

Vztah k místu: nonkognitivní učení žáků 1. stupně

Jan Musil

Envigogika 20 (1) – Inspirace/Inspiration

Publikováno/ Published 20. 1. 2025

<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.683>

Abstrakt

Místo jako geografický fenomén se do výuky propisuje mnohem dříve, než se žák ve školním prostředí setká se zeměpisem jako samostatným předmětem. Od narození vnímaný a rozvíjený vztah k místu se ukazuje jako důležitá součást přírodovědné gramotnosti a vykazuje v rámci i tak průměrného geografického prostoru, jakým se může zdát Česko, signifikantní rozdíly. Předkládaný text řeší teoretické ukotvení pojmu vztah k místu do českého kurikula a zachycuje vazby mezi výstupy kurikula s důrazem na environmentální výchovu a obecné zásady místně zakotveného učení a mezi žákovským pojetím místa, jeho hodnocením a nástrojem, prostřednictvím něhož tento fenomén můžeme zkoumat.

Klíčová slova

vztah k místu; environmentální výchova; místně zakotvené učení

Abstract

Place as a geographical phenomenon is prescribed in teaching much before the pupil encounters geography as an independent subject in the school environment. The relationship to the place, perceived and developed from birth, turns out to be an important part of science literacy and shows significant differences even within such a small geographical space as the Czech Republic may seem. The presented text deals with the theoretical anchoring of the concept of relationship to place in the Czech curriculum and captures the links between curriculum outputs with an emphasis on environmental education and the general principles of place-based learning and between the pupils' concept of place, its evaluation and the tool through which we can examine this phenomenon.

Keywords

place attachment; environmental education; place-based education

Úsvit nového, digitálního období v české škole přináší žákům a jejich rodičům, pedagogům a jejich ředitelům a veskrze celému systému mnohé nové příležitosti a cesty, které bychom mohli při výchově a vzdělávání další generace využívat. Ať už umělá inteligence (AI) v textové či grafické podobě, robotika či programovací jazyky umí vykreslit jakoukoliv naši myšlenku precizně formulovanou do nejmenšího detailu, nedostihuje nuancí lidské mysli a fantazie, kterou má rozvíjet (nejen) škola. I v době digitální se člověk ve všech svých vývojových stupních neobejde bez prostoru, v němž žije. A právě vztah ke konkrétnímu místu, kde se jedinec pohybuje, stýká se s lidmi a vytváří si k místu samotnému vazby vědomé i podvědomé, prochází lidskou výchovou a vzděláváním jako tenká červená nit od dávných dob.

Tento text se snaží vysvětlit obecné uchopení geografického fenoménu místa, provázání s lidskou psychikou v podobě vnímání subjektivních hodnot místa jako takového a zároveň zakotvení celého tématu do českého kurikula základní školy, jež pro vzdělávání žáků 1. stupně poskytuje závazný rámec. Členění odpovídá této struktuře, přičemž některé pojmy vycházejí z nepedagogického okruhu terminologie, neboť místo je široce rozkořeněným, multioborovým jevem.

Místo pro deskripci

Od pravěku si člověk v hlavě ukládá podobu prostředí, v němž se pohybuje. Tehdy proto, aby přežil, dnes proto, aby věděl. A vědění, zde tedy spíše znalost prostředí má své definice. Aristotelovo (1996) místo, které lze zkoumat jen při pohybu/změně ve vztahu k místu, vychází z dvojí filosofické podstaty: *topos* a *chóra*. Místo a prostor. Z pohledu dnešního světa, jenž přeci jen stojí na rozlišení a uvědomění si rozdílů u těchto dvou pojmů, je někdy obě zaměňováno či spojováno v rámci prosté generalizace. Místo samotné se od prostoru odlišuje i v angličtině (*place* – *space*) či němčině (*Ort* – *Raum*), přičemž strategické dokumenty k zakotvení místa jako obecného pojmu, z něhož vycházejí další obory, důsledně dodržují filosofickou dichotomii (např. architektura). Gehl (2012) tak doplňuje Koháka (2011), Machovce (1998) či Schamu (2007), kteří místo spojují s vícerozměrným prožitkem místa, kde „zanechaly nohy a oči své nesmazatelné znamení.“ (Gehl, 2012, s. 38)

Souhlasně Norberg-Schulz (1994, s. 5–7) osobní pojetí místa skrze smysly a ryze subjektivní vnímání každého, kdo se v daném prostoru objeví, dává do souvislosti s klíčovým termínem psychologickým: vztahem. V širším slova smyslu pak kulturní vyjádření takového vztahu místo – člověk posouvá prostý geografický pojem na úroveň složitějšího a mnohavrstvého termínu *genius loci*.

Geografie místa nebo místo v geografii?

Geografickému uchopení termínu místo dala Mezinárodní charta geografického vzdělávání (IGU, 1992, s. 5–6) jednu z klíčových pozic ve výuce geografie před více než třiceti lety a již tehdy se rozšiřuje pouhý popis (Kde to je?) o osobní dimenzi lidského vnímání daného místa (*people's environmental perception*). V českém komentáři k chartě je ovšem zajímavý detail, kdy Kühnlová (1994) tuto stať uvozuje pojmy *Místo a prostor*, zatímco v anglickém originálu se užívá pouze termín *place*. Napříště se ve školní praxi (srov. běžně používané učebnice zeměpisu, prvouky, vlastivědy či přírodovědy – o tom dále) upřednostní pouze *místo*. Lze predikovat v rámci generalizace textu pro žáky vypuštění dalších rozměrů v případě prostoru? Studie uvozující zpracování terminologie v prostředí vzdělávání naznačují odkazy na vývoj a úroveň žakovského myšlení společně s jazykovým kódem konkrétního jazyka (Gruenewald, 2003a; Sobel, 2013a; Louv, 2010; Vygotskij, 2017).

Vygotskij pracuje navíc s termínem proximity místa, které v kontextu vzdělávání o místu vysvětlil Musil (2021). Postupné pronikání dětí do poznávání míst souvisí nejen s vývojem úrovně myšlení, místo samotné je uchováváno skrze transmisi osobního pocitu. Schama (2007), Louv (2010) i Sobel (2013a, 2013b) shodně uvádějí mnoho příkladů popisu místa i dojmu z místa na mnoha příkladech s důrazem na formující okamžiky pro další uchopení lokality (z lat. *locus* – místo) a jejího pevného uložení do dlouhodobé paměti (srovnejte vlastní dětské vzpomínky na zážitky z objevování lesa, louky či parku). V dřívějších dobách pro to sloužily příběhy, legendy či pouhé zlomky *point*: od tzv. velkých dějin (role malé vsi Stadice na středověké Čechy) přes regionální (dědictví napoleonské

bitvy r. 1813 pro Ústecko) po ryze lokální a ve vzdálenějším okolí neznámá témata (toponomastika nabízí přehršle námětů). Písemně, obrazově či ústně tradované útržky paměti pomáhají vytvářet a udržovat ráz místa, který Vecco (2020), Norberg-Schulz (1994) či Sádlo (2019) nazývají *geniem loci*.

Genius loci

Genia loci lze jako multidimenzionální konstrukt chápat individuálně (Sádlo 2019, s. 26: „Je to pojem pro zkušenost, jak dané místo zpravidla funguje.“) i kolektivně (Norberg-Schulz 1994, s. 18: „Ochraňovat a uchovávat *genia loci* znamená konkretizovat jeho podstatu ve stále novém historickém kontextu.“), ovšem vždy se vyskytuje jeho viditelná a zároveň neviditelná část, které komplementárně a nerovnoměrně tvoří podstatu tohoto fenoménu (Vecco, 2020). Čím starší člověk je, tím více je schopen vnímat onu neviditelnou složku místa tím spíš, čím více informací o daném místě má a je schopen je konkrétně a korektně historicky, kulturně, geograficky atd. (a nejlépe i kriticky) posoudit, vyhodnotit, uspořádat a případně sdílet s okolím. Ve školním prostředí tyto dovednosti a schopnosti popisují výstupy RVP ZV pro 1. i 2. stupeň (MŠMT 2021). V popularizačních textech¹ se komplexní hodnocení místa dají najít, je vždy na čtenáři, zda autorův přístup přijme, odmítne nebo s ním polemizuje. Tím se mj. dobere vlastně podobného procesu jako v případě kurikulárních výstupů.

V českém, moravském i slezském prostředí se ovšem obvykle významně rozlišuje mezi popisem místa (součást kurikula jako geografická dovednost) a jeho vnímáním: signifikantní rozdíly lze vyvozovat ze zjištění výzkumu Kroufka a Činčery (2021; n=31 955) napříč Českem. U dětí mladšího školního věku se předpokládá menší prostorový rozsah vnímání (Vygotskij, 2017; Montessori, 2011), který však může být vhodným způsobem stimulován např. rodičovským či vrstevnickým podnětem (Louv, 2010; Sobel, 2013a). Environmentální programy navíc u mladších dětí pracují právě s nonkognitivní úrovní, pro niž nemusejí spoléhat u předškolních a prvostupňových dětí na znalosti, kterými děti nemusejí nutně disponovat (Činčera, 2013). V souhlasu s výše psaným pak vyvstává otázka, kterou je nutno zahrnout do uvažovaného problému: je nutné vždy místo popisovat jako souhrn faktických znalostí, podle Vecco (2020) viditelné části místa, které se mohou jevit jako potenciální objektivní a neměnná pravda?

Místo pro člověka

Individuální prožitek v místě vede ke trojí a provázané úrovni poznání, podle obecně známých taxonomií:

- 1) kognitivní rozměr – popis viditelných entit místa (živá a neživá příroda) či historického faktu (např. památná místa) směřuje k osvojení vědomosti,
- 2) afektivní rozměr – nabytí či změna postoje, hodnotové orientace k místu na základě předchozího kroku,
- 3) psychomotorický rozměr – uvědomění si vlivu místa na vlastní myšlenkové procesy a případné další způsoby reflexe.

Stanovení objektivní hodnoty místa je stejně jako vytváření osobního pojetí složitý, multikriteriální a interpretačně náročný proces. Vedle zmíněných popularizačních textů, které si vystačí leckdy s expresivními výrazy (Sádlo, 2019, s. 188: „trouchnivění kulturní krajiny“; Král, 2008, s. 31: „panství bodláků, na které se dívá“), se odborné studie a výzkumy věnují zjišťování lidských znalostí, postojů, hodnot a uvědomění si místa/prostoru skrze odpovídající nástroj.

Kognitivní fázi při ověřování dosažených výstupů RVP ZV lze testovat s přímou vazbou na místo, tedy v případě zkoumání vlivu městského prostředí lze předvídat zaměření otázek a jiných forem ověření dosažené úrovně znalostí dominantně orientovaných právě na městské prostředí –

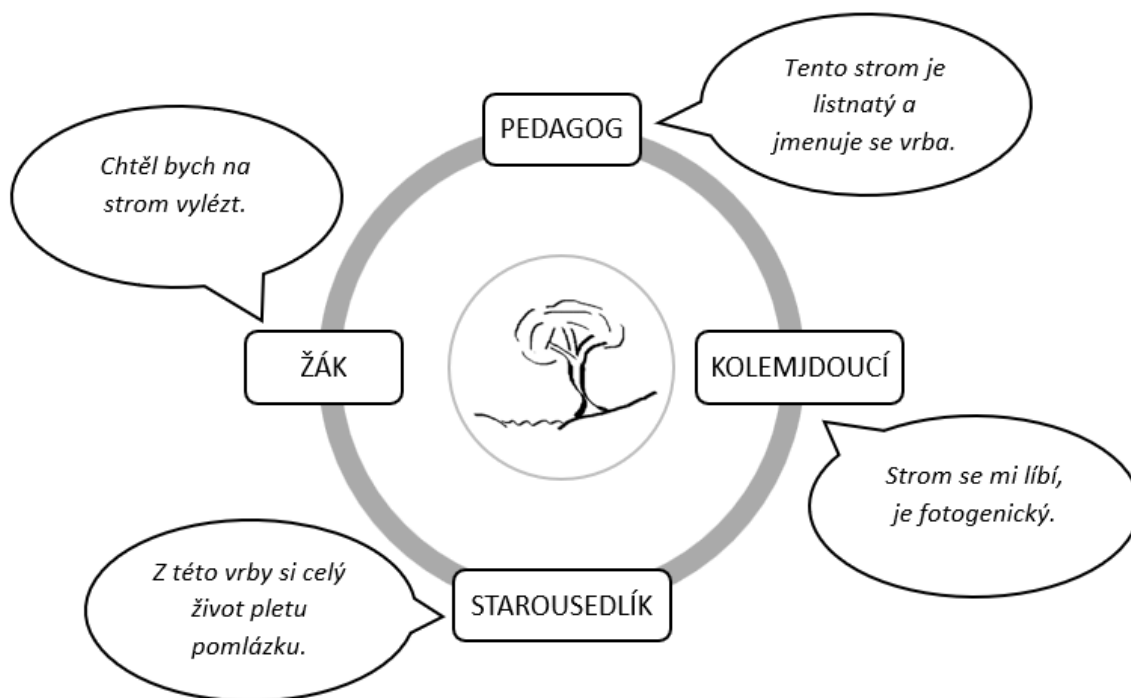
¹ Např. Cílek, Mačura et al. (2021), Mikšíček (2005), Antikomplex et. al. (2015), Král (2008), Sádlo (2019).

dotaz na znalost prostředí například tropického pralesa je irelevantní (Činčera, 2013). V každém testování by se měl uplatnit princip SMART kritérií (měřitelné, časově vymezené, realistické, konkrétní, dosažitelné) tak, aby byl žák zpětně schopen sledovat své kroky a optimálně i vývoj. Vyšší myšlenkové operace (epistemické, metakognitivní myšlení) jsou pak žádoucím produktem a zároveň cílem i podle Strategie 2030+ (MŠMT, 2020; Říčan, 2022).

Afektivní výzkumy a ty se zaměřením na psychomotorickou rovinu pracují s nástroji kvantitativními a kvalitativními, velice často také s jejich kombinací, která je dále popsána. Kvantitativní nástroje v českém prostředí popisuje např. Hendl (2015), Gavora (1996), kvalitativním se věnuje ponejvíce Švaříček & Šedová (2014). V posledních letech se při výzkumu hodnotových a postojoyých problémů hojně využívá metod škálování, přičemž (subjektivně hodnoceno) dominantní pozici vydobyla Likertova škála s proměnlivým počtem rozsahu (3–7 parametrů, nejčastěji 5 hodnot). Zpracování škály, jednotlivých bodů, ověření reliability a validity společně se stanovením proměnných v celém nástroji vysvětluje např. Chytrý & Kroufek (2017). Výhodou pro nonkognitivní rovinu žakovského poznání je právě možnost škálování a jeho relativní jednoduchost při vyhodnocování daného jevu. Některé výzkumy doplnily tento kvantitativně-kvalitativní mix metod o další typ např. o rozhovory se subjekty, které skrze kódovaný záznam dotvořily celkový obraz zjišťovaných fenoménů (Duffek, Pluháčková & Stacke, 2018), nebo o metakognitivní dimenzi sebezpůsobovacích dotazníků (Říčan & Pešout, 2022).

Nonkognitivní aspekty pojetí místa se zde potkávají navíc ve třech taxonomických úrovních poznání jevu (Obrázek 1), které odpovídají kognitivní, afektivní a psychomotorické dimenzi. Při pohledu zvenčí, mimo vzdělávací proces, se mohou jevit všechny tři úrovně navzájem intenzivně propojené, ovšem ve skutečnosti se liší množstvím předávaných informací a jejich povahou, rolí účastníků (učitel vs. žák vs. veřejnost) a typem jejich přístupu (aktivní/pasivní). V souladu s revidovaným přístupem k taxonomii vzdělávacích cílů tak vzdělávání o/v místě vstupuje do edukace jako multikriteriální, multidimenzionální a multipersonální struktura (Marzano & Kendall, 2007).

Obrázek 1: Schéma modelu multimodálního poznání



V postoji ke zkoumanému jevu se pohledem rozdílných účastníků daný jev ukazuje jako jiná hodnota: vstupy z prostředí ovlivňuje vedle již zmíněného i časový parametr (Jak dlouho věc vnímám? Jak stará věc je? Jak často ji vnímám? Jak dlouho po spatření na mě působí?). Na příkladu teze Žáka a Starousedlíka se prolínají potkávají tyto dva účastníci v dimenzi psychomotorické, zatímco Pedagog působí na kognitivní a Kolemjdoucí na afektivní strukturu.

Přemýšlením o vzájemných vztazích mezi subjekty, výzkumnými nástroji, prostředím a motivací pro vlastní výzkum se dostáváme k otázce, který koncept a pak i nástroj je nejvhodnější pro posouzení místa mimo striktně znalostní bázi? Existuje směr výzkumu, který možnou odpověď obsahuje: vztah k místu.

Vztah k místu v sobě nese relativně obtížně popsatelné individuální hodnoty, postojů a ostatní parametry, jež Vecco (2020), Norberg-Schulz (1994) ad. zahrnují do *genia loci*. Žáci se úměrně věku o hodnoty místa cíleně nezajímají (s výjimkou zamýšleného ovlivnění, viz další kapitolu), nicméně se prostředí propisuje do jejich zkušeností, a tak ovlivňuje vztahy mezi lidmi i mezi prvky místa (Louv, 2010, s. 32–33). Místo se pak objevuje jako primární i sekundární prostor pro edukaci: učím se o místě (např. vlastivěda uvede Říp jako významný krajinný prvek s historickým přesahem) i v místě (při návštěvě Řípu si uvědomím jeho roli v krajině a národní historii). Napříč státy světa se používají v nonkognitivní sféře výzkumné nástroje, které zjišťují postoje žáků (viz výše) buď v izolovaném pojetí (jeden nástroj, např. Young, 1999), nebo kombinují více nástrojů (např. Williams & Vaske, 2003 nebo Semken & Freeman, 2008). V českém prostředí se výzkumem vztahu k místu zabývá např. Rubáš & Matějček (2024), Kroufek & Činčera (2021) nebo Vávra (2010).

Místo pro vzdělávání

Aplikace tématu místa v edukačním procesu je všudypřítomná ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (MŠMT, 2021, s. 44–51), cíleně se projevuje v několika výstupech tematického okruhu *Místo, kde žijeme*, jejichž struktura akcentuje zejména kognitivní cíle (např. ČJS-5-1-01 určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu). Vztah k místu se tedy objevuje na 1. stupni základní školy jako dílčí téma, ovšem z principu své univerzality jde o prostředí, kde lze demonstrovat libovolné téma z ostatních předmětů/vzdělávacích oblastí. Pastorová et al. (2011) dále rozvádí možnosti uplatnění vztahu k místu díky průřezovému tématu Environmentální výchova (EV). Činčera (2011) souhlasně vyzdvihuje význam EV pro žáky obecně a navazuje rozšířením očekávaných výstupů pro 1. i 2. stupeň základní školy.

U mladších dětí Činčera i Pastorová kladou důraz na iniciativu a proaktivní přístup („identifikuje aktuální environmentální problém v okolí, popíše, jak se jej osobně může dotýkat, a vyhodnotí, zda se na něm osobně podílí“; Pastorová et al., 2011, s. 59), přičemž se vztah k místu má podle doporučení propsat do školních vzdělávacích programů v rámci EV jako propojující téma. Ilustruje se tak univerzalita místa pro proces učení (se) ve všech vzdělávacích oblastech.

Trendy v EV se pochopitelně mění úměrně didaktickému, psychologickému i technickému vývoji, ovšem nezastupitelná role poznání místa, kde žijeme, splňuje předpoklady pro další rozvoj žákovské osobnosti (Louv, 2010; Sobel, 2013b; Vygotskij, 2017). Po druhou dekádu se tak ve světové i české pedagogické literatuře objevuje termín z popsaného konceptu přímo vycházející: místně zakotvené učení (*place-based education*).

Místně zakotvené učení kombinuje mnoho přístupů rozvíjení vztahů k místu takovým způsobem, aby žák mohl postihnout co nejširší úhel pohledu, dokázal určit objektivní (celospolečenskou) i subjektivní (osobní) hodnotu místa, posoudil svou roli při působení v místě a na místo, navrhnul např. systém ochrany či pravidla využívání pro danou lokalitu apod. (Sobel, 2013b; Louv, 2010)

Koncept místně zakotveného učení vedle nutných kognitivních základů pro poznání zákonitostí a fungování světa ve zmenšené podobě nabízí právě přes přímé prožitky z procesu učení široké

uplatnění nonkognitivní báze žákovské osobnosti a lze předpokládat, že vedle určité retence faktických znalostí bude pro žáky atraktivní a snazší vybavit si dojem, postoj či zkušenost. Willingham (2023) popisuje paměť jako „pozůstatek myšlení“, ovšem místně zakotvená výuka nabízí (za předpokladu ideální organizace, vedení a průběhu) komplexní způsob získání, upevnění a v ideálním případě i retenci široké škály informací o vybrané lokalitě.

Dnes napříč Českem vznikají již tzv. regionální učebnice, jež jejich autoři dedikují vždy konkrétnímu regionu s co nejširším obsahem v kontextu RVP i geografického prostoru. Pokud bychom identifikovali na základě relevantních a objektivně podložených výzkumů místně zakotvené učení jako ideální nástroj pro implementaci širokého spektra didaktických, psychologických i odborných parametrů do běžné výuky, bylo by v zájmu pedagogické veřejnosti vyvinout tlak na pokrytí celého území Česka těmito učebnicemi (srov. Kotěra et al., 2020 nebo Zouharová et al., 2016). Použití regionálních učebnic je při tvorbě pak pojímáno široce tak, aby je mohli využívat žáci 1. i 2. stupně (event. SŠ); leckdy se tak výukový program liší jen drobnými detaily (srov. Kotěra et al., 2020 s. 59–62 či s. 107–110). V rámci tvorby ŠVP se na některých školách pedagogové pustili do obdobného regionálního počínu, ovšem v podobě např. projektové výuky či tematických dní. Výuka žáků 2. stupně umožňuje i z hlediska organizace výuky spojovat předměty, a tak i témata s důrazem na místně zakotvené učení tak, že mohou postupovat napříč ročníky, poskytovat vrstevnické učení či jiné benefity.

Uvedme příklad: Ústí nad Labem jako krajské město s dlouhou průmyslovou tradicí může sloužit jako otevřená učebnice. Žáci střídají aktivity od botanické/entomologické vycházky (pestrá typologie krajiny v rámci města: ruderální brownfieldy, rekultivační plochy, těžební lokality, městská zeleň, NPR či CHKO; fotografický herbář, odchyt hmyzu), přes historicko-jazykový rozbor v podobě názvů ulic (např. specifická oblast Klíše) doprovázený orientací v mapách současných i archivních s environmentálním přesahem (změna využití krajiny, úpravy ulic; jako reflexi lze využít jednoduchý nástroj pocitové mapy, který zvládnou i děti z MŠ), starší žáci mohou zapojit vlastní náhled na podobu města skrze anketu mezi obyvateli města (téma sami navrhnou, anketu provedou a vyhodnotí). Vhodným doplněním je pak poukázání na fungování města (opět úměrně věku) díky návštěvě magistrátu či městské policie, kterým žáci mohou představit jejich pohled na město či přednést problémy, s nimiž se setkali (a žádat řešení/nápravu). Tento komplexní program je pochopitelně nutné komunikovat s vedením školy, města a hlavně mezi kolegy navzájem, aby mohl být uchopen zodpovědně, pečlivě a organizačně přesně.

Kurikulum a s ním i základní školy nyní stojí před tzv. velkou revizí RVP, která v duchu Strategie 2030+ (MŠMT 2020, s. 26) klade větší důraz na klíčové kompetence. Jednou z nich je kompetence občanská, kterou obsahuje neoddělitelně i místně zakotvené učení. Na aktualizované podobě RVP (platí od r. 2021) se již ukazuje posun směrem k nonkognitivní fázi poznávání skutečnosti, urychlené o technologický skok: využití informačních technologií ve školství je zatím doménou spíše 2. stupně a vyšších stupňů, ale digitální kompetence se týkají již žáků 1. stupně. V dalším posunu směrem od „tvrdé“ kognice k emoci, postojům a hodnotám je pro výše popsané domény prostoru i místa víc než dostatečné množství.

Závěrem

Komenský píše ve svém Labyrintu v dialogu o volbě povolání o možnosti zkoumat vše kolem sebe: poutník tak dostává cedulku se slovem „Speculare“ (Dívej se; Komenský, 1782, s. 14) a v dalším pokračování textu zkoumá nejen místo samo, nýbrž i další osoby nacházející se tam a svou roli (a vliv) v něm. Muir (1997, s. 28) pak právě skutečnost učení se v místě doplňuje prožitkem: „s ohledem na dobu, kdy bychom se měli toulat krajinou podle libosti.“ Obdobný přístup najdeme v čínské, indické, euratlantické i africké tradici neformálního vzdělávání již od pravěku, kdy se znalost místa a na něj navázané dovednosti (např. schopnost najít v poušti vodu) staly fundamentem lidského poznání a přežití. Ve 20. století se naproti tomu řada vzdělávacích systémů a tradic dala cestou naplňování výlučně kognitivních kategorií a testování výsledků takto pojatého učení. Nonkognitivní

faktory pak byly upozaděny: staly se tradicemi, mnohdy předávanými starší generací dětem mimo školu (srov. přístup ke stromu v Obrázku 1).

Nové století se svými zatím předpokládanými (a leckdy již etablovanými) trendy v technologickém, sociálním, ekonomickém, politickém i psychologickém smyslu klade na člověka libovolného stáří, zkušeností i dosaženého vzdělání nároky tak vysoké, že vedle kognitivních cílů, jež škola naplňuje automaticky, se ke slovu dostávají právě kompetence. Naše kurikulum umožňuje jednotlivým školám a dále konkrétním vyučujícím zvolit pro každou skupinu žáků svůj vlastní, individualizovaný způsob, jak naplnit daný vzdělávací cíl. Zároveň pak skrze průřezová témata lze doplnit takřka jakékoliv z nastolených témat právě o nonkognitivní dimenzi tak, aby výsledky takové edukace byly nejen formující (vytvořím si vztah k místu podle sdělených objektivně platných informací), nýbrž i formativní (vyhodnotím svou roli v místě, dopad na jeho podobu atd.) ve prospěch celostního či maximálního možného uchopení a pochopení **místa** ať už deduktivní či induktivní cestou.

Další kroky pedagogické veřejnosti v místně zakotveném učení, které je přímo svázané s venkovní výukou, environmentální výchovou, přírodovědnou gramotností a širokou škálou kompetencí vzdělávacích i praktických, by měly směřovat k efektivnímu dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a následným uplatněním aktivit přímo ve výuce. Pokud bychom dokázali implementovat principy místně zakotveného učení do každého ročníku, vzdělávání v moha vzdělávacích oblastech kurikula (Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda ad.) by mohlo dostat další impuls pro rozvoj napříč celým Českem.

Podpora

Text vznikl jako výstup projektu UJEP-SGS-2023-43-005-2 „Nonkognitivní aspekty vyučování v kontextu vztahu k místu

Literatura

- Antikomplex et al. (2015). *Zmizelé Sudety*. Antikomplex.
- Aristoteles (1996). *Fyzika*. Praha: Petr Rezek.
- Cílek, V., Mačura, V. et al. (2021). *Stromy mě znají jménem*. Praha: Dokořán.
- Činčera, J. (2011). Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika* 6(2). DOI: 10.14712/18023061.59
- Činčera, J. (2013). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika*, 8(5). DOI: 10.14712/18023061.413
- Duffek, V., Pluháčková, M. & Stacke, V. 2018. Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – úvod, stanovení terminologie a metodický postup jejich zjišťování. *Arnica* 8(1), 45–55.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Gehl, J. (2012). *Města pro lidi*. Praha: Partnerství.
- Gruenewald, D. (2003a). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. DOI: 10.3102/0013189X032004003
- Gruenewald, D. (2003b). Foundations of place. A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3), 615-654. DOI: 10.3102/00028312040003619
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Chytrý, V. & Kroufek, R. (2017). Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in educatione*, 8(1), 2–17. DOI: 10.14712/18047106.591
- IGU (1992). *International charter on geographical education*. CGE.
- Kohák, E. (2011). *Zelená svatozář*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Komenský, J. (1782). *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha.
- Kotěra, J. et al. (2020). *Litoměřicko: otevřená učebnice*. Litoměřice: Ekocentrum SEVER.
- Král, P. (2008). *Zpráva o místech*. Praha: Torst.
- Kroufek, R. & Činčera, J. (2021). *Metodický rámeček pro environmentální gramotnost ve školách*. Praha: MŽP.
- Kühnlová, H. (1994). Mezinárodní charta geografického vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 3(5), 137–138.
- Louv, R. (2010). *Last Child in the Woods*. Atlantic Books.
- Machovec, M. (1998). *Filosofie tváří v tvář zániku*. Brno: Zvláštní vydání.
- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (Second edition). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mikšíček, P. (2005). *Sudetská pouť aneb Waldgang*. Praha: Dokořán.

- Montessori, M. (2011). *Od dětství k dospívání*. Praha: TRITON.
- MŠMT (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV.
- Muir, J. (1997). *Natural writings*. New York: Library of America.
- Musil, J. (2021). Genius loci. *Pedagogická orientace*, 31(2), 133-143. DOI: 10.5817/Pe-dOr2021-2-133
- Norberg-Schulz, C. (1994). *Genius loci*. Praha: Odeon.
- Pastorová, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. Praha: VÚP.
- Rubáš, D. & Matějček, T. (2024): Potenciál konceptu sense of place v geografickém vzdělávání. *Geografické rozhledy*, 33(3), 26–29.
- Říčan, J. & Pešout, O. (2022). Analýza sebeposuzovacích dotazníků zjišťujících epistemická přesvědčení žáků druhého stupně ZŠ ve vyučovacím předmětu dějepis. *Pedagogika*, 2022, 72(4), 455-490. DOI: 10.14712/23362189.2022.2266
- Říčan, J. (2022). *Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepis u žáků 7. tříd* (Habilitační práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/181696>
- Sádlo, J. (2019). *Krajina! Průchod okolím v příkladech*. Praha: Kodudek.
- Schama, S. (2007). *Krajina a paměť*. Praha: Argo.
- Semken, S. & Freeman, C. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. *Science Education* 92(6), 1042-1057. DOI: 10.1002/sce.20279
- Sobel, D. (2013a). *Beyond ecophobia*. Great Barrington: The Orion Society.
- Sobel, D. (2013b). *Place-based education*. Great Barrington: The Orion Society.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vávra, J. (2010). Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. *Geografie* 115(4), 461-478. DOI: 10.37040/geografie2010115040461
- Vygotskij, L. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Williams, D. & Vaske, J. (2003). The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach. *Forest Science*, 49(6), 830-840. DOI: 10.1093/forestscience/49.6.830
- Willingham, D. (2023). *Proč žáci nemají rádi školu?* Praha: Edukační laboratoř.
- Young, M. (1999). The social construction of tourist places. *Australian Geographer* 30(3), 373-389. DOI: 10.1080/00049189993648
- Zouharová, D. et al. (2016). *Regionální učebnice*. Brno: Lipka.