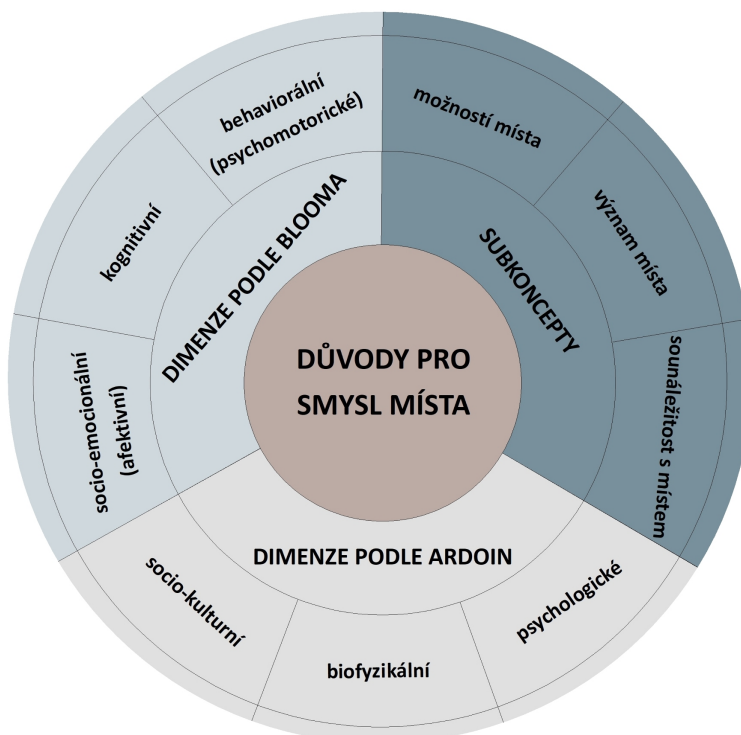
Obrázek 32. Typy oblíbených míst žáků v závislosti na pohlaví žáků.



Obrázek 33. Typy oblíbených míst žáků v závislosti na věkové struktuře žáků.

Důvody pro oblibu míst žáky

Důvody pro oblibu míst žáky, tedy důvody pro smysl místa, byly nalezeny ve všech kategoriích nejčastějších konceptuálních východisek SOP (viz kapitola 12.1.3), kterými jsou 1) subkoncepty význam místa; sounáležitost s místem; možnosti místa; 2) Dimenze podle Ardoin (2006); 3) Dimenze podle Blooma (1956) – viz obrázek 34.



Obrázek 34: Multidimensionalita důvodů pro smysl místa žáků.

Možnosti místa: Místa mohou žákům nabízet možnosti pro naplňování jejich potřeb, něco jim mohou umožňovat. Žáci velmi často zmiňovali různá hřiště, sportovní haly, stadiony..., které jim umožňují vykonávat oblíbený sport. Mohou to být i různá obchodní centra, poskytující dětem rozličné možnosti. Příklady odpovědí: „K rybníku a zimnímu stadionu, protože tam chodím na ryby a hrát hokej.“ (Ch, 15 let); „Zimní stadion, chodím tam bruslit.“ (Ch, 15 let); „Atrium palác Pardubice, mají tam školní potřeby, jídlo, oblečení.“ (D, 12 let); „K OC Chodov, protože tam můžu sehnat úplně všechno.“ (Ch, 12 let); „K atletickým stadionům, jsem atlet a atletika je můj život.“ (Ch, 13 let); „Nejradši mám hřiště, protože tam můžu hrát basket a popřemýšlet, co jsem v tom daném dnu udělal špatně.“ (Ch, 12 let); „Najbližší vztah mam k pohoriam ako Malá Fatra, milujem hlavne lyžiarske strediská cez zimnú sezónu.“ (D, 12 let).

Význam místa: Smysl místa může být dán i jeho jedinečným významem, který ho činí unikátním. Často se tento význam propisuje do identity celé obce, celého regionu, či dokonce celého státu. Typickými příklady smyslu místa, který je dán jeho významy, jsou např.: „Ještěd, je vidět skoro odevšad.“ (Ch, 11 let); „Klášter Porta Coeli. Je to magické místo plné záhad.“ (D, 13 let); „Můj nejbližší vztah jsou vlčí jámy, protože mě fascinuje, že je v nich přes celý rok sníh.“ (Ch, 12 let); „Kostel, protože symbolizuje naši dědinu.“ (D, 15 let); „Nejvíce se mi líbí náš zámek, který se tu nachází. Váže se k němu mnoho pověstí a legend...“ (D, 13 let); „Herlianský gejzír, je to rarita, stále viac ľudí sa na to chodí pozerat.“ (D, 11 let); „Lubovniansky hrad – je krásny a je znak regiónu.“ (Ch, 15 let); „Hrad = symbol města.“ (Ch, 15 let); „Poľana, krásna vyhasnutá sopka, ktorá nášmu regiónu dáva silu.“ (Ch, 13 let); „Oravský hrad. Je to dominanta.“ (D, 15 let); „Mám vztah ku Nízkym Tatrám. Lebo sú pekné a dosť ikonycké pre tento región.“ (Ch, 11 let); „Trenčín, pretože je ponom pomenovaný region.“ (Ch, 13 let); „Tatry najkrajší monument.“ (D, 13 let); „K kopcu nad dedinou, symbol.“ (D, 12 let); „Tatry, lebo sú pýchou Slovenska.“ (Ch, 13 let); „Kostolík sv. Margity Antiochijskej – história regiónu.“ (Ch, 12 let).

Sounáležitost s místem: S místem se může žák vnitřně ztotožňovat, stává se součástí jeho identity. Často je takovým místem domov jakožto útočiště, bezpečně místo. Mnohdy jsou taková místa silně spjata s rodinou, se vzpomínkami. Příklady sounáležitosti žáka s místem jsou: „K svému domovu, cítím se tam v bezpečí.“ (Ch, 15 let); „Vesnicemi mezi Turnovem a Železným Brodem. Všude se cítím, že tam patřím.“ (Ch, 15 let); „Chánov, protože tu bydlím od narození a lidí v okolí beru jako jednu velkou rodinu.“ (D, 14 let); „Vesnice, ve které bydlím, protože tam žiju od malička a odstěhovat bych se nemohl.“ (Ch, 15 let); „Region mezi Ústím n. L. a částí Děčína. K tomuto regionu mám vztah, jelikož tam bydlí většina příbuzných, jako je babička, děda, otec, matka a mnoho dalších...“ (Ch, 15 let); „Domov a celé sousedství, protože tam jsem doma.“ (Ch, 14 let); „Ostrava, žiju srdcem pro Ovu.“ (D, 15 let); „K dedine Ďurkov, rodná dedina, ktorá mi za tých 15 rokov prirástla k srdcu.“ (Ch, 15 let); „Asi to bude k domovu a k mestu v ktorom bývam. Je tam to zvláštne puto, ktoré mám potrebu udržiavateľ do konca života.“ (D, 14 let); „Košice, lebo som srdcom vychodnar.“ (Ch, 11 let).

Psychologická dimenze: Důvody smyslu místa z této dimenze se v mnohém prolínají se sounáležitostí s místem. Místa jsou nějakým způsobem spojena s duševními projevy člověka, které mnohdy žák nedokáže zcela racionálně popsat. V místě nachází klid, má ho spojené s vírou... Příklady žakovských odpovědí, které lze zařadit do této dimenze jsou: „*Polní cesta lemovaná mladými stromky vedoucí ke křížku s lípou a lavičkou (...) na křížku je napsána modlitba, kterou když se někdo zde pomodlí, vyprosí duším v očistci 100 dní odpustků.*“ (D, 15 let); „*Nejbližší vztah mám k našemu lesu, protože je to klidné a tiché místo na zapomínání všeho špatného.*“ (D, 15 let); „*Švédská skála pod Spálovem, protože tam ráda chodím, když potřebuji chvíli klidu a dobře se tam přemýšlím.*“ (D, 14 let); „*Trenčiansky hrad, keď sa pozeram do studne, zabúdam na všetko ostatne.*“ (D, 13 let); „*Lutina, sila viery.*“ (Ch, 14 let).

Biofyzikální dimenze: V místě je prostředí (často přírodního charakteru), které žák oceňuje. Jedná se o více objektivní charakteristiky než v předchozím případě. Mezi typické příklady můžeme zahrnout: „*Borkovické blata – líbí se mi tam příroda.*“ (D, 12 let); „*K Tatram kvôli krásnej prírode a tatranským skalám, kamzíkom a svišťom.*“ (Ch, 14 let); „*Miesto kde sú zvieratka, kone.*“ (D, 16 let); „*Rada chodím do lesa za naším domom, lebo je tam veľa bylín a zvierat.*“ (D, 11 let); „*Lubica, lebo je tam pekna priroda a vela zvierat.*“ (D, 11 let); „*Blízky vztah mám k okolí řeky Svratky. (...) Je tu ticho, můžu pozorovat kachny a občas sem zavítají i labuť.*“ (D, 13 let);

Sociokulturní dimenze: Žák si může vytvářet silný vztah k místům, která má spojená s ostatními lidmi (příbuznými, přáteli) či s kulturou, uměleckými výtvoři, kulturními akcemi (případně s lidmi z těchto akcí). Příklady takových míst jsou: „*Domov, je tam moje rodina a tu mám nadevše ráda.*“ (D, 12 let); „*Mám vazby k Slovácku a Hanácku, protože se mi líbí jejich tradice, kroje, kuchyně a kulturní památky.*“ (Ch, 14 let); „*Trstěnice, hlavně kvůli lidem a kulturním akcím.*“ (Ch, 14 let); „*K naší dedine, pretože sa mi strašne páči naše tradície, zvyky a kroje ♥.*“ (D, 12 let); „*K môjmu domovu. Pretože tu mám rodinu ktorá má podrží aj v tých najťažších chvíľach a rozhodnutiach.*“ (D, 14 let); „*Celý región je krásny. Reprezentujem ho po celom Slovensku a celom svete kvôli môjmu folklórnemu súboru, ktorý navštevujem. A celkovo sa mi páčia aj tradície, zvyky, miesta a kultúra.*“ (D, 14 let); „*Najväčší vzťah mám k miestnej kuchyni. Tradičné jedlo mi ihneď pripomenie, ako žili moji prastarí rodičia.*“ (D, 13 let); „*Centrum Košíc – je tu skvelá atmosféra, žije to tu, hlavne v lete podvečer, ľudia sem chodia relaxovať, smejú sa, venčia psom, posedávajú okolo fontány, popíjajú kávu, stretávajú sa s priateľmi, chodia do divadla – je to ako vo veľkomeste, ale bez nahlenia, bez naháňania sa za peniazmi.*“ (D, 12 let); „*K našej škole – nacvičujeme tam folklórny program.*“ (Ch, 12 let); „*Galéria Jána Kulicha, pretože sa mi páčia jeho výtvoři a som rada, že mame v obci takúto možnosť vidieť jeho tvorbu.*“ (D, 13 let).

Socio-emocionální (afektivní) dimenze: Důvody smyslu místa z této emocionální dimenze jsou často spojené s vnímáním místa vícero smysly. Žák v místě zažívá určité pocity, které mohou silně prostupovat i do jeho vzpomínek. Mezi příklady důvodů z této dimenze patří: „*Krkonoše – jezdíme tam s rodinou od malička. Líbí se mi šepot lesů, hučení potoků a lidí,*

kteří v Krkonoších žijí.“ (D, 14 let); „Les. Miluji jeho vůni, krásu a žádný ruch.“ (D, 12 let); „Louka v Nové Vsi. Kdysi jsem tam byla se svými spolužáky a hned jsem si to tam oblíbila. Je tam strom, pod kterým je lavička. Když si na ni sednu, tak mám krásný výhled na celou Novou Ves a Mníšek. Všude kolem mě je jen příroda, louky nebo lesy.“ (D, 13 let); „Ke studánce, je tam hlas přírody.“ (Ch, 14 let); „Kunovská priehrada. Láka ma tam voda, ale nie na to, aby som sa v nej kúpala, ale vždy si ku nej sadnem a počúvam jej šum, ticho, relax, mám to ako taký relax, oddych.“ (D, 15 let); „Najväčší vzťah mám k lesom a prírode, ktorú tu máme, keď zapadá slnko za polia a vtáky čvirikajú. Je tu super pocit.“ (D, 13 let).

Kognitívni dimenze: Pro žáka mohou být též smysluplná taková místa, která má spojená s vědomostmi. V místech (o místech) se něco naučil, dozvěděl, získal určitou dovednost. Tyto znalosti a dovednosti se poté promítají do jeho pocitů. Jako příklady lze uvést: „Ke škole, protože se ráda vzdělávám.“ (D, 15 let); „Jakýkoliv les nebo hora je mi blízká, vždy jsme šli do přírody a začala jsem se seznamovat s věcmi, které mi postupem času začaly připomínat domov.“ (D, 14 let); „Kališovo jezero, a to proto, že jsem se tam v podstatě naučil samostatnosti a zručnosti s ohněm, stanem a jinými věcmi.“ (Ch, 12 let); „Najbližší vzťah mam ku škole, lebo ma všetko naučila.“ (Ch, 15 let).

Behaviorální (psychomotorická) dimenze: Tato dimenze vyjadřuje činnosti či chování žáků v daném místě (či pro dané místo). Místo tak může ovlivňovat proenvironmentální, ale i jiné druhy chování jedince. Svým způsobem je tato dimenze úzce spjata s konceptem možnosti místa (místo žákovi umožňuje vykonávat určitou činnost). Příklady: „Příroda, staram sa o prírodu.“ (Ch, 12 let); „Amfiteáter, a to pre to, lebo tam chodím každý rok vystupovať a som hrdá, že môžem vystupovať na takom folklórnom mieste, kde už sa odohralo veľa vystúpení spojených s folklórom.“ (D, 11 let); „Já jsem nejvíc hrdá na farmy a záchranná centra v mém okolí, protože pomáhají zvířatům v nouzi, což moc lidí v dnešní době nedělá.“ (D, 13 let).

13.2.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Důvod toho, že v Česku vykazují největší hrdost na přírodní prostředí žáci v Libereckém kraji, může být ten, že Liberecký kraj je nejlesnatějším krajem v Česku (ÚHÚL 2020) – viz korelace (obrázek 22) a zasahuje do něj Krkonošský národní park a pět CHKO. Důvodem, že nejmenší hrdost na přírodní prostředí deklarovali žáci v Praze, může být, že Praha je nejméně zalesněný kraj v Česku (ÚHÚL 2020). Podobné důvody mohou být i na Slovensku. Největší hrdost na přírodní prostředí deklarují žáci z nejvíce zalesněných krajů: Prešovského, Žilinského, Banskobystrického a Trenčianského (NLC 2021), do kterých navíc zasahuje několik národních parků, naopak nejmenší hrdost žáci z krajů nejméně zalesněných: z Bratislavského a Trnavského (NLC 2021). V odpovědích žáků se zrcadlí i tradice daných regionů, kdy největší hrdost na lidové tradice a zvyky deklarují žáci v Česku v Jihomoravském kraji, na Slovensku v Banskobystrickém kraji. Tento kraj je známý svými typickými regiony (např. Podpol'anie; Horehronie...), pro které jsou typické lidové tradice a zvyky, které se v nich i v současnosti velmi striktně dodržují. Co se týká kulturních památek, největší hrdost na ně mají žáci v Praze,

tedy v kraji, kde je jejich největší hustota. Na Slovensku jsou na kulturní památky nejvíce hrdí žáci v kraji Trnavském. Připomeňme, že Trnava je významné město s velmi dlouhou historií. Zajímavý pohled je i na kartogram zobrazující hrdost žáků na typické výrobky (obrázek 27). V Česku jsou na ně nejvíce hrdí v krajích Pardubickém (22,0 %) a Královéhradeckém (17,1 %). Důvodem by mohly být typické potravinářské výrobky (pardubický perník, hořické trubičky...). Na Slovensku jsou na typické výrobky nejvíce hrdí žáci v Žilinském kraji.

V rámci další části výzkumu jsme ověřili multidimenzionální strukturu nástroje RIS-2 (Asún et al. 2018) pro respondenty z řad žáků ZŠ, který se skládá z tří dimenzí. Následně jsme ověřili reliabilitu těchto dimenzí. Hlavní zjištění se dají shrnout do několika bodů⁷³. Zaprvé, identita žáků ZŠ klesá s jejich věkem, a to ve všech třech dimenzích. To je v souladu s naší první hypotézou, založenou na výsledcích studie s reprezentativním vzorkem žáků 2. stupně ZŠ v Česku (Činčera et al. 2022). Zadruhé, chlapci vykazují větší identitu než dívky. Výjimku tvoří mladší žákyně (do 11 let), které v některých dimenzích vykazují větší identitu s místním regionem než mladší žáci. I toto zjištění je v souladu s naší druhou hypotézou. Zatřetí, existují rozdíly mezi identitou žáků v jednotlivých krajích. Signifikantně menší identitu oproti naprosté většině ostatních krajů jsme zjistili u žáků Ústeckého kraje, což je opět v souladu s naší hypotézou. Toto zjištění potvrzují i výsledky Chromého, Marady (2002–2003). Ústecký kraj prošel složitým historickým vývojem (např. dosídlení po odsunu českých Němců po 2. světové válce). Naopak největší identitu s místním regionem vykazují žáci v Prešovském a Košickém kraji. Celkově slovenští žáci vykazují větší identitu s místním regionem než žáci z Česka.

Ve většině případů se výzkum regionální identity zaměřuje na dospělou populaci, nikoli na žáky ZŠ. Identitou s přirozenými kulturními oblastmi se zabýval např. Vencálek (2003). Identitu s historickou zemí sledoval Daněk (1993); Siwek (1999); Chromý (1997) či Vaishar (2004). Vzájemným vztahem mezi regionální identitou obyvatel a hranicemi se zabývali Šerý, Šimáček (2012; 2013). Proces identifikace obyvatel s jejich regionem zkoumal Šerý (2014a). Baar (2000) se zabýval vztahem mezi identitou a nacionalismem. Marek (2022) transformací regionální identity. Nicméně existuje málo výzkumů, které se zaměřují na regionální identitu žáků či studentů. Přitom „region“ je jedním z pěti základních konceptů obsahu geografického vzdělávání podle *International Charter on Geographical Education* (Haubrich, ed. et al. 1992). Výsledky naší studie tak mohou přispět k diskusi o možných přínosech efektivnější implementace výuky místního regionu do výchovně-vzdělávacího procesu. Věříme totiž, že formování vztahů žáků k místu, kde žijí, by mělo být jedním z klíčových témat vzdělávání.

V další části výzkumu jsme zjistili, že největší podíl oblíbených míst žáků spadá do kategorie domov, což je v souladu s výsledky studie autorky Derr (2002), která zkoumala oblíbená místa dětí ve věku 10–11 let v Novém Mexiku. Relativně překvapivě spadá do kategorie přírodní prostředí „pouze“ necelých 20 % oblíbených míst žáků. Naproti tomu

73 Signifikance zjištěných vztahů je ovšem ovlivněna tím, že studie je „naddimenzovaná“ díky vysokému množství respondentů. Výsledky věcné významnosti (d , η^2) prakticky všude ukazují pouze nepatrné nebo žádné rozdíly.

Korpela et al. (2001) zjistili, že největší podíl (48 %) oblíbených míst studentů splňoval kritéria pro kategorii přírodních prostředí. Owens (1988) zjistil, že adolescenti (ve věku 14–18 let) nejvíce oceňují: přírodní prostředí; místa, kde mohou být se svými přáteli; místa, kde mohou být sami; místa, odkud mohou vidět, ale nejsou viděni; dostupná místa a místa, která mohou považovat za vlastní. Hilander, Tani (2022) taktéž zkoumali oblíbená místa studentů, a to pomocí psaných esejí. Studenti si měli vybrat místo, které pro ně má význam, a zdůvodnit, proč je pro ně toto místo a jeho bezprostřední okolí důležité. V citovaném výzkumu jsou zpracovány pouze ty eseje, které se věnují místům v zastavěném prostředí Helsinek. Autoři objevili čtyři hlavní témata, do kterých se oblíbená místa studentů dají zařadit: 1. městská příroda; 2. architektura, estetika a zvuková krajina; 3. sociální prostředí; 4. citová vazba na místo. Zjistili, že čím více času tráví studenti ve městě a čím více získávají zkušenosti, tím důležitější se pro ně zastavěné území stává. Některé výzkumy se věnují této problematice v souvislosti s vysokoškolskými studenty. Např. Holton, Riley (2014); Holton (2015a; 2015b) zjišťovali oblíbená místa studentů v univerzitních městech za pomoci rozhovorů při chůzi (*walking interviews*).

Oblíbená místa žáků by šlo také kategorizovat dle prostorového měřítka. Z tohoto úhlu pohledu se problematice věnovali např. Wee et al. (2013), kteří zkoumali měřítka místa pomocí kreseb (vysokoškolští studenti měli namalovat mapu svého domova a mapu místa, kde žijí). Většina z nich vykreslila „domov“ jako jednotlivou budovu nebo jako místnost. Když byli studenti požádáni, aby zobrazili místo, kde žijí, škála se posunula směrem do větších měřítek (studenti zahrnuli širší oblast). Většina z nich nakreslila čtvrti, ale měřítka kreseb se pohybovala od zobrazení konkrétních prvků až po globální regiony. Originální škála těchto autorů obsahovala 10 úrovní⁷⁴. Všechny tyto úrovně jsme v odpovědích žáků též identifikovali, ačkoliv úrovně 8–10 byly zastoupeny minimálně. Nabízí se též otázka, ke které úrovni zařadit obecná místa typu „příroda“; „les“ a další. Podobně se měřítku místa věnoval Shama (1991). Otestovali tři různá měřítka SOP studentů v Torontu. Nejvyšší úroveň SOP naměřil pro Toronto, druhou největší pro stát Kanada (národní měřítka) a nejmenší pro provincii Ontario (regionální měřítka).

Jak už jsme uvedli, dá se předpokládat, že žáci mají větší tendenci chránit svá oblíbená místa. Snider et al. (2018) kupříkladu zjišťovali, zda existuje souvislost mezi vztahem studentů k místu (*place attachment*) (konkrétně k venkovním místům, kde by studenti rádi trávili příjemné sobotní odpoledne) a jejich environmentálně odpovědným chováním. Zjistili, že sounáležitost s místem (*place identity*) měla spolehlivé, statisticky významné vztahy s jejich environmentálně odpovědným chováním. Tudíž identifikace oblíbených míst žáků nám může být v těchto otázkách velmi nápomocná.

Dále se dá předpokládat, že čím více žák v daném místě pobývá, tím větší si k němu vytváří vztah. Tímto se dá vysvětlit výrazný nárůst obliby domova žáky 2. stupně ZŠ oproti žákům

⁷⁴ Jednalo se o následující měřítka: „1. Předměty nebo konkrétní místnost; 2. Konkrétní budova; 3. Více budov nebo jedna ulice; 4. Více ulic nebo čtvrt; 5. Jedno město; 6. Více měst nebo jeden stát/provincie; 7. Více států/provincií nebo národní region; 8. Celá jedna země; 9. Více zemí; 10. Globální nebo vesmírné měřítka (Wee et al. 2013).

5. ročníku (viz výzkum IV). Tento předpoklad je podpořen výzkumem (Semken et al. 2009), ve kterém byl zkoumán smysl, který studenti přikládají Grand Canyonu. Autoři zjistili, že frekvence a aktuálnost návštěv Grand Canyonu (nikoliv ovšem blízkost bydliště), korelovaly se smyslem studentů pro toto místo. Autoři doplňují, že vzdělávání založené na konkrétním místě (místně zakotvené učení) je tedy použitelné jak pro místní, tak pro nemístní studenty a předchozí zkušenosti s místem mohou výrazně ovlivnit studentovu percepci této výukové koncepce.

V poslední části výzkumu jsme zjišťovali důvody pro smysl, který žáci přikládají místům. Je vidět, že tyto důvody mohou být velmi rozličné a objevují se ve všech hlavních konceptuálních východiscích SOP, které jsme identifikovali předchozím výzkumem č. I. Je velmi obtížně zařazovat žákem uvedený důvod striktně do jedné z kategorií. Mnohdy to ani nelze, neboť mnohé odpovědi obsahují kombinace více konceptuálních východisek (např. socio-emocionální a význam místa: „*U potoku Žeranovka: uklidňuje mě její zvuk vody a má hrozně moc pověsti.*“ (D, 14 let); či sociokulturní a biofyzikální: „*Je to víc míst... vodopády uprostřed lesa, přehrada, jeskyně v lese a všechna ta místa, kterými jsem prošla snad milionkrát a nikdy mě nepřestane bavit jejich okolí. Vždycky vzpomínám na prožité zážitky s kamarády a cítím se bezpečně.*“ (D, 15 let). Smyslem není kategorizovat a kvantifikovat důvody smyslu místa, ale poukázat na jejich pestrost, odkazující na to, že vztahy žáků k místu jsou často velmi hluboké a opodstatněné. Mezi odpověďmi bylo zanedbatelné množství takových, které by značily negativní vztah k místu (místnímu regionu). Výjimku tvoří jen několik málo vyjádření typu: „*K žádnému, tento kraj není vůbec dobrý a rozhodně se budu chtít přestěhovat.*“ (Ch, 14 let).

Tento náš výzkum navazuje na prvotně provedenou a publikovanou analýzu (Rubáš et al. 2023b), zpřesňuje ji a prezentuje obsáhleji. Podobnému tématu se věnovaly i jiné zahraniční výzkumy. Kupříkladu Martz et al. (2020; 2023) se snažili charakterizovat dětský SOP (děti ve věku 10–14 let v USA) na základě významů, které mají děti spojené se svými místy. Základními kategoriemi významů, které děti s místy spojovaly, byly: zábava; známé prostředí; významní lidé. Jeziorski, Therriault (2019) doplňují, že emocionální vazby ke krajině, se kterou jsou kanadští žáci v pravidelném kontaktu, existují v několika dimenzích, kterými jsou pocity uklidnění a krásy; identita daná pocitem sounáležitosti a zakotvení; užitkový vztah, ve kterém místo slouží jako zdroj či dědictví a symbolické hodnoty.

Výzkum má několik limitů. Zaprvé, podařilo se nám získat odpovědi pouze od 1,4 % žáků základního souboru. Tento fakt výrazně omezuje interpretační sílu získaných výsledků. Dalším limitem je fakt, že územní celky (kraje Česka a Slovenska), ke kterým jsou částečně výsledky vztahovány, mají relativně velkou rozlohu a počet respondentů je příliš nízký na to, aby ukázal skutečnou identitu žáků s místním regionem v celém daném kraji. Dalším limitem je fakt, že některé otázky mohly být pro žáky (převážně ty z nižších ročníků) příliš abstraktní. Kategorizace oblíbených míst, kterou nás inspiroval Freeman et al. (2023), může být taktéž limitem, protože není vždy zcela jednoznačná (některá místa by při různém úhlu pohledu šla

zařadit do více kategorií). V případě důvodů oblíbených míst žáků je taktéž zřejmé, že mnoho z nich lze přiřadit do více kategorií (proto jsme se nesnažili o jejich kvantifikaci).

Přes veškeré limity výzkum poskytuje zajímavý vhled do problematiky sounáležitosti žáků ZŠ s jejich místním regionem i do problematiky oblíbenosti míst žáky. Identifikace faktorů, s kterými tato sounáležitost žáků souvisí, může mít velký význam pro geografické vzdělávání a kupříkladu může pomoci při plánování a realizaci intervenčních programů, které cílí na zlepšení vztahu žáků k místu či obecně k jejich životnímu prostředí. Dále, pokud identifikujeme, na co jsou žáci ve svém místním regionu hrdí, může nám to pomoci při plánování a realizaci konkrétních výukových jednotek, které mají za cíl mj. formovat regionální identitu žáků. Podobně, známe-li oblíbená místa žáků, lépe na ně můžeme zaměřit geografickou výuku. Např. téma domov v geografickém vzdělávání je zcela relevantní a nabízí se jej uchopit např. skrze projektovou výuku⁷⁵. I ostatní kategorie oblíbených míst žáků se dají didakticky uchopit a podobné projekty v praxi probíhají⁷⁶. Tvrdíme, že vztah k místnímu regionu a k lidem, kteří v něm žijí, je velmi významnou podstatou integrity jedince. Proto by se formování emocionálního vztahu žáka ke geografickému prostoru měla ve školách věnovat větší pozornost.

75 Projektovou výuku definuje Kratochvílová (2016, s. 40) jako „výuku založenou na projektové metodě“, přičemž projektová metoda bývá definována zpravidla pomocí „projektu, jehož řešením se žáci zabývají a vlastní zkušeností dospívají k závěrečnému produktu projektu“ (s. 37).

76 Např. v jedné ZŠ v Libereckém kraji v rámci dvouměsíčního projektu plánovali a realizovali geografickou výuku samotní žáci, a to na svých oblíbených místech. Výuky byly často založeny na principech „vrstev místa“, nechybělo ovšem i využití silných příběhů, s danými místy spojených.

13.3 Výzkum IV: Vztah žáků k místnímu regionu – případová studie

13.3.1 Dílčí výzkumné otázky

Tento výzkum navazuje na výzkum předchozí (č. III). Sleduje totožné dílčí výzkumné otázky, ovšem v kontextu případové studie zaměřené na konkrétní místní region žáků. Oproti předchozímu výzkumu zaměřenému na celé Česko a Slovensko se nyní zaměřujeme pouze na jednu konkrétní oblast – CHKO Český ráj. Oproti výzkumu č. III, ve kterém se nám podařilo získat online dotazníkem odpovědi pouze od 1,4 % žáků základního souboru, jsme nyní získali terénním průzkumem data od 44 % žáků základního souboru. V rámci vybraného území a vybrané skupiny respondentů tak výzkum poskytuje důkladnější pohled na zkoumanou problematiku vztahu žáků k místu. Výzkumné otázky jsou následující:

Ke kterým typům míst ve svém místním regionu mají žáci 5. ročníku ZŠ největší vztah?

Jaké jsou důvody vztahu žáků 5. ročníku ZŠ k jejich oblíbeným místům?

Jakou sounáležitost (identitu) s konkrétním místním regionem mají žáci 5. ročníku ZŠ a s kterými faktory tato sounáležitost (identita) souvisí?

13.3.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Skupinou respondentů (základní soubor) byli žáci 5. ročníku ZŠ v CHKO Český ráj a jeho nejbližším okolí (školy ležící 2 km od hranice CHKO). Výzkum proběhl na 17 školách z celkového počtu 19 škol zájmového regionu, které měly 5. ročník. Výběrový soubor, tedy žáci reprezentující soubor základní, tvořilo celkem 257 žáků (51,8 % dívek a 48,2 % chlapců), tedy 44 % základního souboru (informace o počtu žáků poskytnuté řediteli a učiteli daných škol). Přístup k výběrovému souboru byl získán prostřednictvím komunikace se všemi řediteli daných škol a osobní návštěvou těchto škol (na každé ze škol probíhal sběr dat v rámci jedné vyučovací hodiny – tedy celkem v rámci 17 vyučovacích hodin).

Na začátku roku 2024 jsme podnikli terénní výzkum, v rámci kterého jsme navštívili téměř všechny prvostupňové ZŠ v zájmovém regionu (CHKO Český ráj) a jeho nejbližším okolí (do 2 km od hranice CHKO), které měly 5. ročník. Výzkum na každé z těchto škol trval jednu vyučovací hodinu a probíhal následovně:

1) Na začátku vyučovací hodiny byli žáci informováni o cíli výzkumu a bylo zdůrazněno, že výzkum je dobrovolný a zcela anonymní.

2) Žákům byl rozdán dotazník, pomocí kterého byly nejprve zjišťovány informace o pohlaví žáků; četnost jejich chození do přírody se školou⁷⁷; četnost jejich chození do přírody (sám/sama, s rodinou či s kamarády)⁷⁸.

3) Žáci zodpověděli šest položek, pomocí kterých jsme zjišťovali jejich identitu s místním regionem. Tyto položky byly inspirovány nástrojem RIS-2 (Asún et al. 2018) a byly upraveny na úroveň žáků 5. ročníku⁷⁹. Žáci vyjadřovali souhlas s danými tvrzeními s využitím Likertovy stupnice se smajlíky (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím). Dále žáci zodpověděli pět položek, pomocí kterých jsme zjišťovali jejich vztah k přírodě. Položky k zjišťování vztahu k přírodě žáků teoreticky vycházely z multidimenzionálního konstruktů Krajhanzla (2014), který vymezuje pět dimenzí vztahu jedince k přírodě (viz kapitola 7.2). Každá z dimenzí⁸⁰ byla zastoupena jednou položkou⁸¹. Žáci vyjadřovali souhlas s danými tvrzeními taktéž s využitím Likertovy stupnice se smajlíky (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím). Odpovědi žáků na uzavřené otázky (zjišťování míry souhlasu s danými tvrzeními), pomocí kterých jsme zjišťovali identitu žáků s místním regionem a jejich vztah k přírodě, byly analyzovány s využitím SPSS software a kódovány dle schématu: 1 = určitě nesouhlasím – (...) – 5 = určitě souhlasím. Reliabilita dotazníku k zjišťování regionální identity žáků byla ověřena s využitím Cronbachovy alfy (Cronbach 1951): $\alpha = 0.74$. Položky k zjišťování vztahu žáků k přírodě byly vyhodnocovány individuálně. Pro srovnání dvou skupin jsme následně využili t-test, zatímco pro srovnání více skupin jsme použili ANOVU, následovanou Tukey post-hoc testem. Korelace byly hodnoceny s využitím výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu.

77 Žáci mohli vybírat z možností: *více než jednou týdně – jednou týdně – jednou měsíčně – téměř nechodím.*

78 Žáci mohli vybírat z možností: *téměř každý den – více než jednou týdně – jednou týdně – jednou měsíčně.*

79 Každá z dimenzí nástroje RIS-2 byla zastoupena dvěma položkami:

a) Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging*) (položky: *„Cítím se jako součást Českého ráje.“; „Kdybych musel/a někdy žít mimo Český ráj, chtěl/a bych se sem jednou vrátit.“*);

b) Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory*) (položky: *„Myslím si, že krajina Českého ráje je nejkrásnější v celé České republice.“; „Když jsem delší dobu mimo Český ráj, začne se mi stýskat po zdejší krajině.“*);

c) Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture*) (položky: *„Jsem hrdý/á na to, že žiji v regionu s takovými zvyky, tradicemi a kulturními akcemi, které má Český ráj.“; „Cítím, že jsem nějak spojený/á s lidmi, kteří žijí v Českém ráji.“*).

80 Potřeba kontaktu s přírodou (položka *„Každou volnou chvíli trávím nejraději v přírodě.“*); adaptace na přírodní podmínky (položka *„Vyrážím do přírody i za nepříznivého počasí [déšť, mráz, horko...].“*); etický postoj k přírodě (položka *„Je mi líto, když se ubližuje zvířatům.“*); estetický postoj k přírodě (položka *„Rád/a vnímám přírodu různými smysly [poslouchám zpívající ptáky, pozoruji západy slunce, čichám ke květinám...].“*); environmentální vědomí (položka *„Třídím odpad.“*).

81 Pouze jednu položku u každé dimenze vztahu k přírodě jsme volili vzhledem k časovým možnostem v procesu sběru dat. Položky jsme vybrali na základě pilotních výzkumů, které probíhaly u žáků ZŠ a víceletého gymnázia. Jednalo se o dva předvýzkumy, jejichž cílem bylo ověřit reliabilitu navrženého dotazníku k zjišťování vztahu žáků k přírodě. V těchto dotaznících byla každá dimenze vztahu k přírodě zastoupena 5 položkami. Po prvním předvýzkumu (38 respondentů) byly některé položky, které nebyly reliabilní, upraveny. Z druhého předvýzkumu, na kterém participovalo 63 respondentů a ve kterém již reliabilita položek u všech 5 dimenzí vztahu k přírodě byla splněna, jsme do každé dimenze vztahu k přírodě vybrali jednu finální položku, která vykazovala nejvyšší reliabilitu.

4) Žáci zodpověděli otázku: „Které místo v Českém ráji je Tvé oblíbené a proč?“ Odpovědi žáků vztahující se k jejich oblíbeným místům byly vyhodnocovány s využitím induktivní obsahové analýzy. Z odpovědí se vynořilo osm hlavních kategorií (kategorii „přírodní prostředí“ jsme dále rozčlenili do 5 subkategorií) oblíbených míst žáků (obrázek 35). Při kategorizaci typů míst nás inspiroval Freeman et al. (2023), ale též jsme vycházeli ze specifik dané oblasti (viz Chromý et al. 2014). Následně byla všechna oblíbená místa žáků přiřazena k jedné z těchto kategorií. Četnost jednotlivých kategorií byla kvantifikována a vyjádřena s využitím metod deskriptivní statistiky (viz obrázky 35; 36). Důvody vztahu žáků k jejich oblíbeným místům byly vyhodnocovány deduktivní obsahovou analýzou. Zjišťovali jsme, zda jsou v odpovědích respondentů zastoupeny důvody ze všech hlavních konceptuálních východisek SOP v primárním vzdělávání, které byly identifikovány systematickou literární rešerší (Rubáš et al. 2024b): 1. význam místa, sounáležitost s místem, možnosti místa; 2. sociokulturní dimenze, biofyzikální dimenze, psychologická dimenze; 3. kognitivní dimenze, socio-emocionální (afektivní) dimenze, behaviorální (psychomotorická) dimenze (obrázek 37).

5) Žákům byly rozdány fotografie 21 významných míst Českého ráje⁸², která byla uvedena v učebnicích. Žáci měli daná místa pojmenovat. Tímto jsme zjišťovali, jak žáci znají významná místa svého místního regionu.

6) Na konci hodiny byly provedeny polostrukturované rozhovory s žáky (*Focus Groups*), jejichž cílem bylo hlubší porozumění odpovědí žáků na otevřenou otázku.

7) Po skončení hodiny byl proveden polostrukturovaný rozhovor s vyučujícím, jehož jedním z cílů bylo ověřit, jak často chodí žáci do přírody v rámci výuky.

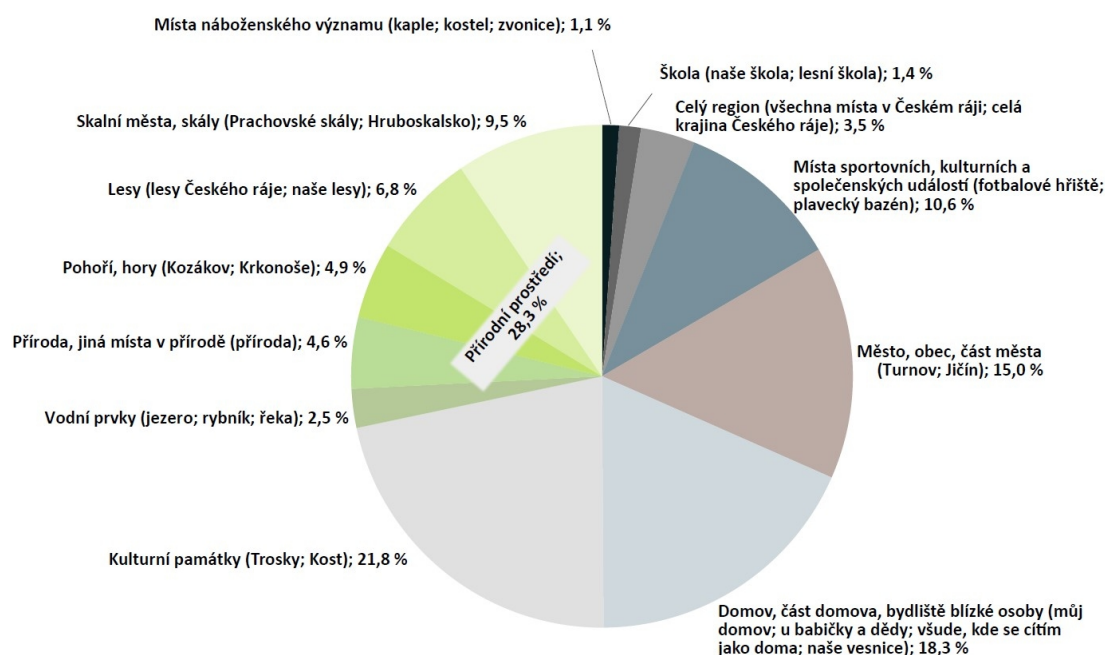
Před použitím dotazníku ve školách jsme provedli jeho pilotáž s žáky 5. ročníku ZŠ, která se nachází na okraji zájmové oblasti a nebyla zahrnuta do výzkumu samotného. Na základě této pilotáže byly některé z položek přeformulovány.

13.3.3 Výsledky

Oblíbená místa žáků

Žáci celkem uvedli 367 oblíbených míst. Každé z těchto míst jsme zařadili do jedné z 12 hlavních kategorií a kvantifikovali jejich zastoupení (viz obrázek 35). Je zřejmé, že největší podíl oblíbených míst žáků (28,3 %) spadá do kategorie přírodní prostředí. Konkrétně se jedná o místa spojená se skalami (skalními městy), která jsou pro krajinu Českého ráje typická. Další nejčastější kategorií oblíbených míst jsou kulturní památky. Žáci uváděli nejčastěji zříceninu hradu Trosky a hrad Kost. Třetí nejčastější kategorií jsou místa spojená s domovem. Následují konkrétní města (nejčastěji zmiňován Turnov), či místa sportovního a kulturního využití (fotbalové hřiště, bazén...).

82 Jejich výběr je odůvodněn v kapitole 14.1.2.



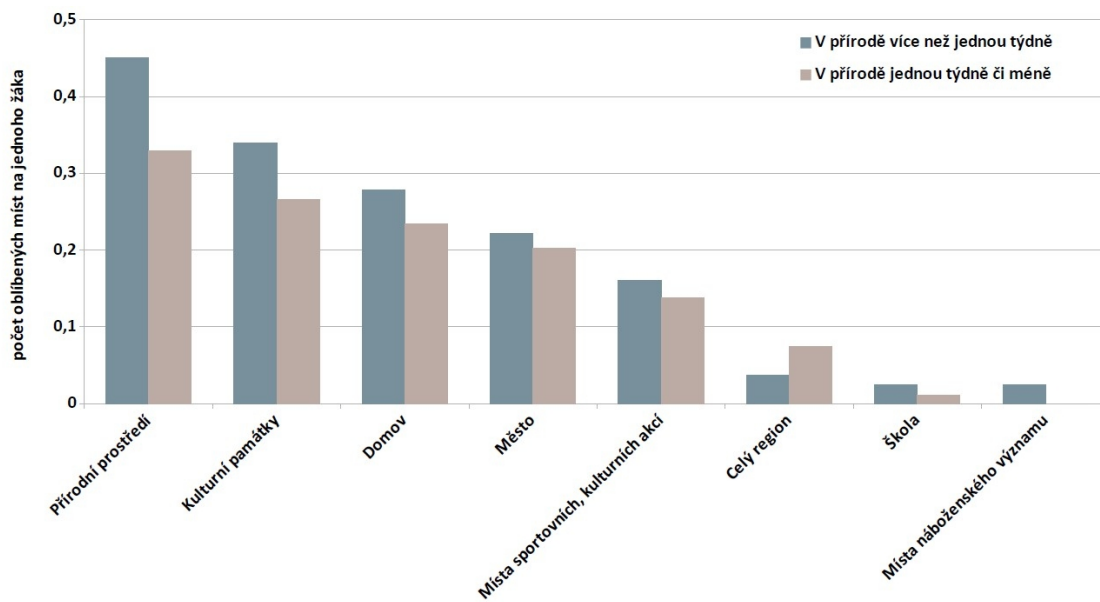
Obrázek 35. Kategorie oblíbených míst žáků (n = 367).

Obrázek 36 ukazuje, že žáci, kteří chodí do přírody častěji (více než jednou týdně; $M_{\text{více}}$), deklarují větší počet oblíbených míst než žáci, kteří chodí do přírody méně často (jednou týdně či méně; $M_{\text{méně}}$). Toto platí pro sedm z osmi hlavních kategorií oblíbených míst (kategorii přírodní prostředí zde nerozdělujeme na pět subkategorií, jako v obrázku 35), ačkoliv rozdíly v rámci jednotlivých kategorií nejsou signifikantní. Pro nejčastěji zmiňovanou kategorii oblíbených míst žáků (přírodní prostředí) platí následující – viz tabulka 13.

Tabulka 13. Počet oblíbených míst na jednoho žáka (celkem a z kategorie přírodní prostředí) – srovnání skupin žáků, kteří chodí do přírody více než jednou týdně a méně často (jednou týdně či méně) (t-test).

	$M_{\text{MÉNĚ}}$	SD	$M_{\text{VÍCE}}$	SD	t	p	d
Přírodní prostředí	0,33	0,54	0,45	0,66	-1,59	0,06	-0,20
Místa celkem	1,26	0,89	1,54	1,05	-2,28	0,012	-0,28

M = průměr ; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p-hodnota; d = Cohenovo d



Obrázek 36. Počet oblíbených míst na jednoho žáka. Porovnání žáků, kteří chodí do přírody více než jednou týdně a méně často (jednou týdně či méně).

Důvody pro oblibu míst žáky

Výsledky deduktivní obsahové analýzy odpovědí na otevřenou otázku ukazují multidimenzionální povahu dětského SOP. Důvody pro smysl místa byly nalezeny ve všech kategoriích nejčastějších konceptuálních východisek SOP, kterými jsou 1) subkoncepty význam místa; sounáležitost s místem; možnosti místa; 2) Dimenze podle Ardoin; 3) Dimenze podle Blooma – viz obrázek 37, který je zároveň rozepsán v následujícím textu.

Důvody z kategorie **možnosti místa** ukazují na důležitost míst při naplňování potřeb dítěte – místa umožňují dětem např. vykonávat oblíbený sport, chodit na výlety, pracovat či sbírat lesní plody. Důvody z kategorie **význam místa** poukazují na význam daného místa, který může být dán např. výraznou polohou místa (např. Trosky, které jsou výraznou dominantou krajiny), historií se silným příběhem (např. odsud Němců z Jablonečku po 2. světové válce) či symbolickým významem, který je daným místům přisuzován (např. Jičín – město pohádek). **Sounáležitost s místem** odkazuje na identifikaci dítěte s místem, která často pramení ze silných vzpomínek. Může se také jednat o případy, že je dítěti v místě dobře a ani nedokáže pojmenovat důvody. Této kategorii se značně podobá **psychologická dimenze**, která zahrnuje procesy utvářející pocit identity člověka s místem. **Biofyzikální dimenze** popisuje určité objektivní vlastnosti daného prostředí, které ovlivňují spojení dítěte s místem (např. krásná příroda). **Sociokulturní dimenze** odkazuje na důvody oblíbenosti míst, které jsou dané vztahy k ostatním lidem či k tradicím spojeným s daným místem. Blízko této dimenzi má **socio-emocionální (afektivní) dimenze**, která odkazuje na emocionální stránku jedince – na pocity a citění, které dítě v místě zažívá. Místo může mít např. spojené s vůní, příjemnými zvuky

či krásnými pohledy. Důvody obliby míst z **kognitivní dimenze** jsou spjaté s vědomostmi získanými na daném místě nebo o daném místě. Dítě tak může mít např. v oblíbě středověký hrad, neboť se zajímá o středověkou historii. Poslední – **behaviorální (psychomotorická) dimenze** – vyjadřuje, jak místo ovlivňuje chování a jednání dítěte. Zároveň vyjadřuje to, co může dítě v daném místě dělat. Je tak úzce spojeno (až se v některých případech prolíná) s možnostmi místa, čímž se uzavřel náš pomyslný kruh důvodů obliby míst. Jednotlivé subkoncepty jsou blíže popsány v kapitole 3.4.1; dimenze podle Ardoin a dimenze podle Blooma pak v kapitole 12.1.3.



Obrázek 37. Důvody pro dětský smysl místa, které se vztahují k jednotlivým konceptuálním východiskům. Autor citátu je vždy uveden za citací (Ch: chlapec; D: dívka).

Sounáležitost (identita) žáků 5. ročníku ZŠ s místním regionem a faktory, které s ní souvisejí

Sounáležitost žáků s místním regionem, jejich vztah k přírodě a znalost významných míst regionu

Korelační analýza (tabulka 14) poukazuje na signifikantní vztah mezi identitou žáků s místním regionem a jejich vztahem k přírodě (signifikantní závislost byla nalezena mezi identitou a všemi pěti sledovanými dimenzemi vztahu k přírodě). Ukazuje se, že čím větší identitu s regionem žáci mají, tím mají větší vztah k přírodě. Ovšem zjištěné korelace jsou relativně slabé. Slabá kladná korelace byla také zjištěna mezi identitou žáků s místním regionem a jejich znalostí významných míst v regionu.

Tabulka 14. Vztah mezi identitou žáků s místním regionem, jejich vztahem k přírodě a jejich znalostí významných míst v regionu (Pearsonův korelační koeficient).

	Dimenze vztahu k přírodě					Poznaná místa
	Potřeba kontaktu s přírodou	Adaptace na přírodní podmínky	Etický postoj k přírodě	Estetický postoj k přírodě	Environmentální vědomí	
Sounáležitost (identita) s místním regionem	0,33	0,16	0,24	0,27	0,17	0,15
<i>p</i>	< 0,001	0,012	< 0,001	< 0,001	0,005	0,02

p = *p*-hodnota

Vliv pohlaví na sounáležitost (identitu) žáků s místním regionem a jejich vztah k přírodě

Dívky vykazují signifikantně větší míru sounáležitosti s místním regionem než chlapci (viz tabulka 15). Dívky také deklarují signifikantně větší potřebu kontaktu s přírodou, silnější etický postoj k přírodě i silnější estetický postoj k přírodě. Naopak nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci v deklarované adaptaci na přírodní podmínky a jejich environmentálním vědomím.

Tabulka 15. Vliv pohlaví na identitu žáků s místním regionem a jejich vztah k přírodě. Signifikantní vztahy (*t*-test) byly nalezeny v položkách tučně zvýrazněných.

	<i>M</i> _{dívky}	<i>SD</i>	<i>M</i> _{chlapci}	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Identita s místním regionem	4,10	0,53	3,80	0,68	3,90	< 0,001	0,49
Potřeba kontaktu s přírodou	3,75	0,99	3,31	1,08	3,46	< 0,001	0,43
Adaptace na přírodní podmínky	3,57	1,11	3,41	1,16	1,13	0,13	0,14
Etický postoj k přírodě	4,87	0,48	4,61	0,74	3,30	< 0,001	0,42
Estetický postoj k přírodě	4,43	0,70	3,73	1,07	6,19	< 0,001	0,78
Environmentální vědomí	4,41	0,80	4,42	0,88	-0,13	0,45	-0,02

M = průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *t* = testovací kritérium; *p* = *p*-hodnota; *d* = Cohenovo *d*

Následný Turkey post-hoc test prokázal signifikantní rozdíly mezi některými skupinami žáků, kteří pobývají v přírodě více/méně (viz tabulka 17).

Tabulka 16. Vliv četnosti pobytu žáků v přírodě na jejich vztah k přírodě a znalost významných míst regionu (ANOVA).

	F	p	Eta ²
Identita s místním regionem	1,34	0,26	0,016
Potřeba kontaktu s přírodou	15,91	< 0,001	0,159
Adaptace na přírodní podmínky	6,34	< 0,001	0,070
Etický postoj k přírodě	0,84	0,47	0,010
Estetický postoj k přírodě	3,18	0,025	0,036
Environmentální vědomí	1,31	0,27	0,015
Znalost významných míst	5,18	0,002	0,058

F = testovací kritérium; p = p-hodnota; Eta² = velikost efektu (effect size)

Tabulka 17. Turkey post-hoc test pro signifikantní výsledky z tabulky 16. Jedná se o skupiny žáků, kteří chodí do přírody: 1 = jednou měsíčně; 2 = jednou týdně; 3 = více než jednou týdně; 4 = téměř každý den.

Potřeba kontaktu s přírodou	1	2	3	4
1 (M = 2,88, SD = 1,30)				< 0,001
2 (M = 3,33, SD = 0,97)				< 0,001
3 (M = 3,40, SD = 1,00)				< 0,001
4 (M = 4,22, SD = 0,77)				
Adaptace na přírodní podmínky	1	2	3	4
1 (M = 3,33, SD = 1,27)				
2 (M = 3,16, SD = 1,07)				< 0,001
3 (M = 3,46, SD = 1,15)				0,024
4 (M = 3,97, SD = 0,99)				
Estetický postoj k přírodě	1	2	3	4
1 (M = 3,79, SD = 1,22)				0,53
2 (M = 3,96, SD = 0,96)				0,56
3 (M = 4,07, SD = 0,93)				
4 (M = 4,38, SD = 0,86)				
Znalost významných míst	1	2	3	4
1 (M = 3,88, SD = 2,27)			0,035	0,001
2 (M = 5,24, SD = 2,87)				
3 (M = 5,65, SD = 2,87)				
4 (M = 6,45, SD = 3,01)				

V tabulce uvedeny p-hodnoty; prázdná políčka nebyla signifikantní.

M = průměr; SD = směrodatná odchylka

13.3.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Ve výzkumu konkrétních oblíbených míst žáků (první dílčí výzkumná otázka) jsme zjistili, že většina z nich spadá do kategorií přírodní prostředí; kulturní památky; domov či bydliště blízké osoby. Derr (2002) taktéž zkoumala oblíbená místa dětí ve věku 10–11 let v Novém Mexiku. Podobně jako my zjistila, že tato místa jsou převážně z kategorií domov přátel či blízké rodiny⁸³; přírodní prostředí. Ergler et al. (2020) zkoumali SOP dětí ve věku 5–12 let na Samoe. Výsledky jejich studie naznačují, že oblíbená místa těchto dětí zahrnují místa pro sportovní aktivity; přírodní prostředí; místa setkání s vrstevníky a místa rodinných shromáždění. Podle Simkins, Thwaites (2008) spadají místa dětí školního věku do dvou hlavních kategorií: zastavěné prostředí a přírodní prostředí. Martz et al. (2020; 2023) zjistili, že oblíbená místa dětí ve věku 10–14 let zahrnují komunitní centra; bydliště; zábavní podniky; stravovací zařízení; cestovní destinace. Dále výsledky našeho výzkumu ukazují, že oblíbená místa žáků v kategorii kulturních památek často korespondují s místy, která žáci znají nejvíce. Konkrétně se jednalo o zříceninu hradu Trosky. Mezi žáky byly udávány jako nejčastější oblíbené místo a zároveň toto místo poznalo 87 % žáků. Dokonce byly Trosky místem, kterému žáci ve svém regionu přisuzovali největší význam (Rubáš et al. 2024a; viz výzkum č. V).

Odpověď na druhou dílčí výzkumnou otázku nebyla kvantifikována. Cílem bylo poukázat na to, že důvody pro dětský smysl místa se dají zařadit do všech kategorií nejčastějších konceptuálních východisek používaných ve výzkumu SOP v primárním vzdělávání (Rubáš et al. 2024b). To otevírá prostor pro výzkum, který by kvantifikoval zastoupení jednotlivých důvodů. Příklady důvodů uvedených na obrázku 37 ilustrují hluboké vztahy, které si děti s místy utvářejí. Derr (2002) zkoumala SOP dětí ve věku 10–11 let v Novém Mexiku. Mj. se taktéž zabývala důvody k oblíbě jejich míst. Zjistila, že hlavním důvodem jsou aktivity, které místo dětem nabízí, následované společným trávením času s rodinou a přáteli. Důležitý byl i psychický well-being, který místa dětem poskytují. Velký důraz na prvky, které reprezentovaly domov a rodinu či komunitu a sousedství kladli též žáci ve věku 6–15 let z USA ve studii od autora Gillespie (2010). Ergler et al. (2020) zkoumali SOP 5–12letých dětí na Samoe. Tyto děti uváděly, že k jejich pocitu místa nepřispívají pouze materiální aspekty, ale také lidé, se kterými tráví čas (viz sociokulturní dimenze). Některé děti udávaly oblíbené místo, jakožto místo, kde vzpomínají na své blízké zemřelé a všechny samojské děti označili jako významné místo kostel. Podobnou studii představují Freeman et al. (2023). Zjistili, že samojské a novozélandské děti ve věku 6–14 let odhalily komplexní vztah k místu, který může zahrnovat i místa, která fyzicky nezažily, ale k nimž mají silnou kulturní nebo rodinnou vazbu (emocionální překonání prostoru). Mezi místy, která byla pro děti významná, převládala taková, která byla v případě dětí z Nového Zélandu spojena s rodinou a v případě samojských dětí s rostlinami. Simkins, Thwaites (2008) zkoumali prostorové zkušenosti žáků primárního vzdělávání v UK v jejich vnímání venkovních míst, která jsou součástí jejich každodenních

83 Aby nedošlo k překryvu kategorií „domov“ a „město“ – případy, kde žáci uvedli pouze název města, obce... jsme zařadili do kategorie „město“; naopak případy, kde žáci uvedli město, obec... s dovětkem, že se jedná o domov či bydliště... jsme zařadili do kategorie „domov“.

životů. Zjistili, že místa významná pro běžný život dětí ne vždy odpovídají konvenčním prioritám dospělých.

Výsledky vztahující se k třetí dílčí výzkumné otázce naznačují, že žáci, kteří tráví více času v přírodě, jsou více obeznámeni s místním regionem (resp. znají signifikantně více významných míst v něm) a mají větší vztah k přírodě než žáci, kteří tráví v přírodě méně času. Žáci, kteří tráví více času v přírodě, navíc také uvádějí více oblíbených míst, a to téměř ve všech kategoriích. Náš výzkum dále ukazuje, že existuje signifikantní vztah mezi sounáležitostí žáků s jejich místním regionem a jejich vztahem k přírodě. Tento významný vztah platí pro všechny zkoumané dimenze vztahu k přírodě. Podobně De Dominicis et al. (2017) zjistili, že smysl místa podporuje proenvironmentální postoje italských dětí ve věku 8–14 let. Podle Lee, Chiang (2016) je zvýšený SOP žáků 5. ročníku na Taiwanu spojen s vyšší úrovní jejich environmentálního uvědomění. Spojení mezi lidmi a přírodou je cestou k udržitelnosti (Barragan-Jason et al. 2022). V rámci environmentálního vzdělávání se předpokládá, že rozvoj SOP studentů by měl být prohlubován prostřednictvím praktického, venkovního učení (Sedawi et al. 2021). Výsledky našeho výzkumu dále ukazují, že žáci tříd, ve kterých se v rámci výuky chodí více do přírody, mají větší sounáležitost s místním regionem a znají více významných míst regionu než žáci tříd, které do přírody chodí méně často či téměř vůbec. Toto zjištění podporuje mimo jiné větší implementaci terénní výuky do primárního vzdělávání. Heras et al. (2020) zjistili, že terénní výlety do přírody přinášejí hlavně emocionální a sociální benefity španělským žákům ve věku 11–12 let. Podle Scott, Boyd (2016) má učení prostřednictvím ekologické terénní výuky pozitivní dopad na schopnost 9–11letých dětí psát o vědě. Harris (2021) zjistil, že lesní školy hrají významnou roli při rozvoji vztahu britských dětí ve věku 5–11 let k přírodě a k místu. Pozitivní roli lesních škol při formování smyslu místa dětí ve věku 10–12 let v Austrálii prokázali též Cumming, Nash (2015). Vztah mezi četností pobytu žáků v přírodě a jejich znalostmi podporuje implementaci koncepce místně zakotveného učení, při kterém se studenti učí, mimo jiné, na základě skutečných zkušeností v místní krajině (Sobel 2004). Studie prokazují pozitivní dopad této vzdělávací koncepce na smysl místa žáků 5. ročníků (Lee, Chiang 2016).

Dále jsme zjistili, že existuje signifikantní vztah mezi sounáležitostí žáků s jejich místním regionem a jejich znalostí významných míst v regionu. Zdá se tedy, že existuje vztah mezi smyslem místa dětí a kognitivním doménou, což je v souladu s tvrzením Lindové (2012, s. 14): „*Pro to, abychom se mohli ztotožnit s určitou oblastí, s místem, je třeba se o něm něco dozvědět, zajímat se o něj.*“. Podobně zvýšený smysl místa u amerických žáků 6.–8. ročníku ukázal zlepšení ve výuce a učení v oblasti vědy (Lim, Barton 2006). Sedawi et al. (2021) prokázali, že zvýšený smysl místa izraelských žáků 5. ročníku zvyšuje povědomí o vztazích mezi místem, komunitou a politicko-ekonomickou situací. Li, Shein (2023) zjistili, že taiwanští studenti s větším smyslem místa přemýšlejí o svém rodném městě a jeho udržitelnosti v širším kontextu.

Výsledky naší studie dále ukazují, že dívky v 5. ročníku vykazují signifikantně větší sounáležitost se svým místním regionem než chlapci ve stejném věku. Podobná zjištění pocházejí

z výzkumu provedeného s žáky v Česku a na Slovensku (viz výzkum III). Tento výzkum zahrnoval žáky 2. stupně ZŠ. Dívky v Česku ve věku do 11 let vykazovaly ve dvou ze tří dimenzí větší sounáležitost (identitu) s místním regionem než chlapci stejného věku. Tyto hodnoty se ovšem s rostoucím věkem obrátily. Dívky ve věku 12 let a více naopak vykazovaly menší sounáležitost s místním regionem než stejně staří chlapci, a to ve všech třech sledovaných dimenzích. Podobně Činčera et al. (2022) ve svém výzkumu zjistili, že české dívky v 6. ročníku vykazovaly větší vztah k místu (*place attachment*) než chlapci ve stejném věku, ale dívky v 8.–9. ročníku už deklarovaly menší vztah k místu než stejně staří chlapci. Náš výzkum dále odhalil, že dívky dosahují vyšších skóre ve většině položek zjišťujících jejich vztah k přírodě. Zjistili jsme, že spojení dívek s přírodou je signifikantně větší ve třech z pěti zkoumaných dimenzí. I jiné výsledky výzkumů naznačují, že dívky v primárním vzdělávání mají silnější vztah k přírodě než chlapci (Basten et al. 2021).

V našem výzkumu vnímáme místa jako konkrétní části geografického prostoru (které mohou mít různá měřítka), ke kterým si žáci vytvářejí vztah. Na regionální úrovni může být takovým místem místní region žáků, se kterým se více či méně identifikují. Naopak Charlton et al. (2014) vidí prostor, jako by byl utvářen sblížením různých trajektorií. V této perspektivě, ve které jsou místo a identita vnímány jako procesy, je identita spojená s místem dynamická. Nicméně přesto považujeme za užitečné realizovat výzkum současného stavu identity žáků s místním regionem a jejich vztahu k místům, protože výzkum odhaluje související faktory, které mohou být potenciálně nápomocny ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Tento výzkum má několik limitů. I když jsme si stanovili za cíl získat data od všech žáků 5. ročníku v dané oblasti, podařilo se nám je získat od 44 % žáků. Výběr vzorku respondentů tedy může být limitem, který omezuje interpretační sílu získaných výsledků. Dalším omezením studie je skutečnost, že jednotlivé dimenze vztahu k přírodě (Krajhanzl 2014) byly zastoupeny pouze jednou položkou. Nejsou tedy položkami plně reprezentovány. Dále je třeba poznamenat, že některé otázky mohly být pro žáky příliš abstraktní, i když byly formulovány na úroveň jejich věkové kategorie (včetně pilotní studie). Navíc mohlo být pro některé žáky obtížné vyjádřit frekvenci svých návštěv přírody a tato frekvence se může také lišit v závislosti na ročních obdobích (výzkum byl prováděn v období zima–jaro). Kategorizace oblíbených míst, kterou nás inspiroval Freeman et al. (2023) může být taktéž diskutována, protože není vždy zcela jednoznačná (především proto, že místa mohou být hierarchická, což znamená, že jedno místo zahrnuje více jiných míst). Nicméně naším úsilím bylo vždy přiřadit místo do kategorie, do které se hodí nejlépe. Stejně tak v případě důvodů oblíbených míst dětí je zřejmé, že mnoho důvodů může být přiřazeno do více kategorií a hranice mezi nimi se často překrývají. Proto jsme v tomto případě tyto kategorie nekvantifikovali. Cílem bylo zdůraznit, jak bohatý a různorodý je smysl místa dětí. Limitem může být také to, že podle vybraných fotografií žáci nemuseli poznat, o které místo se jedná, protože ho mohli znát z jiné perspektivy. Tento limit jsme se snažili eliminovat tím, že jsme vybírali fotografie z těch nejcharakterističtějších perspektiv.

Navzdory svým limitům poskytují výsledky našeho výzkumu cenné poznatky o problematice dětského smyslu místa. Zabývat se vztahem žáků k jejich místnímu regionu, místům v něm a k přírodě obecně je dnes naléhavější než kdy jindy. Žijeme v době, kdy naše děti čelí na jedné straně negativním důsledkům environmentálních změn, které mohou negativně ovlivnit jejich well-being (Thompson 2021) a způsobovat jim environmentální žal (Cunsolo, Ellis 2018), a na druhé straně tyto děti čelí výzvě, jak mohou přispět ke změně procesu environmentálních změn a přispět k udržitelnému rozvoji prostřednictvím svých akcí (viz *UNESCO Sustainable Development Goal 11: Sustainable cities and communities*; UN 2023). Aby byli žáci ochotni jednat ve prospěch životního prostředí, je nezbytné, aby získali kompetence v oblastech, jako je ztělesňování hodnot udržitelnosti, což zahrnuje kompetenci *promoting nature* (Bianchi et al. 2022). Popis této konkrétní kompetence uvádí, že „*Podpora přírody napomáhá k vytváření zdravého vztahu s přírodním prostředím a snaží se vyvolat u lidí pocit sounáležitosti, který může pomoci zmírnit psychický stres a negativní emoce...*“ (s. 19). Výzkumy naznačují, že aby děti překonaly nedostatek kontaktu s přírodou (*nature deficit disorder*), musejí se cítit být s ní propojeny (Capaldi et al. 2015). To vyžaduje, aby děti rozvíjely smysluplné vztahy a vnitřně se identifikovaly s přírodním prostředím, stejně jako s konkrétními místy (Bianchi et al. 2022). V tomto kontextu se výzkum vztahu žáků k jejich místnímu regionu a místům v něm stává ještě významnějším.

Celkově tento náš výzkum přináší důležité poznatky v oblasti interakce dětí s prostředím. Doporučujeme věnovat větší pozornost konceptu smyslu místa v primárním vzdělávání, protože koncept SOP je jedním z účinných nástrojů pro rozvoj environmentálně odpovědného chování dětí, a tím přispívá k udržitelnému rozvoji, který je jedním z hlavních cílů současného vzdělávání (UNESCO 2016). A v tomto tkví i přínos pro geografické vzdělávání. Identifikace typů oblíbených míst žáků může být nápomocna při implementaci konceptu místa do vzdělávání. Výsledky nám ukazují, na která místa je vhodné se soustředit v rámci (terénní) výuky, které typy míst jsou žáky více emocionálně přijímány, což může ovlivnit efektivitu práce s nimi (v nich) při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Konkrétně např. formování vztahu žáka k místu spojené s percepcí místa bude pravděpodobně snáze probíhat na místě, ke kterému mají žáci přirozeně větší vztah. Cílem ovšem může být naopak vzbudit zájem žáků o místa, ke kterým přirozeně kladný vztah nemají (viz kapitola 19.4.2 v aplikační části disertační práce).

14. Výzkumné téma 3

Výsledky literární rešerše ukazují, že v rámci dosavadního výzkumu SOP je upozadován výzkum konceptu významu místa (*place meaning*). V rámci tohoto výzkumného tématu jsme se proto zaměřili na následující hlavní výzkumnou otázku, kterou jsme konkretizovali dílčími výzkumnými otázkami v rámci výzkumu č. V:

VO 4: Jaký je význam místa z pohledu žáků ZŠ?

14.1 Výzkum V: Význam (*place meaning*) místního regionu – případová studie

14.1.1 Dílčí výzkumné otázky

Tento výzkum navazuje na výzkum předchozí (č. IV), resp. s ním přímo souvisí a ke sběru dat využívá totožné respondenty. Taktéž se jedná o případovou studii zaměřenou na konkrétní místní region žáků. V tomto případě ovšem reagujeme na jiné zjištění z literární rešerše, a to je, že v rámci dosavadního výzkumu SOP je jaksí upozadován výzkum konceptu významu místa (*place meaning*). Výzkumné otázky jsou proto následující:

Jaký je význam (*place meaning*) vybraného místního regionu?

Jak žáci 5. ročníku ZŠ znají významná místa svého místního regionu?

14.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Respondenti tohoto výzkumu jsou totožní s respondenty z výzkumu č. IV.

Data byla získána v rámci terénního výzkumu popsaného v předchozí kapitole 13.3.2. Sběr dat a jejich analýza probíhaly následovně:

1) Nejprve byla provedena obsahová analýza všech učebnic vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 4. a 5. ročník, které měly k 6. září 2023 platnou schvalovací doložku MŠMT. Celkem se jednalo o 50 učebnic. V rámci této obsahové analýzy jsme zjišťovali všechny zmíněné lokality nacházející se v CHKO Český ráj či v její těsné blízkosti a také všechny významy, které autoři učebnic Českému ráji připisovali. Celkem jsme identifikovali 21 význam-

ných konkrétních lokalit. Následně jsme pořídili fotodokumentaci těchto lokalit tak, aby mohly být použity v dotazníku.

2) Dotazník, který žáci vyplňovali pod dohledem výzkumníka (viz kapitola 13.3.2), obsahoval několik částí. Pro účely tohoto výzkumu byly kromě obecných informací o respondentech stěžejní jeho dvě části: a) Pro zjištění odpovědi na první výzkumnou otázku měli žáci zodpovědět otázku s otevřenou odpovědí: „Co si představíš, když se řekne Český ráj?“ Na zodpovězení otázky s využitím metody volného psaní měli pět minut. Odpovědi na otázku byly vyhodnocovány induktivní obsahovou analýzou. Z odpovědí žáků se vynořily hlavní kategorie významů (částečně inspirováno Youngem 1999 – viz kapitola 3.5.3); b) Odpověď na druhou výzkumnou otázku byla zjišťována s využitím fotografií všech 21 významných lokalit v Českém ráji, které byly uvedeny v učebnicích. Úkolem žáků bylo dané lokality pojmenovat. Znalosti žáků (poznání významných lokalit) byly vyhodnocovány s využitím metod deskriptivní statistiky.

14.1.3 Výsledky

Význam (*place meaning*) vybraného místního regionu

Zprostředkovaný význam místa (místního regionu), který odkazuje na významy Českého ráje produkované učebnicemi a osobní význam místa, který Českému ráji přisuzují žáci 5. ročníku tamějších ZŠ, jsou zobrazeny v tabulce 18. Konkrétní významy jsou v této tabulce rozděleny do kategorií. Je zřejmé, že zprostředkovaný i osobní význam místa (místního regionu) spadá do kategorií kulturní, přírodní, institucionální, hospodářské a estetické (krajinné). Kromě toho spojují žáci Český ráj s domovem; emocemi a pocity; s rodinou, přáteli a dalšími lidmi.

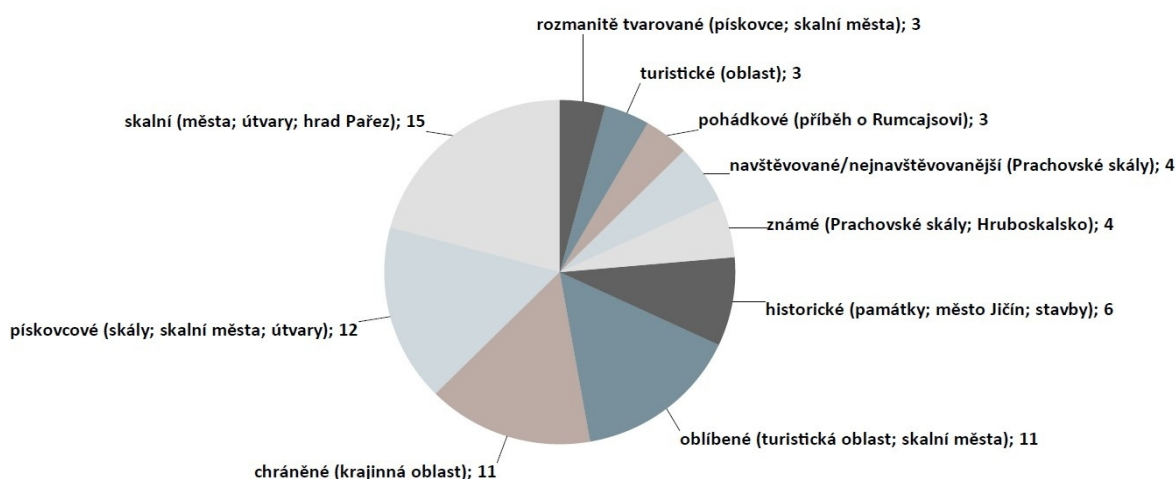
Tabulka 18. Zprostředkovaný a osobní význam místa (Českého ráje).

Kategorie významů		Zprostředkovaný význam místa (učebnice)	Osobní význam místa (žáci)
Kulturní	hmotné	hrady; zámky; lidová architektura; památky; zříceniny; města	budovy; hrady; zámky; lidová architektura; památky; zříceniny; sakrální architektura; města; vesnice
	nehmotné	pohádka o Rumcajsovi	umění; pověsti a pohádky (Rumcajs); dějiny; naše vlast; mluvit česky; státní symboly
Přírodní	přírodní prostředí	příroda	les; hory; louky; pastviny a pole; parky; zahrady; arboretum; sady; moře; řeky; potoky; jezera; rybníky; vodopády; studánky a prameny; voda
	živá příroda		domov zvířat; soužití lidí a zvířat; fauna; flóra
	neživá příroda	dno dávných moří; čedičové (sopečné) vrchy; skály; skalní města; skalní útvary; pískovcové skály	skály; pískovcové skály; kameny; pískovec; písek; propasti; jeskyně; skalní města; Slunce; drahé kameny; vzduch; počasí; přírodní živly
Institucionální	rozhraní Libereckého, Královéhradeckého a Středočeského kraje; Geopark; zvláště chráněná území přírody	Česká republika nebo její část; Středočeský kraj; Královéhradecký kraj; Liberecký kraj; zvláště chráněná území přírody	

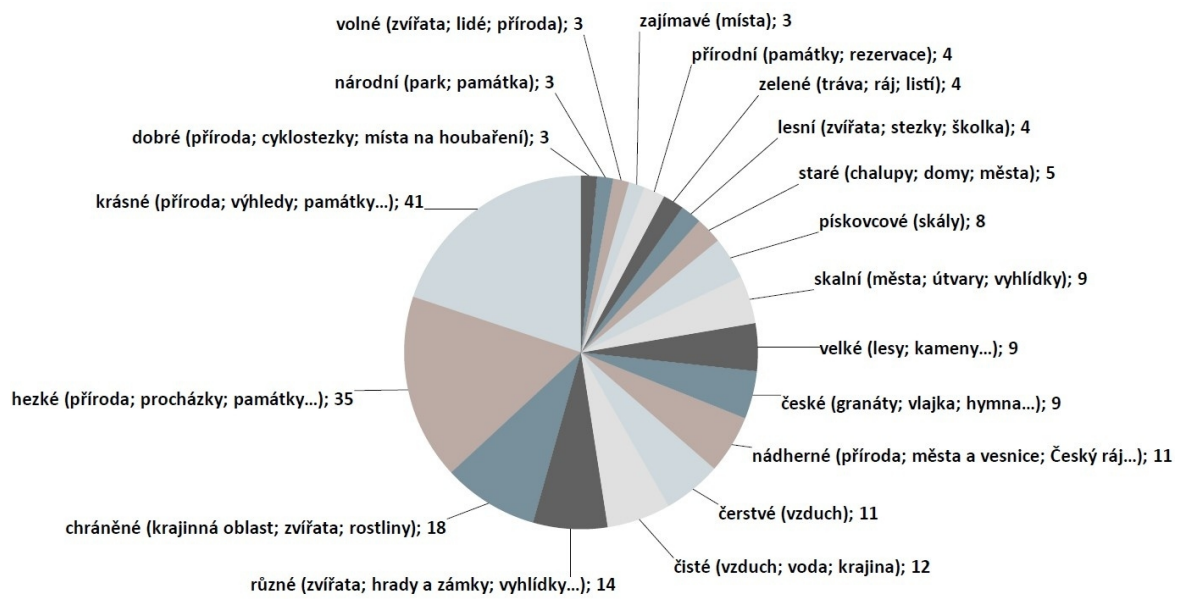
Hospodářské	primér	naleziště drahých kamenů; těžba nerostných surovin (sklářských písků); naleziště stavebního kamene pískovce	půda; úroda
	sekundér	výroba skla a bižuterie	auta; stroje; průmysl; český granát; med
	terciér	turistika; horolezectví; tábořiště	horolezectví; sport; turistika a cykloturistika (výlety, procházky, cyklostezky, turistické cesty, rozhledny); muzea; školy; restaurace; hospody; lázně; bazény; sjezdovka; obchody; nemocnice; silnice; dálnice; tábory; kempy; hotely; prázdniny; dovolená; ZOO
Estetické (krajinné)		vyhlídky	vyhlídky; výhledy
Domov			domov; místo, kde žiju
Emoční a pocitové			zážitky; dobrodružství; ticho; klid; pohoda; mír; krása; radost; bezpečí; vášeň; zábava; vůně přírody; čistota; ráj; barevnost; pycha
Sociální			šťastné děti; kamarádi; rodina; lidé
Ostatní			žádné odpadky; mnoho odpadků

Dále jsme se (inspirování Youngem 1999) zaměřili na obecné významy krajiny. Tyto významy jsou vyjádřeny přídavnými jmény. Žáci nejčastěji spojovali Český ráj s výrazy jako „krásný“, „hezký“, „chráněný“, zatímco autoři učebnic s výrazy „skalní“, „pískovcový“, „chráněný“ (viz obrázky 39; 40).

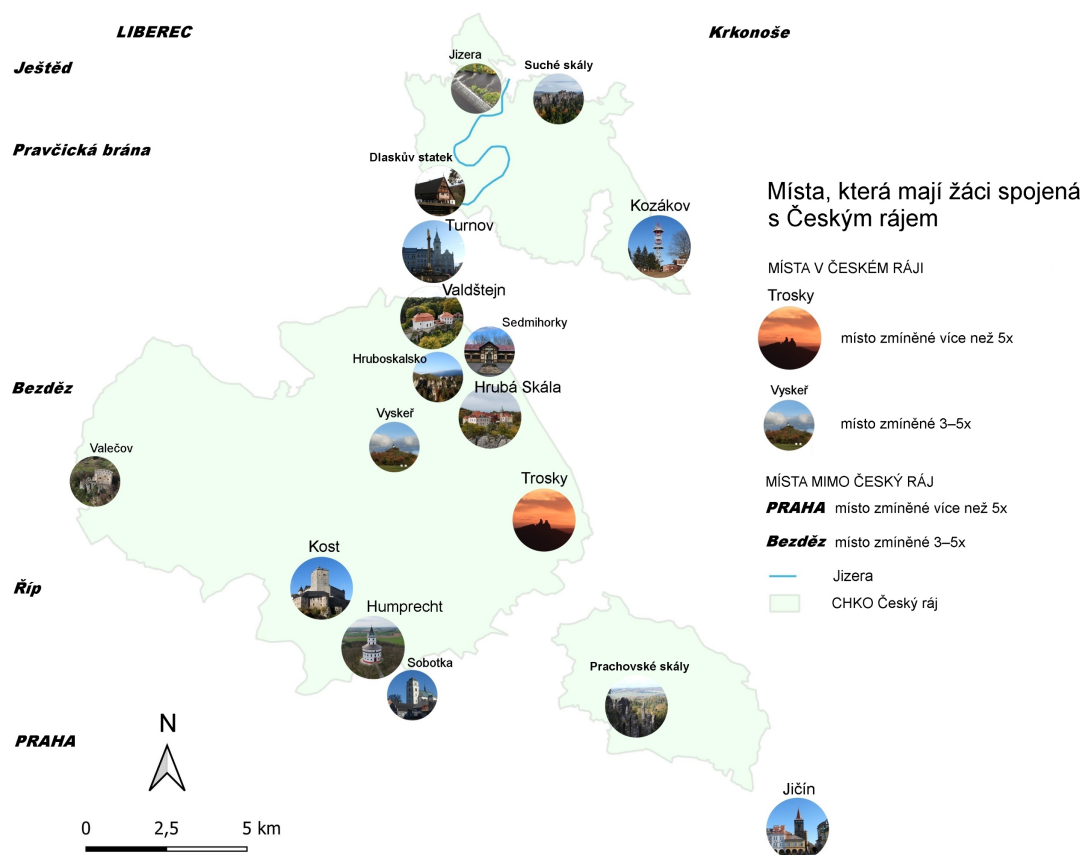
Na obrázku 41 jsou uvedena konkrétní místa, která se žákům vybavila pod pojmem Český ráj. Nejčastěji uváděnými místy byly Trosky, Turnov, Kost, Valdštejn a Prachovské skály. Žákům se ovšem pod pojmem Český ráj nevybavila jen místa, která v něm skutečně leží, ale často (ve více než pěti případech) tento termín spojovali s Prahou či s Libercem.



Obrázek 39. Zprostředkovaný význam místa (zmněno v učebnicích více než dvakrát).



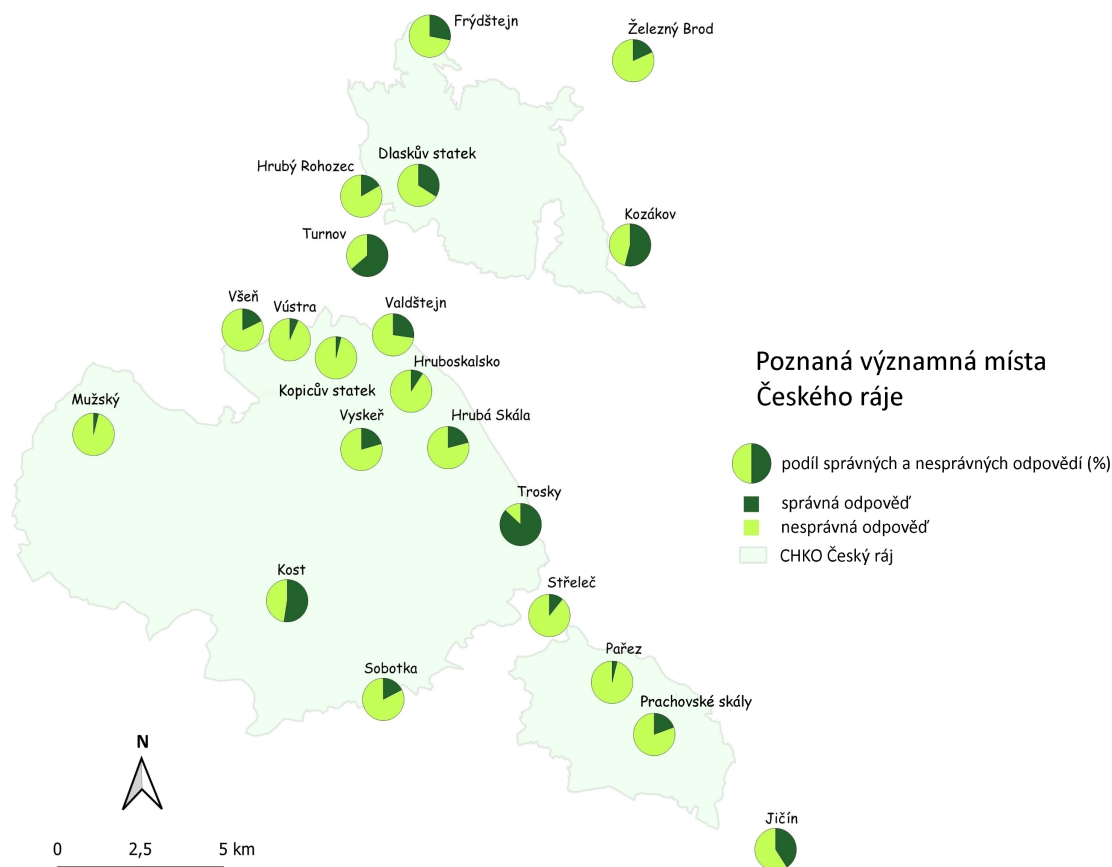
Obrázek 40. Osobní význam místa (zminěno žáky více než dvakrát).



Obrázek 41. Konkrétní místa, která si žáci vybavili pod pojmem Český ráj (vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0; foto: A. Nejedlová).

Významná místa místního regionu a jejich znalost žáky

Konkrétních míst v CHKO Český ráj, která jsou uvedena v učebnicích vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, je celkem 21. Obrázek 42 ukazuje, jaká byla úspěšnost žáků při poznávání jejich fotografií. Je zřejmé, že žáci poznali nejčastěji Trosky, Turnov, Kozákov. Chlapci poznali více míst než dívky, ačkoliv tento rozdíl nebyl signifikantní. Naopak statisticky významné byly rozdíly v počtu poznanych míst žáky, kteří chodí do přírody málo často (přibližně jen jednou měsíčně; v průměru 18,6 % poznanych míst) oproti žákům, kteří chodí do přírody často (více než jednou týdně; v průměru 31,0 % poznanych míst) – viz výzkum č. IV.



Obrázek 42. Znalost významných míst Českého ráje žáky (vytvořil autor v programu QGIS Desktop 3.28.0).

14.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Výsledky naznačují, že žáci nejčastěji spojují Český ráj s hmotnými kulturními památkami – konkrétně s hrady (Trosky, Kost, Valdštejn), dále s městem Turnov a Prachovskými skalami. Podle Chromého et al. (2014), kteří zkoumali hlavní symboly Českého ráje ve vědomí dospělých obyvatel (respondentům položili otázku: „Co jsou hlavní symboly oblasti, ve které se právě nacházíte?“), jsou Trosky jediným konkrétním celoregionálním symbolem Českého ráje (jako jeden ze symbolů uvedla Trosky více než polovina respondentů, kteří se hlásili k identitě Českého ráje). Dalším celoregionálním symbolem jsou podle autorů skalní útvary.

Při identifikaci významů vyjádřených nejčastěji používanými přídavnými jmény (ať už z pohledu autorů učebnic či samotných žáků) jsme se inspirovali Youngem (1999) – viz kapitola 3.5.3. Tento autor empiricky odvodil význam místa – vytvořil seznam 30 položek významu, který se skládal z přídavných jmen. Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že autory učebnic zprostředkovaný význam Českého ráje je převážně popisného charakteru (fyzickogeografická vrstva), kdy převládají přídavná jména *skalní*; *pískovcové*. Naproti tomu žáci svůj místní region (osobní význam místa) vnímají výrazně emocionálně (převládají přídavná jména *krásné*; *hezké*). Kromě významů vyjádřených přídavnými jmény jsme se zaměřili i na konkrétní významy, které jsme rozdělili do kategorií. I zde se ukazuje, že osobní významy místa jsou oproti těm zprostředkovaným výrazně emocionálnější (krása; radost; bezpečí; pýcha; vůně přírody...) a více zaměřené na sociální aspekt (rodina; kamarádi; šťastné děti...). Zároveň tyto konkrétní významy poukazují na kategorie významů, které jsou žáky preferované (např. přírodní prostředí) či naopak přehlížené (např. sklářský průmysl) a otevírají prostor k jejich didaktickému uchopení.

Nejčastěji žáky poznaným místem jsou Trosky. Chromý et al. (2014) uvádějí, že se jedná o pravděpodobně nejčastěji zobrazovaný symbol Českého ráje. Výsledky dále poukazují na zajímavý fakt. Mezi významnými místy Českého ráje uváděnými v učebnicích je mnoho takových, které tamější žáci neznají a ani je nemají významově s Českým rájem spojeny. Naopak mezi místy v učebnicích chybí taková, která žáci s Českým rájem mají silně spojena – např. zámek Humprecht; zřícenina hradu Valečov; Suché skály (porovnejte obrázky 41 a 42). Výsledky dále naznačují, že existuje významný vztah mezi žákovskými znalostmi významných míst Českého ráje a tím, jak často tito žáci tráví čas v přírodě – viz výzkum IV.

Výzkumem byla identifikována konkrétní místa v místním regionu žáků, která pro ně mají největší význam. Žáci mají tato místa naplněná smyslem a nabízí se otázka, jak tohoto využít ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak již bylo uvedeno v kapitole 12.1.3, vytvořený SOP má vliv i na kognitivní doménu žáka (Zhang et al. 2022; 2023; Lim, Barton 2006...). Konkrétně lze tedy v rámci geografického vzdělávání předpokládat, že terénní výuka, která by byla zasazena do prostředí míst, jež mají pro žáky větší smysl a význam, může být efektivnější v procesu naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. V našem případě se např. nabízí realizace mezipředmětové terénní výuky na Troskách, které mají pro žáky Českého ráje značný význam. Navíc didaktický potenciál tohoto místa (viz koncept „vrstvy místa“ – kapitoly 2.4; 19.1) je značný⁸⁴.

Celkově tento výzkum představuje výsledky v oblasti, které dosud v Česku nebyla věnována přílišná pozornost. K limitům výzkumu patří to, že se nám podařilo získat data jen od 44 % žáků sledovaného 5. ročníků, kteří navštěvovali školy v zájmové oblasti, a interpretační síla výsledků je tím ovlivněna. Navrhujeme, aby byl koncept významu místa v rámci vzdělávání více zkoumán, a to i na území jiných oblastí či napříč větším počtem věkových kategorií žáků.

84 Terénní výuka na Troskách byla v minulých letech autorem disertační práce několikrát realizována pro žáky 2. stupně ZŠ. Zaměření bylo mezipředmětové – geografie/geologie/historie/přírodopis.

15. Výzkumné téma 4

Dalším výzkumným tématem identifikovaným v literární rešerši je vztah mezi well-beingem žáků a jejich SOP, resp. potřebou kontaktu s jejich místy a přírodou⁸⁵. Uzávěra spojená s pandemií covid-19 v březnu roku 2021⁸⁶ nabídla jedinečnou možnost, jak vliv omezení zmiňovaného kontaktu více prozkoumat. Zvolili jsme následující výzkumnou otázku:

VO 5: Jaký je vliv omezení kontaktu s místy a přírodou na well-being žáků a studentů?

15.1 Výzkum VI: Omezení kontaktu s místy a well-being žáků

15.1.1 Dílčí výzkumná otázka

Dílčí výzkumná otázka je totožná s hlavní výzkumnou otázkou celého výzkumného tématu:

Jaký je vliv omezení kontaktu s místy a přírodou na well-being žáků a studentů?

15.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Respondenti výzkumu byli žáci a studenti 2. stupně ZŠ, SŠ a VŠ a rodiče předškolních a prvostupňových dětí v Česku. Výběrový soubor tvořilo celkem 377 žáků 2. stupně ZŠ; 203 studentů SŠ; 479 studentů VŠ; 160 rodičů předškolních a prvostupňových dětí (celkem 269 dětí). Jednalo se o respondenty ze všech krajů Česka. Z hlediska pohlaví se jednalo o 30 % mužů a 70 % žen. Výběr respondentů byl proveden na základě osobních kontaktů autorů a následně byl s využitím online dotazníku rozšířen metodou sněhové koule (*Snowball sampling*⁸⁷).

85 Jak vyplývá z výsledků výzkumů č. III; IV, oblíbená místa žáků jsou často z kategorie přírodní prostředí. V rámci této studie tedy pracujeme s omezením kontaktu s místy a přírodou společně. Častou kategorií oblíbených míst žáků je dle výsledků výzkumů č. III; IV též domov a bydliště blízké osoby. V tomto výzkumu jsme se zaměřili i na vliv omezení návštěv blízkých osob na well-being dětí.

86 Během tohoto období bylo všem osobám zakázáno opustit území svého bydliště (s výjimkou cest do práce nebo nezbytných cest do lékařských zařízení). Další výjimkou byla cesta za účelem pobytu v přírodě, avšak za podmínky, že pobyt v přírodě bude probíhat pouze na katastrálním území obce, ve které osoba bydlí. Další výjimkou byl pobyt ve vlastním rekreačním objektu, avšak pouze ve stejném okrese, jako je místo trvalého bydliště. Pro naši výzkumnou práci je klíčové, že v daném období nebylo možné za účelem rekreace nebo pobytu v přírodě, s několika výjimkami, cestovat mimo katastrální území trvalého bydliště. Došlo tak k významnému omezení volného pohybu v přírodním prostředí a lidem bylo zakázáno navštěvovat svá oblíbená místa mimo své katastrální území.

Ohned po ukončení nejpřísnější fáze uzávěry spojené s pandemií covid-19 (1. 3. – 21. 3. 2021) jsme uskutečnili online dotazníkové šetření (Google Forms tool; šetření probíhalo v období 25. 3. – 15. 4. 2021). Využili jsme dva dotazníky. První byl vytvořen pro žáky/studenty 2. stupně ZŠ, SŠ a VŠ; druhý pro rodiče předškolních a prvostupňových dětí. Dotazník obsahoval položky zkoumající tři oblasti: a) bližší informace o respondentech (věk; pohlaví; stupeň studia; místo bydliště; region, ve kterém trávili uzávěru; vlastnictví zahrady; možnost využití rekreačního objektu; možnost návštěvy příbuzných); b) možnosti respondentů trávit čas v přírodě během uzávěry; c) vliv uzávěry na fyzické a duševní zdraví respondentů. Části dotazníku b; c sestávaly z položek s uzavřenými a otevřenými otázkami⁸⁸. Jejich formulace byla diskutována s odborníky na sociologické výzkumy. Před rozesláním dotazníku proběhla jeho pilotáž u žáků a studentů. Na základě této pilotáže byly některé z položek přeformulovány. Respondenti na uzavřené otázky odpovídali pomocí pětistupňové Likertovy škály (Chytrý, Kroufek 2017).⁸⁹ Pro základní rozlišení dvou hlavních skupin respondentů jsme použili následující termíny: *studenti* (zahrnuti odpovědi žáků a studentů 2. stupně ZŠ, SŠ a VŠ – tedy mladí lidé ve věku přibližně 11 let a více) a *rodiče* (zahrnuti odpovědi rodičů předškolních a prvostupňových dětí – tedy dětí přibližně ve věku do 11 let).

Statistická analýza byla provedena v programu IBM SPSS Statistic 27. Vzhledem k hodnocení jednotlivých položek, které byly zodpovídány pomocí Likertovy škály (ordinální data), jsme použili neparametrické nástroje, konkrétně Mann-Whitney U test a Kruskal-Wallis test. Položky byly kódovány dle schématu: 1 = určitě nesouhlasím – (...) – 5 = určitě souhlasím. Odpovědi na otevřené otázky byly vyhodnocovány s využitím tematické analýzy, která poskytla hlubší porozumění odpovědím na otázky s výběrem z předdefinovaných možností a také odhalila některé další informace. Tematická analýza odpovědí na každou z otázek byla provedena ve třech krocích. V prvním kroku byly vybrány hlavní kategorie odpovědí. Ve druhém kroku byly odpovědi zařazeny do kategorií stanovených v předchozím kroku a byly označeny odpovědi, které byly považovány za reprezentativní pro jednu z kategorií, stejně jako odpovědi, které nebylo možné jednoznačně zařadit do stanovených kategorií. Ve třetím kroku byl vypracován souhrn nejdůležitějších zjištění.

87 Výběr metodou sněhové koule (*Snowball sampling method*) spočívá „v počátečním vyhledání několika osob a poté v kontaktování těch dalších členů skupiny, na které již vybraní lidé odkázali“ (<https://encyklopedie.soc.cas.cz/>).

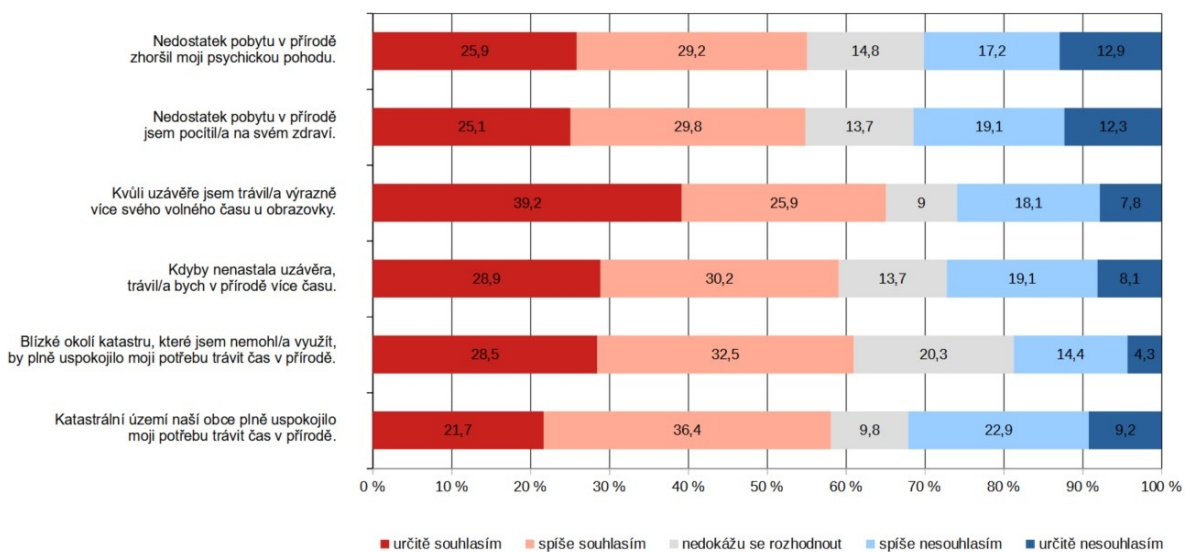
88 Položky dotazníku pro žáky a studenty (části b; c): „Katastrální území naší obce (které jsem v době uzávěry MOHL/A využil) plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.“; „Blízké okolí katastru mojí obce (které jsem v době uzávěry NEMOHL/A využil) by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.“; „Co pro mě bylo v době uzávěry hlavní překážkou při cestě do přírody? (možno označit více odpovědí)“; „Případně další překážky při cestě do přírody“; „Do jaké míry celkově změnila uzávěra moje možnosti trávit čas v přírodě?“; „Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.“; „Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého VOLNÉHO ČASU u obrazovky (počítač, mobil, televize aj.) než v přírodě.“; „Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví (např. horší soustředění, nedostatek čerstvého vzduchu, zvýšená míra únavy očí aj.)“; „Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu (tedy to, jak jsem se celkově cítil/a)“; „Jakýkoliv další komentář.“

89 Ve většině případů respondenti vyjadřovali míru souhlasu: určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím. U položek zaměřených na změnu možností trávit čas v přírodě byla škála odlišná: extrémně – výrazně – středně – částečně – vůbec.

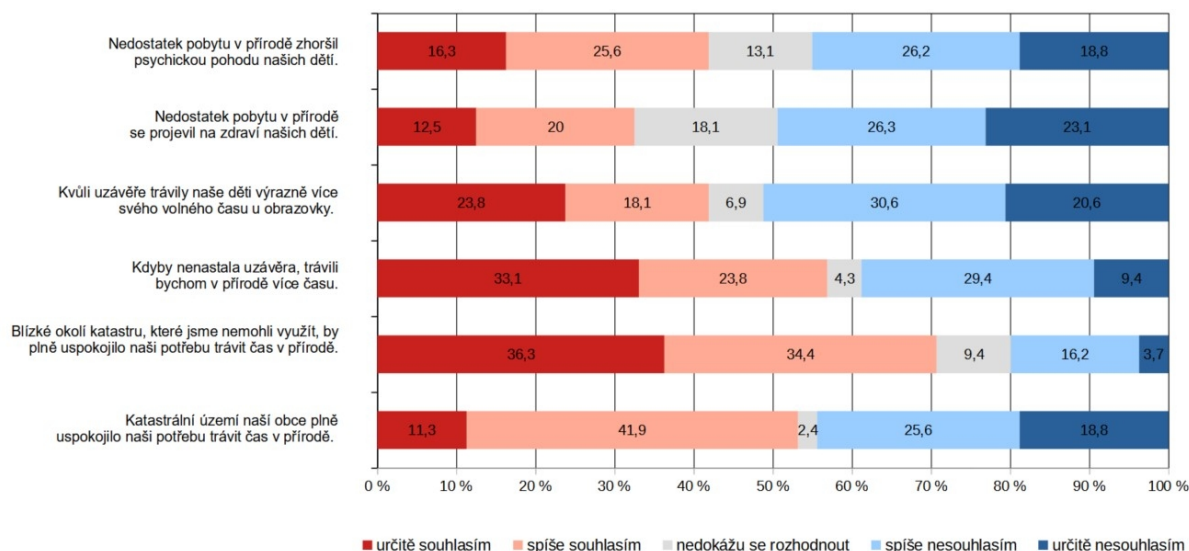
15.1.3 Výsledky

Vliv omezení kontaktu s místy a přírodou na well-being žáků a studentů

Z obrázků 43; 44 je patrné, že katastrální území obce, které jediné mohlo být při uzávěře využíváno pro rekreační účely, plně uspokojovalo potřebu trávit čas v přírodě („určitě souhlasím“) přibližně jedné pětině mladých lidí. Z pohledu rodičů to bylo dokonce jen 11 % případů. Situace by byla výrazně lepší, pokud by bylo možné navštívit bezprostřední okolí katastrálního území. V tomto případě by podíl negativních odpovědí („spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“) klesl na méně než 20 %. Pokud by nedošlo k uzávěře, 59 % mladých lidí a 57 % rodičů s dětmi by trávilo více času v přírodě. V doplňující otázce jsme zjišťovali hlavní překážky respondentů na cestě do přírody (mohlo být označeno více odpovědí). Ukázalo se, že hlavní překážkou byla nemožnost jít do přírody s přáteli (označilo 44 % studentů a 33 % rodičů). Téměř dvě třetiny dotázaných mladých lidí trávily kvůli uzávěře výrazně více volného času u obrazovek než v přírodě. Z pohledu rodičů to bylo asi u dvou pětin dětí. Nedostatek pobytu v přírodě měl vliv na jejich zdraví (např. horší koncentrace, nedostatek čerstvého vzduchu, zvýšená únava očí atd.). 55 % studentů a stejný podíl mladých lidí uvádělo, že nedostatek pobytu v přírodě zhoršil jejich duševní pohodu. Rodiče zaznamenali zhoršení zdraví svých dětí asi ve třetině případů a vliv na jejich psychiku ve 42 %.



Obrázek 43. Odpovědi studentů na položky dotazníku.



Obrázek 44. Odpovědi rodičů na položky dotazníku.

Vliv pohlaví

Výsledky naznačují, že zkušenosti s uzávěrou jsou ovlivněny pohlavím. Tabulka 19 ukazuje, že zhoršení fyzického i psychického zdraví deklarovaly více ženy, zatímco muži trávili výrazně více volného času u obrazovek.

Tabulka 19. Vliv pohlaví ve vnímání uzávěry – studenti (Mann-Whitney U test).

	Ženy		Muži		Z
	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,35	1,30	3,50	1,28	1,68
Blízké okolí katastru, které jsem nemohl/a využít, by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,65	1,18	3,70	1,10	0,34
Jak moc změnila uzávěra mé možnosti trávit čas v přírodě?	2,57	1,09	2,44	1,14	-1,56
Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.	3,54	1,29	3,47	1,34	-0,80
Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého volného času u obrazovky.	3,62	1,37	3,97	1,26	3,66***
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví.	3,46	1,15	3,08	1,37	-3,88***
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu.	3,49	1,36	3,04	1,37	-4,60***

*** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; Z = testovací kritérium

Vliv stupně studia

Byly zjištěny signifikantní rozdíly ve vnímání uzávěry mezi žáky 2. stupně ZŠ, studenty SŠ a VŠ. Mladší respondenti trávili více času u obrazovek a zároveň vyjádřili vyšší míru uspokojení potřeby trávit čas v přírodě ve svém katastrálním území. Starší respondenti naopak uváděli výraznější dopad na jejich psychický well-being. Ve vnímání dopadu uzávěry na fyzické zdraví nebyly mezi respondenty zjištěny rozdíly. Kompletní výsledky uvádíme v tabulce 20.

Tabulka 20. Vliv stupně studia ve vnímání uzávěry – studenti (Kruskal-Wallis test).

	ZŠ		SŠ		VŠ		H
	M	SD	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,66	1,17	3,20	1,27	3,24	1,37	24,19***
Blízké okolí katastru, které jsem nemohl/a využít, by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,51	1,13	3,83	1,27	3,72	1,18	14,83***
Jak moc změnila uzávěra mé možnosti trávit čas v přírodě?	2,49	1,08	2,60	1,00	2,54	1,16	1,47
Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.	3,63	1,31	3,62	1,19	3,40	1,33	7,61*
Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého volného času u obrazovky.	3,94	1,26	3,78	1,32	3,49	1,41	22,22***
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví.	3,33	1,40	3,39	1,35	3,39	1,34	0,26
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu.	3,13	1,38	3,51	1,33	3,53	1,36	21,14***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; H = testovací kritérium

Vliv vlastnictví zahrady

Pokud respondenti trávili uzávěru v budově, která měla zahradu, relativně významně to ovlivnilo většinu sledovaných ukazatelů. Respondenti (61 % studentů), kteří měli možnost trávit čas na zahradě, se cítili méně omezeni a uváděli menší dopad na své fyzické zdraví i psychický well-being. Naopak respondenti z budov bez zahrady (35 % studentů) byli tímto faktem negativněji ovlivněni (viz tabulka 21). U rodičů mladších dětí byly stejné významné rozdíly zjištěny pouze v případě, když byla uspokojena potřeba trávit čas v přírodě v katastrálním území ($Z = -2,24$; $p = 0,025$) a když byla vnímána jejich dětmi změna možnosti trávit volný čas v přírodě ($Z = -3,20$; $p = 0,001$).

Tabulka 21. Vliv vlastnictví zahrady na vnímání uzávěry – studenti (Mann-Whitney U test).

	Bez zahrady		Se zahradou		Z
	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3.20	1.35	3.49	1.26	-3.22***
Blízké okolí katastru, které jsem nemohl/a využít, by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3.69	1.19	3.68	1.14	-0.44
Jak moc změnila uzávěra mé možnosti trávit čas v přírodě?	2.75	1.13	2.43	1.07	-4.27***
Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.	3.65	1.30	3.48	1.30	-2.07*
Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého volného času u obrazovky.	3.80	1.34	3.67	1.35	-1.71
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví.	3.61	1.30	3.26	1.38	-3.96***
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu.	3.62	1.32	3.28	1.38	-3.84***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; Z = testovací kritérium

Vliv vlastnictví rekreačního objektu mimo okres

Vlastnictví rekreačního objektu mimo okres trvalého bydliště rozdělilo respondenty z řad studentů do tří různých skupin. Největší skupina (n = 735) takový objekt nevlastnila, druhá skupina (n = 107) ho vlastnila, ale i kdyby nebyla uzávěra, tak by ho nevyužila, třetí skupina (n = 216) rekreační objekt vlastnila a ráda by ho v době uzávěry využila. Posledně zmíněná skupina představuje respondenty, kteří byli uzávěrou postiženi nejvíce, a to jak z hlediska spokojenosti s kontaktem s přírodou, tak z hlediska vnímání svého fyzického zdraví a psychického well-beingu. Naopak druhá skupina, která vlastní rekreační objekt, který by ovšem stejně nevyužila, představuje jedince nejméně ovlivněné uzávěrou (tabulka 22). Rodiče, kteří vlastní rekreační objekt mimo okres bydliště a za normálních okolností by jej navštívili, byli výrazně méně spokojeni s možnostmi katastrálního území než rodiče, kteří by objekt nevyužili nebo ho nevlastní ($H = 7,37$; $p = 0,025$). Tito rodiče jsou také více přesvědčeni, že uzávěra omezila možnosti jejich dětí trávit volný čas v přírodě ($H = 5,41$; $p = 0,025$).

Tabulka 22. Vliv vlastnictví rekreačního objektu na vnímání uzávěry – studenti (Kruskal-Wallis test).

	Nevlastní		Vlastní, ale nevyužili by jej		Vlastní a využili by jej		H
	M	SD	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,47	1,29	3,65	1,06	2,95	1,34	29,46***
Blízké okolí katastru, které jsem nemohl/a využít, by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,64	1,17	3,43	1,17	3,86	1,10	11,59**
Jak moc změnila uzávěra mé možnosti trávit čas v přírodě?	2,48	1,09	2,12	1,03	2,94	1,06	45,79***
Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.	3,46	1,32	3,08	1,30	3,96	1,12	38,44***
Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého volného času u obrazovky.	3,66	1,35	3,50	1,39	3,96	1,30	12,51**
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví.	3,31	1,36	3,05	1,45	3,73	1,25	22,48***
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu.	3,35	1,37	3,01	1,37	3,68	1,31	19,03***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; H = testovací kritérium.

Vliv návštěv příbuzných

Méně než polovina dotázaných mladých lidí navštěvuje pravidelně příbuzné a téměř dvěma třetinám z nich tyto návštěvy zvyšují možnosti trávit čas v přírodě. Stejně jako v předchozím případě tak identifikujeme skupinu respondentů, kteří by v období uzávěry chtěli navštívit příbuzné, jejichž bydliště je vhodným výchozím bodem na procházky do přírody – tato skupina představuje respondenty významně omezené uzavřením, vnímající nejvyšší dopady na své fyzické zdraví a psychický well-being a zároveň deklarující největší nárůst času stráveného s elektronikou. Opačným případem je skupina, která má stejnou možnost, ale v době uzávěry by ji nevyužila (viz tabulka 23).

Možnost navštěvovat příbuzné, z jejichž bydliště pravidelně podnikají výlety do přírody, se ukázalo jako významný faktor v případě rodičů mladších dětí (viz tabulka 24). Rodiče, kteří by s dětmi chtěli jet k příbuzným, byli nejméně spokojeni s možnostmi, které jim nabízí katastrální území. Byli přesvědčeni, že uzavření změnilo možnosti jejich dětí trávit čas v přírodě, a zároveň vnímali zhoršení fyzického zdraví a zejména psychického well-beingu svých dětí.

Tabulka 23. Vliv návštěv příbuzných na vnímání uzávěry – studenti (Kruskal-Wallis test).

	Nemají		Mají, ale nenavštívili by je		Mají a navštívili by je		H
	M	SD	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,52	1,28	3,67	1,16	3	1,32	41,32***
Blízké okolí katastru, které jsem nemohl/a využít, by plně uspokojilo moji potřebu trávit čas v přírodě.	3,64	1,17	3,72	1,13	3,69	1,17	1,01
Jak moc změnila uzávěra mé možnosti trávit čas v přírodě?	2,37	1,11	2,43	1,08	2,89	1,02	51,34***
Kdyby nenastala uzávěra, trávil/a bych v přírodě více času.	3,29	1,33	3,34	1,32	4,03	1,09	67,91***
Kvůli uzávěře jsem trávil/a výrazně více svého volného času u obrazovky.	3,53	1,39	3,65	1,35	4,04	1,23	29,49***
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítil/a na svém zdraví.	3,19	1,41	3,25	1,34	3,72	1,21	29,39***
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil moji psychickou pohodu.	3,22	1,40	3,22	1,39	3,73	1,23	29,02***

*** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; H = testovací kritérium

Tabulka 24. Vliv návštěv příbuzných na vnímání uzávěry – rodiče (Kruskal-Wallis test).

	Nemají		Mají, ale nenavštívili by je		Mají a navštívili by je		H
	M	SD	M	SD	M	SD	
Katastrální území naší obce plně uspokojilo naši potřebu trávit čas v přírodě.	3,25	1,32	3,58	1,35	2,64	1,35	10,81**
Blízké okolí katastru, které jsme nemohli využít, by plně uspokojilo naši potřebu trávit čas v přírodě.	3,66	1,18	4,47	0,70	3,76	1,29	7,07**
Jak moc změnila uzávěra možnosti našich dětí trávit čas v přírodě?	2,09	0,97	1,84	0,90	3,01	1,15	27,69***
Kdyby nenastala uzávěra, trávil bychom v přírodě více času.	3,07	1,47	3,16	1,21	3,85	1,37	10,79**
Kvůli uzávěře trávil naše děti výrazně více svého volného času u obrazovky.	2,79	1,53	2,95	1,51	3,12	1,50	1,51
Nedostatek pobytu v přírodě jsem pocítili na zdraví našich dětí.	2,47	1,38	2,84	1,30	2,96	1,33	4,84
Nedostatek pobytu v přírodě zhoršil psychickou pohodu našich dětí.	2,57	1,35	2,79	1,27	3,34	1,38	10,40**

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; H = testovací kritérium

Tematická analýza odpovědí na otevřené otázky

Vybraná klíčová zjištění tematické analýzy odpovědí na otevřené otázky, která poskytují hlubší porozumění výsledkům kvantitativní statistické analýzy, předkládáme v následujících bodech:

Respondenti, kteří trávili uzávěru v menších venkovských sídlech s přírodně atraktivním okolím, byli s daným místem spokojeni více než mladí lidé z městských prostředí. Pro některé respondenty se jejich okolí stalo brzy banálním, zatímco jiní uváděli, že díky uzávěře objevili nová místa ve svém katastrálním území.

Mnoho respondentů uvedlo, že pro ně byla velmi důležitá jejich vlastní zahrada, na které trávili velkou část svého času. Obecně spokojenější byli respondenti s vlastní zahradou, krásným okolním přírodním prostředím (obvykle na vesnicích) nebo s velkým katastrálním územím (velká města). Naopak respondenti žijící v městských oblastech – v bytech – byli nespokojeni. Nespokojení byli také respondenti z vesnic, jejichž katastrální území je malé nebo přírodně nezajímavé.

Několik respondentů uvedlo, že celé období trávili mimo své bydliště (obvykle na chatě, méně často u příbuzných) a tito respondenti byli většinou celkově velmi spokojeni. Ti, jejichž rekreační objekt se nachází ve stejném okrese jako jejich bydliště, měli významnou výhodu (mohli jej tedy navštěvovat, jak mnozí přímo uvedli). Mnoho respondentů, kteří trávili čas v přírodně atraktivním prostředí, si bylo vědomo svých výhod (velká zahrada, bydlení na vesnici s krásným okolím) a zároveň si nedokázali představit, jak by zvládli takovou situaci v městském bytě.

Jako častou překážku pobytu v přírodě respondenti uváděli nemožnost trávit čas v přírodě s přáteli. V několika odpovědích se objevilo prohlášení, že uzávěra neovlivnila to, jak často respondenti chodili ven, ale silněji ovlivnila s kým (nebo bez koho) a kam mohli respondenti chodit (možnost/nemožnost návštěv svých oblíbených míst) a také to, jak si mladí lidé pobyt v přírodě užívali (více Rubáš et al. 2022a).

15.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Tato studie na první pohled může působit tak, že nezapadá do koncepce disertační práce. Vznikla jako aktuální reakce na pandemii covid-19, jejíž součástí byla uzávěra (1. – 21. 3. 2021), během které byl občanům omezen pohyb v přírodě (mohli pobývat v přírodě jen na území katastru své obce). Studie ovšem poskytuje jedinečný pohled na problematiku omezení kontaktu mladých lidí s jejich oblíbenými místy a přírodou, který může mít vliv na jejich well-being. Navíc souvislost mezi SOP a well-beingem mladých lidí byla zjištěna i v některých studiích uvedených v literární rešerši (výzkum č. I). Proto jsme se rozhodli studii do disertační práce zařadit.

Z výzkumů č. III; IV vyplývá, že oblíbená místa žáků jsou velmi často z kategorie přírodní prostředí. Omezení kontaktu s přírodou tak často úzce souvisí s omezením kontaktu

s oblíbenými místy žáků. Jak vyplývá z výsledků naší studie, vliv tohoto omezení na well-being žáků je často značný. Pozitivní vliv přírodního prostředí na fyzické zdraví i psychický well-being byl zdokumentován v mnohých studiích (Pretty 2006; Nisbet et al. 2011; Capaldi et al. 2014; Lanza-León et al. 2021; Barrable et al. 2021). Procházky v přírodě s přáteli také přispívají k udržení sociálních vztahů (Lenaerts et al. 2021), které jsou častými důvody obliby konkrétních míst (viz sociokulturní dimenze ve výzkumu č. III; IV).

Výsledky našeho výzkumu naznačují, že zhoršení fyzického zdraví i psychického well-beingu během uzávěry více deklarovaly ženy, což je v souladu se zjištěními jiných studií (např. Khalilnezhad et al. 2021; Roe et al. 2013). Uzávěra, stejně jako v jiných zemích (de Lannoy et al. 2020), omezila množství času tráveného v přírodním prostředí. Zjištěný pozitivní vliv vlastních zahrad byl dokumentován taktéž i v jiných zemích (např. Spano et al. 2021; Marques et al. 2021; Khalilnezhad et al. 2021). Lõhmus et al. (2021) též zjistili, že více zeleně kolem domova je spojeno s menším výskytem příznaků deprese a úzkosti (parky a zahrady byly též udávány jako oblíbená místa žáků). Naš výzkum dále ukazuje, že mladí lidé, kteří trávili uzávěru v domě s vlastní zahradou deklarovali zhoršení psychického well-beingu v 51 % případů, zatímco ti bez vlastní zahrady v 64 % případů. Podobně respondenti žijící v domě s vlastní zahradou, deklarovali omezení trávení času v přírodě ve výrazně méně případech než respondenti z budov bez vlastní zahrady. Podobné zjištění uvádějí Howlett, Turner (2021).

Kromě většiny respondentů, kteří nevlastní rekreační objekt a nemohou cestovat k příbuzným, jejichž bydliště je vhodným výchozím bodem na výlety do přírody, jsme identifikovali dvě významně odlišné skupiny. První skupina, která měla tuto možnost, ale i přesto by ji nevyužila, byla nejméně ovlivněna uzávěrou. Zdá se, že tato skupina zahrnuje respondenty s malým zájmem o pobyt v přírodě či jejich oblíbená místa nebyla mimo katastr obce. Druhá skupina tvořená respondenty, kteří měli podobnou možnost a bez uzávěry by ji určitě využili, se cítila uzávěrou omezena nejvíce. Respondenti byli nejcitlivější na zvýšení času tráveného u obrazovek a zároveň deklarovali nejvýznamnější zhoršení fyzického zdraví i psychického well-beingu. Pravděpodobně se jedná o respondenty, kteří jsou aktivní v každodenním životě a pobyt v přírodě je pro ně standardní činností, a tudíž na ně daná uzávěra dopadla plnou silou. Taktéž se může jednat o respondenty, jimž bylo znemožněno navštěvovat svá oblíbená místa. Nejvíce postižení uzávěrou byli mladí lidé, kteří by rádi navštěvovali rekreační objekty a zároveň trávili čas v bytě bez vlastní zahrady. Více než dvě třetiny těchto respondentů uvedly, že pocítili nedostatek pobytu v přírodě na svém fyzickém zdraví a psychickém well-beingu. Z respondentů, kteří vlastní rekreační objekt, ale nevyužili by jej, méně než polovina uvedla zdravotní komplikace a „pouze“ 43 % ovlivnění psychického well-beingu.

Identifikace těchto dvou skupin respondentů naznačuje spojení mezi účinky uzávěry na jejich zdraví a well-being a jejich vztahem k místu. Místa (např. rekreační objekty) mohou mít velmi pozitivní vliv na well-being jedinců. Nicméně nedostatek kontaktu s těmito místy může mít nežádoucí dopad, což ukázala i naše studie. Counted et al. (2020) uvádějí, že porušení vztahu s místem během pandemie covid-19 může vyvolat osamělost a beznaděj. Meagher, Cheadle (2020) zjistili, že lidé s větší vazbou na svůj domov prokazovali během omezení

spojených s pandemií covid-19 lepší psychický well-being. Tento výsledek zdůrazňuje důležitost textu v RVP ZV: „*Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště...*“ (MŠMT 2021, s. 47). Upřesňujeme, že pojmem domov nemyslíme pouze daný objekt – budovu, ale i prostorově rozlehlější oblast, kde se jedinec cítí jako doma.

Respondenti z 2. stupně ZŠ, SŠ, VŠ deklarovali poměrně negativní dopad na své fyzické zdraví a psychický well-being. To je v souladu s výsledky studie provedené mezi americkými adolescenty ve stejném období (Jackson et al. 2021). Podobné výsledky získali i Pouso et al. (2021). Na základě odpovědí více než 5 000 respondentů z 9 zemí autoři této studie zjistili, že uzávěry v důsledku covid-19 měly významný negativní dopad na psychický well-being jedinců a kontakt s přírodou lidem pomohl lépe zvládat uzávěry. Tato studie také přináší relativně zajímavý závěr: mladší lidé byli během uzávěry častěji postiženi symptomy úzkosti a deprese než starší lidé. Tento závěr byl potvrzen i v jiných studiích (Fancourt et al. 2020; Valiente et al. 2020). Candeias et al. (2021) také uvádí, že mladí lidé zažívali během uzávěry úzkost a obecné nepohodlí častěji než starší generace. Autoři studie tento jev přiřítají nižší psychické odolnosti mladších lidí. Pozitivní vliv přírodního prostředí na psychický well-being jedinců během pandemie Covid-19 potvrdili např. Lanza-León et al. (2021); Ribeiro et al. (2021); Larson et al. (2022).

Prezentovaný výzkum je omezen několika limity, kterých si autoři jsou vědomi. Vzorek respondentů nebyl náhodný, pracovali jsme s dostupnou skupinou respondentů. Tato skutečnost neumožňuje činit obecné závěry, i když je možné a vhodné upozornit na některé obecné tendence, které mají ambici přesahovat dostupnost použitého vzorku. Interpretační omezení lze nalézt také v metodě sběru dat o předškolních a prvostupňových dětech, protože data byla sbírána od rodičů těchto dětí. Výsledky je třeba také interpretovat s ohledem na načasování uzávěry během roku. Dalším omezením je skutečnost, že navzdory načasování sběru dat a opakovaným upozorněním, že informace o uzávěře byly sbírány za březen 2021, mohli respondenti reflektovat celé období pandemie, během které se rozsah uzávěr a jejich pravidla několikrát změnilo.

Přes tyto limity studie přispívá k pochopení problematiky omezení kontaktu žáků s přírodou a místy a jejího vlivu na well-being žáků. Poukazuje na pozitivní vliv terénní výuky, která žákům zprostředkovává kontakt s přírodním prostředím. To, že více než polovina žáků a studentů pocítilo nedostatek pobytu v přírodě na svém zdraví a přibližně stejnému počtu respondentů nedostatek pobytu v přírodě zhoršil psychickou pohodu, podporuje myšlenku, o kterou se tato disertační práce opírá, tedy že žákům by měl být umožněn pobyt v přírodě, a to i během školního vyučování.

16. Výzkumné téma 5

Některé výzkumy ukazují, že terénní výuka má pozitivní vliv na formování SOP žáků. Proto jsme se v rámci posledního výzkumného tématu zaměřili na prozkoumání vlivu geografické terénní výuky na SOP žáků 9. ročníku. Zvolili jsme následující výzkumnou otázku, kterou jsme konkretizovali dílčími výzkumnými otázkami v rámci výzkumu č. VII:

VO 6: Jak se mění smysl místa z pohledu žáků ZŠ během geografické terénní výuky?

16.1 Výzkum VII: Vliv geografické terénní výuky na vztah žáků k místnímu regionu – případová studie

16.1.1 Dílčí výzkumné otázky

Tento výzkum navazuje na výzkumy č. III; IV; V, které jsou zaměřeny na aktuální stav SOP žáků. K prozkoumání toho, jak se SOP žáků mění v čase, ovšem bylo potřeba uskutečnit výzkum longitudinálního charakteru. V něm sledujeme podobné výzkumné otázky jako v předchozích zmiňovaných výzkumech, ale v kontextu dlouhodobé případové studie (jeden školní rok) zaměřené na konkrétní místní region žáků vybrané školní třídy, a to v kontextu realizované geografické terénní výuky. Výsledky literární rešerše totiž ukazují, že terénní výuka je velmi vhodným prostředkem k formování smyslu místa pro žáky ZŠ. Dílčí výzkumné otázky jsme zvolili následující:

Jak se změnila sounáležitost (identita) žáků 9. ročníku ZŠ s místním regionem po absolvování geografické terénní výuky?

Jak se změnil význam místního regionu pro žáky 9. ročníku ZŠ po absolvování geografické terénní výuky?

Jak se změnila oblíbená místa žáků 9. ročníku ZŠ v jejich místním regionu po absolvování geografické terénní výuky?

16.1.2 Respondenti výzkumu, metody sběru a analýzy dat

Respondenti výzkumu byli žáci 9. ročníku vybrané ZŠ v Libereckém kraji. Celkem se jednalo o 17 žáků (11 dívek, 6 chlapců). Všichni žáci byli v době realizace výzkumu (září 2023 – červen 2024) ve věku 14–15 let. Všichni žáci v době realizace výzkumu bydleli v zájmové oblasti. Sběr dat v rámci tohoto longitudinálního výzkumu probíhal v období září 2023 – červen 2024 za přítomnosti výzkumníka (celkem v rámci 34 vyučovacích hodin).

Data jsme získali před realizací geografické terénní výuky v podobě pretestu (2 vyučovací hodiny) i po celkovém ukončení geografické terénní výuky (30 vyučovacích hodin) v podobě posttestu (2 vyučovací hodiny) s využitím totožného dotazníku. Tento dotazník obsahoval několik částí. S využitím první části dotazníku jsme zjišťovali sounáležitost (identitu) žáků s místním regionem (*place identity*), a to prostřednictvím nástroje RIS-2⁹⁰ (Asún et al. 2018) a nástroje APAS⁹¹ (Boley et al. 2021). Jako srovnávací skupinu pro tuto část výzkumu jsme zvolili žáky českých ZŠ ve věku 14–15 let (viz výzkum č. III), tedy ve věku žáků experimentální skupiny. Celkově se v této věkové skupině jednalo o 2 288 žáků⁹². V rámci statistické analýzy získaných dat jsme s využitím t-testu zjišťovali signifikantní rozdíly mezi výsledky žáků experimentální skupiny v pretestu a posttestu (viz tabulky 25; 27). Položky dotazníků k zjišťování sounáležitosti (identity) žáků s místním regionem (RIS-2; APAS) byly kódovány dle schématu: 1 = určitě nesouhlasím – (...) – 5 = určitě souhlasím.

90 RIS-2 sestává z tří částí, z každé z nich jsme využili následující položky:

a) Povědomí o regionální příslušnosti (*Awareness of Regional Belonging – BEL*) (položky „Cítím se jako součást Českého ráje.“; „Jsem hrdý/á na to, že jsem součástí Českého ráje.“; „Kdybych musel/a z nějakého důvodu žít mimo Český ráj, snažil/a bych se sem jednou vrátit.“);

b) Identifikace s územím regionu (*Identification with the Regional Territory – TER*) (položky „Když jsem delší dobu mimo region Českého ráje, začne se mi stýskat po zdejší krajině.“; „Cítím důležité vazby ke krajině Českého ráje.“; „Myslím si, že Český ráj je nejkrásnější oblastí v České republice.“; „Pokud někdo řekne něco ošklivého o krajině Českého ráje, rozčílí mě to.“);

c) Identifikace s regionální kulturou (*Identification with the Regional Culture – CUL*) (položky „Jsem hrdý/á na to, že žiji v regionu s takovými zvyky a tradicemi, jaké má Český ráj.“; „Cítím, že jsem nějak spojen/a s lidmi, kteří žijí v Českém ráji.“; „Když někdo mluví o obyvatelích Českého ráje hezky, беру to jako osobní kompliment.“; „Cítil/a bych se dobře, kdyby mě někdo označil za typického obyvatele Českého ráje.“).

S těmito položkami vyjadřovali žáci míru souhlasu – Likertova stupnice (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím). Reliabilita dotazníku byla ověřována s využitím metody Cronbachova alfa ($\alpha_{\text{PRETEST}} = 0,81$; $\alpha_{\text{POSTTEST}} = 0,79$). S využitím stejné metody jsme ověřovali také reliabilitu jednotlivých částí dotazníku reprezentujících konkrétní dimenze místní identity: BEL ($\alpha_{\text{PRETEST}} = 0,61$; $\alpha_{\text{POSTTEST}} = 0,62$); TER ($\alpha_{\text{PRETEST}} = 0,71$; $\alpha_{\text{POSTTEST}} = 0,74$); CUL ($\alpha_{\text{PRETEST}} = 0,69$; $\alpha_{\text{POSTTEST}} = 0,80$).

91 Použili jsme část nástroje APAS, která ověřuje koncept *place identity*. Konkrétně se jednalo o položky: „K Českému ráji jsem velmi připoutaný/á.“; „Český ráj je pro mě velmi výjimečný.“; „S Českým rájem se silně ztotožňuji.“ S těmito položkami vyjadřovali žáci míru souhlasu – Likertova stupnice (určitě souhlasím – spíše souhlasím – nedokážu se rozhodnout – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím). Reliabilita dotazníku byla ověřována s využitím metody Cronbachova alfa ($\alpha_{\text{PRETEST}} = 0,74$; $\alpha_{\text{POSTTEST}} = 0,74$).

92 Reliabilita dotazníku (Cronbachova alfa) u srovnávací skupiny byla následující: $\alpha = 0,87$; $\alpha_{\text{BEL}} = 0,68$; $\alpha_{\text{TER}} = 0,73$; $\alpha_{\text{CUL}} = 0,74$.

Ve druhé části dotazníku byl zjišťován význam místního regionu pro žáky (*place meaning*), a to s využitím metody volného psaní. Žáci měli po dobu 5 minut psát text na zadání: „*Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne Český ráj.*“ Text žáků jsme podrobili induktivní obsahové analýze. Z textu se vynořily kategorie významů (viz tabulka 29) i konkrétní významná místa (viz tabulka 30). Dále jsme z odpovědí na tuto otázku zjišťovali zastoupení použitých přídavných jmen (inspirovali jsme se Youngem 1999 – viz kapitola 3.5.3). Použitá přídavná jména jsme kvantifikovali a získaná data z pretestu a posttestu jsme porovnali s využitím t-testu (obrázek 45; tabulka 28), abychom zjistili, zda a jak se po absolvování terénní výuky význam místního regionu pro žáky obohatil.

Ve třetí části dotazníku bylo úkolem žáků zodpovědět následující otázky: „*Ke kterému konkrétnímu místu v Českém ráji máš nejbližší vztah? A proč právě k němu?*“. Pomocí těchto otázek jsme zjišťovali oblíbená místa žáků a důvody k jejich oblíbě. Zjištěná oblíbená místa žáků jsme kategorizovali – využili jsme kategorizaci oblíbených míst z výzkumu č. III (viz obrázek 46). Důvody oblíbenosti míst žáky jsme vyhodnocovali s využitím deduktivní obsahové analýzy. Z odpovědí žáků jsme zjišťovali, zda jsou mezi důvody oblíbenosti míst zastoupeny ty z kategorií možnosti místa, sounáležitost s místem, význam místa a z kategorií psychologických; sociokulturních; biofyzikálních důvodů (kritéria zařazení do jednotlivých kategorií jsou uvedena v kapitolách 3.4.1; 12.1.3)⁹³. Tyto kategorie byly identifikovány v rámci systematické literární rešerše (Rubáš et al. 2024b). K prezentaci výsledků jsme využili metody deskriptivní statistiky (viz obrázek 47).

Kromě využití dotazníku jsme další data získávali prostřednictvím terénních šetření. Byli jsme součástí pěti půldenních (po šesti vyučovacích hodinách) geografických terénních výukových bloků, které se odehrávaly na území Českého ráje⁹⁴. Data jsme získávali polostrukturovaným pozorováním žáků v terénu a polostrukturovanými rozhovory s žáky (*Focus Groups*) na konci každého geografického terénního cvičení. Získaná data jsme využili k doplnění dat z předchozích částí výzkumu a diskutovali je v diskuzi výzkumných zjištění.

93 Příklady deduktivní obsahové analýzy:

Příklad 1: „Mám ráda místo na Mužském. Každé léto tam jezdíme s babičkou, sestřenicí, bratrancem a mým bratrem (SOCIOKULTURNÍ). Je tam nádherný výhled do krajiny (BIOFYZIKÁLNÍ) a moc se mi tam líbí (PSYCHOLOGICKÉ). Většinou tam jezdíme na procházku nebo na pohár (MOŽNOSTI MÍSTA).“

Příklad 2: „Jelikož dělám jezdeckví a koně mám ustájeného v Újezdě, tak je to velkou výhodou (MOŽNOSTI MÍSTA), jsou tam krásné cesty a výhledy na slunce (BIOFYZIKÁLNÍ) a opravdu to stojí za to. Obzvláště když nás jede na vyjížďku víc (SOCIOKULTURNÍ).“

94 Jednalo se o následující geografická terénní cvičení: a) Příhrázské skály (terénní výuka byla uskutečněna na základě publikovaných námětů terénní výuky – viz Rubáš 2021a; 2021b; 2023a; realizace 27. 9. 2023); b) Jičínsko (realizace 18. 10. 2024); c) Klokočské skály (realizace 15. 5. 2024); d) Kozákov (realizace 22. 5. 2024); e) Hruboskalsko (realizace 5. 6. 2024).

16.1.3 Výsledky

Sounáležitost (identita) žáků s místním regionem (před a po absolvování geografické terénní výuky)

Tabulka 25 ukazuje, že po absolvování geografické terénní výuky došlo ke zvětšení *place identity* (APAS) experimentální skupiny žáků, ovšem zvýšení nebylo signifikantní. Resp. signifikantní zvýšení ($p < 0,05$) bylo zaznamenáno pouze u jedné z tří položek.

Tabulka 25. Statistická analýza (t-test) výsledků sounáležitosti (*place identity*) experimentální skupiny žáků s místním regionem (t-test).

	M (pretest)	SD	M (posttest)	SD	t	p
„K Českému ráji jsem velmi připoutaný/á.“	3,75	1,00	4,31	0,60	-1,93	< 0,05
„Český ráj je pro mě velmi výjimečný.“	4,38	0,62	4,38	0,72	0,00	0,5
„S Českým rájem se silně ztotožňuji.“	3,31	0,60	3,38	1,02	-0,21	0,42
PLACE IDENTITY CELKEM	3,81	0,62	4,02	0,65	-0,93	0,18

M = průměr; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p-hodnota). U tučně zvýrazněné položky došlo k signifikantní změně ($p < 0,05$).

Z tabulky 26 vyplývá, že došlo ke zvětšení sounáležitosti (identity) (RIS-2) experimentální skupiny žáků s místním regionem po absolvování geografické terénní výuky, ovšem statistická analýza (tabulka 27) ukazuje, že zvětšení nebylo ani v jedné sledované dimenzi identity statisticky významné. Nejvýraznější zvětšení bylo zaznamenáno v dimenzi Identifikace s územním regionem (*Identification with the Regional Territory*).

Tabulka 26. Porovnání místní identity kontrolní a experimentální skupiny žáků.

	n	Dimenze BEL	Dimenze TER	Dimenze CUL	Identita celkem
Kontrolní skupina (pretest)	2 288	3,85	2,96	3,47	3,39
Experimentální skupina (pretest)	16	3,79	3,09	3,70	3,51
Experimentální skupina (posttest)	16	3,83	3,27	3,83	3,63

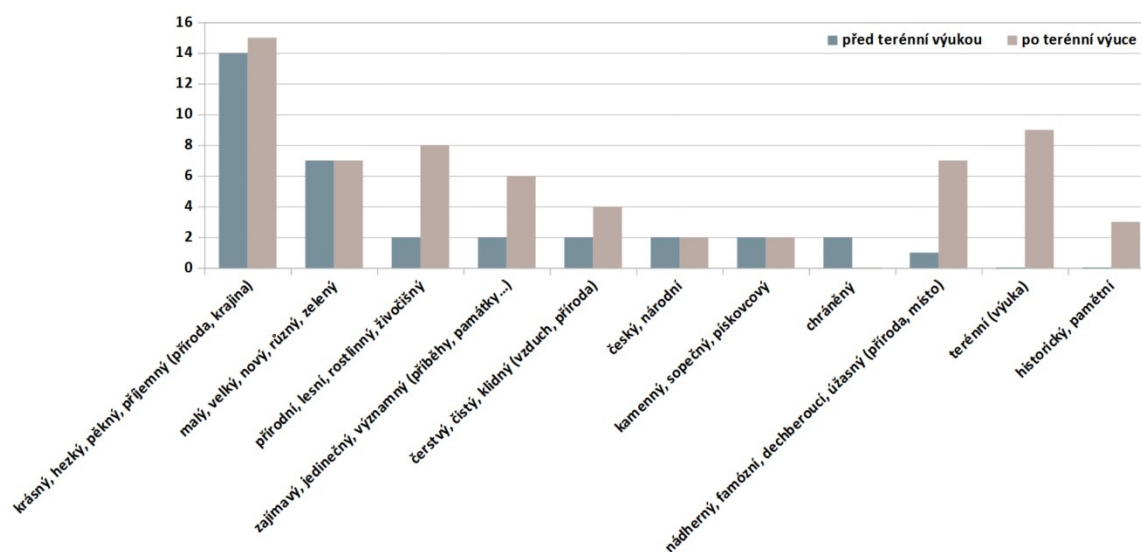
Tabulka 27. Statistická analýza (t-test) výsledků místní identity experimentální skupiny žáků.

	M (pretest)	SD	M (posttest)	SD	t	p
Dimenze BEL	3,79	0,79	3,83	0,69	-0,16	0,44
Dimenze TER	3,09	0,85	3,27	0,79	-0,59	0,28
Dimenze CUL	3,70	0,67	3,83	0,78	-0,48	0,32
Identita celkem	3,51	0,63	3,63	0,57	-0,57	0,29

M = průměr; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p-hodnota

Význam místního regionu pro žáky (před a po absolvování geografické terénní výuky)

Obrázek 45 ukazuje, že význam Českého ráje z pohledu žáků (*place meaning*) vyjádřený přídavnými jmény se po absolvování geografické terénní výuky významně rozšířil. Největší nárůst byl zaznamenán u přídavných jmen *terénní* (před: 0, po: 9; žáci si Český ráj spojovali s terénní výukou); *přírodní, lesní, rostlinný, živočišný* (před: 2, po: 8); *nádherný, famózní, dechberoucí, úžasný* (před: 1, po: 7; žáci spojovali tato přídavná jména nejčastěji s přírodou či s místy).



Obrázek 45. Počet přídavných jmen použitých žáky při zodpovězení položky: „Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne Český ráj.“ Řazeno sestupně podle největšího zastoupení přídavných jmen z fáze před realizací terénní výuky. Přídavná jména jsou ve shlcích dle významových podobností. V každé skupině přídavných jmen tedy žáci uvedli minimálně jedno z uvedených.

Z Tabulky 28 vyplývá, že zvýšení použitých přídavných jmen žáky⁹⁵ po geografické terénní výuce je statisticky významné ($p < 0,05$). Zatímco průměrný počet použitých přídavných jmen na jednoho žáka byl před terénní výukou 2,60, po terénní výuce se zvýšil na 4,19. Výsledky tedy ukazují, že význam Českého ráje pro žáky sledované třídy (osobní význam místa) se znatelně obohatil.

Tabulka 28. Statistická analýza (t-test) průměrného počtu použitých přídavných jmen v odpovědích žáků na položku „Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne Český ráj.“ před a po terénní výuce.

	M (pretest)	SD	M (posttest)	SD	t	p
Přídavná jména	2,60	1,55	4,19	2,56	-2,07	< 0,05

M = průměr; SD = směrodatná odchylka; t = testovací kritérium; p = p-hodnota

Konkrétní významy (*place meaning*), s kterými měli žáci Český ráj spojený před a po absolvování geografické terénní výuky, jsme rozčlenili do několika kategorií (viz tabulka 29). Je vidět výrazný (přibližně trojnásobný) nárůst významů spojených s emocemi a pocity žáků (6x uvedeno před terénní výukou, 19x po terénní výuce). Nejčastěji žáci spojovali místní krajinu se *vzpomínkami, krásou a klidem*. Výrazný nárůst byl zaznamenán také v kategorii „sociální“, kdy žáci místní region začali více spojovat s rodinou, přáteli, učitelem, ale i s potřebou ochrany krajiny od lidí. Naopak největší úbytek konkrétních významů byl zaznamenán v kategorii „přírodní prostředí“, ve které před terénní výukou uváděli častěji abstraktnější významy, jako např. *příroda, lesy...* Celkově se počet konkrétních významů před a po terénní výuce téměř nezměnil (106 před; 110 po).

Tabulka 29. Konkrétní významy, které měli žáci spojené s místním regionem před a po terénní výuce.

Kategorie významů		Konkrétní příklad	Před terénní výukou	Po terénní výuce
Kulturní	hmotné	hrady; zámky	14	9
	nehmotné	příběhy; pohádky	2	2
Přírodní	přírodní prostředí	příroda; hory; lesy; vodní prvky	37	21
	živá příroda	fauna; flóra	9	12
	neživá příroda	skály; horniny; minerály	11	12
Institucionální		CHKO	2	2
Hospodářské sektory	primér	-	0	0
	sekundér	sklářský průmysl	1	0
	terciér	cestovní ruch	12	16
Estetické (krajinné)		krajina; vyhlídky	10	7

95 Počet použitých přídavných jmen spojených s Českým rájem u každého žáka zvlášť: žákyně 1 (před terénní výukou: 1; po terénní výuce: 4); žákyně 2 (2; 6); žákyně 3 (4; 10); žákyně 4 (1; 2); žákyně 5 (1; 6); žákyně 6 (3; 3); žákyně 7 (3; 5); žákyně 8 (4; 3); žákyně 9 (2; 1); žákyně 10 (0; 3); žákyně 11 (4; 0); žák 1 (3; 4); žák 2 (2; 6); žák 3 (1; 3); žák 4 (6; 8); žák 5 (3; 3).

Domov		domov; bydliště	2	2
Emoční a pocitové		vzpomínky; klid; kráska; láška; svoboda	6	19
Sociální		rodina; přátelé; učitel	0	8
VÝZNAMY CELKEM			106	110

Konkrétní místa, která měli žáci spojená s Českým rájem před a po geografické terénní výuce, jsou uvedena v tabulce 30 (tučně jsou zvýrazněna ta, která byla navštívena v rámci terénní výuky). Z tabulky je patrný vliv terénní výuky na vnímaný význam Českého ráje pro žáky.

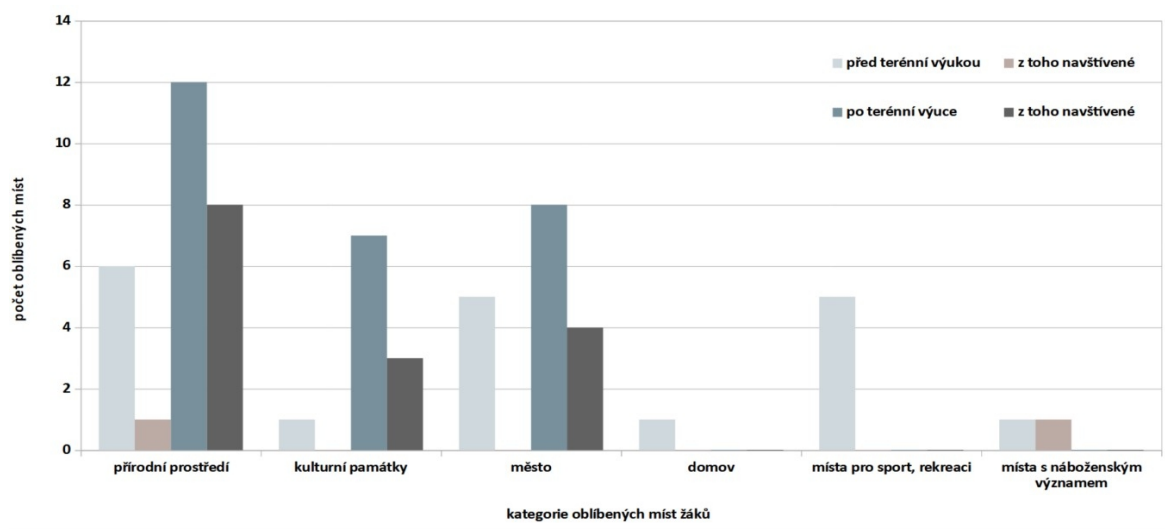
Tabulka 30. Konkrétní místa, která měli žáci spojena s Českým rájem před a po realizaci terénní výuky. Tučně zvýrazněná místa byla během terénní výuky navštívena.

Místo	Před terénní výukou	Po terénní výuce	Místo	Před terénní výukou	Po terénní výuce
Kozákov	2	4	Myší díra	1	0
Valdštejn	2	1	Adamovo lože	1	0
Prachovské skály	2	1	arboretum	1	0
Ještěd	2	0	Zrcadlová koza	1	0
Hruboskalsko	1	3	Votrubcův lom	0	4
Trosky	1	3	Příhrazské skály	0	2
Mušský	1	1	Vyskeř	0	1
Hrubý Rohozec	1	0	Turnov	0	1
Sedmihorky	1	0	Tři kříže	0	1
Karlovice	1	0	hřbitov horolezců	0	1
Jizera	1	0	Vranov	0	1
Jizerské hory	1	0	CELKEM MÍST	21	24
Drábské světničky	1	0	CELKEM MÍST NAVŠTÍVENÝCH PŘI TERÉNNÍ VÝUCE	7	18

Žáci v posttestu uváděli následující konkrétní významná místa: ve čtyřech případech Votrubcův lom (v rámci terénní výuky zde hledali drahé kameny); ve čtyřech případech Kozákov (spjaté se silným zážitkem z terénní výuky – výstup do prudkého kopce v husté mlze a slabém dešti); ve třech případech Hruboskalsko (terénní výuka probíhala v oblasti skalního města za krásného počasí); Trosky (téměř na všech terénních výukách si Trosek žáci všimli jako významné krajinné dominanty). Mezi dalšími významnými místy, která byla zároveň navštívena během terénní výuky, se objevilo pietní místo symbolický hřbitov horolezců; vrch Mužský s dalekými výhledy; hrad Valdštejn; město Turnov, ve kterém každá z terénních výukových jednotek začínala; sakrální místo Tři kříže s Božím hrobem; Příhrazské skály.

Oblíbená místa žáků v místním regionu (před a po absolvování geografické terénní výuky)

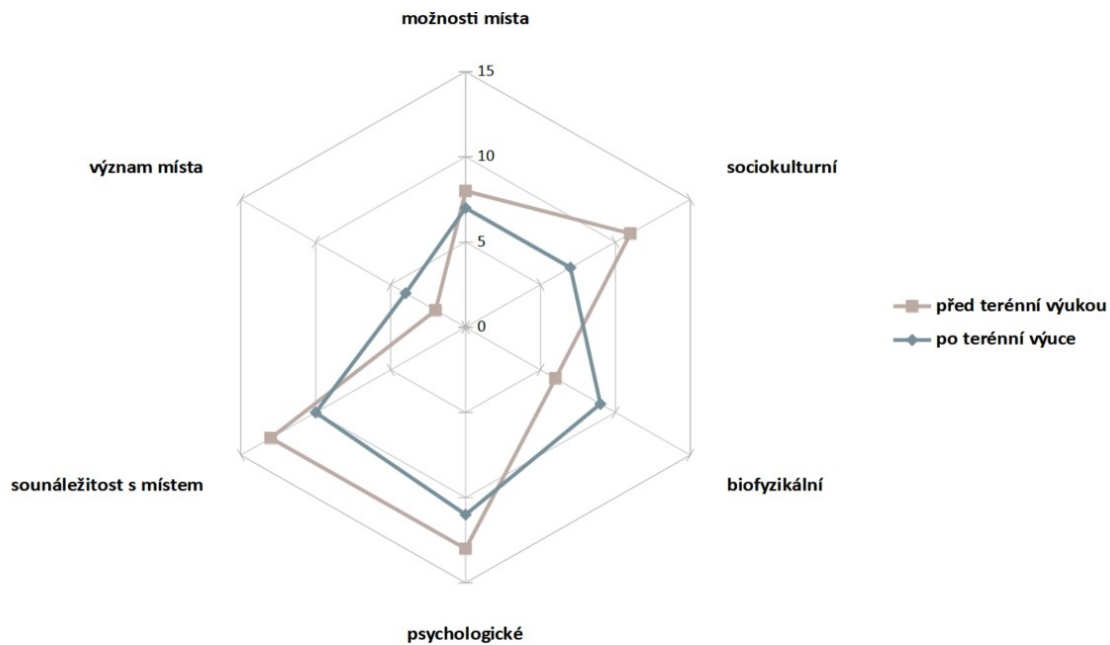
Oblíbená místa žáků jsme rozčlenili do kategorií stanovených ve výzkumu č. III a srovnali jsme jejich zastoupení před a po realizaci terénní výuky (obrázek 46). Z výsledků je patrné, že se často nejoblíbenějšími místy žáků v jejich místním regionu stala taková, která byla navštívena v rámci geografické terénní výuky. Příkladem může být jeden z žáků, který před terénní výukou žádné oblíbené místo v Českém ráji neměl, po terénní výuce vyjmenoval čtyři, z nichž tři byla navštívena v rámci terénní výuky. Jiným příkladem je další žák, který měl před terénní výukou oblíbené jedno místo, po terénní výuce čtyři, z toho dvě v rámci ní navštívené. Celkem se po absolvování terénní výuky zvýšil počet oblíbených míst u čtyř žáků, u jedenácti žáků zůstal počet stejný a u jednoho žáka se snížil.



Obrázek 46. Oblíbená místa žáků před a po realizaci terénní výuky.

Důvody pro oblibu míst žáky jsou zobrazeny na obrázku 47. Ukazuje se, že důvody existují ve všech oblastech sledovaných konceptuálních východisek konceptu SOP (viz Rubáš et al. 2024b). Po absolvování terénní výuky se významně snížil počet důvodů z dimenze socio-kulturní. To odpovídá poklesu oblíbených míst žáků po terénní výuce v kategorii *místa pro sport, rekreaci*. Naopak po terénní výuce došlo ke zvýšení důvodů obliby míst z dimenze *význam místa* a z *biofyzikální dimenze*. To odpovídá nárůstu oblíbených míst žáků s kategorií *přírodní prostředí* a *kulturní památky*. Argumenty pro toto tvrzení lze diskutovat ve světle vyjádření jednotlivých žáků⁹⁶.

96 Např. jedna z žákyň uvedla po realizaci terénní výuky jako své oblíbené místo Trosky, a to z důvodu, že „je zajímavé, že to dříve byly sopky“ (význam místa; v pretestu tato dimenze identifikována nebyla). Další žákyně po absolvování terénní výuky uvedla, že jedním z jejích nejoblíbenějších míst je „skála, na kterou lezl Vašek ve filmu *Jak dostat tatínka do polepšovny*“. Toto místo bylo v rámci terénní výuky navštíveno, pro žákyni získalo význam ve spojení s jejím oblíbeným filmem.



Obrázek 47. Kategorie důvodů oblíbenosti míst žáky.

16.1.4 Diskuze výzkumných zjištění, jejich limity a jejich přínos pro geografické vzdělávání

Výsledky ukazují, že sounáležitost žáků s místním regionem se navzdory předpokladu výrazně nezměnila. Signifikantní zvětšení sounáležitosti žáků s místním regionem jsme nezjistili s využitím nástroje RIS-2, ani s využitím nástroje APAS. Ve sledovaných dimenzích sounáležitosti s místním regionem bylo zaznamenáno zvětšení po absolvování terénní výuky, ovšem nikoliv statisticky významné.

U významu místního regionu pro žáky je patrné, že tento význam se výrazně rozšířil převážně v kategoriích emoční, pocitové a také sociální. Tento výsledek odpovídá textům jiných studií, které byly diskutovány v kapitole 13.3.4. Pro žáky, kteří v krajině něco prožili, se tato krajina stává žitým místem naplněným emocemi, vztahy a významy. Za povšimnutí v tomto kontextu stojí např. vyjádření významů přídavnými jmény, kdy po absolvování geografické terénní výuky mnohonásobně přibyla přídavná jména jako „nádherný“; „famózní“; „dechberoucí“; „úžasný“.

Důvody pro oblíbenost míst žáky je velmi těžké kategorizovat a obrázek 47 proto předkládáme spíše jako určitý základ diskuzí nad dalším výzkumem v této oblasti. Důvody z kategorie sounáležitost s místem vesměs odpovídají psychologickým důvodům, jak vyplývá z jejich definice (viz kapitoly 3.4.1; 12.1.3). Každopádně mezi dalšími kategoriemi důvodů oblíbenosti míst je již rozdíl patrnější. Místo může být všeobecně významné (význam místa; např. „Trosky – líbí se mi z dálky a jsem pyšná na to, že tu něco takového máme.“); může jedinci umožňovat vykonávat oblíbenou činnost (možnosti místa; např. „Turnov – hraju tam hokej a je tam vše, co potřebuju k životu.“); jedinec ho může mít spojené s ostatními lidmi či s kulturou

(sociokulturní; např. „*Turnov – rád tam trávím volný čas s kamarády.*“) nebo má místo samo o sobě jedinečné kvality (biofyzikální; např. „*Votrubcův lom – jsou tam krásné horniny a minerály.*“).

Sounáležitost žáků s místním regionem je podle ekopsychologických východisek (více např. Krajhanzl 2011; 2014) provázaná se vztahem k přírodě v dané oblasti. Tento vztah je ovlivňován a zároveň ovlivňuje emocionální, kognitivní i behaviorální oblasti každého jedince. Tento vztah žáků s ohledem na zmiňované oblasti jsme se snažili zaznamenat s využitím metody pozorování na jednotlivých geografických terénních výukových jednotkách. Výsledky pozorování v době odevzdání disertační práce nemáme ještě kompletně vyhodnoceny, proto dále předkládáme pouze jejich část k diskuzi výše popsaných výzkumných zjištění. Zároveň si tímto otevíráme prostor pro další výzkum.

Jak už bylo zmíněno, u žáků byly pozorovány tři oblasti: a) Emocionální (projevy environmentální senzitivity); b) Kognitivní (environmentální vědomí); c) Behaviorální (projevy proenvironmentálního chování). Do projevů environmentální senzitivity žáků lze zařadit okamžik, kdy žáci procházeli na úpatí Kozákova, podél louky rozkvetlé kopretinami. Jedna z dívek se do této louky rozeběhla a začala si kopretiny fotografovat. Svůj prožitek doprovázela slovy o kráse, nadšení... Jednalo se o žákyni, která v odpovědi na položku „*Napiš, co se Ti vybaví, když se řekne Český ráj.*“ v pretestu zmínila pouze jedno přídavné jméno, v posttestu hned čtyři (*úžasný; krásný; klidný; láskyplný*). V oblasti kognitivní (znalosti dané oblasti) nás zaujal žák, který během jednoho z terénních cvičení (poznávání pseudokrasových jeskyní v Klokočských skalách) přišel za vyučujícím a řekl mu: „*Pane učiteli, stejně je zajímavý, co všechno tady je za rohem. To jsem netušil, co tady všechno je. Tady je takových zajímavostí v tom Českém ráji.*“ I u tohoto žáka došlo ke zvýšení použitých přídavných jmen při popisu místní oblasti před terénní výukou (šest přídavných jmen) a po ní (osm přídavných jmen). V posttestu žák uvedl např. spojení *famózní příroda*. Dalším zajímavým příkladem je žákyně (podle testů z geografie a přírodopisu „trojkařka“ až „čtyřkařka“), která prokazovala v terénu větší vědomosti než mnoho jejích spolužáků (např. v jedné situaci jako jediná dokázala správně pojmenovat dravce, kroužící žákům nad hlavami). Zároveň tato dívka prokazovala vysokou adaptaci na přírodní podmínky (během jednoho z terénních cvičení začalo silně pršet, přičemž tato žákyně pronesla větu: „*To nevadí, že prší, i tak to je moc fajn.*“). S projevy proenvironmentálního chování jsme se u žáků v rámci terénní výuky setkali mnohokrát. Jako pěkný příklad pozitivního ovlivnění chování svým učitelem lze uvést příklad, kdy žáci čekali na vlak. Za sklem na vlakové zastávce objevili živou vosu, načež jedna dívka pronesla: „*Nezabíjejte tu vosu, co by na to řekl učitel. Otevřete okno, ať může vylétnout.*“ Jiným příkladem proenvironmentálního chování byla událost z terénní výuky, kdy žáci na asfaltové silničce uviděli šneka. Jedna z dívek šneka přenesla do trávy se slovy „*Nemůžeme ho tady přeci nechat, něco by ho přejelo.*“ Ačkoliv se může jednat pro někoho až o úsměvné příklady, považujeme je za velmi důležité, neboť toto chování lze považovat za jeden z klíčových cílů vzdělávání. V nově revidovaném RVP ZV je mezi hlavními cíli uvedeno,

že žák by měl: „oceňovat, odpovědně využívat a chránit kulturní hodnoty, životní a přírodní prostředí“ (NPI 2024).

Vztah k místu, jeho formování a jeho důsledky ovšem nejsou spojeny pouze s vytvářením vztahu k přírodnímu prostředí či proenvironmentálním chováním. Silně se odrážejí i v socio-kulturní dimenzi a mohou být spjaty např. s úctou k ostatním lidem či kulturám. Jako příklad lze uvést vyjádření jednoho z žáků při polostrukturovaném rozhovoru (*Focus Groups*) na konci jedné z terénních výukových jednotek. Na otázku „Na které místo z terénní výuky nejvíce vzpomínáte a proč?“ žák (14 let) odpověděl: „Vzpomínám na ten skalní hřbitov. Bylo mi ctí zapálit svíčku mrtvým horolezcům.“ Jiná žákyně (15 let) doplnila: „Moc se nám líbily příběhy, které se dozví jen pár lidí.“ Místa mohou být pro žáky spojena i s duchovním významem. Příkladem je odpověď jedné dívky (15 let): „Nejvíce vzpomínám na to, jak jsme se s Agi modlili v jeskyni Marie.“

Výzkum má několik limitů, kterých jsme si vědomi. První je absence kontrolní skupiny žáků⁹⁷. Tento limit jsme podobně jako Semken, Freeman (2008) zmírnili tím, že jsme výsledky sounáležitosti žáků s regionem před a po absolvování terénní výuky (podobně jako Lee, Chiang 2016) porovnali s výsledky žáků stejného stáří (14–15 let; n = 2 288) z výzkumu č. III. Dalším limitem je, že s žáky učitel (a výzkumník v jedné osobě!) pracoval dlouhodobě a existuje tedy riziko subjektivity pozorování. Navíc je Český ráj velmi podnětné a atraktivní území, bylo by tedy vhodné výzkum vyzkoušet i v jiné geografické oblasti.

Navzdory limitům výzkumu naše zjištění v oblasti významu místa mohou být pro výuku geografie velmi přínosná. Ukazují nám, s čím mají žáci daný region spojený, tedy na čem mohou pedagogové stavět, ale naopak i určitá „prázdná místa“ významů, tedy oblasti, s kterými lze ve výuce pracovat, chceme-li obohatit význam dané oblasti ve vnímání žáků. V našem konkrétním případě se např. jedná o nezastoupenou oblast hospodářství (resp. sektorů primér a sekundér). Přestože je na sledovaný region (Český ráj) vázána těžba nerostných surovin (např. sklářských písků) i významná průmyslová výroba (výroba šperků, sklářský průmysl, textilní průmysl, potravinářský průmysl...), zdá se, že povědomí žáků o této oblasti není příliš zakořeněno. Nabízí se s tímto zjištěním v hodinách geografie pracovat tak, aby se význam místního regionu v těchto oblastech obohatil. A to jak v klasických hodinách ve třídě, i v rámci terénní výuky (např. exkurze do vybraného průmyslového podniku).

Výzkum se zabývá konceptem SOP v kontextu terénní výuky. To samo o sobě vnímáme jako přínos, neboť výzkum o terénní výuce a jejím dopadu na výuku geografie (*research about fieldwork*) je v oblasti geografického vzdělávání stále zanedbán, na což upozorňují např. autoři dokumentu *A Road Map for 21st Century Geography Education* (Bednarz, et al. 2013). Autoři doporučují se této oblasti výzkumu věnovat více (např. právě včetně longitudoálních výzkumů).

⁹⁷ Podobný „one-group pretest-posttest design“ zvolili ve výzkumu podobného tématu Lee, Chiang (2016).

17. Směry dalšího výzkumu

Předložené výzkumy poskytují pouze základní vhled do problematiky smyslu, který žáci přikládají místům. Jak už bylo napsáno, disertační práce je pouhým teoretickým a výzkumným úvodem do této rozsáhlé problematiky. Zajisté by bylo vhodné jednotlivé výzkumy rozpracovat do větší hloubky, např. s intenzivnějším využitím kvalitativního výzkumného designu. Krom toho výzkum otevírá možnosti dalších směrů výzkumu.

Mezi tyto možné směry dalšího výzkumu konceptu SOP patří retrospektivní výzkum významných míst z dětství, která ovlivnila současný vztah jedinců k přírodě. Podobným výzkumem se zabývala např. Tani (2017) a chtěli bychom ho v budoucnu publikovat i my. V současné době (červen 2024) máme shromážděny zdroje dat – úvahy od přibližně 250 vysokoškolských studentů. Zadaní těchto úvah znělo následovně: „*Napište úvahu, ve které odpovíte na následující otázky: a) Které nejvýznamnější události z mládí nejvíce ovlivnily Váš současný vztah k přírodě a životnímu prostředí?; b) Která konkrétní místa nejvíce ovlivnila Váš současný vztah k přírodě a životnímu prostředí? (případně kdo Vám ta místa prvně ukázal?)*“. Z předběžných výsledků je zřejmé, že mezi důležitá místa z mládí patří především taková, která respondenti navštívili se svojí rodinou. Objevují se ovšem i důležitá místa, která tehdejší žáci/studenti navštívili v rámci terénní výuky. Bližší identifikace kategorií těchto míst má přínos pro plánování terénní výuky, příp. i aktivit, které se v rámci ní uskuteční, a proto podobný výzkum shledáváme pro geografické vzdělávání jako velmi přínosný.

Další možnosti budoucích výzkumů otevírá náš výzkum č. IV. Nabízí se porovnat sounáležitost žáků s místním regionem v jednotlivých částech Česka a identifikovat osobní významy tamějších krajin, které by následně např. mohly být využity k tvorbě výukových materiálů. V současné době jsou na toto téma autorem zadávány závěrečné práce na VŠ.

Při studiu konceptu místa by bylo též vhodné využití přístupů imaginativní geografie. Místo můžeme studovat i na základě jeho přetrvávání ve fotografiích, mapách či dalších dokumentech. Též v podobě symbolů a tradic, kdy je místo často výrazně zakořeněno v sociokulturních vzorcích chování místních obyvatel (Chromý 2008).

Celkově koncept SOP nabízí nepřeborné množství výzkumných perspektiv a budeme vděční, pokud této oblasti bude v rámci výzkumu v Česku přikládána větší pozornost.

III. APLIKAČNÍ ČÁST

18. Úvod k aplikační části, její publikační výstupy a její cíle

19. Implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání

19.1 „Vrstvy místa“ a jejich didaktické využití

19.2 *Genius loci* a jeho didaktické využití

19.3 Výuka s důrazem na percepci místa

19.4 Zkušenost v místě

20. Diskuze aplikační části

18. Úvod k aplikační části, její publikační výstupy a její cíle

Kromě teoretického zakotvení problematiky smyslu místa a představení výzkumů na toto téma obsahuje disertační práce taktéž část aplikační, s jejímž využitím mohou učitelé geografie snáze implementovat koncept SOP do geografického vzdělávání. Aplikační část disertační práce představuje koncepční schéma implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání. Jejími výstupy jsou tři publikované články a jedna kapitola v knize:

1. Rubáš, D., & Matějček, T. (2024). Potenciál konceptu sense of place v geografickém vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 33(3), 26–29.

Článek předkládá několik příkladů implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání. Akcentuje využití „vrstev místa“; silných příběhů místa; percepce místa a stručně představuje koncepci místně zakotveného učení. Kromě toho článek přináší základní představení konceptů place a SOP, pojednává o místě a jeho vnímání v českém kurikulu a uvádí příklady některých výzkumů na toto téma.

2. Rubáš, D., Matějček, T., & Mrázová, L. (2023c). Mezioborová terénní výuka v rámci letní školy Geocamp. *Biologie-Chemie-Zeměpis*, 32(3), 2–16.

V rámci česko-islandského projektu, v němž autor disertační práce aktivně participoval a mj. se zúčastnil Geocampu Iceland pod záštitou amerického The National Council for Geographic Education, proběhla v červenci 2023 letní škola Geocamp. Metodickým výstupem letní školy byla publikace Activity Book of Geocamp (Rubáš et al. 2023a). Tento článek vznikl jako zkrácený výstup této publikace s tím, že akcentuje též implementaci konceptu SOP do terénní výuky. A to konkrétně skrze využití „vrstev místa“ a percepce místa. Tento v článku popisovaný přístup byl inspirován koncepcí Geocampu Iceland (National Council for Geographic Education 2021).

3. Rubáš, D. (2021b). Terénní výuka neživé přírody. *Geografické rozhledy*, 30(4), 22–25.

Předpokládáme, že i geografická terénní výuka, jež směřuje k naplňování emocionálních výchovně-vzdělávacích cílů (např. rozvíjení smyslu místa) by měla být sycena obsahem kmenové disciplíny – geografie. V tomto článku jsou představeny náměty na terénní výuku převážně z oblasti fyzické geografie. Jedná se o námět na terénní cvičení, na jehož základě byla uskutečněna jedna z terénních výukových jednotek s žáky 9. ročníku ZŠ v rámci výzkumu č. VII.

4. Rubáš, D. (2022b). Vztah k místu z pohledu geografie a geografického vzdělávání. In: Hušková, B., ed. et al. 2022: *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov. ISBN 978-80-86838-59-5.

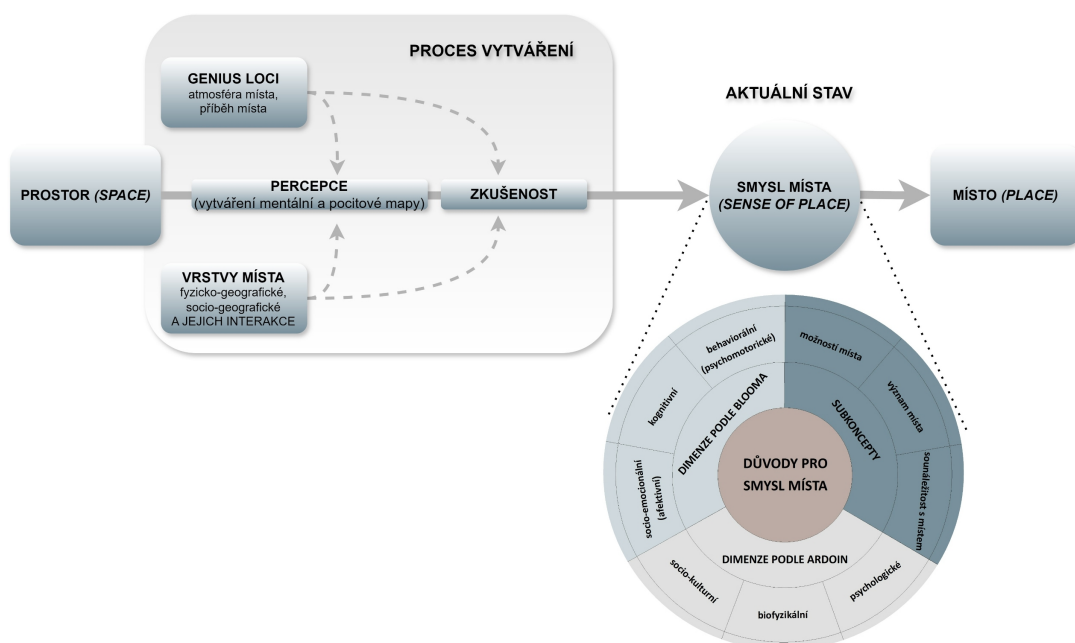
Kapitola pojednává o místu a vztahu k místu v humanistické geografii a o vztahu k místu v geografickém vzdělávání. Nad těmito pojmy se zamýšlí v kontextu výchovně-vzdělávacích cílů. Dále tato kapitola představuje některé z výzkumů, v rámci kterých geografové vztah k místu zkoumají.

Cílem aplikační části disertační práce je navržení koncepce (včetně předložení konkrétních námětů) k implementaci konceptu SOP do geografického vzdělávání.

Snahou tedy je alespoň z části zodpovědět otázku (nevýzkumného charakteru): Jaké jsou možnosti formování smyslu, který žáci přikládají místu, v rámci geografického vzdělávání? Resp. v této části disertační práce představujeme náměty, jak mohou vyučující působit v procesu vytváření smyslu, který žáci přikládají místu.

19. Implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání

Teoretickým východiskem navrhované koncepce pro implementaci konceptu SOP do geografického vzdělávání (proces vytváření smyslu místa) je autorský konstrukt interakce místo–člověk (viz obrázek 3 v kapitole 2.1). Níže (obrázek 48) předkládáme znovu schéma tohoto konstrukt, ovšem mírně poupravené, s více rozpracovanými důvody pro smysl místa, které byly zjištěny a ověřeny ve výzkumné části disertační práce. Ve schématu již nejsou uvedeny dopady rozvinutého smyslu místa, neboť na ty se v aplikační části nezaměříme. Ze schématu je patrné, že při vytváření smyslu místa (proces transformace prostoru do místa) se můžeme zaměřit na několik klíčových oblastí, které jsou rozpracovány v následujících podkapitolách: „Vrstvy místa“ a jejich didaktické využití; *Genius loci* a jeho didaktické využití; Výuka s akcentem na percepci místa; Zkušenost v místě.



Obrázek 48. Autorský konstrukt interakce místo–člověk. Vytvořil autor v aplikaci draw.io.

Princip navrhované koncepce je zřejmý z obrázku 48, resp. jeho části „PROCES VYTVÁŘENÍ“. Teoretické schéma bylo v praxi (ve výuce geografie na 2. stupni ZŠ) mnohokrát ověřeno⁹⁸. Následující podkapitoly neposkytují souhrn námětů, jak s danými prvky procesu vytváření smyslu místa pracovat (těch je nepřeborně mnoho), pouze jejich příklady. Naším cílem je předložit koncepční rámec, který si každý vyučující může naplnit svými konkrétními náměty.

98 Autor disertační práce působí 12. rokem jako učitel geografie na 2. stupni ZŠ.

Z hlediska didaktiky geografie je klíčové vycházet z předpokladu, že prostřednictvím procesu vytváření smyslu místa směřujeme ke konkrétním výchovně-vzdělávacím cílům (viz obrázek 49). Tyto cíle by v prostředí základního vzdělávání měly být rámovány hlavními cíli uvedenými v RVP ZV, a to jak na úrovni klíčových kompetencí, průřezových témat či vzdělávací oblasti *Geografie*⁹⁹ (v revidovaném RVP ZV se jedná o konkrétní očekávané výsledky učení).



Obrázek 49: Výchovně-vzdělávací cíle mohou být syceny skrze didaktické uchopení konceptu místa pomocí konceptu SOP.

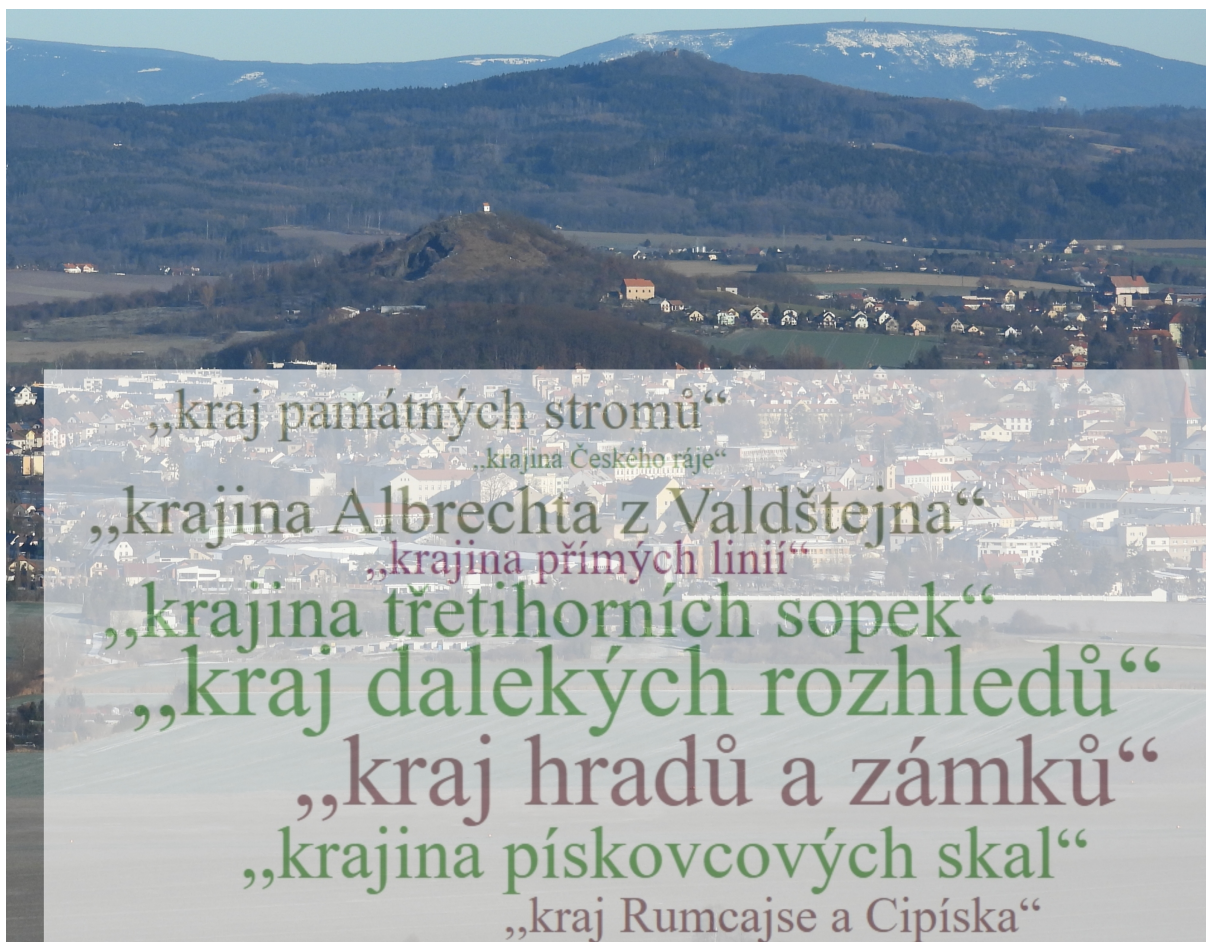
19.1 „Vrstvy místa“ a jejich didaktické využití

V každém místě existují určité vazby. Tyto vazby můžeme vnímat ve smyslu horizontálních i vertikálních interakcí¹⁰⁰. Horizontální vazby jsou vyjádřeny relativní polohou a vztahy vůči ostatním místům – tj. určitou situací. Naproti tomu vertikální vazby jsou vyjádřeny jednotlivými vrstvami¹⁰¹, z kterých místo sestává (viz obrázek 4) – více v kapitole 2.4. Didaktické uchopení těchto vrstev – jejich komplexní prozkoumání a pochopení (místo se tak stává určitou laboratoří) – je vhodným prostředkem k rozvíjení smyslu místa (k utváření významů a formování vztahu k místu). Při využití této metody se vyučující snaží o to, aby žáci co nejdetailněji odkrývali vrstvy krajiny a uvědomovali si souvislosti a vztahy mezi nimi. Příkladem je terénní výuka, při které žáci odhalovali vrstvy krajiny ve svém místním regionu. Na obrázku 50 je ukázka reflexe takové výuky, která má zřetelný mezipředmětový charakter.

99 Jako hlavní cíl geografického vzdělávání vnímáme stejně jako Hanus et al. (2020, s. 63) „rozvoj geografického způsobu myšlení, které žákům umožní zodpovědně jednat v prostoru“. Autoři doplňují, že „Rozvoj takového způsobu myšlení jde ruku v ruce s rozvojem znalostí, ale také dovedností a postojů.“ Koncept SOP přitom úzce souvisí převážně s postoji ke geografickému prostoru.

100 Více v dokumentu „Role místa a prostoru v geografii“.

101 V zahraniční literatuře se můžeme setkat s konceptem *layers of place* (Campbell 2006). Autorka pracuje především s prožitkem místa a vztahem k němu, které jsou prohloubeny hlubším zamyslením nad historií místa, nad jeho proměnami a vnímáním místa všemi smysly – více v kapitole 19.3.2.



Obrázek 50. Ukázka z reflexe terénní výuky na 2. stupni ZŠ zaměřené na objevování vrstev krajiny Jičínska. Úkolem žáků bylo po skončení terénní výuky několika slovy vyjádřit, jak by tuto krajinu pojmenovali. Foto: autor.

Možným způsobem „odkrývání“ těchto vrstev místa je využití badatelsky orientované výuky (*Inquiry-based learning*)¹⁰², v rámci které mohou být efektivně rozvíjeny geografické dovednosti¹⁰³. Tyto dovednosti můžeme vnímat dle dokumentu *Geography for live. National Geography Standards* (National Geographic Society 1994). Geografické dovednosti zde byly rozděleny do pěti okruhů, a to na základě metodických postupů, které vedou od kladení po zodpovídání otázek: 1) Kladení geografických otázek; 2) Získávání geografických informací; 3) Organizace geografických informací; 4) Analýza geografických informací; 5) Zodpovídání

102 Badatelsky orientovaná výuka je dle Dostála (2013) činnost, která je zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů žáka na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečností, které žák sám objevuje. Důležitý je celý proces bádání, nikoliv pouze jeho výsledek. Badatelská výuka má jasně stanovené fáze, které by měly být dodržovány: 1) motivace; 2) definování výzkumného problému a položení výzkumné otázky; 3) stanovení hypotézy; 4) práce se zdroji, shromažďování potřebných dat a informací; 5) třídění zjištěných informací, jejich analýza, hledání vztahů; 6) zodpovězení výzkumné otázky, příp. položení otázky nové (Roberts 2013).

103 Geografické dovednosti lze dělit na dovednosti obecné a specifické (Hanus et al. 2020). Řezníčková (2003, s. 146) chápe geografické dovednosti jako „komplexnější způsobilost člověka (sycenou schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky a částečně i znalostmi) k provádění určité činnosti v rámci geografické problematiky“, přičemž tato způsobilost podle autorky představuje hlavní nástroj, díky němuž je možné porozumět prostorovým jevům i procesům v geografickém prostoru.

geografických otázek¹⁰⁴. Jedná se o principy badatelsky orientované výuky, kterou mj. společně s projekto-vou výukou zdůrazňoval John Dewey¹⁰⁵. Při studiu konkrétních míst se lze zaměřit na všechny vrstvy společně nebo pouze na jednu či některé z vrstev, neboť každá má svůj jedinečný didaktický potenciál. Tímto lze na každé místo pohlížet optikou různých úhlů pohledu a totéž místo se tak může stát zdrojem různých poznatků i v rámci mezipředmětově (mezioborově)¹⁰⁶ laděné výuky.

Existuje velké množství prací a vzdělávacích materiálů, které s pojetím vrstev místa pracují. Za všechny můžeme zmínit publikaci Dubcová et al. (2012) podrobně popisující jednotlivé „vrstvy“ obce Prašice na Slovensku. Publikace ovšem téměř opomíjí „emocionální vrstvu“. Příkladem didaktického uchopení „vrstev místa“, při kterém „emocionální vrstva“ nebyla opomenuta, je závěrečná práce Antonové (2023). Autorka využívá didaktický potenciál konkrétního místa (Liberecké výšiny) a podrobně zpracovává a s žáky realizuje výuku akcentující vrstvy, kterými jsou poloha na mapě; geologické podloží; pedologické podmínky; hydrologické podmínky; klimatické podmínky; flóra; fauna; hmotné působení člověka; nehmotné působení člověka (např. příběhy); subjektivní/emocionální vrstva místa. Jiným příkladem podnětného didaktického uchopení „vrstev místa“ je práce Ludačkové, Havelkové (2023), která se zaměřuje na výuku tematického celku místní region s důrazem na rozvoj digitální gramotnosti žáků. Vytvořené úlohy autorky zařazují do témat: vymezení (místního regionu); přírodní prostředí; životní prostředí; obyvatelstvo; historie a sídla; hospodářství. Dalším příkladem je letní škola Geocamp, v rámci níž bylo pojetí „vrstev místa“ odzkoušeno s účastníky převážně z řad učitelů ZŠ a SŠ – viz Rubáš et al. (2023c).

Zajímavé didaktické uchopení určité vizualizace vrstev místa (místní obce žáků) předkládá Paťhová (2024). K uchopení problematiky s žáky využila digitální technologie – konkrétně tvorbu videí¹⁰⁷. Autorka realizovala intervenční program pro žáky 5. ročníku v obci Mikulášovice. Cílem programu, jehož náplní byla tvorba videí o Mikulášovicích a blízkém okolí žáky místní ZŠ, bylo, aby žáci lépe poznali místní krajinu a prohloubili si k ní svůj vztah. Obec Mikulášovice se nachází v Ústeckém kraji, ve kterém podle Tomčíkové, Rubáše (2023a) vykazují žáci nejmenší míru hrdosti na svůj místní region i nejmenší míru regionální identity (viz výzkum č. III). Autorka využila pretestu a posttestu. V obou případech žáci vyplňovali

104 V Českém prostředí rozvinula např. Řezníčková (2003; 2013).

105 Tento autor usiloval o humanizaci tehdejšího školství a na výchovu nahlížel „jako na děj čínorodý a tvůrčí, který nemá ovládat, ale vést – pomáhat přirozeným schopnostem jednotlivců, a to prostřednictvím prožité přítomnosti. Jen kvalitně prožitá přítomnost umožňuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho připravit na jeho budoucnost“ (Dewey in Kratochvílová 2016, s. 27). Navíc John Dewey prosazoval pojetí humanismu, na kterém filozoficky staví tato disertační práce.

106 Mezioborovost (mezipředmětovost, interdisciplinarita) je forma spolupráce mezi různými předměty studia, která respektuje logiku příslušných věd, je přizpůsobena didaktickým specifikům daných oborů a pomáhá žákovi tvořit si jednotný obraz reality (Florentina, Barbu 2015). Realita je ovšem taková, že učitel mezioborově učit nemusí a často tak ani nečiní. „Příbuznost předmětů v rámci vzdělávacích oblastí tak bývá zcela pomínuta,“ tak jak uvádějí Starý, Rusek (2019, s. 10). Didaktické materiály k integrované terénní výuce předkládá např. Hofmann (2003).

107 Podobné využití tvorby videí k rozvoji SOP studentů předkládají Varró, Van Gorp (2021). Kim, Lee (2019) se zaměřili na rozvoj studentského SOP s využitím Google Earth.

stejný didaktický vědomostní test a dotazník zjišťující vztah k místu¹⁰⁸. Výsledky ukázaly, že ve všech třech sledovaných oblastech (vztah k přírodě; vztah k obyvatelům; vztah k historii a kulturním památkám) došlo k signifikantnímu prohloubení vztahu žáků k místnímu regionu (viz tabulka 31).

Tabulka 31. Rozdíly ve vztahu žáků k místu mezi pretestem (před intervenčním programem) a posttestem (po intervenčním programu). Žáci 5. ročníku ZŠ (Wilcoxonův test).

	pretest		posttest		Z
	M	SD	M	SD	
Jsem hrdý/á / pyšný/á na přírodu v Mikulášovicích a blízkém okolí.	5,33	2,56	3,39	2,71	-3,26**
Jsem hrdý/á / pyšný/á na obyvatele Mikulášovic.	6,17	3,06	4,61	2,50	-2,55*
Jsem hrdý/á / pyšný/á na historii a kulturní památky Mikulášovic.	5,44	2,87	2,94	2,30	-3,30**

* $p < 0,011$; ** $p < 0,001$; M = průměr; SD = směrodatná odchylka; Z = testovací kritérium.

K důkladnějšímu prozkoumání „vrstev místa“ lze samozřejmě využít další rozličné digitální technologie (více např. na každoroční konferenci DigiGeo Liberec (TUL), na jejímž pořádání se autor podílí).

19.2 Genius loci a jeho didaktické využití

19.2.1 Výuka založená na příběhu místa

Jednou z možností formování vztahu k místní krajině a k místům v ní je využití narativů – silných příběhů, které se s místem pojí. „Každé místo má v sobě příběh, který může být využit jako případová studie ve vzdělávání.“ (Knecht, Doboš 2024, s. 48). Podobnou větu: „Každá krajina je příběh.“ pronesla na své přednášce s názvem *Vymezení historických kulturních krajin a jeho využití v ochraně a plánování krajiny* na konferenci *Rekreace a ochrana přírody* v roce 2024 doc. A. Salašová¹⁰⁹. Příběhy spjaté s krajinou a konkrétními místy v ní poskytují příležitost pro jejich didaktické uchopení. Na toto téma vzniklo množství prací (z novějších jmenujme např. text Kupkové 2024). Autorka ve svém článku používá pojem „vrstvy paměti“. Zamýšlí se nad tím, co vše lze v rámci místně zakotveného učení (v jejím případě v oblasti česko-německého příhraničí) využít a z jakých střípků si mohou žáci složit mozaiku o svém

108 Dotazník pro vztah k místu (hrdost na místo) sestával z tří otázek: „Jsem hrdý/á, pyšný/á na přírodu v Mikulášovicích a blízkém okolí.“; „Jsem hrdý/á, pyšný/á na obyvatele Mikulášovic.“; „Jsem hrdý/á, pyšný/á na historii a kulturní památky Mikulášovic.“ Žáci vyjadřovali souhlas s danými tvrzeními na desetistupňové škále od 1 (určitě souhlasím) do 10 (určitě nesouhlasím). Pro vyhodnocení signifikance změny vztahu žáků k místní krajině před a po intervenčním programu pracovala autorka s průměrnými hodnotami získaných dat. Použila Wilcoxonův test, jelikož data dle Shapiro-Wilk testu neměla normální rozložení.

109 Autorka byla řešitelkou projektu *Ochrana a péče o historickou kulturní krajinu prostřednictvím institutu krajinných památkových zón* – více na: <http://kpz-naki.cz/>.

regionu a pochopit jeho propojenost se světem. Při využití příběhů je zajisté nutné vybrat příběh/y relevantní dané věkové skupině žáků. Příkladem geografické terénní výuky, která využívá silný příběh spjatý s danými místy a jedním z jejích hlavních cílů je prohloubení vztahu žáků k místní krajině, je výuka realizovaná v oblasti Hruboskalska (Rubáš, Matějček 2024). Sledován je při ní silný příběh významného českého horolezce Josky Smítky, který se ve zdejší skalní městě (Skaláku) na konci druhé světové války skrýval před Nacisty. Žáci hledají konkrétní místa, která jsou s osobností Smítky spojena (např. jeskyně, ve které se ukrýval) a seznamují se s jeho silným příběhem. Části prostoru se tak stávají pro žáky místy naplněnými významy. Žáci navštěvují symbolický hřbitov horolezců, kde je jméno Josky Smítky uvedeno na prvním místě a mohou zapálit svíčky k uctění jeho památky (památky ostatních horolezců) – obrázek 51¹¹⁰.

Jak vyplývá z výsledků našeho výzkumu č. II., pojem „místní krajina“ vnímají žáci emotivněji – více jako krajinu, ke které mají nejbližší vztah – než pojem „místní region“. Doporučujeme tedy používat pojem „místní krajina“ při sledování emocionálních výchovně-vzdělávacích cílů. Pojem „krajina“ je vhodné používat při práci s významy, které jsou s danou krajinou spojeny. Můžeme tak např. rozeznávat různé typy historické kulturní krajiny. Salašová, Fialová (2024) uvádějí, že takové krajiny představují významné kulturní i přírodní dědictví a podílejí se na vytváření kulturní identity obyvatel. Na toto téma vznikla metodika – *Typologie historické kulturní krajiny České republiky* (Ehrlich et al. 2020) k identifikaci, interpretaci, typologii a prezentaci těchto krajin. Toto může být velmi přínosné i pro výchovně-vzdělávací proces, nabízejí se možnosti prezentace tohoto specifického kulturního a přírodního dědictví žákům. Ve zmiňované metodice jsou uvedeny tři hlavní kategorie: komponované krajiny; organicky vyvinuté krajiny; asociativní krajiny. Posledně jmenovaná kategorie se nejvíce blíží našemu pojetí využití konceptu *genius loci*. Definice *Výboru pro světové dědictví UNESCO* (in Ehrlich et al. 2020, s. 74) uvádí: „Zápis takových krajin na Seznam světového dědictví je opodstatněn existencí silných náboženských, uměleckých, nebo kulturních asociací vztahujících se k přírodním prvkům, zatímco materiální kulturní doklady mohou být nevýznamné nebo i chybět.“ Asociativní krajina je primárně „nehmotná“ a jedná se tak o určitou „překryvnou vrstvu“ jakékoliv jiné krajiny. „Je vázaná na mýty/legendy, události/osobnosti, bojiště, jiné události, často i tragické, kdy se asociace váže právě k tomu, co zaniklo.“ (s. 74). Některá vyjádření žáků z výzkumů č. III; IV o důvodech obliby míst by se dala zařadit právě k této kategorii krajiny (viz např. citace chlapce z 5. ročníku: „U Jablonečku – zaniklé obce po Němcích. Líbí se mi staré rozvaliny.“). Krajiny mohou mít i duchovní rozměr, na který upozorňuje např. Ramdanová (2016).

110 Po skončení půldenní terénní výuky na Hruboskalsku měli žáci napsat, na co z terénu nejvíce vzpomínají. Všichni žáci až na jednoho uvedli, že nejvíce vzpomínají (nejvíce je zaujal) silný příběh horolezce Josky Smítky, který byl spojen s konkrétními navštívenými místy.



Obrázek 51. Žáci v rámci geografické terénní výuky zapalují svíčku na symbolickém hřbitově horolezců poblíž Hrubé Skály. Foto: autor.

Příkladem geografické terénní výuky zasazené do asociativní krajiny, která byla realizována v rámci letní školy Geocamp (Rubáš et al. 2023c) a jejím cílem bylo pomocí silného příběhu prohloubit vztah žáků ke krajině, byla výuka uskutečněná v místech zaniklé vsi Černá Novina v bývalém vojenském prostoru Ralsko (více o ní např. Hons 2014). Žáci měli nejprve vnímat dané místo svými smysly a pokusit se je vyjádřit, aniž by byli seznámeni s jeho silným příběhem. Následně jim byly poskytnuty informace, příp. si je sami zjišťovali s pomocí „pramenů poznání“¹¹¹ Na závěr měli žáci své pocity vyjádřit znovu. Změnily se pocity? Proměnilo se žákově vnímání daného místa? Změnil se neznámý prostor v místo naplněné významy?

Jinou z možností jak didakticky uchopit tematiku příběhu místa je realizace orientačního pochodu, jehož zastavení jsou v místech spojených s nějakou událostí/příběhem. Jako konkrétní příklad orientačního pochodu realizovaného s žáky lze uvést trasu, během které se žáci

¹¹¹ Pojem „pramen poznání“ používají Trahorsch, Frolík (2020) k pojmenování klíčových didaktických prostředků, které jsou v rámci konstruktivistické výuky učitelem a žáky využívány. Jedná se o materiály, které vycházejí z poznání dané vědy a jsou přizpůsobeny předpokladům a zájmům žáka.

seznamovali s významnými místy zaniklých osad Nouzov a Radeč na Hruboskalsku. Celá trasa sledovala silný příběh vystěhovaných obyvatel obcí, které byly v minulosti v oblasti zrušeny.

Podnětné možnosti interpretace příběhu krajiny nabízí množství ekocenter (více na <https://www.ekocentra.cz/>). Za všechny můžeme zmínit Středisko ekologické výchovy Český ráj, které vytvořilo několik interpretačních vycházek formou exkurze s průvodcem¹¹². Interpretovat příběh krajiny se dá i s využitím digitálních technologií. Možnosti nabízí např. mobilní hra Skryté příběhy¹¹³; Geocaching¹¹⁴ ... Velmi dobře využitelné ve výuce jsou interaktivní příběhové mapy – ArcGIS StoryMaps¹¹⁵.

19.2.2 Místa se silnou atmosférou

Silná atmosféra místa, často označována jako *genius loci*, se intenzivně projevuje především během stmívání či rozednávání. Člověk má tendenci být v takových chvílích vnímavější¹¹⁶. O daru stmívání, jakožto o okamžicích, kdy člověk vnímá více, se kupříkladu rozepisuje fenomenolog Erazim Kohák: „*Soumrak je tradičně hodinou filosofie. Podle Hegela v tu dobu vylétá sova moudrosti. (...) Právě za soumraku, mezi světlem a tmou, může před námi vyvstat správnost času, morální smysl žití.*“ (Kohák 2021, s. 26, 28). Možnosti, jak toto didakticky uchopit, nabízí např. zážitkové učení (*Experiential learning*). Výzkumy ukazují, že zážitkové učení, které vychází z místního prostředí a kultury, umožňuje studentům rozvíjet jejich SOP (Ernst, Monroe 2004; Lieberman, Hoody 1998). Konkrétním příkladem tohoto zážitkového učení jsou turistické kroužky¹¹⁷, v rámci kterých může být snadněji využito právě čas rozednávání a stmívání¹¹⁸ – viz obrázek 52.

112 Metodické materiály ke stažení na: http://www.sevceskyraj.cz/zrealizovane-projekty_krajinou-ceskeho-raje-s-pruvodcem/

113 Více na <https://www.skrytepribehy.cz/>. Možnost nainstalovat mobilní aplikaci.

114 Více na <https://www.geocaching.com/play>.

115 Více na <https://www.arcdata.cz/cs-cz/produkty/arcgis/arcgis-storymaps/prehled>.

116 Připomeňme, kolik písní s tematikou lásky ke krajině/přírodě je časově zasazeno do času východu či západu slunce. Za všechny můžeme zmínit píseň Můj Ota Pavel (text Jan Nedvěd).

117 Autor disertační práce za svoji dvanáctiletou pedagogickou praxi na ZŠ uskutečnil více než 70 výletů v rámci turistického kroužku. Jednalo se o jednodenní či vícedenní výlety. Jejich cílem bylo především formování vztahu žáků k místu a životnímu prostředí (mj. mnoho výletů bylo spojeno s pozorováním východu či západu slunce).

118 Tento fenomenologický způsob vyjádření *genia loci* si autor disertační práce zkusil při své první návštěvě podhorské vesnice Vlkolínec zapsané na seznam světového kulturního dědictví UNESCO: „*Přijel jsem do Vlkolínce. Bylo k večeru. Stmívalo se. Slunce již dávno zašlo za klenbu hor, jež obklopovala vísku, ve které se zastavil čas. Z okolních hor padal chladný vzduch, na louce kvetly petrklíče, z lesů se ozývaly hlasy ptáků. Údaj na rozcestníku upozorňoval na to, že stojím ve stejné nadmořské výšce, jakou má vrchol Ralska. Tam u nás. Doma. Slyšel jsem zurčení potoka, jež si svojí erozní činností vyhloubil malebné koryto. Ptactvo a drobný vodní tok – jinak jsem neslyšel nic. Zavřel jsem oči, aby byl můj sluch citlivější. Ani tak jsem víc neslyšel. Další rozcestník, tabule upomínající na tradiční pokrmy v místní restauraci. Roubená stavení s šindelovou krytinou. Drobné vápencové skalky, kamenné terásky. Přišel jsem na náves, kterou protékal drobný potok. Stála zde studna. Dvanáct metrů hluboká, dřevěná, rumpálová – kdysi jediný zdroj pitné vody v této vesnici. Uprostřed návsi stála lípa a hned vedle ní dřevěná zvonice. Dříve ohlašovala časy modliteb – jsem v srdci Vlkolínce. Od zvoničky stoupám směrem k hoře Sidorovo. Podél potoka a dalších překrásných stavení. Auta, která zde stojí, patří chalupářům? Nebo tady lidé mají stále trvalá bydliště? Z některých*

Nabízí se otázka, jak *genius loci* využít ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jaké přístupy zvolit, chceme-li u žáků/studentů vnímavost k jedinečnému charakteru místa rozvíjet. Jednou z možností je nejprve zkusit identifikovat místa, u kterých děti vnímají silnou atmosféru, a to např. s využitím zpětných vazeb na konci terénní výuky či s určitým odstupem po ní. Jako příklad identifikace místa se silnou atmosférou uvádíme citaci zpětné vazby žákyně (15 let) po skončení terénní výuky v rámci výzkumu č. VII: „*Mně se nejvíc líbilo to místo, kde jsme dělali orientační běh, protože mám moc ráda lesy a celková atmosféra se mi tam líbila. Atmosféra tam byla tichá, klidná a trochu záhadná, ale moc se mi líbila.*“ Z polostrukturovaných rozhovorů s žáky na konci každého z terénních cvičení (v rámci výzkumu č. VII) vyplývá, že některá místa skutečně na žáky zapůsobila silněji. Žáci občas nejsou schopni uvést relevantní důvod, v místech zkrátka cítili „něco víc“. Hodí se na toto místo uvést též citát žákyně 5. ročníku, která v rámci výzkumu č. IV uvedla: „... *Často když procházím tím místem, tak se usmívám, ani nevím proč.*“ Zasadíme-li geografickou terénní výuku právě do těchto míst, lze předpokládat, že žáci budou vnímavější a též otevřenější k novým informacím.



Obrázek 52. Žáci ZŠ sledují východ slunce na Hvozdu v Lužických horách. Foto: autor.

komínů stoupá dým, za některými okny se svítí. Stoupám k severu, tedy alespoň si to myslím. Podívám se do mapy, abych se ujistil. Kdyby už svítily hvězdy, byl bych si jistý. Bez nich je ovšem za šera těžké určit přesný azimut. Obec na jižním svahu mi dává smysl. Mapa mě ujišťuje. Sedím na lavičce, rozsvěcí se lampy. Stále víc se stmívá. Vnímám ten zážrak stmívání, o kterém se tak citlivě rozepisuje fenomenolog Erazim Kohák ve své knize Oheň a hvězdy. Přemýšlím nad lampářem z Malého prince. Ten mi zde chybí. Cestou z bílého drobného vápence bych chtěl pokračovat dál, ale musím se již vrátit. Půjdu pomalu – tak, abych až dojdu na jižní dolní okraj vsi, uviděl na nebi už nějakou tu hvězdu. Prošel jsem novou ves a vytvořil jsem si k ní vztah. Vzpomínky, na které dlouho nezapomenu. Zůstanou ve mně asi celý život. Už navždy pro mne Vlkolínek bude místem. Takto. Ano, takto se z části prostoru, z lokality, stávají místa. Místa v humanistickém pojetí geografie...“ (sepsáno autorem při stmívání ve Vlkolínci 21. 4. 2022).

19.3 Výuka s důrazem na percepci místa

Ponoření do konkrétního místa vyvolává širokou škálu pocitů a myšlenek. Myšlenky se točí kolem našeho osobního pojmového rámce a pocity vycházejí z našeho emocionálního stavu. Naše zkušenosti sestávají z objektivní a subjektivní reality. Existuje množství konkrétních aktivit, skrze které lze vnímání místa žáky rozvíjet.

19.3.1 Vytváření mentální a pocitové mapy místa

Percepci místa lze vizualizovat mnohými způsoby. Mezi didakticky snadno využitelné prostředky patří tvorba mentální a pocitové mapy místa. Více jsme o těchto mapách pojednávali v kapitole 2.2. Zde si proto uvedeme pouze jeden z konkrétních příkladů, jak lze s žáky při tvorbě mentálních a pocitových map daného místa pracovat. Při tvorbě mapy mentální stačí žákům poskytnout psací potřeby a list papíru (dle požadovaných rozměrů). Úkolem žáků bude dané místo vizualizovat. S velkou pravděpodobností se nikdy nestane, že jakékoliv dvě mapy žáků budou totožné. Každý bude vnímat prostor jinak, pro každého budou mít jednotlivé části prostoru rozličné významy. Dá se předpokládat, že některé významné prvky se budou ve více mapách opakovat. Důležité je si s žáky vytvořené mapy zreflektovat. Dát žákům prostor pro vyjádření, proč do mapy zařadili daný prvek a ne jiný. Vhodné je si mapy rozložit vedle sebe tak, aby žáci viděli, jak se jejich mentální vnímání prostoru liší (nebo je podobné). Při tvorbě pocitové mapy místa můžeme žákům rozdat mapový podklad. Jejich úkolem v tomto případě nebude vykreslovat prostorové prvky, ale soustředit se na pocity, které v dané části místa vnímají. Tyto pocity mohou žáci vizualizovat různými způsoby (jedním z nejjednodušších je pomocí více barev – např. tři barvy pro vyjádření pozitivních, neutrálních, negativních pocitů). Opět je na konci této aktivity velmi důležitá reflexe. Opět by si měli žáci uvědomit, jak je jejich pocitové vnímání rozličné a též by ho měli navzájem respektovat. Existuje množství didaktických materiálů, které se tvorbě pocitových map (a to i v online prostředí) věnují. Za všechny můžeme zmínit např. text Novotné, Havelkové (2018).

19.3.2 Další činnosti rozvíjející percepci místa

Vnímání místa všemi smysly

Percepce místa může být kromě vizuálního vnímání¹¹⁹ akcentovaného při vytváření mentální a pocitové mapy místa umocněna zaměřením na vnímání akustiky¹²⁰ krajiny, ale i vnímání dalšími smysly¹²¹. Konkrétní aktivity rozvíjející vnímání místa byly odzkoušeny v rámci letní školy Geocamp (Rubáš et al. 2023c). Účastníkům byl zadán úkol, v rámci kterého měli vnímat

119 Lze např. i z fotografií – více např. Řezníčková, Boháček (2010).

120 Zajímavým prvkem v krajině jsou např. poesiomaty. Tato zařízení nám ovšem pouze zprostředkovávají zvuky, které se ke krajině mohou i nemusejí hodit. S vhodnějším prvkem k rozvoji percepce zvukových stop v krajině se setkáme např. na interaktivní naučné stezce Oldřichovské bučiny. Na jednom ze zastavení naučné stezky si lze poslechnout zvuky okolní krajiny prostřednictvím velkého kovového zvukovodu.

krajinu očima malíře, spisovatele či duší básníka. Cílem aktivity bylo vytvoření kresby (textu, básně), inspirované zdejší krajinou. Dalším úkolem účastníků bylo zodpovědět následující úkoly: 1. *Uvedte stručný věcný popis krajiny, kterou právě prožíváte některým nebo všemi smysly.* 2. *Existují jiná místa, která ve vás vyvolávají podobné pocity, které prožíváte nyní?* 3. *Kde se tato místa nacházejí?* 4. *Jak se v těchto místech cítíte a v čem spočívají podobnosti s tímto místem?* Přímá zkušenost s krajinou účastníky vtahuje do jejích vlastností, ať už přírodního charakteru, či ovlivněných člověkem. Mezi ně patří kromě různých vizuálních scénérií i zvuky, textury, chutě či vůně. Jiná aktivita byla proto zaměřená právě na uvědomění si toho, co nám často v krajině uniká, resp. na co se většinou méně soustředíme. Účastníci dostali pracovní list, který je vedl k využití všech smyslů při zažívání krajiny tak, aby se jejich vnímání rozšířilo a nebylo založeno pouze na vizuální stránce. Účastníci dostali za úkol *dotknout se něčeho, co je hladké, měkké, hrubé, chladné; najít něco, co páchne a co voní; najít něco, co vydává zvuky a zaznamenat i zvuky vzdálené; najít něco, co ještě nikdy neviděli, co je tedy zcela nové a jedinečné pro ně samotné apod.*

Využití konceptu *layers of place*

Koncept *layers of place* je rozpracován především autorkou SueEllen Campbell. Podle ní „*Všechna místa jsou úžasně složitá. Jsou jemně a složitě vrstvená nejen s tím, co je bezprostřední a osobní, ale také s tím, co nevidíme, co je přítomné, s tím, co je minulé a budoucí, dokonce i s tím, co je někde jinde.*“ (Campbell 2006, s. 179). Autorka v rámci zmiňovaného konceptu pracuje převážně s prožitkem místa a osobním vztahem k němu, které jsou zintenzivněny percepcí tohoto místa všemi smysly, ale i hlubším zamyšlením nad jeho historií, proměnami, významem pro jedince i společnost. V rámci svého prožitkového cvičení odkrývá vrstvy místa, které na první pohled nemusejí být patrné¹²². Zamýšlí se nad tím, jak jsou místa mnohvrstevná a kolika různými způsoby je můžeme vnímat, chápat je, přemýšlet o nich... Její pojetí tak umožňuje u míst rozpoznávat více vrstev, přičemž autorka dodává: „*Když se nám to podaří, naše chápání toho, co dělá místo místem, se stane nepoměrně bohatším – ne nutně útěšnějším, ale rozhodně důkladnějším.*“ (s. 179)¹²³.

121 Podnětné využití didaktického potenciálu místa v tomto ohledu nabízí např. expozice v zámeckém parku v Třešti. Přestože je zdejší expozice věnována především geologii, nabízí i tzv. Stezku lesní mysli, v rámci které si návštěvníci procházejí pět zastávek s náměty věnovanými pěti smyslům – více na <https://www.zamek-trest.cz/cs/Stezka-Lesni-mysli/>. Velmi zajímavá je také Cesta smyslů poblíž Luisenhöhe v Rakousku, která se zaměřuje na vnímání místní krajiny všemi smysly.

122 Pracuje ovšem i s neafektivními vrstvami, na které pohlíží různými způsoby, samostatně i holisticky: „*(...) lidé, rostliny, jiná zvířata, ptáci, hmyz. Jakým životem žijí všichni tito tvorové? Jak se jim zde daří žít? Kolik vody je kolem vás, v jakých formách, co dělá? Jaká je teplota? Jak jasné je světlo? Jaký je vzduch? Je suchý? Vlhký? Nehybný? Větrný? Jaká je půda pod vámi? Jaký druh skály, půdy nebo rostlinného pokryvu? Co je zde, co nemůžete vidět – protože je to pod zemí nebo uvnitř něčeho jiného, protože je to tak malé, že naše lidské smysly na to nemohou reagovat? Co kdybyste měli Supermanovy rentgenové oči? Jak na sebe všechny prvky této scény vzájemně působí?*“ (Campbell 2006, s. 181) – více se nad tímto dílem zamýšlí Antonová (2023).

123 Zajímavou aktivitou, která má k pojetí *layers of place* blízko, je vnímání vůní z fotografií vybraných míst. Žákům jsou kupříkladu rozdány fotografie s loukou pokrytou usušeným senem; se záhony růží... a žáci mají vyjadřovat, co z fotografií cítí. Tyto evokace vůní mohou být ovšem spojeny i s negativními asociacemi.

„Okno do krajiny“

Vhodným didaktickým nástrojem sloužícím k umocnění především vizuální percepce místa je tzv. „okno do krajiny“. Jedná se o jakýkoliv rám, který může být např. vystřižen z papírové čtvrtky. Žáci mají za úkol se tímto „oknem“ podívat na část krajiny, která je jim nejbližší. Vhodné je tuto aktivitu spojit např. s metodou pětílístku, který je pro žáky připraven pod „oknem“. S interaktivním „oknem do krajiny“ se setkáme např. na školní naučné stezce okolo Novoveselského rybníka u Nového Veselí (viz obrázek 53 vlevo). Příklad pětílístku vytvořeného v rámci reflexe jednoho z terénních cvičení (v oblasti Hruboskalska) je zobrazen na obrázku 53 (vpravo).



Obrázek 53. „Okno do krajiny“ na školní naučné stezce u Nového Veselí (vlevo) a příklad vyplněného pětílístku v rámci reflexe terénního cvičení na Hruboskalsku. Aktivita slouží k umocnění percepce místa. Foto: autor.

Aktivita s využitím Google Maps

Inspirujícím příkladem vizualizace percepce místa s využitím online mapového nástroje Google Maps je zadání, kdy žáci ZŠ měli identifikovat (ne)oblíbená místa ve svém místním regionu. Úkolem žáků bylo s využitím Google Maps zaznamenat svá oblíbená/neoblíbená místa v konkrétním regionu, přičemž mapa byla sdílená a po zaznamenání míst si žáci v rámci třídy celou mapu prohlédli na dataprojektoru a vyhodnocovali ji. Nad ne/oblíbenými místy následně proběhla diskuze (např. *Proč je to právě toto dané místo?*). Podobnou aktivitu (ovšem s využitím Google Earth pro vizualizace oblíbených míst studentů) využili Kim, Lee (2019) a rozvinuli tím SOP svých studentů (viz kapitola 12.1.3).

Inspirace z Geocampu Iceland

Zajímavá aktivita, v rámci které se žáci museli zamyslet nad svými emocemi, které prožívali při kontaktu s konkrétní krajinou, byla odzkoušena v rámci Geocampu Iceland a letní školy Geocamp v Česku (viz Rubáš et al. 2023c). Účastníci dostali list s různými pojmy a jejich úkolem bylo označit, jak se s daným pojmem aktuálně ztotožňují (1: nejméně, 10: nejvíce).

Např. jedna žákyně během tohoto cvičení prohlásila: „Vůni růží mám spojenou s vyhlazením Lidic.“

Mezi pojmy patřily např.: *krása, mír, čistota, láska, nenávisť, ošklivost, obdiv, hněv, úcta, soucit, nepohodlí, znechucení, smutek, stud, spiritualita, zranitelnost, slabost, síla, výčitky, závist...*

Geografické terénní cvičení ve Svatém Janu pod Skalou

Jiný příklad aktivit akcentujících percepci místa přináší jedno z terénních cvičení pod vedením doc. Řezníčkové a doc. Marady v rámci vysokoškolského terénního kurzu probíhajícího na katedře sociální geografie a regionálního rozvoje na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Cílem jedné z aktivit terénního cvičení bylo „naučit studenty vnímat prostředí, ve kterém se nacházejí“. Tato dovednost percepce místa byla procvičována např. následujícími aktivitami, v rámci kterých měli studenti vyjádřit svůj první dojem z tohoto místa pomocí barvy; pomocí přídavného jména. Dále měli zodpovídat otázky typu: „*Změnilo by se Vaše vnímání v zimě / na podzim?*“; „*Jaké by bylo Vaše vnímání v noci / při východu slunce / v poledne / večer?*“ Akcent byl věnován tomu, aby se studenti naučili číst místo, neboť každé místo se stává knihou, učebnicí a geograf/učitel geografie by měl v této knize umět číst. Toto „čtení“ je spojeno s kladením geografických otázek¹²⁴. V případě geografického terénního cvičení ve Svatém Janu pod Skalou studenti dostali lístečky, na které si během úvodní krátké vycházky měli psát geografické otázky¹²⁵, které je v souvislosti s daným místem napadaly. Kladením geografických otázek se krom jiného procvičuje geografické myšlení (více o něm např. Bendl et al. 2024). Tyto otázky studentů mohou vyučujícímu posloužit k identifikaci témat, která studenty zajímají, či témat, o kterých studenti již alespoň něco vědí. Následně dostali studenti další úkol: „*Zkuste na nějakou Vámi položenou otázku odpovědět pomocí tohoto místa, tedy zkuste na tomto místě najít určité indicie k zodpovězení otázek.*“ Mj. lze tímto způsobem identifikovat náměty pro badatelsky orientovanou výuku. Zároveň tedy toto kladení otázek nutí studenty všimnout si jednotlivých „vrstev místa“ (viz kapitola 19.1).

¹²⁴ Čtením krajiny jako geografickou dovedností se zabývala např. Tesařová (2012).

¹²⁵ Vhodnými geografickými otázkami jsou takové, které začínají slovem „Proč“. Položení takových otázek často vyvolává otázky další, konkrétnější. Zároveň takové otázky rozvíjející vyšší kognitivní dovednosti podle Bloomovy taxonomie.

19.4 Zkušenost v místě

19.4.1 Zkušenost v místě prostřednictvím geografické terénní výuky

Jak už vyplývá z podstaty věci, terénní výuka je v procesu vytváření zkušenosti s daným místem v rámci výchovně-vzdělávacího procesu klíčovým nástrojem. Od počátku práce na disertačním projektu byly autorem vytvořeny mnohé didaktické materiály, které se zkušeností s místem v rámci geografické terénní výuky zabývají. Některé z nich byly zařazeny do samotné disertační práce (Rubáš 2021b; 2022b; 2023c; Rubáš, Matějček 2024), jiné vznikly v rámci českých i zahraničních projektů, ale do disertační práce zařazeny nebyly (Rubáš 2021a; 2023a).

Existuje velké množství didaktických materiálů, které poskytují učitelům „návod“, jak v terénu učit. Z pohledu naší disertační práce, ve které se zaměřujeme na základní vzdělávání, můžeme zmínit např. web Badatelé (<https://badatele.cz/>), poskytující mj. rozpracované materiály k badatelsky orientované terénní výuce. Dalším vhodným zdrojem je Program GLOBE (<https://globe-czech.cz/cz/>), dlouhodobý vzdělávací program, do kterého je zapojeno několik desítek tisíc škol z více než 100 zemí světa, který také nabízí velké množství výukových materiálů podporujících výuku v terénu. Mezi další zajímavé projekty akcentující terénní výuku patří Jdeteven!cz (<https://jdeteven.cz/cz/>); Učíme se venku (<https://ucimesevenku.cz/>) či zpracované lekce k terénní výuce na webu Zachraň zeměpis (<https://zachranzemepis.cz/>). Velmi inspirativní jsou i materiály k výukové koncepci místně zakotveného učení, které se formování vztahu k místu záměrně věnuje (např. <https://www.skolaprozivot.cz/mistne-zakotvene-uceni/>). Tato koncepce je podporována také množstvím tištěných metodických materiálů (např. Borovinová et al. 2020; Hušková, ed. et al. 2022 a mnohé další).

19.4.2 Zkušenost v místě výrazně ovlivňující proenvironmentální chování

Některá místa a události v nich mohou mít značný vliv na budoucí proenvironmentální chování jedinců. K identifikaci typů takových míst a zážitků v nich je vhodné využít např. retrospektivních výzkumů (viz např. Tani 2017). Podobný výzkum máme aktuálně též rozpracovaný (shromážděny zdroje dat – úvahy od přibližně 250 vysokoškolských studentů na téma míst, která nejvíce ovlivnila současný vztah studentů k přírodě a životnímu prostředí). Jedním z důležitých dosavadních zjištění je, že mezi významnými místy v dětství studentů mnohdy figurovala taková, která objevili v rámci terénní výuky. Jedna ze studentek kupříkladu uvedla: „Velkou část zážitků a budování si kladného vztahu k přírodě si odnáším z 1. stupně ZŠ (...) Pamatuji si na různé procházky po okolí, tudíž jsem měla možnost více poznat místo, kde bydlím (...) Nejvíce se má láska prohloubila na střední škole (...) největším zážitkem byla exkurze ve druhém ročníku.“ Jiná studentka napsala: „Na střední škole jsem se přihlásila do projektu The Duke of Edinburgh's Award (DofE, www.dofe.cz) (...) Z uvedených oblastí mě k poznání přírody pomohly expedice (...) Nikdy více jsem se nepropojila s přírodou jako na

expedicích.“ Z výzkumu je zřejmé, jak důležitá je terénní výuka v procesu formování vztahu jedince k místu, potažmo k přírodě.

K formování proenvironmentálního chování jedinců lze ovšem i využít místa, která jsou žáky vnímána negativně. Jako příklad lze uvést jeden z terénních workshopů česko-německo-polského projektu Field Education by Interdisciplinary excursions (Interreg), ve kterém autor aktivně participuje. Účastníci prováděli terénní šetření v lokalitě povětšinou negativně vnímaného libereckého brownfieldu. Jejich úkolem bylo představit své návrhy na další využití tohoto prostředí a vést na toto téma relevantní diskuzi.

Pokud se zeptáme vyučujících z praxe, jak formují smysl místa svých žáků, často odpoví, že prostřednictvím zkušenosti v místě, kterou žákům zprostředkují. Toto tvrzení dokládají výsledky polostrukturovaných rozhovorů s několika učiteli geografie s praxí nad šest let (nebylo zpracováno jako výzkumné šetření, tedy slouží spíše jako podnět pro diskuzi o případném dalším směru výzkumu). Učitelům jsme položili otázku: *„Které konkrétní aktivity využíváte, máte-li stanovený výchovně-vzdělávací cíl formovat vztah žáka k místu?“* Za všechny odpovědi předkládáme volný přepis vyučující ze ZŠ v nejmenovaném městě:

*„Aby si žáci vytvářeli vztah k místu, musejí mít osobní zkušenost s místem. To znamená, že děti vezmu na terénní výuku (což beru, že to je mnohem složitější) nebo je vezmu na prostou komentovanou procházku. Můžu je vzít třeba na vycházku a zároveň se cestou budou zaměřovat na určitá místa v krajině. Nebo připravím projektový den. Já mám třeba připravený projekt * (název města školy). Je připraveno několik stanovišť, děti proto rozdělím do několika skupinek podle stanovišť. Děti dostanou složku, ve které mají třeba plán města se zakresleným místem, kam se mají dostat – oni se tam musejí dostat a vyfotit se tam. Je tam informační tabule – z ní děti čerpají informace pro doplnění pracovního listu. Musejí se u toho vyfotit. Poté dělají výstup na to místo. Pak ho prezentují, uvádějí cestu k němu, prezentují informace, fotografie a dávají hodnocení. Na základě toho se jim vytváří vztah k místu, protože mají místa spojená s tím, co se tam naučily a zažily.*

Další vhodnou formou je školní verze geocachingu, Po školním areálu byla rozmístěna stanoviště s devátáky. Náplní bylo, že devátáci měli připravenou nějakou zeměpisnou aktivitu (práce s atlasem...), šestáci splnili aktivity a podle zadaných indicií mohli hledat kešku, kterou vytvářely děti samy ve výuce. Když našli tu kešku, tak se do ní zapsali, vyměnili předměty... na konci měli nějaký předmět. Vrstevnické vyučování, procvičení témata geografie skrze nějaké dovednosti a vytvořili si vztah ke škole. Škola jim poskytla akci, na kterou budou vzpomínat – skrze terénní výuku v blízkém okolí školy. Vztah se vytvářel i skrze mezilidské vztahy – ta místa si spojovala s konkrétními spolužáky. Teď naposled mi děti řekly, že mají toto místo spojené s konkrétním člověkem a aktivitou (např. tady jsme třídili s Monikou odpad).“¹²⁶

Velmi důležité jsou samozřejmě i zkušenosti žáků z neformálního vzdělávání. Existuje množství aktivit, kterými lze rozvíjet environmentální senzitivitu žáků. Náměty na aktivity lze čerpat např. z knihy Zamiluj si přírodu (Kříž et al. 2020) či ze stejnojmenné mobilní aplikace. Je jich nepřeberné množství.

¹²⁶ Nabízí se, aby byla tato problematika rozpracována do podoby výzkumu. Zde uvedené slouží jako určitý námět pro směr tohoto výzkumu.

20. Diskuze aplikační části

Pokud na místo (a případně i na místní krajinu jakožto místo) pohlížíme skrze konstrukt *The people-place triad* (Seamon 2012), který pracuje s geografickou charakteristikou – souborem geografických podmínek (*geographical ensemble*), stejně jako s lidským bytím v prostoru (*people-in-place*) a navíc i s duchem místa (*genius loci*) – viz kapitola 2.1, musíme konstatovat, že v edukační praxi je upřednostňována geografická charakteristika¹²⁷ dané oblasti. Následující dimenzi *people-in-place* je v didaktických materiálech věnováno již méně prostoru a poslední dimenzi, akcentující *genia loci*, se výukové materiály v českém prostředí věnují jen málo. Domníváme se, že kladný vztah k životnímu prostředí (geografickému prostoru), jakožto předpoklad proenvironmentálního chování a jednání, což je jeden ze stěžejních cílů vzdělávání (Monroe et al. 2008), vychází ze všech tří dimenzí konstrukt *The people-place triad*. Ze získaných vědomostí o daném geografickém prostoru, z interakce člověk–prostor, ale též z jedinečné atmosféry daných míst – z jejich *genia loci*. Proto považujeme za nezbytné předložit vyučujícím náměty na implementaci konceptu SOP vycházející z navrženého koncepčního rámce a vytvořit tak platformu pro jejich další rozpracování.

Obhájení relevantnosti konceptu SOP pro současné geografické vzdělávání souvisí se změnou paradigmatu školní geografie v Česku. Pro učitele, kteří lpějí na faktografickém předávání informací žákům dle transmisivně-receptivního modelu (Tolley, Reynolds 1977, In: Lambert, Balderstone 2000) může být koncept jen prázdným slovem a snaha o jeho didaktické uchopení může být vnímána jako málo podstatná či nepodstatná. Obhajoba relevantnosti konceptu bude ovšem úplně jiná v přístupu vycházejícího např. ze sociálního realismu, jenž akceptuje, že poznatky jsou sociálně konstruované a zároveň akcentuje myšlenku existence nějakých „vybraných, lepších, hodnotnějších“ poznatků (Knecht, Doboš 2024). Sociální realismus tak tvoří alternativu k ustáleným seznamům učiva, které si má žák osvojovat. „Jedná se o kompromisní variantu kurikula integrující nadoborové kompetence s obsahem na úrovni oborů (*Future 3 kurikulum*). Tento obsah ale není definován jako seznam faktů a pojmů, ale každý obor se musí zamyslet nad svou vlastní podstatou a tuto podstatu se má snažit vyjádřit formou „big ideas“, případně formou klíčových konceptů. V geografii se jedná například o koncept místa („place“), včetně jeho různých dimenzí, například poloha nebo také význam místa („sense of place“; viz Creswell 2008).“ (Knecht, Doboš 2024, s. 44)

Věříme, že předložená aplikační část disertační práce může pomoci učitelům tento klíčový koncept snáze implementovat do geografického vzdělávání.

127 Existuje stále více výukových materiálů zaměřujících se na výuku v místní krajině.

Závěr – limity a přínosy disertační práce

Limity disertační práce

Disertační práce má množství limitů, kterých jsme si vědomi. Tyto limity jsou uvedeny u jednotlivých výzkumů. Kromě nich by mohlo být jako další limit vnímáno, že práce otevírá několik výzkumných témat, přičemž některá z nich nezachycuje výzkumem do přílišné hloubky. Spíše diskutuje další možné směry výzkumu. Tento limit odůvodňujeme tím, že disertační práce má být pouhým úvodem do této rozsáhlé problematiky.

Nutné je též na tomto místě poznamenat, že průběh výzkumu byl značně ovlivněn pandemií covid-19. V roce 2020 byla totiž provedena část výzkumu, zabývající se vztahem žáků k místu, jenž je formován geografickou terénní výukou. Na podzim toho roku proběhla část pretestu a bylo realizováno několik terénních cvičení s cílem formování vztahu žáků k místu. Bohužel následná opatření proti pandemii covid-19 zmařila další část terénních cvičení a post-testovou část výzkumu. Reakcí na tuto zkušenost byla „náhradní“ studie, zabývající se vlivem omezení kontaktu s místy a přírodou na well-being mladých lidí. Vzhledem k nejisté situaci a nemožnosti zaručit, že se podobná opatření, která byla spojená s pandemií covid-19, nebudou opakovat, jsme upustili od longitudinálních výzkumů a zaměřili se na výzkumy krátkodobé, ověřující aktuální stav, nikoliv jeho vývoj v čase (např. před a po intervenčním programu). Výjimku tvoří výzkum č. VII., který probíhal v průběhu celého školního roku 2023/2024.

Disertační práce se věnuje velmi širokému a v Česku dosud komplexně neřešenému tématu smyslu, který žák přikládá místu. Jistým limitem tak může být fakt, že práce nesleduje jedinou výzkumnou linii úzce zaměřenou na konkrétní výzkumný problém. Naopak, poskytuje určitý úvodní vhled do této široké problematiky a je tak spíše bází pro další, hlubší, výzkumné sondy do identifikovaných témat. Těmi jsou sounáležitost žáků s místním regionem; oblíbená místa žáků a důvody k jejich oblibě; vliv geografické terénní výuky na utváření smyslu místa; význam místa a jeho didaktický potenciál či souvislost mezi vztahem k místu a well-beingem. Všechna tato témata je možné dále podrobněji rozpracovat. Jak už bylo zmíněno, tato disertační práce představuje základní, úvodní vhled do této problematiky a autor si je zmíněných limitů jednotlivých výzkumů vědom.

Jako limit práce mohou být vnímány i opakující se výzkumné otázky (viz výzkumy č. III a IV). Zde ovšem pracujeme v prvním případě s respondenty z řad žáků 2. stupně ZŠ v Česku a na Slovensku, v případě druhém s žáky 5. ročníku konkrétního místního regionu (případová studie).

Přínosy disertační práce

Přes výše uvedené limity přináší disertační práce cenná zjištění v oblasti interakce žák–místo. Jako klíčové přínosy teoretické, výzkumné i aplikační části práce pro geografii a geografické vzdělávání považujeme:

V rámci teoretické části:

- Rešerše velkého množství převážně zahraniční literatury (více než 500 zdrojů);
- vymezení klíčových pojmů dané problematiky založených na autorském konstruktivním konceptu interakce místo–člověk;
- předložení konceptuální definice SOP;
- poukázání na jednotlivé dimenze a subkoncepty SOP včetně navržení jejich českého překladu;
- poukázání na možnosti operacionalizace částí konceptu SOP;
- ukotvení SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání;
- provázání konceptu SOP s geografickou terénní výukou.

V rámci výzkumné části:

- Předložení konceptuálních východisek výzkumu SOP a přehledu výzkumných metod a nástrojů, které se v zahraničí využívají k ověřování konceptu SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání;
- poskytnutí přehledu klíčových výzkumných zjištění, které byly objeveny zahraničními výzkumy při ověřování konceptu SOP v geografickém a environmentálním vzdělávání;
- poukázání na rozdílné vnímání konceptů „místní region“ a „místní krajina“ žáky ZŠ;
- poukázání na rozdílnou sounáležitost žáků ZŠ s jejich místním regionem a uvedení faktorů, s kterými tato sounáležitost souvisí;
- představení kategorií míst, ke kterým mají žáci ZŠ největší vztah a představení důvodů pro jejich smysl místa (ověření multidimenzionality konceptu SOP);
- představení kategorií významů, s kterými mají žáci ZŠ spojený svůj místní region;
- předložení výzkumných zjištění v oblasti interakce SOP–well-being žáků a studentů;
- prozkoumání vztahu mezi geografickou terénní výukou a smyslem, který žáci přiřkládají místu.

V rámci aplikační části:

- Předložení koncepčního schématu implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání;
- představení konkrétních možností implementace konceptu SOP do geografického vzdělávání na příkladech z praxe.

Disertační práce tak svými poznatky přispívá jednak do odborného geografického poznání, jednak do diskuzí o směrech moderní geografie ve školních třídách, ve kterých je na čase redefinovat vztah učitele a žáka tak, jak uvádějí Knecht, Doboš (2024, s. 53): *„Tento vztah by měl být méně formální, učitel by měl dávat žákům prostor k tomu, aby více vyjadřovali své pocity a názory.“*

Na závěr si dovoluujeme konstatovat, že vymezené cíle disertační práce definované v úvodu se nám podařilo, s určitými nedostatky, naplnit. Rádi bychom ve výzkumu v oblasti představených výzkumných témat pokračovali i do budoucna.

Slovo na konec

Žijeme v době obrovského technologického pokroku, ve které stále více rezonují kupříkladu otázky kolem využívání umělé inteligence. Je možné, že ta bude brzy inteligentnější než celé lidstvo¹²⁸. Ať už to tak bude, či ne, humanistického pojetí života bude schopný vždy pouze a jen člověk. Vnímání reality optikou člověka, emoce, které zažívá člověk, hodnoty a postoje člověka... to jsou atributy, které budou aktuální, dokud člověk bude člověkem. A principy výchovně-vzdělávacího procesu, které akcentují tyto humanisticko-geografické atributy, jsou možná aktuálnější a naléhavější než kdykoliv dříve. A s nimi i otázky kolem vnímání žaka jeho místní krajiny, vztahu žaka k ní, důvodů obliby míst i významů, skrze které se abstraktní krajina stává krajinou žitou, na které se alespoň z malé části snaží odpovědět tato disertační práce.

Vytváření si pout k místům je jednou z možností, jak se vyhnout tomu, co Kohák (2021) nazývá „odcizení“. A možná je to i něco, co našim dětem dlužíme. Něco jsme jim totiž vzali, když jsme je obklopili nejmodernějšími technologiemi. Zastáváme názor, že jednou z úloh výchovně-vzdělávacího procesu by mělo být opět navrátit našim dětem humanistický pohled na svět kolem nás. A tak dovolte, abychom text zakončili slovy Koháka (2021, s. 313, tučně zvýrazněno autorem), jehož pojetí humanismu je filozofickým východiskem celé této disertační práce: *„Odcizení... je postranní důsledek zapomínání, které je tak snadné, když mezičlánky technologie zastřou živé pouto lásky a práce mezi člověkem a světem. Všechno usnadní, jen člověka ponechají bez domova, **bez místa ve světě** a bez poslání.“*

*poslední odstavec disertační práce napsán
poblíž kaple sv. Anny u Dobrohostova na Vysočině*

128 Mnozí autoři tuto technologickou singularitu předpovídají relativně brzo – v řádu několika prvních desetiletí (např. Kurzweil 2005; Grace et al. 2018).

Seznam citované literatury

1. Aaron, R. F., & Witt, P. A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 145–167.
2. Abler, R. F. (1993). Desiderata for geography: An institutional view from the United States. In: *The Challenge for Geography. A Changing World: A Changing Discipline*, ed. R. J. Johnston, 215–238. Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
3. Agnew, J. A. (1987). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston, Allen & Unwin.
4. Akhurst, M. (1993). Whatever Happened to "Outdoor" Education? *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10(2), 23–24.
5. Aliakbarzadeh Arani, Z., Zanjari, N., Delbari, A., Foroughan, M., & Ghaedamini Harouni, G. (2022). Design and Psychometric Evaluation of the Place Attachment Scale for Older Adults in Iran. *Iranian Journal of Ageing*, 17(3), 398–415.
6. Allende, I. (2003). *My Invented Country: A Memoir*. New York, M. S. Harper Collins publishers.
7. Altinay, Z. (2017). Visual communication of climate change: Local framing and place attachment. *Coastal Management*, 45(4), 293–309.
8. Altman, I., & Low, S. M. (1992). *Place attachment*. New York, Plenum Press.
9. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
10. Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S., & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658–679.
11. Antonová, T. (2023). *Liberecká výšina - koncept Layers of place ("vrstvy místa")*. Závěrečná práce. Liberec, Technická Univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
12. Ardoin, N. M. (2006). Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11(1), 112–126.
13. Ardoin, N. M., Castrechini, S., & Hofstedt, M. K. (2014). Youth–community–university partnerships and sense of place: two case studies of youth participatory action research. *Children's Geographies*, 12(4), 479–496.
14. Ardoin, N. M., Schuh, J. S., & Gould, R. K. (2012). Exploring the dimensions of place: a confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental education research*, 18(5), 583–607.
15. Arnon, S. (2001). The Ramifications of a State of Continuous Uncertainty of Personal and Social Process—the Individual and Community on the Golan Heights Confronted with Threat of Uprooting in the Years 1995–1996. Doctoral dissertation, Ph. D. Thesis. University of Haifa in Hebrew.
16. Asún, R., Zúñiga, C., & Morales, J. F. (2018). Design and validation of the revised Regional Identity Scale (RIS-2)/Diseño y validación de la Escala de Identidad Regional revisada (RIS-2). *International Journal of Social Psychology*, 33(2), 357–389.
17. Avriel-Avni, N., Spektor-Levy, O., Zion, M., & Levi, N. R. (2010). Children's sense of place in desert towns: A phenomenographic enquiry. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(3), 241–259.

18. Baar, V. (2000). Nacionalismus versus multikulturalismus. In: *Formování multikulturní společnosti v podmínkách ČR a v zemích Střední Evropy*. 14. 11. 2000–15. 11. 2000. Opava, Slezský ústav SZMO, 37–46.
19. Bachelard, G. (1958). *La poetique de l'espace*. Paris, Presses Universitaires de France.
20. Barbas, T. A., Paraskevopoulos, S., & Stamou, A. G. (2009). The effect of nature documentaries on students' environmental sensitivity: A case study. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 61–69.
21. Barrable, A., Molesey, P., Touloumakos, A., & Booth, D. (2021). Supporting child and family wellbeing through nature during the pandemic. *Hellenic Journal of Psychology*, 18(2), 154–171.
22. Barragan-Jason, G., de Mazancourt, C., Parmesan, C., Singer, M. C., & Loreau, M. (2022). Human–nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis. *Conservation Letters*, 15(1), e12852.
23. Bartolo, M. G., Servidio, R., Palermi, A. L., Nappa, M. R., & Costabile, A. (2023). Pro-environmental behaviors and well-being in adolescence: the mediating role of place attachment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5759.
24. Basso, K. (1996). Wisdom sits in places: Notes on a western Apache landscape. In: *Senses of place*, eds. S. Feld., & K. Basso, 53–90. Albuquerque, University of New Mexico Press.
25. Basten, M., Fränkel, S., & Sellmann-Risse, D. (2021). Do boys and girls feel equally in touch with nature?—Gender differences in outdoor experiences and connectedness to nature among primary school children. *Umweltpsychologie*, 25(2).
26. Basu, M., Hashimoto, S., & Dasgupta, R. (2020). The mediating role of place attachment between nature connectedness and human well-being: Perspectives from Japan. *Sustainability Science*, 15(3), 849–862.
27. Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, Sage.
28. Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards*. National Geographic Society, Washington.
29. Bednarz, S., Heffron, S., & Huynh, N., eds. (2013). *A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research*. Washington, D. C., Association of American Geographers.
30. Bendl, T., & Rubáš, D. (2023). Za pět dvanáct: potřeba rekontextualizace geografie ve vzdělávání. *Informace ČGS*, 42(2), 1–12.
31. Bendl, T., Krajňáková, L., Marada, M., & Řezníčková, D. (2024). Geographical thinking in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1–19.
32. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
33. Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning in University*. Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press.
34. Billmann-Mahecha, E., & Gebhard, U. (2009). If we had no flowers... Children, nature, and aesthetics. *The Journal of Developmental Processes*, 4(1), 24–42.
35. Bláha, J. D. (2018). *Vybrané okruhy z geografické kartografie*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
36. Bláha, J. D., & Pastuchová Nováková, T. (2013). Mentální mapa Česka v podání českých žáků základních a středních škol. *Geografie*, 118(1), 59–76.

37. Bloom, B. S., ed. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook I: Cognitive domain. New York, Longmans, Green.
38. Blunt, A., & Dowling, R. (2006). *Home*. London, Routledge.
39. Bogner, F. X., & Wiseman, M. (1999). Toward measuring adolescent environmental perception. *European Psychologist*, 4(3), 139–151.
40. Boley, B. B., Strzelecka, M., Yeager, E. P., Ribeiro, M. A., Aleshinloye, K. D., Woosnam, K. M., & Mimbs, B. P. (2021). Measuring place attachment with the abbreviated place attachment scale (APAS). *Journal of environmental psychology*, 74(5), 101577.
41. Bonaiuto, M., Carrus, G., Martorella, H., & Bonnes, M. (2002). Local identity processes and environmental attitudes in land use changes: The case of natural protected areas. *Journal of economic psychology*, 23(5), 631–653.
42. Bonaiuto, M., Aiello, A., Perugini, M., Bonnes, M., & Ercolani, A. P. (1999). Multidimensional perception of residential environment quality and neighbourhood attachment in the urban environment. *Journal of environmental psychology*, 19(4), 331–352.
43. Bonnes, M., Bonaiuto, M., Aiello, A., Perugini, M., & Ercolani, A. P. (1997). A transactional perspective on residential satisfaction. In: *Housing surveys: Advances in theory and methods*, ed. C. Despres, D. Piché, 75–99. Québec, CRAD Université Laval.
44. Borovinová, K., Hájková, E., & Kulich, J. (2020). *Místně zakotvené učení*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov o.p.s.
45. Bott, S., Cantrill, J. G., & Myers, O. E. (2008). *Pojem místa a příslib ekopsychologie*. Český portál ekopsychologie [online]. [cit. 2020-08-01]. Dostupné z: <http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocianku=2008120001>.
46. Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S., & Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299–317.
47. Bradbeer, J. (1996). Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation? *Journal of Geography in Higher Education*, 20(1), 11–18.
48. Brandenburg, A. M., & Carroll, M. S. (1995). Your place or mine?: The effect of place creation on environmental values and landscape meanings. *Society & Natural Resources*, 8(5), 381–398.
49. Brehm, J. M., Eisenhauer, B. W., & Krannich, R. S. (2006). Community attachments as predictors of local environmental concern: The case for multiple dimensions of attachment. *American Behavioral Scientist*, 50(2), 142–165.
50. Brillante, P., & Mankiw, S. (2015). Preschool through grade 3: A sense of place: Human geography in the early childhood classroom. *YC Young Children*, 70(3), 16–23.
51. Broukalová, L., & Novák, M. (2012). Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika*, 7(1).
52. Brown, A. (2020). Connecting with a place through making a video. *Geography*, 105(1), 26–33.
53. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. The Guilford Press.
54. Brown, B. B. (1987). Territoriality. In: *Handbook of environmental psychology*, eds. D. Stokols, & I. Altman, 505–531. New York, Wiley.
55. Brown, G., & Raymond, C. (2007). The relationship between place attachment and landscape values: Toward mapping place attachment. *Applied Geography*, 27(2), 89–111.

56. Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
57. Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. VA, NSTA press.
58. Campbell, S. E. (2006). Layers of Place. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 13(2), 179–183.
59. Candeias, A., Galindo, E., Stueck, M., Portelada, A., & Knietzsch, J. (2021). Psychological adjustment, quality of life and well-being in a German and Portuguese adult population during COVID-19 pandemics crisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 674660.
60. Canter, D. (1977). *A psychology of place*. London, Architectural Press.
61. Capaldi, C. A., Passmore, H. A., Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Dopko, R. L. (2015). Flourishing in nature: A review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention. *International Journal of Wellbeing*, 5(4).
62. Capaldi, C. A., Dopko, R. L., & Zelenski, J. M. (2014): The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(976), 1–15.
63. Carp, F. M., & Carp, A. (1982). Perceived environmental quality of neighborhoods: Development of assessment scales and their relation to age and gender. *Journal of Environmental Psychology*, 2(4), 295–312.
64. Casakin, H. P. & Billig, M. (2009). Effect of settlement size and religiosity on sense of place in communal settlements. *Environment and Behavior*, 41, 821–835.
65. Castree, N., Kitchin, R., & Rogers, A. (2013). *A dictionary of human geography*. Oxford Quick Reference.
66. CGE IGU (2015). *International Declaration on Research in Geography Education*.
67. Čílek, V. (2018). *Krajiny domova*. Praha, Albatros.
68. Čílek, V. (2004). *Makom: kniha míst*. Praha, Dokořán.
69. Čílek, V. (2002). *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha, Dokořán.
70. Clary, M. (1996). Environmental education: an active learning. In: *Innovation in geographical education*, eds. T. van der Zijpp., J. van der Schee, & H. Trimp. Proceedings of Commission on Geographical Education. 28th International Geographical Congress. Centrum voor Educatieve Geografie Vrije Universiteit Amsterdam.
71. Clary, R. M., & Wandersee, J. H. (2006). A writing template for probing students' geological sense of place. *Science Education Review*, 5(2), 51–59.
72. Clay, G. (1999). Outdoor and adventurous activities: an OFSTED survey. *Horizons*, 4, 83–89.
73. Cohn, T. C., Swanson, E., Whiteman Runs Him, G., Hugs, D., Stevens, L., & Flamm, D. (2014). Placing ourselves on a digital Earth: Sense of place geoscience education in Crow country. *Journal of Geoscience Education*, 62(2), 203–216.
74. Cooper, H. M. (1989). *Integrating research: A guide for literature reviews*. (2nd ed.). Newbury Park, Sage.
75. Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg, Council of Europe.
76. Cosgrove, D. E. (1998). *Social Formation and Symbolic Landscape*. Madison (Wisconsin), The University of Wisconsin Press.
77. Cosgrove, D., & Daniels, S. (1989). Fieldwork as Theatre: a Week's Performance in Venice and its Region. *Journal of Geography in Higher Education*, 13(2), 169–182.

78. Counted, V., Neff, M. A., Captari, L. E., & Cowden, R. G. (2020). Transcending place attachment disruptions during a public health crisis: Spiritual struggles, resilience, and transformation. *Journal of Psychology and Christianity*, 39(4), 276–287.
79. Cresswell, T. (2013). "Humanistic Geographies." Chap. 6. In: *Geographic Thought: A Critical Introduction*. Chichester, Wiley-Blackwell.
80. Cresswell, T. (2008). Place: encountering geography as philosophy. *Geography*, 93(3), 132–139.
81. Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Malden, MA, Blackwell Publishing.
82. Cresswell, T. (2001). Making up the tramp. Toward a Critical Geosophy. In: *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*, eds. P. C. Adams et al., 167–185. University of Minnesota Press.
83. Cresswell, T. (1996). *In place/out of place: geography, ideology and transgression*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
84. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications.
85. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
86. Cumming, F., & Nash, M. (2015). An Australian perspective of a forest school: Shaping a sense of place to support learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 296–309.
87. Cunsolo, A., & Ellis, N. R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 8(4), 275–281.
88. Černoušek, M. (1986). *Psychologie životního prostředí*. Praha, Horizont.
89. Činčera, J. (2011). Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika*, 6(2).
90. Činčera, J. (2013). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika*, 8(5).
91. Činčera, J., & Holec, J. (2016). Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika*, 11(2).
92. Činčera, J., Kroufek, R., Bogner, F. X. (2022). The perceived effect of environmental and sustainability education on environmental literacy of Czech teenagers. *Environmental Education Research*, 29(9), 1276–1293.
93. Činčera, J., Johnson, B., & Kovačiková, S. (2015). Evaluation of a place-based environmental education program: From there to here. *Applied Environmental Education & Communication*, 14(3), 178–186.
94. Daněk, P. (1993). Moravian and Silesian Nationalities: A new phe-nomenon on the ethnic map of the Czech Lands? *GeoJournal*, 30(3), 249–254.
95. Dann, S. L., & Schroeder, B. (2015). Developing Great Lakes literacy and stewardship through a nonformal science education camp. *Journal of Contemporary Water Research & Education*, 156(1), 21–36.
96. Darebníková, I. (2013). *Vazba na místo a vybrané charakteristiky osobnosti*. Diplomová práce. Brno, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
97. Davenport, M. A., & Anderson, D. H. (2005). Getting from sense of place to place-based management: An interpretive investigation of place meanings and perceptions of landscape change. *Society and Natural Resources*, 18, 625–641.
98. Day, C., & Midbjer, A. (2007). *Environment for Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Oxford, Architectural Press.
99. Day, Ch. (2004). *Duch & místo: uzdravování našeho prostředí: uzdravující prostředí*. Brno, ERA.

100. De Dominicis, S., Bonaiuto, M., Carrus, G., Passafaro, P., Perucchini, P., & Bonnes, M. (2017). Evaluating the role of protected natural areas for environmental education in Italy. *Applied Environmental Education & Communication*, 16(3), 171–185.
101. Derr, V. (2002). Children's sense of place in northern New Mexico. *Journal of environmental psychology*, 22, 1–2, 125–137.
102. Devine-Wright, P. (2013). Think global, act local? The relevance of place attachments and place identities in a climate changed world. *Global Environmental Change [online]*, 23(1), 61–69.
103. Devine-Wright, P., & Clayton, S. (2010). Introduction to the special issue: Place, identity and environmental behaviour. *Journal of Environmental psychology*, 30(3), 267–270.
104. DgfG. (2021). *Geography: Key to the Future. Strengthening Geography Education in Schools*. German Geographical Society.
105. Ding, Y., Zhao, M., Li, Z., Xia, B., Atutova, Z., & Kobylkin, D. (2022). Impact of education for sustainable development on cognition, emotion, and behavior in protected areas. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9769.
106. Doroftei, I. (2016). Photography as a means of depicting genius loci? *Territorial Identity and Development*, 1(1), 59–74.
107. Dostál, J. (2013). Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *E-Pedagogium*, 13(3), 81–93.
108. Downs, R. M., & Stea, D. eds. (2005). *Image & environment: cognitive mapping and spatial behavior*. New Brunswick, N.J., Transaction Publishers.
109. Drbohlav, D. (1991). Mentální mapa ČSFR: definice, aplikace, podmíněnost. *Geografie – Sborník ČGS*, 96(3), 163–175.
110. Dubcová, A. et al. (2012). *Mikrogeografia – krajina okolo nás*. Nitra, UKF.
111. Duerden, M. D., & Witt, P. A. (2010). The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of environmental psychology*, 30(4), 379–392.
112. Duncan, J. S., & Duncan, N. (2001). Sense of place as a positional good. In: *Textures of Place: Exploring Humanist Geographies*, ed. P. C. Adams, S. Hoelscher, & K. E. Till, 41–54. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.
113. Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”. *The journal of environmental education*, 9(4), 10–19.
114. Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442.
115. Dustin, D. (1994). Managing public lands for the human spirit. *Parks and Recreation*, 29(9), 92–96.
116. Ehrlich, M., Kuča, K., Kučová, V., Pacáková, B., Pavlátová, M., Salašová, A., Šantrůčková, M. Vorel, I., & Weber, M. (2020). *Typologie historické kulturní krajiny České republiky*. Národní památkový ústav, Edice odborné a metodické publikace, České Budějovice.
117. Eisenhauer, B. W., Krannich, R. S., & Blahna, D. J. (2000). Attachments to special places on public lands: An analysis of activities, reason for attachments, and community connections. *Society & Natural Resources*, 13(5), 421–441.
118. Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1996). *Handbook of educational terms & applications*. Eye on Education.
119. Entwistle, N. (1991). Learning and studying: contrasts and influences. In: *Creating the Future: Perspectives on Educational Change*, ed. D. Dickinson. Seattle, WA, New Horizons for Learning.

120. Entwistle, N., & Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 321–342.
121. Ergler, C. R., Freeman, C., & Latai, A. (2020). Samoan children's sense of place: Experiential landscapes in an urban village. *Asia Pacific Viewpoint*, 61(2), 391–398.
122. Ernst, J., & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507–522.
123. Fancourt, D., Bu, F., Mak, H. W., & Steptoe, A. (2020). COVID-19 social study. *Results release*, 22, 1–31.
124. Fang, S. C. (2021). The pro-environmental behavior patterns of college students adapting to climate change. *Journal of Baltic Science Education*, 20(5), 700–715.
125. Farnum, J., Hall, T., & Kruger, L. E. (2005). *Sense of place in natural resource recreation and tourism: An evaluation and assessment of research findings*. Portland, OR, US Department of Agriculture, Forest Service. Pacific Northwest Research Station.
126. Florentina, M., & Barbu, M. (2015). An inter-disciplinary approach in teaching geography, chemistry and environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 660–665.
127. Foote, K. E., & Azaryahu, M. (2009). Sense of place. In: *International Encyclopedia of Human Geography*, eds. R. Kitchin, & N. Thrift, 96–100. Elsevier.
128. Freeman, C., Latai Niusulu, A., Schaaf, M., Taua'a, T. S., Tanielu, H., Ergler, C., & Kivalu, M. (2023). Identity, belonging and place attachment amongst Pacific Island children: a photographic analysis. *Children's Geographies*, 21(2), 271–286.
129. Fričová, H. & Kúhnl, K. (1983). Regionální geografie – její didaktické ztvárnění a význam pro všeobecné vzdělání. *Přírodní vědy ve škole*, 34(10), 387–391.
130. Fričová, H., & Turkota, J. (1980). *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
131. Fuller, I. A. N., Edmondson, S., France, D., Higgitt, D., & Ratinen, I. (2006). International perspectives on the effectiveness of geography fieldwork for learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 89–101.
132. Garavito-Bermúdez, D., & Lundholm, C. (2017). Exploring interconnections between local ecological knowledge, professional identity and sense of place among Swedish fishers. *Environmental Education Research*, 23(5), 627–655.
133. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido.
134. Genc, M. (2015). The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 105–117.
135. Geographical Association. (2009). *A different view: A Manifesto from the Geographical Association*. Sheffield, Geographical Association.
136. GESP – Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards*. Washington, D. C., National Geographic Research & Exploration.
137. Gillespie, C. A. (2010). How Culture Constructs Our Sense of Neighborhood: Mental Maps and Children's Perceptions of Place. *Journal of Geography*, 109(1), 18–29.
138. Giuliani, M. V. (2003). Theory of Attachment and Place Attachment. In: Bonnes, M., Lee, T., & Bonaiuto, M. *Psychological theories for environmental issues*. Aldershot, Ashgate.
139. Gold, J. R., Jenkins, A., Lee, R., Monk, J., Riley, J., Shepherd, I., & Unwin, D. (1991). *Teaching Geography in Higher Education: A Manual of Good Practice*. Oxford, Blackwell.

140. Goralnik, L., Kelly, S. M., O'Connell, K., Nelson, M. P., & Schulze, M. (2021). Forest discovery: place relationships on an environmental science, arts and humanities (eSAH) field trip. *Australian Journal of Environmental Education*, 37(2), 108–119.
141. Gosling, E., & Williams, K. J. (2010). Connectedness to nature, place attachment and conservation behaviour: Testing connectedness theory among farmers. *Journal of environmental psychology*, 30(3), 298–304.
142. Gould, P., & White, R. (1986). *Mental maps*. London, Routledge.
143. Grace, K., Salvatier, J., Dafoe, A., Zhang, B., & Evans, O. (2018). When will AI exceed human performance? Evidence from AI experts. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 62, 729–754.
144. Green, C. J. (2018). Young children's spatial autonomy in their home environment and a forest setting. *Journal of pedagogy*, 9(1), 65–85.
145. Green, A. E., & White, R. J. (2007). *Attachment to Place: Social Networks, Mobility and Prospects of Young People*. York, Joseph Rowntree Foundation.
146. Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (Eds.). (2009). *The Dictionary of Human Geography*. 5th edition. Chichester, Wiley-Blackwell A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
147. Grimshaw, L., & Mates, L. (2022). 'It's part of our community, where we live': Urban heritage and children's sense of place. *Urban Studies*, 59(7), 1334–1352.
148. Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3–12.
149. Gulová, L., Šíp, R. eds. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha, Grada.
150. Gustafson, P. (2001). "Meanings of Place: Everyday Experience and Theoretical Conceptualizations." *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 5–16.
151. Hábl, J. (2017). Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou. *Pedagogická orientace*, 27(1), 181–197.
152. Halliwell, P., Whipple, S., & Bowser, G. (2022). Learning to love protected areas: Citizen science projects inspire place attachment for diverse students in United States National Parks. *Journal of Geoscience Education*, 70(3), 412–420.
153. Halpenny, E. A. (2010). Pro-environmental behaviours and park visitors: the effect of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 409–421.
154. Hammitt, W. E., & Stewart, W. P. (1996). "Sense of Place: A Call for Construct Clarity and Management." In: *Sixth International Symposium on Society and Resource Management*. PA, State College.
155. Hammitt, W. E., Kyle, G. T., & Oh, C. O. (2009). Comparison of place bonding models in recreation resource management. *Journal of leisure research*, 41(1), 57–72.
156. Hanus, M., Havelková, L., Kocová, T., Bernhäuserová, V., Štolcová, K., Fenclová, K., & Zýma, M. (2020). *Práce s mapou ve výuce. Certifikovaná metodika*. Nakladatelství P3K s. r. o.
157. Harapat, J. (1907). *Rozpravy zeměpisné. Díl I. Dědictví Komenského*. Ladislav Grunda, Královské Vinohrady.
158. Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228.
159. Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York, Irvington Publishers, INC.
160. Hartmanová, B. (2024). *Zhodnocení potenciálu krajiny středního Polabí pro terénní výuku geografie*. Bakalářská práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

161. Harvey, D. (1996). *Justice, Nature, and the Geography of Difference*. Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers.
162. Harvey, P. K. (1991). *The role and value of A-Level geography fieldwork: A case study*. Unpublished Ph.D. thesis. Durham, University of Durham.
163. Hashemnezhad, H., Heidari, A. A., & Mohammad Hoseini, P. (2013). Sense of place and place attachment. *International Journal of Architecture and Urban Development*, 3(1), 5–12.
164. Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43–87.
165. Haubrich, H. ed. et al. (1992). *International Charter on Geographical Education*. International Geographical Union. Washington, Commission Geographical Education.
166. Hay, P. (2002). *Main Currents in Western Environmental Thoughts*. Sydney, University of New South Wales Press Ltd.
167. Healey, M., & Blumhof, J. (2001). *Mapping the territory: the nature of fieldwork and fieldwork research in geography, earth and environmental sciences. Improving the effectiveness of fieldwork: what is worth researching?* London, Geological Society.
168. Heidegger, M. (2008). *Bytí a čas*. Praha, Oikoymenh.
169. Heidegger, M. (1977). Building dwelling thinking. In: *Martin Heidegger: Basic writing*. Harper and Row, ed. D. Krell, 319–339. NY.
170. Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: A literature review. *Environmental education research*, 14(3), 215–237.
171. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada.
172. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha, Portál.
173. Hendrych, T., & Hynek, A. (2008). Akustická typologie krajiny. *Geografie – Sborník ČGS*, 113(2), 183–194.
174. Heras, R., Medir, R. M., & Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education 3-13*, 48(4), 379–391.
175. Hernández, B., Hidalgo, M. C., Salazar-Laplace, M. E., & Hess, S. (2007). Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of environmental psychology*, 27(4), 310–319.
176. Heřmanová, E., & Chromý, P. et al. (2009). *Kulturní regiony a geografie kultury: kulturní realie a kultura v regionech Česka*. Praha, ASPI.
177. Hewitt, R. J., Pera, F. A., García-Martín, M., Gaudry-Sada, K. H., Hernández-Jiménez, V., & Bieling, C. (2020). Mapping adolescents' sense of place and perceptions of change in an urban–rural transition area. *Environmental management*, 65(3), 334–354.
178. Hidalgo, M. C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 273–281.
179. Hilander, M., & Tani, S. (2022). Meaningful encounters with the built environment as the basis for urban environmental education. *Education Sciences*, 12(3), 203.
180. Hoelscher, S. (2003). Making place, making race: Performances of whiteness in the Jim Crow South. *Annals of the Association of American Geographers*, 93(3), 657–686.
181. Hofmann, E. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno, Paido.

182. Hofmann, E., Trávníček, M., & Soják, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, 310–315.
183. Holloway, S. (2009). Identity and Difference: Age, Dis/Ability and Sexuality. In: Cloke, P. et al. (2009). *Introducing Human Geography*. Hodder Arnold, Abingdon.
184. Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). *Developing a framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education, 122.
185. Holton, M. (2015a). Adapting relationships with place: Investigating the evolving place attachment and 'sense of place' of UK higher education students during a period of intense transition. *Geoforum*, 59, 21–29.
186. Holton, M. (2015b). 'I already know the city, I don't have to explore it': Adjustments to 'sense of place' for 'local' UK university students. *Population, Space and Place*, 21(8), 820–831.
187. Holton, M., & Riley, M. (2014). Talking on the move: place-based interviewing with undergraduate students. *Area*, 46(1), 59–65.
188. Hons, O. (2014). *Zaniklé obce kolem Ralska*. Mimoň, Město Ralsko.
189. Hooykaas, A. (2021). Stewarding Places through Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 120(3), 108–116.
190. Howlett, K., & Turner, E. C. (2022). Effects of COVID-19 lockdown restrictions on parents' attitudes towards green space and time spent outside by children in Cambridgeshire and North London, United Kingdom. *People and Nature*, 4(2), 400–414.
191. Howley, C. B., Harmon, H. L., & Leopold, G. D. (1996). Rural Scholars or Bright Rednecks? Aspirations for a Sense of Place among Rural Youth in Appalachia. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 150–160.
192. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55.
193. Husserl, E. (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag, Nijhoff.
194. Hušková, B., ed. et al. (2022). *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov.
195. Hutson, G. (2010). Revisiting the meanings of place for New Zealand placebased outdoor education (Special issue). *New Zealand Journal of Outdoor Education*, 2(4), 43–61.
196. Hutson, G., Peredun, L., & Rochelle, S. (2019). The impact of nols rocky mountain on the development of a sense of place. *Journal of Experiential Education*, 42(4), 382–397.
197. Hynek, A., & Hynková, J. (1979). Prostorová percepce životního prostředí města Boskovice a okolí ve výchově k péči o životní prostředí. *Geografie – Sborník ČGS*, 84(4), 287–299.
198. Hynek, A., & Svozil, B. (2008). Mentální mapy lokalit. In: *Geodny Liberec 2008. Sborník příspěvků*, eds. V. Poštolka et al., 71–77. Liberec.
199. Charlton, E., Hodges, G. C., Pointon, P., Nikolajeva, M., Spring, E., Taylor, L., & Wyse, D. (2014). My place: Exploring children's place-related identities through reading and writing. *Education 3–13*, 42(2), 1–17.
200. Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26.

201. Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11–21.
202. Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. In: *Place attachment*, eds. I. Altman, & S. Low, 63–86. New York, Plenum Press.
203. Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental education research*, 13(4), 437–452.
204. Chen, C. (2020). Effects of environmental education on place attachment and responsible environmental behaviour. *Journal of environmental protection and ecology*, 21(4), 1486–1493.
205. Chen, H., Lai, K., He, L., & Yu, R. (2020). Where you are is who you are? The geographical account of psychological phenomena. *Frontiers in psychology*, 11, 536.
206. Cheng, A. S., Kruger, L. E., & Daniels, S. E. (2003). "Place" as an integrating concept in natural resource politics: Propositions for a social science research Agenda. *Society & Natural Resources*, 16(2), 87–104.
207. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada.
208. Chromý, P. (2008). Regiony v proměnách času a prostoru: Úvaha o metodických přístupech nové regionální geografie. *Miscellanea Geographica*, 14, 57–64.
209. Chromý, P. (2003). Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů? In: *Geografie na cestách poznání*, eds. V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada, 163–178. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
210. Chromý, P. (1997). Národnostně heterogenní či multietnický stát? *Geografie – Sborník ČGS*, 102(4), 303–306.
211. Chromý, P., Semian, M., & Kučera, Z. (2014). Regionální vědomí a regionální identita v Česku: případová studie Českého ráje. *Geografie – Sborník ČGS*, 119(3), 259–277.
212. 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), 1–16.
213. Chromý, P., & Marada, M. (2002–2003). *Metodologické přístupy v geografickém výzkumu kulturních oblastí v Česku*. Grantový projekt GA Univerzita Karlova. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
214. *International Declaration on Geographic Education for Sustainable Development*. (2007). *Geographical Views On Education for Sustainable Development*. Proceedings of the Lucerne-Symposium, 42.
215. Irwin, L. G., Johnson, J. L., Henderson, A., Dahinten, V. S., & Hertzman, C. (2007). Examining how contexts shape young children's perspectives of health. *Child: care, health and development*, 33(4), 353–359.
216. Israel, A. L. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from placebased education, and vice versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76–81.
217. Ivanička, K. (2000). *Slovensko Genius loci*. Bratislava, Eurostav.
218. Jack, G. (2010). Place matters: The significance of place attachments for children's wellbeing. *British Journal of Social Work*, 40(3), 755–771.
219. Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Outdoor activity participation improves adolescents' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2506.
220. Jančaříková, K. (2015). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

221. Javed, A., & Kour, P. (2022). The role of place attachment in defining a relationship between green awareness, conservation commitment and environmental responsible behavior of university students in India. *Visions for Sustainability*, 18, 1–21.
222. Jeziorski, A., & Therriault, G. (2019). Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence river. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 21–42.
223. Job, D. (1996). Geography and environmental education: An exploration of perspectives and strategies. In: *Geography in education: Viewpoints on teaching and learning*, eds. A. Kent, D. Lambert, M. Naish, & F. Slater, 22–49. Cambridge.
224. Johnston, R. J., Gregory, D., Pratt, G., & Watts, M., eds. (2001). *The Dictionary of Human Geography*. 4th ed. Oxford, Blackwell Publishers.
225. Johnston, R., & Cooke, R. (2001). Standing and delivering: views from the trenches. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 113–117.
226. Jolley, A., Kennedy, B. M., Brogt, E., Hampton, S. J., & Fraser, L. (2018). Are we there yet? Sense of place and the student experience on roadside and situated geology field trips. *Geosphere*, 14(2), 651–667.
227. Jones, O., Williams, M., & Fleuriot, C. (2003). 'A new sense of place?' Mobile 'wearable' information and communications technology devices and the geographies of urban childhood. *Children's Geographies*, 1(2), 165–180.
228. Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: Lakeshore owners attitudes toward their properties. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 233–248.
229. Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2006). A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification with lakeshore properties. *Journal of environmental management*, 79(3), 316–327.
230. Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and behavior*, 31(2), 178–202.
231. Kaltenborn, B. P. (1998). Effects of sense of place on responses to environmental impacts: A study among residents in Svalbard in the Norwegian high Arctic. *Applied Geography*, 18(2), 169–189.
232. Kancír, J. (2007). Miesto regionálnej výchovy vo vyučovaní geografie a vlastivedy. In: *ScienEdu: Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. 147–150. Bratislava, PF UK.
233. Kancír, J., & Madziková, A. (2008). *Didaktika vlastivedy*. Prešov, Universum.
234. Kancír, J., & Madziková, A. (2003). *Didaktika vlastivědy*. Prešov, Universum.
235. Kandráčová, V. & Michaeli, E. (1997). Mikrogeografia v edukácii, výskume a pre prax. In: *Krajina východného Slovenska v odborných a vedeckých prácach*. 1. vyd., 265–285, Prešov, PdF UPJŠ a MC.
236. Karppinen, S. J. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(1), 41–62.
237. Kasarda, J. D., & Janowitz, M. (1974). Community attachment in mass society. *American sociological review*, 39(3), 328–339.
238. Kassam, K. A. S., & Avery, L. M. (2013). The Oikos of rural children: A lesson for the adults in experiential education. *The Journal of Sustainability Education*, 5, 1–17.
239. Kaya, M. F. (2013). Development of a study on a scale for sensitivity to the natural environment. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 14(3A), 1382–1395.
240. Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In: *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, eds. P. H. Kahn, Jr., & S. R. Kellert, 117–151. Cambridge.

241. Kelly, C. 2018. 'I Need the Sea and the Sea Needs Me': Symbiotic coastal policy narratives for human wellbeing and sustainability in the UK. *Marine Policy*, 97, 223–231.
242. 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.
243. Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia.
244. Kern, E. L., & Carpenter, J. R. (1984). Enhancement of student values, interests and attitudes in earth science through a field-oriented approach. *Journal of Geological Education*, 32(5), 299–305.
245. Kern, E. L., & Carpenter, J. R. (1986). Effect of field activities on student learning. *Journal of Geological Education*, 34(3), 180–183.
246. Khalilnezhad, M. R., Ugolini, F., & Massetti, L. (2021). Attitudes and behaviors toward the use of public and private green space during the COVID-19 pandemic in Iran. *Land*, 10(10), 1085.
247. Khiabani, M. M. (2018). A comprehensive study plan for identifying the impact of learning styles, teaching strategies, need for cognition, and meta-cognition on academic achievement of students in the educational centers. *Research in Social Sciences*, 1(1), 20–26.
248. Kim, M. (2019). Fostering environmental sensitivity by observing everyday environments. *Journal of Geography*, 118(4), 157–168.
249. Kim, G., Ko, Y., & Lee, H. (2020). The effects of community-based socioscientific issues program (SSI-COMM) on promoting students' sense of place and character as citizens. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 399–418.
250. Kim, M., & Lee, S. (2019). Fostering place attachment through selecting and presenting favorite places. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), 296–308.
251. Kim, M., & Yoon, O. (2013). Development and application of a sense of place test instrument: A case study of gender differences of elementary students. *Journal of the Korean Association of Geographic and Environmental Education*, 21(2), 17–28.
252. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
253. Kitchin, R. M. (1994). Cognitive maps: What are they and why study them? *Journal of Environmental Psychology*, 14, 1–19.
254. Kladio, P. (2013). *Základy statistiky*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.
255. Klostermann, K. (1923). *Klostermann mládeži*. Nakladatelství Jos. R. Vilímek.
256. Knecht, P., & Doboš, P. (2024). Jakou geografii pro vzdělávání? *Informace ČGS*, 43, 1, 37–57.
257. Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *Political Science & Politics*, 39(1), 127–132.
258. Kohák, E. (2021). *Oheň a hvězdy: filosofická zamýšlení nad morálním smyslem přírody*. Praha, Univerzita Karlova, Karolinum Press.
259. Korpela, K. M., Hartig, T., Kaiser, F. G., & Fuhrer, U. (2001). Restorative experience and self-regulation in favorite places. *Environment and behavior*, 33(4), 572–589.
260. Korpela, K. M. (1989). Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 9(3), 241–256.
261. Krajhanzl, J. (2011). *Charakteristika osobního vztahu k přírodě: Úvod do teorie a pojmosloví*. Disertační práce, Praha, Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta.

262. Krajhanzl, J. (2014). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno, Lipka & Masarykova univerzita.
263. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Handbook II: Affective domain. New York, David McKay.
264. Kratochvíl, Z. (2010). *Domov v geografickém vzdělávání*. Diplomová práce. Liberec, Technická Univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
265. Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, Masarykova univerzita.
266. Kroufek, R. (2016). *Environmentální gramotnost studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy a možnosti jejího zjišťování*. Disertační práce. České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
267. Kroufek, R., Nepraš, K., Musil, J., & Filipová, L. (2021). Effect of Outdoor Education and Stain in Nature on Pupils' Physical and Psychical Health. *EduPort* 5(2).
268. Kříž, M., et al. (2020). *Zamiluj si přírodu: knížka námětů na posilování vztahu k přírodě*. Chaloupky.
269. Křížová, L. (2016): *Genius loci jako estetický problém*. Diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova.
270. Kučera, Z. (2009). Krajina v české geografii a otázka relevance přístupů anglo-americké humánní geografie. *Geografie – Sborník ČGS*, 114(2), 145–155.
271. Kudryavtsev, A., Krasny, M. E., & Stedman, R. C. (2012a). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, 3(4), 1–15.
272. Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. E. (2012b). Sense of place in environmental education. *Environmental education research*, 18(2), 229–250.
273. Kupková, V. (2024). Za humny číhá svět. *Geografické rozhledy*, 33(5), 20–23.
274. Kurzweil, R. (2005). The singularity is near. In: *Ethics and emerging technologies*, 393–406. London, Palgrave Macmillan UK.
275. Kuwahara, J. L. (2013). Impacts of a place-based science curriculum on student place attachment in Hawaiian and Western cultural institutions at an urban high school in Hawai'i. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 191–212.
276. Kyle, G., Graefe, A., & Manning, R. (2005). Testing the dimensionality of place attachment in recreational settings. *Environment and behavior*, 37(2), 153–177.
277. Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004). Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural setting. *Journal of environmental psychology*, 24(2), 213–225.
278. Lai, K. C. (1996). Understanding student teachers' experiences of geographical fieldwork. In: *Innovation in geographical education*, Proceedings of Commission on Geographical Education, 28th International Geographical Congress, eds. T. van der Zijpp, J. van der Schee, & H. Trim, 136–140, Amsterdam.
279. Lai, K. C. (2000). Affective-Focused Geographical Fieldwork. In: *Fieldwork in geography: Reflections, perspectives and actions*, 145–169. Dordrecht, Springer.
280. Lambert, D. (2023). *Teaching in the Human Epoch: the geography of it all*. GEReCo Blog. The Geography Education Research Collective.
281. Lambert, D., & Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School. A Companion to School Experience*. Routledge, Abingdon, RoutledgeFalmer.
282. Lane, B. C. (2000). *Landscapes of the sacred, expanded edition*. Baltimore, Johns Hopkins Press.

283. de Lannoy, L., Rhodes, R. E., Moore, S. A., Faulkner, G., & Tremblay, M. S. (2020). Regional differences in access to the outdoors and outdoor play of Canadian children and youth during the COVID-19 outbreak. *Canadian Journal of Public Health*, 111, 988–994.
284. Lanza-León, P., Pascual-Sáez, M., & Cantarero-Prieto, D. (2021). Alleviating mental health disorders through doses of green spaces: an updated review in times of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Health Research*, 1–18,
285. Larsen, T. B., & Harrington Jr, J. A. (2018). Developing a learning progression for place. *Journal of Geography*, 117(3), 100–118.
286. Larson, L. R., Mullenbach, L. E., Browning, M. H., Rigolon, A., Thomsen, J., Metcalf, E. C., Reigner, N. P., Sharaievska, I., McAnirlin, O., D'Antonio, A., Cloutier, S., Helbich, M., & Labib, S. M. (2022). Greenspace and park use associated with less emotional distress among college students in the United States during the COVID-19 pandemic. *Environmental research*, 204, 112367.
287. Leal Filho, W. (1993). Field studies as a technique for environmental education in developed and developing nations. In: *Ecology in education*, ed. M. Hale, 82–98. Cambridge.
288. Leather, M., & Nicholls, F. (2016). More than activities: using a 'sense of place' to enrich student experience in adventure sport. *Sport, Education and Society*, 21(3), 443–464.
289. Lenaerts, A., Heyman, S., De Decker, A., Lauwers, L., Sterckx, A., Remmen, R., Bastiaens, H., & Keune, H. (2021). Vitamin nature: How coronavirus disease 2019 has highlighted factors contributing to the frequency of nature visits in flanders, Belgium. *Frontiers in Public Health*, 9, 646568.
290. Lee, H., & Chiang, C. L. (2016). Sense of place and science achievement in the place-based science curriculum. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(9), 700–704.
291. Leroy, E. (1995). Adventure and education. In: *The theory of experiential education*, eds. K. Warren, M. Sakofs, & J. S. J. Hunt, 445–452. Boulder, Association for Experiential Education.
292. Lewicka, M. (2010). What makes neighborhood different from home and city? Effects of place scale on place attachment. *Journal of Environmental Psychology [online]*, 30(1), 35–51.
293. Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology* 25(4), 381–395.
294. Lewis, P. (1979). Defining sense of place. In: *Sense of place*, eds. W. P. Preshaw, & J. O. McKee, 24–46. Jackson, MI, University Press of Mississippi.
295. Li, W. T., & Shein, P. P. (2023). Developing sense of place through a place-based Indigenous education for sustainable development curriculum. *Environmental Education Research*, 29(5), 692–714.
296. Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study*. CA, State Education and Environmental Roundtable.
297. Lim, M., & Barton, A. C. (2006). Science learning and a sense of place in a urban middle school. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 107–142.
298. Lim, M., & Barton, A. C. (2010). Exploring insideness in urban children's sense of place. *Journal of environmental psychology*, 30(3), 328–337.
299. Lindová, T. (2012). *Využití místního regionu ve výuce na nižším stupni víceletých gymnázií a druhém stupni základních škol*. Diplomová práce. Plzeň, Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická.
300. Löhmus, M., Stenfors, C. U., Lind, T., Lauber, A., & Georgelis, A. (2021). Mental health, greenness, and nature related behaviors in the adult population of Stockholm County during COVID-19-related restrictions. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3303.

301. Ložek, V., Cílek, V., Lisá, L., & Bajer, A. (2020). *Geodiverzita a hydrodiverzita: Základy přírodních a kulturních hodnot naší krajiny, její současná proměna a možný budoucí vývoj v antropocénu*. Dokořán.
302. Ludačková, M., & Havelková, L. (2023). Místní region: propojení rozvoje digitálních kompetencí žáků a terénní výuky. *Geografické rozhledy*, 33(2), 26–29.
303. Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
304. Madarasová-Gecková, A., Dankulinová, Z., Sigmundová, D., & Kalman, M. (2016). *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.
305. Madziková, A. (2003). Miestna krajina a jej didaktická transformácia vo vyučovaní vlastivedy v kontexte prípravy učiteľov - elementaristov. In: *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*, 319–323. Prešov, PF PU.
306. Madziková, A., & Kancír, J. (2015). *Didaktika geografie*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove.
307. Malpas, J. (2008). *Heidegger's Topology: being, place, world*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
308. Malpas, J. E. (1999). *Place & Experience: A Philosophical Topography*. Port Chester, NY, Cambridge University Press.
309. Manzo, L. C. (2005). For better or worse: exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25(1), 67–86.
310. Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5.
311. Marada, M., Hanus, M., Řezníčková, D., Matějček, T., Hofmann, E., Svatoňová, H., & Knecht, P. (2017). *Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika*. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
312. Marcinkowski, T. (1997). Assessment in Environmental Education. In: R. J. Wilke (Ed.), *Environmental Education. Teacher Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education* (143–198). Thousand Oaks, Corwin.
313. Marcouyeux, A., & Fleury-Bahi, G. (2011). Place-identity in a school setting: Effects of the place image. *Environment and Behavior*, 43(3), 344–362.
314. Marek, P. (2022). Transformace regionální identity v Česku: Případová studie částečně deinstitucionalizovaných Čech a Moravy pohledem obyvatel česko-moravského pomezí. *Geografie – Sborník ČGS*, 127(3), 271–297.
315. Marques, P., Silva, A. S., Quaresma, Y., Manna, L. R., de Magalhães Neto, N., & Mazzoni, R. (2021). Home gardens can be more important than other urban green infrastructure for mental well-being during COVID-19 pandemics. *Urban Forestry & Urban Greening*, 64, 127268.
316. Marques, B., Freeman, C., Carter, L., & Pedersen Zari, M. (2020). Sense of place and belonging in developing culturally appropriate therapeutic environments: A review. *Societies*, 10(4), 83.
317. Martínek, B. (2014). *Místní krajina a terénní výuka ve výuce zeměpisu na příkladu Napajedelska*. Diplomová práce. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
318. Martz, C. J., Powell, R. L., & Wee, B. (2023). Exploring relationality among children's place attachments in their experiences of a new place. *Geographical Review*, 113(3), 318–336.
319. Martz, C. J., Powell, R. L., & Wee, B. S. C. (2020). Engaging children to voice their sense of place through location-based story making with photo-story maps. *Children's geographies*, 18(2), 148–161.
320. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
321. Massey, D. (2005). *For Space*. London, Sage.

322. Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, June: 24–29.
323. Massey, D. (1994). A global sense of place. In: *Massey, Space, place and gender*, 146–156. Cambridge, UK and Minneapolis, Polity Press and The University of Minnesota Press.
324. Masterson, V. A., Stedman, R. C., Enqvist, J., Tengö, M., Giusti, M., Wahl, D., & Svedin, U. (2017). The contribution of sense of place to social-ecological systems research: a review and research agenda. *Ecology and Society*, 22(1).
325. Matějček, T. (2011). Environmentální etika – výzva pro geografické vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 21(2), 22–23.
326. Matějček, T., & Bartoš, J. (2012). Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*, 7(2).
327. Materna, K. (2022). *Globalizace, glokalizace a neolokalismus jako hybné síly proměn evropského pivovarnictví*. Dizertační práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
328. McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T., Cifranick, K., Howell, J., & Meyers, R. (2011). National environmental literacy assessment, phase two: measuring the effectiveness of North American environmental education programs with respect to the parameters of environmental literacy. *NOAA and NAAEE*. Accessed November, 28, 2014.
329. McBeth, W., & Volk, T. L. (2010). The national environmental literacy project: A baseline study of middle grade students in the United States. *The journal of environmental education*, 41(1), 55–67.
330. McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). ‘Coming to a place near you?’ The politics and possibilities of critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3–16.
331. McRae, K. (Ed.). (1990). *Outdoor and environmental education*. Melbourne, Macmillan.
332. Meagher, B. R., & Cheadle, A. D. (2020). Distant from others, but close to home: The relationship between home attachment and mental health during COVID-19. *Journal of Environmental Psychology*, 72, 101516.
333. Measham, T. G. (2007). Primal landscapes: Insights for education from empirical research on ways of learning about environments. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 16(4), 339–350.
334. Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for nonformal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(8), 805–818.
335. Metzger, T., & McEwen, D. (1999). Measurement of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 38–39.
336. Michálková, J. (2012). *Výzkum regionální identity žáků na Klatovsku*. Bakalářská práce. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.
337. Mikaelis, J., & Asfeldt, M. (2017). Becoming-crocus, becoming-river, becoming-bear: A relational materialist exploration of place (s). *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 20, 2–13.
338. Miller, S. M. (2013). A research metasynthesis on digital video composing in classrooms. *Journal of Literacy Research*, 45(4), 386–430.
339. Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4, 1–9.
340. Monroe, M. C., Andrews, E., & Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(3–4), 205–216.

341. Morgan, I. G., Ohno-Matsui, K., & Saw, S. M. (2012). Myopia. *The Lancet*, 379(9827), 1739–1748.
342. Morgan, P. (2010). Towards a developmental theory of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 11–22.
343. Mozr (2019). *Koncept místa v kontextu transatlantických transformací: socio-kulturní aspekty proměn vybraných metropolí v průběhu 20. století*. Dizertační práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
344. MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
345. MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
346. Muasaroh, A. C., & Herlily, H. (2020). Placemaking through place attachment: Understanding children placemaking in Warakas, North Jakarta. In: *AIP Conference Proceedings*, 2230(1). AIP Publishing.
347. Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc, Hanex.
348. MŽP. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Praha, Ministerstvo životního prostředí.
349. National Council for Geographic Education. (2021). *Geocamp Iceland – 2021 Field Guide*. Edited and adapted for 2021 by E. J. Foster, R. Dodge, & J. Lash.
350. National Geographic Society. (1994). *Geography for live. National Geography Standards. Geography Education Standards Project*. American Geographical Society, Association of American Geographers, National Council for Geographic Education, Washington.
351. Nešpor, Z. (Ed.). (2017). *Sociologická encyklopedie*. Praha, Sociologický ústav AV ČR.
352. Nevrlý, M. (2000). *Karpatské hry*. Praha, Skauting.
353. Niesner, T. (2014). *Vymezení konceptu place attachment*. Diplomová práce. Brno, Masarykova univerzita.
354. Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of happiness studies*, 12, 303–322.
355. Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and behavior*, 41(5), 715–740.
356. Nižnanský, B. (1994). Mentálna mapa a profesionálne mapové diela. *Kartografické listy*, 2, 61–70.
357. Norberg-Schulz, Ch. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. New York, Rizzoli.
358. Norberg-Schulz, Ch. (1994). *Genius loci: k fenomenologii architektury*. Praha, Odeon.
359. Novotná, K. (2019). *Vzdělávací aspekty percepce prostoru*. Dizertační práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
360. Novotná, K., & Havelková, L. (2018). Mapování pocitů v okolí naší školy. *Geografické rozhledy*, 28(2), 24–27.
361. NPI. (2024). *Rámcové vzdělávací programy*. Dostupné na: <https://prohlednout.rvp.cz/>.
362. Nundy, S. (1999). Thoughts from the field: in their own words..., *Horizons*, 4, 20–22.
363. Nundy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster, National Association of Field Studies Officers.

364. OECD (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
365. Ontong, K., & Le Grange, L. (2015). The need for place-based education in South African schools: The case of Greenfields Primary. *Perspectives in Education*, 33(3), 42–57.
366. Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in The Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.
367. Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of research in science teaching*, 31(10), 1097–1119.
368. Owens, P. E. (1988). Natural landscapes, gathering places, and prospect refuges: characteristics of outdoor places valued by teens. *Children's Environments Quarterly*, 5(2), 17–24.
369. Paasi, A. (2003). Region and place: Regional identity in question. *Progress in Human Geography*, 27, 475–485.
370. Paasi, A. (2002). Place and Region: Regional World and Words. *Progress in Human Geography*, 26(6), 802–811.
371. Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia-International Journal of Geography*, 164(1), 105–146.
372. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71).
373. Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The journal of environmental education*, 31(4), 32–36.
374. Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T., & Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environmental health and preventive medicine*, 15, 18–26.
375. Pastorová, M., ed. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy, Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
376. Paňhová, T. (2024). *Tvorba videí jako nástroj k poznání místní krajiny u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Liberec, Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
377. Pavel, O. (2020). *Jak jsem potkal ryby*. Praha, Městská knihovna v Praze.
378. Perkins, Ch. (2009). *International Encyclopedia of Human Geography*. Kapitola: Performative and Embodied Mapping, 126–132. Oxford, Elsevier.
379. Peterson, N. (2005). Factors Influencing the Development of Environmental Sensitivity. In: *Essential Readings in Environmental Education*, eds. H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey, 295–300. Champaign, Stipes.
380. Piller, J., & Adamovič, J. (2019). *Kokořínsko – Jak mluví skály*. Vydavatelství Baron.
381. Podroužek, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda, Aleš Čeněk.
382. Popkin, R. H., & Stroll, A. (2005). *Filozofie pro každého*. Praha, Ivo Železný.
383. Pouso, S., Borja, Á., Fleming, L. E., Gómez-Baggethun, E., White, M. P., & Uyarra, M. C. (2021). Contact with blue-green spaces during the COVID-19 pandemic lockdown beneficial for mental health. *Science of the Total Environment*, 756, 143984.

384. Pozarnik, B. M. (1995). Probing into pupils' moral judgment in environmental dilemmas: A basis for "teaching values". *Environmental Education Research*, 1(1), 47–57.
385. Pretty, J. (2006): How nature contributes to mental and physical health. *Spirituality and Health International*, 5(2).
386. Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and behavior*, 10(2), 147–169.
387. Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57–83.
388. Proshansky, H. M., Ittleson, W. H., & Rivlin, L. G. (Eds.). (1976). *Environmental psychology: People and their physical settings (second edition)*. New York, Holt, Rinehart, and Winston.
389. Raffan, J. (2000). *Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds*. Toronto, Evergreen.
390. Rajala, K., Sorice, M. G., & Thomas, V. A. (2020). The meaning (s) of place: Identifying the structure of sense of place across a social–ecological landscape. *People and Nature*, 2(3), 718–733.
391. Ramdanová, J. (2016). *Duchovní rozměr krajiny a její historie jako prostředek výchovy dětí ve školní družině*. Bakalářská práce. České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta.
392. Ramkissoon, H., Weiler, B., & Smith, L. D. G. (2012). Place attachment and pro-environmental behaviour in national parks: The development of a conceptual framework. *Journal of Sustainable tourism*, 20(2), 257–276.
393. Raymond, C. M., Brown, G., & Weber, D. (2010). The measurement of place attachment: personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 422–434.
394. Reddrop, S. (1997). *Outdoor Programs for Young Offenders in Detention: an Overview*. Hobart, Australia, National Clearing House.
395. Relph, E. (2009). A pragmatic sense of place. *Environmental and Architectural Phenomenology*, 20(3), 24–31.
396. Relph, E. (2007). On the identity of places [1976]. In: *Urban design reader*, ed. M. Carmona, & S. Tiesdell, 103–107. Oxford, Architectural Press.
397. Relph, E. (2001). The critical description of confused geographies. In: *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*, eds. P. C. Adams, 150–166, Minnesota, University of Minnesota Press.
398. Relph, E. (1993). Modernity and the Reclamation of Place. In: *Dwelling, Seeing, and Designing*, ed. D. Seamon, 25–40. New York, Suny Press.
399. Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London, Pion.
400. Remington, T., & Legge, M. (2017). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: a narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 55–66.
401. Rentfrow, P. J. (2013). *Geographical Psychology: Exploring the Interaction of Environment and Behavior*. Washington, DC, American Psychological Association.
402. Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the Social Studies classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188.
403. Ribeiro, A. I., Triguero-Mas, M., Santos, C. J., Gómez-Nieto, A., Cole, H., Anguelovski, I., Silva, F. M., & Baró, F. (2021). Exposure to nature and mental health outcomes during COVID-19 lockdown. A comparison between Portugal and Spain. *Environment international*, 154, 106664.
404. Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of Research Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research, King's College London.

405. Riley, K. (2019). Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging? *Educational and Child Psychology*, 36(4), 91–103.
406. Rioux, L. (2011). Promoting pro-environmental behaviour: Collection of used batteries by secondary school pupils. *Environmental Education Research*, 17(3), 353–373.
407. Roberts, L. (1990). *The elusive qualities of "affect."* In *What research says about learning in science museums*. Washington, DC, Association of Science-Technology Centers.
408. Roberts, M. (2013). *Geography Through Enquiry: Approaches to teaching and learning geography in the secondary school*. Sheffield, The Geographical Association.
409. Roe, J. J., Thompson, C. W., Aspinall, P. A., Brewer, M. J., Duff, E. I., Miller, D., Mitchell, R., Clow, A. (2013). Green space and stress: evidence from cortisol measures in deprived urban communities. *International journal of environmental research and public health*, 10(9), 4086–4103.
410. *Role místa a prostoru v geografii*. Humánní geografie I. ročník (Syllabus předmětu). Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1431/podzim2005/Z3090/um/HGpr1www.doc>
411. Rollero, C., & De Piccoli, N. (2010). Place attachment, identification and environment perception: An empirical study. *Journal of environmental psychology*, 30(2), 198–205.
412. Ross, N. J. (2005). Children's space. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(4), 336–341.
413. Roubal, O. (2003). Když se řekne identita – regionální identita I. *Socioweb*, 1(9), 1–3.
414. Rubáš, D. & Matějček, T. (2024). Potenciál konceptu sense of place v geografickém vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 33(3), 26–29.
415. Rubáš, D., Nejedlová, A., & Matějček, T. (2024a). The "Place Meaning" Concept in Education: A Case Study from the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, Czechia. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 15th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno.
416. Rubáš, D., Matějček, T., & Řezníčková, D. (2024b). Sense of place in geography and environmental education: a literature review of empirical research. *GeoScope*, 18(1), 37–52.
417. Rubáš, D., Drápela, E., Ólafsson, A., Mužák, P., Mrázová, L. & Zágoršek, K. (2023a). *Activity Book of Geocamp – příručka pro terénní výuku*. Liberec, Technická univerzita v Liberci.
418. Rubáš, D., Matějček, T., & Bendl, T. (2023b). The Concept of Sense of Place in Environmental Education. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 14th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno.
419. Rubáš, D., Matějček, T. & Mrázová, L. (2023c). Mezioborová terénní výuka v rámci letní školy Geocamp. *Biologie-Chemie-Zeměpis*, 32(3), 2–16.
420. Rubáš, D., Matějček, T., & Kroufek, R. (2022a). The impact of reduced time spent outdoors during the Covid-19 lockdown on the health and well-being of young people in Czechia. *AUC Geographica*, 57(2), 109–121.
421. Rubáš, D. (2022b). Vztah k místu z pohledu geografie a geografického vzdělávání. In: Hušková, B., ed. et al. (2022). *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov.
422. Rubáš, D. (2021a). *Geologický mapováček*. MAP II Mnichovohradištsko. Mnichovo Hradiště.
423. Rubáš, D. (2021b). Terénní výuka neživé přírody. *Geografické rozhledy*, 30(4), 22–25.
424. Russ, A., Peters, S. J., E. Krasny, M., & Stedman, R. C. (2015). Development of ecological place meaning in New York City. *The Journal of environmental education*, 46(2), 73–93.

425. Rutherford, D. J. (2015). Reading the road map for 21st century geography education in the United States. *Geography*, 100(1), 28–35.
426. Ryden, K. C. (1993). *Mapping the Invisible Landscape: Folklore, Writing, and the Sense of Place*. University of Iowa Press.
427. Řezníčková, D. (2015). Didaktika geografie: proměny identity oboru. In: Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno.
428. Řezníčková, D. (2013). Badatelsky orientovaná výuka geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 12–15.
429. Řezníčková, D. (2003). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie – Sborník ČGS*, 108(2), 146–163.
430. Řezníčková, D., & Boháček, T. (2010). Čtení fotografií optikou geografa. *Geografické rozhledy*, 19(4), 18–19.
431. Řezníčková, D., Kučerová, S., Marada, M., Matějček, T., Šefrna, L., & Vočadlová, K. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: výuka v krajině*. Praha, Univerzita Karlova.
432. Saarinen, T. F. (1987). *Centering of Mental Maps of the World*. Discussion Paper Series 87-7. University of Arizona, USA.
433. Sack, R. (1980). Conceptions of Geographic Space. *Progress in Human Geography*, 4(3), 313–345.
434. Salašová, A., & Fialová, Z. (2024). Determination of the historical cultural landscapes and its application in landscape protection and planning. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 15th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno.
435. Salazar, J. M. (1996). Identidad social e identidad nacional. In: *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, eds. J. F. Morales, D. Páez, & J. C. Deschamps, 495–515. Valencia, Promolibro.
436. Sampson, R., & Gifford, S. M. (2010). Place-making, settlement and well-being: The therapeutic landscapes of recently arrived youth with refugee backgrounds. *Health & place*, 16(1), 116–131.
437. Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach*. London, Routledge.
438. Scannell, L., & Gifford, R. (2010a). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1–10.
439. Scannell, L., & Gifford, R. (2010b). The relations between natural and civic place attachment and proenvironmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 289–297.
440. Scannell, L. & Gifford, R. (2009). Defining place attachment: A tripartite framework. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 1–10.
441. Scott, G. W., & Boyd, M. (2016). Getting more from getting out: increasing achievement in literacy and science through ecological fieldwork. *Education 3-13*, 44(6), 661–670.
442. Seamon, D. (2012). Place, place identity, and phenomenology: A triadic interpretation based on JG Bennett's systematics. *The role of place identity in the perception, understanding, and design of built environments*, 3–21.
443. Seamon, D., & Mugerauer, R. (1985). Dwelling, place and environment: An introduction. In: *Dwelling, place and environment: Towards a phenomenology of person and world*, 1–12. Dordrecht, Springer Netherlands.
444. Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and behavior*, 23(4), 395–422.

445. Sedawi, W., Assaraf, O. B. Z., & Reiss, M. J. (2021). Regenerating our place: Fostering a sense of place through rehabilitation and place-based education. *Research in Science Education*, 51, 461–498.
446. Semken, S. (2018). Sense of place and place-based introductory geoscience teaching for American Indian and Alaska native undergraduates. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 149–157.
447. Semken, S., & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042–1057.
448. Semken, S., Freeman, C. B., Watts, N. B., Neakrase, J. J., Dial, R. E., & Baker, D. R. (2009). Factors that influence sense of place as a learning outcome and assessment measure of place-based geoscience teaching. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 13(2), 136–159.
449. Severcan, Y. C. (2018). Changing places, changing childhoods: Regeneration and children's use of place in Istanbul. *Urban Studies*, 55(10), 2179–2196.
450. Severcan, Y. C. (2015). The effects of children's participation in planning and design activities on their place attachment. *Journal of architectural and planning research*, 32(4), 271–293.
451. Shamai, S. (1991). Sense of place: An empirical measurement. *Geoforum*, 22(3), 347–358.
452. Shamai, S., & Ilatov, Z. (2005). Measuring sense of place: Methodological aspects. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 96(5), 467–476.
453. Shamai, S., & Kellerman, A. (1985). Conceptual and experimental aspects of regional awareness: An Israeli case study. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 76(2), 88–99.
454. Shin, W. S. (2007). The influence of forest view through a window on job satisfaction and job stress. *Scandinavian Journal of Forest Research*, 22(3), 248–253.
455. Shrivastava, P., & Kennelly, J. J. (2013). Sustainability and place-based enterprise. *Organization & environment*, 26(1), 83–101.
456. Shumaker, S. A., & Hankin, J. (1984). The bonds between people and their residential environments: Theory and research. *Population and Environment*, 7, 59–60.
457. Schmidt, S. J. (2011). Making space for the citizen in geographic education. *Journal of Geography*, 110(3), 107–119.
458. Silko, L. (2010). *The Turquoise Ledge: A Memoir*. New York, Viking Penguin.
459. Simkins, I., & Thwaites, K. (2008). Revealing the hidden spatial dimensions of place experience in primary school-age children. *Landscape Research*, 33(5), 531–546.
460. Simm, D., & Marvell, A. (2015). Gaining a “sense of place”: Students' affective experiences of place leading to transformative learning on international fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(4), 595–616.
461. Sivek, D. J. (2002). Environmental Sensitivity among Wisconsin High School Students. *Environmental Education Research*, 8(2), 155–170.
462. Siwek, T. (1999). Příspěvek ke zkoumání etnické hranice. *Geografie – Sborník ČGS*, 104(1), 1–12.
463. Siwek, T. (2011). *Percepce geografického prostoru*. Praha, Česká geografická společnost.
464. Siwek, T., & Bogdová, K. (2007). České kulturně-historické regiony ve vědomí svých obyvatel. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(4), 1039–1053.
465. Siwek, T., & Kaňok, J. (2000). *Vědomí slezské identity v mentální mapě*. Ostrava, Ostravská univerzita.
466. Skála, T. (2023). *Rozdíly ve vnímání prostoru a míst: podmíněnosti a časoprostorové souvislosti*. Bakalářská práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

467. Skála, J. (2007). *Regionální identita periferních území na příkladu obvodu obce s rozšířenou působností Sušice*. Diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
468. Skamp, K., & Bergmann, I. (2001). Facilitating learnscape development, maintenance and use: Teachers' perceptions and self-reported practices. *Environmental Education Research*, 7(4), 333–358.
469. Slabihoudková, S (2014). *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
470. Slingerland, G., Lukosch, S., & Brazier, F. (2020). Engaging children to co-create outdoor play activities for place-making. In: *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation (s) Otherwise-Volume 1* (44–54).
471. Smith, P. R. (1987). Outdoor education and its educational objectives. *Geography*, 72(3), 209–216.
472. Snider, A. G., Luo, S., & Fusco, E. (2018). Predicting college students' environmentally responsible behavior from personality, political attitudes, and place attachment: A synergistic model. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 8, 290–299.
473. Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. *Nature and listening*, 4(1), 1–7.
474. Sorge, B. H., Williamson, F. A., Fore, G. A., & Angstmann, J. L. (2022). The role of place attachment and situated sustainability meaning-making in enhancing student civic-mindedness: A campus farm example. *Journal of sustainability education*, 26.
475. Spano, G., D'Este, M., Giannico, V., Elia, M., Cassibba, R., Laforteza, R., & Sanesi, G. (2021). Association between indoor-outdoor green features and psychological health during the COVID-19 lockdown in Italy: A cross-sectional nationwide study. *Urban forestry & urban greening*, 62, 127156.
476. Spencer, C., & Woolley, H. (2000). Children and the city: a summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health and Development*, 26(3), 181–198.
477. Srinivas, H. (2023). "A Sense of Place: Significance of Emotional Connections and Identity in Heritage Conservation". GDRC Research Output – Concept Note Series C-044. Kobe, Global Development Research Center.
478. Stará, K. (2019). *Rozvíjení vztahu ke krajině a možnosti primárního vzdělávání*. Disertační práce. Praha, České vysoké učení technické v Praze.
479. Starý, K., & Rusek, M. (2019). *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole*. Metodický materiál pro učitele. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
480. Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from placebased cognitions, attitude, and identity. *Environment and Behavior*, 34(5), 561–581.
481. Stedman, R. C. (2003). Sense of place and forest science: Toward a program of quantitative research. *Forest Science*, 49(6), 822–829.
482. Steele, F. (1981). *The Sense of Place*. MA, CBI Publishing Company.
483. Stegner, W. (1992). *Where the bluebird sings to the lemonade springs: Living and writing in the West*. New York, Random House.
484. Stoddart, D. (1986). *On Geography*. Oxford, Blackwell.
485. Stokols, D., & Shumaker, S. A. (1981). People in places: a transactional view of settings. In: *Cognition, social behaviour and the environment*, ed. J. Harvey. New Jersey, Erlbaum.
486. Sun, Y., Chan, R. C., & Chen, H. (2016). Learning with geographical sensitivity: Place-based education and its praxis. *The Professional Geographer*, 68(4), 574–583.

487. Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., Češková, T., & Hofmann, E. (2019). *Koncepce terénní výuky pro základní školy*. Brno, Masarykova univerzita.
488. Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., & Hofmann, E. (2020). Geography outdoor education from the perspective of Czech teachers, pupils and parents. *Journal of Geography*, 119(1), 32–41.
489. Svobodová, S., & Kroufek, R. (2018). Možnosti využití škály MSELs pro testování environmentální gramotnosti na základních školách v České republice. *Scientia in educatione*, 9(2), 80–101.
490. Šerý, M. (2014a). The Identification of Residents with their Region and Continuity of Sociohistorical Development. *Moravian Geographical Reports*, 22(3), 53–64.
491. Šerý, M. (2014b). *Regionální identita obyvatelstva a kontinuita socio-historického vývoje*. Disertační práce. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, Přírodovědecká fakulta.
492. Šerý, M., & Šimáček, P. (2012). Perception of the historical border between Moravia and Silesia by residents of the Jeseník area as a partial aspect of their regional identity. *Moravian Geographical Reports*, 20(2), 36–46.
493. Šerý, M., & Šimáček, P. (2013). Vnímání hranic obyvatelstvem regionů s rozdílnou kontinuitou socio-historického vývoje jako dílčí aspekt jejich regionální identity. *Geografie – Sborník ČGS*, 118(4), 392–414.
494. Škodová, M. (2021). *Horné Pohronie – geografia miestneho regiónu v školskej praxi*. Banská Bystrica, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
495. ŠPÚ. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ – Geografia*. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/>.
496. Štětínová, K. (2003). *Územní identita obyvatel okresu Prachatice*. Ročníková práce. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
497. Štorch, E. (1929). *Dětská farma*. Praha.
498. Šupka, J., & Hofmann, E. (1990). *Vybrané kapitoly z didaktiky regionální geografie*. Brno, Masarykova univerzita.
499. Tani, S. (2017). Reflected places of childhood: applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. *Environmental Education Research*, 23(10), 1501–1509.
500. Tani, S., & Surma-aho, O. (2012). Young people and the hidden meanings of the everyday: time-space path as a methodological opportunity. *International research in geographical and environmental education*, 21(3), 187–203.
501. Tanner, T. (1998). Choosing the right subjects in significant life experiences research. *Environmental Education Research*, 4(4), 399–417.
502. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London, Sage.
503. Tesařová, B. (2012): *Čtení krajiny jako geografická dovednost*. Diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
504. Thomashow, M. (1995). *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA, MIT Press.
505. Thomashow, M. (2002). *Bringing the biosphere home: Learning to perceive global environmental change*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
506. Thompson, T. (2021). Young people's climate anxiety revealed in landmark survey. *Nature*, 597(7878), 605–605.

507. Tilbury, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In: *Environmental education at the early childhood level*, ed. R. A. Wilson, 11–13. Washington, DC.
508. Tolmáči, L. et al. (2007). *Zemepis 8 Slovensko – učebnica pre 8. ročník základných škôl*. 5. vyd. Bratislava, OG – Poľana, spol. s r. o.
509. Tomčíková, I. (2010). Miestna krajina vo vyučovaní vlastivedy a geografie na základnej škole. *Geographia Cassoviensis*, 4(1), 159–163.
510. Tomčíková, I. (2018). Konceptia vyučovania geografie miestnej krajiny na základnej škole. *Geografické informácie*, 22(1), 496–507.
511. Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2023a). Pupils' relationship to their local region. *Geografická revue*, 19(1), 76–92.
512. Tomčíková, I. & Rubáš, D. (2023b). Vnímanie pojmov miestna krajina a miestny región žiakmi základných škôl. *Geografické štúdie*, 16, 58–69.
513. Trahorsch, P., & Frolík, F. (2020). Pedagogický konstruktivismus a možnosti jeho aplikácie vo výuce geografie. *Geografické rozhledy*, 30(2), 34–37.
514. Trentelman, C. K. (2009). Place attachment and community attachment: A primer grounded in the lived experience of a community sociologist. *Society and natural resources*, 22(3), 191–210.
515. Tuan, Y. F. (1991). Language and the Making of Place: A Narrative-Descriptive Approach. *Annals of the Association of American Geographers*, 81(4), 684–696.
516. Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
517. Tuan, Y. F. (1975). Place: An experiential perspective. *Geographical Review*, 65(2), 151–165.
518. Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perceptions, attitudes, and values* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
519. Tutokytová, M. (2012). *Krok za krokom po regióne*. Pracovné listy na vyučovanie Regionálnej výchovy. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum.
520. Twigger-Ross, C. L., & Uzzell, D. L. (1996). Place and identity processes. *Journal of environmental psychology*, 16(3), 205–220.
521. Tzou, C., Scalone, G., & Bell, P. (2010). The role of environmental narratives and social positioning in how place gets constructed for and by youth. *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 105–119.
522. UN. (2023). *Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development – Sustainable Development Goals*. Dostupné na: <https://sdgs.un.org/goals>.
523. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. ISBN: 9789231002090.
524. UNESCO. (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. UNESCO.
525. UNESCO. (2015). *SDG4-Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action*. For the Implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All.
526. UNESCO. (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>.
527. Vaishar, A. (2004). Čechy + Morava a Slezsko = Česko? *Geografie – Sborník ČGS*, 109(1), 65–66.

528. Valiente, C., Vázquez, C., Peinado, V., Contreras, A., Trucharte, A., Bental, R., & Martínez, A. (2020). *Síntomas de ansiedad, depresión y estrés postraumático ante el COVID-19: prevalencia y predictores*. Madrid.
529. Valle, G. R. (2021). Narratives of place: critical reflections on place-making in the curriculum of environmental studies and sciences (ESS). *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 11(1), 130–138.
530. Van der Schee, J. (2012). Geographical education in a changing world. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 1, 11–15.
531. Varró, K., & Van Gorp, B. (2021). Fostering a relational sense of place through video documentary assignments. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(1), 63–86.
532. Vaske, J. J., & Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of environmental education*, 32(4), 16–21.
533. Vávra, J. (2010). Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. *Geografie – Sborník ČGS*, 115, 4, 461–478.
534. Vencálek, J. (1998). *Protisměry územní identity*. Český Těšín, Nakladatelství OLZA.
535. Vencálek, J. (2003). *Místní regiony a územní identita*. 1. vyd. Ostrava, Ostravská univerzita.
536. Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257–280.
537. Vidal, T., Valera, S., & Però, M. (2010). Place attachment, place identity and residential mobility in undergraduate students. *Psychology*, 1(3), 353–369.
538. Vlček, A. (1912). *Vycházky se školní mládeží*. Zábřeh, Družstvo knihtisk.
539. Vrhel, M., & Jelen, J. (2019). Nakládání s odpady jako atraktivní téma terénní výuky. *Geografické rozhledy*, 28(5), 26–29.
540. Wahla, A. (1973). *Didaktika zeměpisu 1. Obecná didaktika zeměpisu*. Ostrava, Ostravská univerzita.
541. Wang, P. C., Huang, J. W., & Lee, D. C. (2023). Participation in Intergenerational Food and Agriculture Education Programs Effectively Promotes Place Attachment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4616.
542. Wang, X., Lai, I. K. W., & Liu, X. (2021). The Effect of Place Attachment on Overseas Students' Tourism Ambassador Behavior: A Mediation Role of Life Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 12, 766997.
543. Wee, B., DePierre, A., Anthamatten, P., & Barbour, J. (2013). Visual methodology as a pedagogical research tool in geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 164–173.
544. Wilczyńska-Wołoszyn, M. M. (2003). The geographical laboratory of half a kilometre space around the school. In: Kolwalczyk, A., *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century*. Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies, 315–320.
545. Williams, D. R. (2014). Beyond the commodity metaphor, revisited. In: Manzo, L. C., & Devine-Wright, P. *Place attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*, 89–99.
546. Williams, D. R., & Roggenbuck, J. W. (1989). Measuring place attachment: Some preliminary results. In: *NRPA Symposium on Leisure Research*, San Antonio, TX (Vol. 9).
547. Williams, D. R., & Vaske, J. J. (2003). The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach. *Forest science*, 49(6), 830–840.
548. Williams, D. R., & Stewart, S. I. (1998). Sense of place: An elusive concept that is finding a home in ecosystem management. *Journal of Forestry*, 96(5), 18–23.

549. Williams, D. R., & Patterson, M. E. (1996). Environmental meaning and ecosystem management: Perspectives from environmental psychology and human geography. *Society & Natural Resources*, 9(5), 507–521.
550. Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W., & Watson, A. E. (1992). Beyond the commodity metaphor: Examining emotional and symbolic attachment to place. *Leisure sciences*, 14(1), 29–46.
551. Williamson, F. A., Rollings, A. J., Fore, G. A., Angstmann, J. L., & Sorge, B. H. (2023). Building capacity for socio-ecological change through the campus farm: a mixed-methods study. *Environmental Education Research*, 29(2), 212–231.
552. Wilson, R. A. (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education.
553. Winchester-Seeto, T., & Hart, D. (2000). Field-teaching—just a nice day in the sun. In: *3rd. International Conference on Geoscience Education*, Sydney, Australia.
554. Worster, A. M., & Abrams, E. (2005). Sense of place among New England commercial fishermen and organic farmers: implications for socially constructed environmental education. *Environmental education research*, 11(5), 525–535.
555. Wright, S., & Hodge, P. (2012). To be transformed: Emotions in cross-cultural, field-based learning in Northern Australia. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(3), 355–368.
556. Xu, Y., Wang, Q., Zhang, D., & Lin, P. (2022). The influence of sense of place on elementary school students' creativity during the COVID-19 pandemic: the mediating and buffering effects of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 775624.
557. Young, M. (1999). The social construction of tourist places. *Australian Geographer*, 30, 373–389.
558. Zelenka, J. et al. (2008). *Percepce krajiny a genius loci*. Hradec Králové, Gaudeamus.
559. Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465–487.
560. Zhang, H., & Foskett, N. (2003). Changes in the subject matter of geography textbooks: 1907–1993. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(4), 312–329.
561. Zhang, J., Gu, Y., Ge, J., Opoku Antwi, C., An, Z., Yu, Y., & Chen, Y. (2024). How well does nature contact promote academic achievement in geography? The serial multiple mediating effects of sense of place and geospatial thinking. *International Journal of Science Education*, 1–18.
562. Zhang, J., Wang, Z., Antwi, C. O., Liang, X., & Ge, J. (2023). Geospatial thinking and sense of place: the mediating role of creativity. *Sustainability*, 15(1), 523.
563. Zhang, J., Ge, J., Ma, Y., Wang, Z., Yu, Y., Liang, X., ... & Xu, Y. (2022). The mediating and buffering effect of creativity on the relationship between sense of place and academic achievement in geography. *Frontiers in Psychology*, 13, 918289.
564. Zúñiga, C., & Asún, R. (2004). Diseño y Validación de una Escala de Identidad Regional. *Revista de Psicología Social* 19, 35–49.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. ArcGIS StoryMaps. Vytvořte interaktivní příběhy, které si lidé oblíbí. [cit. 2024-02-09]. Dostupné na: <https://www.arcdata.cz/cs-cz/produkty/arcgis/arcgis-storymaps/prehled/>
2. Badatelé. [cit. 2024-02-25]. Dostupné na: <https://badatele.cz/>
3. ČSÚ 2022 – Český statistický úřad. [cit. 2023-05-05]. Dostupné na: <https://csu.gov.cz/>
4. DofE. [cit. 2024-03-28]. Dostupné na: <https://dofe.cz/>
5. Ekocentra.cz. [cit. 2023-04-12]. Dostupné na: <https://www.ekocentra.cz/>
6. Geocaching. [cit. 2024-02-01]. Dostupné na: <https://www.geocaching.com/play/>
7. ISHLP. (2020). Informačný systém lesného hospodárstva. [cit. 2023-02-01] Dostupné na: <https://gis.nlcsk.org/ishlp/>
8. Jdeteven!cz. [cit. 2024-06-06]. Dostupné na: <https://jdeteven.cz/cz/>
9. Kognitivní server. Univerzita Hradec Králové. [cit. 2024-05-05]. Dostupné na: <https://fim.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary>
10. Metodický portál RVP.CZ. Profil autora Jaroslava Vávry. [cit. 2024-03-30]. Dostupné na: <https://profil-new.rvp.cz/profil/3369>
11. Místně zakotvené učení. [cit. 2023-03-01]. Dostupné na: <https://www.skolaprozivot.cz/mistne-zakotvene-uceni/>
12. NLC. (2021). Národné lesnícke centrum. [cit. 2022-05-01]. Dostupné na: <https://www.forestportal.sk/>
13. Placeness, Place, Placelessness. A website by Edward (Ted) Relph. [cit. 2024-05-11]. Dostupné na: <https://www.placeness.com/>
14. Pocitové mapy. [cit. 2024-03-21]. Dostupné na: <https://www.pocitovemapy.cz/>
15. Program GLOBE. [cit. 2024-02-07]. Dostupné na: <https://globe-czech.cz/cz/>
16. Projekt výzkumu a vývoje NAKI. Ochrana a péče o historickou kulturní krajinu prostřednictvím institutu krajinných památkových zón. [cit. 2024-04-15]. Dostupné na: <http://kpz-naki.cz/>
17. Promise of Place. [cit. 2024-04-04]. Dostupné na: <https://promiseofplace.org/>
18. Register nehnuteľných národných kultúrnych pamiatok. [cit. 2022-04-04]. Dostupné na: <https://www.pamiatky.sk/evidencie-a-registre/register-nnkp/>
19. Skryté příběhy. [cit. 2024-4-24]. Dostupné na: <https://www.skrytepribeh.cz/>
20. Sociologická encyklopedie. [cit. 2024-02-26]. Dostupné na: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>
21. Soundscape – Zvukové mapy. [cit. 2024-01-01]. Dostupné na: <http://www.soundscape.cz/>
22. Stezka lesní mysli. [cit. 2024-07-07]. Dostupné na: <https://www.zamek-trest.cz/cs/Stezka-Lesni-mysli/>
23. Středisko ekologické výchovy Český ráj. [cit. 2024-02-01]. Dostupné na: http://www.sevceskyraj.cz/zrealizovane-projekty_krajinou-ceskeho-raje-s-pruvodcem
24. Štatistická ročenka 2022. [cit. 2024-04-04]. Dostupné na: <https://slovak.statistics.sk/>
25. Učíme se venku. [cit. 2023-03-01]. Dostupné na: <https://ucimesevenku.cz/>
26. ÚHÚL (2020). Ústav pro hospodářskou úpravu lesů, Brandýs nad Labem. [cit. 2022-11-08]. Dostupné na: <https://www.uhul.cz/>
27. Ústřední seznam kulturních památek. [cit. 2022-05-04]. Dostupné na: <https://pamatkovykatolog.cz/>
28. Zachraň zeměpis. [cit. 2022-01-24]. Dostupné na: <https://zachranzemepis.cz/>

Profesní životopis a publikační činnost autora

RNDr. Dominik RUBÁŠ

Vzdělání:

2007–2010: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, bakalářský studijní program Fyzika – obory Fyzika se zaměřením na vzdělávání a Geografie se zaměřením na vzdělávání (titul Bc. + diplom s vyznamenáním)

2010–2013: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, navazující magisterské studium v oboru Fyzická geografie a geoekologie (titul Mgr. + prospěchové stipendium)

2013: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, navazující magisterské studium v oboru Geologie (studium přerušeno)

2016: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, rigorózní zkouška (titul RNDr.)

od 2019: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, doktorské studium v programu Didaktika geografie

Pracovní zkušenosti:

2013: lektor vědeckých kroužků Věda nás baví v ZŠ profesora Švejcara (Praha-Modřany)

2013: lektor vědeckých kroužků Věda nás baví v ZŠ náměstí Bratří Jandusů (Praha-Uhřetěves)

od 2013: učitel na 2. stupni v ZŠ Kobyly (fyzika, geografie, přírodopis)

2014–2022: člen zastupitelstva města Český Dub

od 2014: geograf Geoparku Ralsko (tvorba naučných stezek, organizování terénních exkurzí, přednášková činnost, mezinárodní spolupráce – Norsko, Island, Německo, Polsko, Švýcarsko)

od 2019: asistent na katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické Univerzity v Liberci

od 2022: asistent na katedře geografie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické Univerzity v Liberci

Publikační činnost:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1559-8650>

Scopus Author ID: 58064646500

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Dominik-Rubas-2>

1) Článek v odborném periodiku

Rubáš, D., Matějček, T., & Řezníčková, D. (2024). Sense of place in geography and environmental education: a literature review of empirical research. *GeoScape*, 18(1), 37–52. DOI: <https://doi.org/10.2478/geosc-2024-0003>

Rubáš, D., & Matějček, T. (2024). Potenciál konceptu sense of place v geografickém vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 33(3), 26–29.

Rubáš, D., Matějček, T., & Mrázová, L. (2023). Mezioborová terénní výuka v rámci letní školy Geocamp. *Biologie-Chemie-Zeměpis*, 32(3), 2–16. DOI: <https://doi.org/10.14712/25337556.2023.3.1>

Bendl, T., & Rubáš, D. (2023). Za pět dvanáct: potřeba rekontextualizace geografie ve vzdělávání. *Informace ČGS*, 42(2), 1–12.

Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2023). Pupils' relationship to their local region. *Geografická revue*, 19(1), 76–92. DOI: <https://doi.org/10.24040/GR.2023.19.1.76-92>

Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2023). Vnímání pojmů místní krajina a místní region žiakmi základných škôl. *Geografické štúdie*, 16, 58–69. DOI: <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720494>

Rubáš, D., Matějček, T., & Kroufek, R. (2022). The impact of reduced time spent outdoors during the Covid-19 lockdown on the health and well-being of young people in Czechia. *AUC Geographica*, 57(2), 109–121. DOI: <https://doi.org/10.14712/23361980.2022.9>

Rubáš, D. (2021). Terénní výuka neživé přírody. *Geografické rozhledy*, 30(4), 22–25.

Sládek, I., Kothan, F., Rubáš, D., & Hájková, L. (2015). Nejvhodnější doba pro letní školní prázdniny podle klimatologických kritérií. *Meteorologické zprávy*, 68(4), 124–127.

Rubáš, D. (2015). Vliv synoptických situací na koncentrace látek znečišťujících ovzduší v Liberci (severní Čechy, Česká republika). *Sborník Severočeského muzea, Přírodní vědy*. Liberec, 33, 3–12.

Rubáš, D. (2014). Pseudokrasové jeskyně a tvary v údolí Zábrdky (střední a severní Čechy, Česká republika). *Sborník Severočeského muzea, Přírodní vědy*. Liberec, 32, 3–12.

2) Ostatní kniha

Rubáš, D., Drápela, E., Ólafsson, A., Mužák, P., Mrázová, L., & Zágoršek, K. (2023). *Activity Book of Geocamp – příručka pro terénní výuku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-661-5.

Rubáš, D. (2021). *Geologický mapováček. Náměty na terénní výuku na Mnichovohradištsku*. MAP Mnichovohradištsko. ISBN 978-80-907994-1-7.

Rubáš, D. (2019). *Výpravy do geologické minulosti: Děvín a Hamerský Špičák*. Česká geologická služba, Praha.

Rubáš, D., & Mrázová, L. (2017). *Po stopách prospektorů v Libereckém kraji (1. díl)*. Geopark Ralsko o.p.s., 30 s.

Rubáš, D. (2017). *Přírodní klenoty Podještědí – obrazový průvodce krajinou*. Dominik Rubáš, Český Dub, 368 s. ISBN 978-80-270-2857-3.

Rubáš, D. (2015). *Geologické zajímavosti Podještědí*. Česká geologická společnost, Praha, 28 s. Exkurze České geologické společnosti, 38, podzim 2015. ISBN 978-80-87487-13-6.

Rubáš, D. (2014). *Prameny a studánky v Podještědí*. Český Dub, 162 s. ISBN 978-80-260-6272-1.

Rubáš, D. (2012). *Krásy neživé přírody v Podještědí*. Česká geologická služba, Praha, 82 s. ISBN 978-80-7075-802-1.

3) Kapitola v jiné odborné knize

Rubáš, D. (2022). Vztah k místu z pohledu geografie a geografického vzdělávání. In: Hušková, B., ed. et al. (2022). *Učíme (se) místem*. Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov. ISBN 978-80-86838-59-5.

4) Příspěvek ve sborníku uvedeném v databázi Scopus

Rubáš, D., Nejedlová, A., & Matějček, T. (2024). The "Place Meaning" Concept in Education: A Case Study from the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, Czechia. *Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! Proceedings of the 15th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno, ISBN: 978-80-7509-962-4, p. 311–317. DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-963-1-0311>

Rubáš, D., Matějček, T., & Bendl, T. (2023). The Concept of Sense of Place in Environmental Education. *Public Recreation and Landscape Protection – With the Environment Hand in Hand! Proceedings of the 14th Conference, Křtiny, Mendel University in Brno*, ISBN: 978-80-7509-904-4, p. 286–289, ISSN: 2336-632X. DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-904-4-0286>

5) Ostatní příspěvek ve sborníku

Sládek, I., Kothan, F., Rubáš, D., & Hájková, L. (2014). *Optimální časové vymezení letních školních prázdnin z klimatologického hlediska*. In: Herber, V.: Fyzickogeografický sborník 12. Fyzická geografie a krajinná ekologie. Masarykova univerzita, Brno, 99–104.

Paluska, A., Veselý, P., Modrý, M., Waldhauser, M., & Rubáš, D. (2013). *A project of new protected areas with ultramafic and associated dyke rocks in northern Bohemia*. Abstract and excursion volume to the conference Basalt 2013, Görlitz, 24.–28. 4. 2013, 240-241.

6) Článek v jiném periodiku

Rubáš, D. (2018). Zaniklá jeskyně nad Jizerou u Hubálova. *Od Ještěda k Troskám*, 41(2), 127–130.

Rubáš, D. (2015). Putování po skalách Ještědského hřebetu. *Krásy Česka*, 8(4), 22–23.

Rubáš, D. (2015). O pramenech a studánkách v kraji pod Ještědem. *Od Ještěda k Troskám*, 38(1), 14–18.

Rubáš, D. (2014). Varovné poselství studánek. *Vesmír [online]*. Dostupné na: <https://vesmir.cz/>

Rubáš, D. (2014). Toulky Děvínským polesím. *Krásy Česka*, 7(2), 5–6.

Rubáš, D. (2014). Jeskyně a prameny v údolí Zábrdky. *Krásy Česka*, 7(3), 12–13.

Rubáš, D. (2014). Geomorfologické zajímavosti u Janova Dolu. *Od Ještěda k Troskám*, 37(1), 54–55.

Rubáš, D. (2013). Za pseudokrasovými jeskyněmi v okolí Zábrdky (2. díl). *Od Ještěda k Troskám*, 36(1), 51–55.

Rubáš, D. (2012). Za pseudokrasovými jeskyněmi v okolí Zábrdky (1. díl). *Od Ještěda k Troskám*, 35(4), 288–291

Přednáška na konferenci:

Nejedlová, A., & Rubáš, D. (2024). *The "Place Meaning" Concept in Education: A Case Study from the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, Czechia*. Public Recreation and Landscape Protection – With Environment Hand in Hand! 15th Conference, Křtiny, Mendel University in Brno.

Rubáš, D. (2022). *Place-based geo-education: a means of fostering a sense of place*. Conference on Geoparks, Geo-Education and Geo-Tourism (4-7September, 2022).

Tomčíková, I., & Rubáš, D. (2022). *Vnímanie pojmov miestna krajina a miestny región žiakmi základných škôl*. Školská geografia - súčasnosť a perspektívy v kontexte aktuálnej reformy vzdelávania. Medzinárodná vedecká konferencia. Fakulta prírodných vied UMB v Banskej Bystrici.

Rubáš, D., & Tomčíková, I. (2022). *Vnímání místního regionu žáky českých a slovenských základních škol*. XXV. Kongres České geografické společnosti a 18. Kongres Slovenskej geografickej spoločnosti.

Rubáš, D., & Řezníčková, D. (2022). *Koncept "sense of place" v geografickém a environmentálním vzdělávání*. XXV. Kongres České geografické společnosti a 18. Kongres Slovenskej geografickej spoločnosti.

Rubáš, D., Matějček, T., Kroufek, R., & Bendl, T. (2022). *Is the cadastral boundary enough for us?* 13th Czech-Polish-Slovak Seminarium: Geography for times in disarray.

Rubáš, D. (2021). *Regionální princip v geovzdělávání jako prostředek formování vztahu k místu*. Konference česko-německých geoparků (23.–24. 9. 2021).

Rubáš, D. (2020). *Regionální identita žáků ZŠ a jejich vztah k přírodě*. Výroční konference ČGS 2020 – Geografie pro udržitelný rozvoj měst a regionů (Plzeň, 8.–10. 9. 2020).

Rubáš, D., & Sládek, I. (2015). *Vliv počasí na infarkty myokardu*. Přednáška v rámci meteorologických seminářů České meteorologické společnosti. Praha. 24. 3. 2015.

Poster na konferenci:

Anděl, P., & Rubáš, D. (2023). *Využití exkurzí k posílení mezipředmětových vztahů u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a pro mateřské školy*. Conference poster, Jak se dělají inovace ve vzdělávání učitelů? (21.–22. 6. 2023, Technická univerzita v Liberci).

Workshop na konferenci:

Rubáš, D. (2024). *Do terénu s geografickými aplikacemi*. DigiGeo 2024, Technická Univerzita v Liberci.

Rubáš, D. (2023). *Terénní výuka jako příležitost pro rozvoj digitální kompetence (nejen) v geografickém vzdělávání*. DigiGeo 2023, Technická Univerzita v Liberci.

Pořádaná konference:

Šmída, J., Hurt, T., Splavec, V., Vrbík, D., Prade, M., Bendl, T., & Rubáš, D. (2023). *Digitální kompetence (nejen) v geografickém vzdělávání*. Technická Univerzita v Liberci.

Zahraniční spolupráce:

od 2024: pracovní poměr v projektu INTERREG Field Education by Interdisciplinary excursions (spolupráce s Technische Universität Dresden; Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung)

2022: účast na GeoCampu Iceland (National Council for Geographic Education)

2022: stáž na katedře geografie Katolíckej univerzity v Ružomberku (včetně návštěv katedry geografie, geoinformatiky a regionálního rozvoje Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; katedry geografie a aplikované geoinformatiky Prešovskej univerzity v Prešove; katedry didaktiky přírodních věd, psychologie a pedagogiky Univerzity Komenského v Bratislavě; katedry geografie a geologie Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici)

2018–2021: aktivní participace v projektu Geology Cooperation Network

2017: zahraniční studijní cesta do UNESCO geoparků Reykjanes; Katla (Island)

2015: zahraniční studijní cesta do UNESCO geoparku Magma (Norsko)

Ocenění:

2023: semifinalista „Global Teacher Prize Czech republic 2023“

od 2020: člen „British Publishing House Ltd.“

2018: ocenění „Osobnost Českodubská 2018“

2017: vítězství v soutěži Kniha roku Libereckého kraje (kniha „Přírodní klenoty Podještědí“ zvítězila v kategorii populárně–naučná literatura)