

Český ráj: krajina mého domova

Nejedlová Anežka

Sekce – **PŘÍRODNÍ, HUMANITNÍ a SPOLEČENSKÉ VĚDY**

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 5. ročník

Magisterský studijní program – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá konceptem sense of place v primárním vzdělávání. Teoretická část se věnuje konceptu sense of place, vztahu k místu, regionální identitě, vztahu k přírodě, terénní výuce, konceptu domova a zakotvení Českého ráje v učebnicích. Výzkumná část se zaměřuje na aktuální stav sense of place žáků 5. ročníků základních škol v chráněné krajinné oblasti Český ráj, konkrétně na problematiku významu místa a vztahu žáků k místnímu regionu. Byl zvolen smíšený výzkumný design. Výsledky ukazují, že identita žáků s regionem roste s častějšími návštěvami přírody během výuky a má vliv na vztah žáků k přírodě. Aplikační část obsahuje přehled edukačních materiálů Českého ráje a jejich potenciál pro rozvoj sense of place žáků. Naše výzkumná zjištění podporují větší implementaci terénní výuky do primárního vzdělávání a přispívají k výzkumu sense of place jakožto důležitému aspektu environmentální výchovy.

Klíčová slova: Český ráj, primární vzdělávání, regionální identita, smysl místa, vztah k místu, význam místa

Úvod

Diplomová práce se zabývá konceptem smysl místa, pro který je v zahraniční literatuře běžně užíváno označení *sense of place* (dále SOP) a kterému v rámci primárního vzdělávání není věnována přílišná pozornost. Termín SOP vychází z fenomenologie a popisuje vztahy mezi lidmi a místy. Rubáš (2024) definuje 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.*“ (s. 43). Autor dále uvádí, že pochopení a rozvíjení konceptu SOP podporuje soudružnost komunity, péči o okolí a přispívá k pocitu sounáležitosti. Vytvořený SOP ovlivňuje znalosti člověka, jeho hodnoty, postoje i chování, což ukazuje i výzkum Činčery et al. (2022) popisující vliv SOP na proenvironmentální chování.

Diplomová práce je strukturována do tří částí (teoretické, výzkumné a aplikační) a jejím cílem je nalezení odpovědí na výzkumné otázky týkající se interakce žáků 1. stupně základních škol (dále ZŠ) a krajiny Českého ráje. Zaměřuje se především na významy krajiny, vztah ke krajině a znalost významných míst.

1. Teoretická východiska

1.1 Výzkum SOP u žáků primárního vzdělávání

Jen málo studií uvádí výzkum konceptu SOP u prvostupňových dětí. Derr (2002) zjistila, že při formování SOP u dětí v Novém Mexiku hraje důležitou roli rodina, kultura a komunita, ve které děti žijí. Ergler et al. (2020) se zabývali SOP u dětí na Samoe, které uváděly, že k jejich pocitu místa přispívá materiální zázemí a komunita. Harris (2021) uvádí, že díky pravidelným aktivitám v lesní škole se u dětí formuje SOP, prostřednictvím něhož projevují náklonnost k danému místu, vykazují pocit sounáležitosti s místem a touhu ho chránit. Další autoři popisují, že výuka přírodovědných předmětů založená na místě propojuje znalosti s praktickým životem a může zlepšit SOP u žáků (Lee, Chiang 2016).

1.2 Multidimenzionální konstrukt přístupu k SOP

V našem výzkumném šetření vycházíme ze dvou dílčích subkonceptů SOP – place meaning (*význam místa*) a place attachment (*vztah k místu*). V literatuře je place meaning popisován jako symbolický význam přisuzovaný jednotlivci místu (Kudryavtsev et al. 2012). Young (1999) rozlišuje mezi těmi, kteří produkují významy (např. průvodci, turistické brožury), a těmi, kteří významy konzumují (např. turisté). V přístupu místně zakotveného učení by učitelé mohli zastupovat roli producentů a žáci by mohli být považováni za konzumenty (Semken, Freeman 2008). Place attachment popisují autoři jako emocionální pouto mezi člověkem a místem (Davenport, Anderson 2005). V literatuře je uveden jako kombinace place dependence (*možnosti místa*), což je určitý potenciál, který místo nabízí k uspokojení potřeb jedince, a place identity (*sounáležitost s místem*), která vyjadřuje určitou emocionální vazbu k místu (Williams, Vaske 2003).

K přístupu ke konceptu SOP existují kromě výše zmíněných subkonceptů (význam místa, sounáležitost s místem, možnosti místa) další konceptuální východiska, ze kterých Rubáš et al. (2024) identifikovali systematickou literární rešerší multidimenzionální důvody pro smysl místa, jež se mohou vzájemně prolínat. Dle Ardoin (2006) se SOP skládá z psychologické, socio-kulturní, biofyzikální dimenze. Psychologická dimenze se zabývá utvářením pocitu identity s místem či spokojeností v daném místě. Dimenze socio-kulturní je propojena s místní komunitou, tradicemi a zvyky. Biofyzikální dimenze popisuje spojení člověka a životního prostředí. Li, Shein (2023) identifikují podle vzdělávacích teorií Blooma (1956) tři oblasti SOP. Jedná se o kognitivní, socio-emocionální (afektivní) a behaviorální (psychomotorickou) dimenzi. Kognitivní dimenze je spojena s poznatky získanými o daném místě nebo přímo v něm. Socio-emocionální (afektivní) dimenze vyjadřuje pocity, které člověk v místě zažívá. Behaviorální (psychomotorická) dimenze je spjata s vlivem místa na chování a jednání jedince.

1.3 Regionální identita

V rámci diplomové práce pracujeme s místem jako s místním regionem žáků a identitu s místem tedy vnímáme jako synonymum identity s místním regionem. Dle Chromého in Heřmanová, Chromý et al. (2009) regionální identita popisuje vztah člověka k jeho prostředí (fyzickému či sociálnímu), přináší jedinci potřebu bezpečí a naplňuje také jeho sociální potřebu. Autor dále uvádí, že regionální specifika

a tradice mohou být negativně ovlivněny přejímáním kulturních vzorců současného globalizovaného světa. Identitu s místem vnímáme jako synonymum identity s místním regionem, pro jejíž zjištění jsme se inspirovali nástrojem Regional Identity Scale 2 (Asún et al. 2018), který se skládá ze tří dimenzí: povědomí o regionální příslušnosti, identifikace s územím regionu, identifikace s regionální kulturou.

2. Výzkumné otázky

Tento výzkum se zaměřuje na aktuální stav SOP prvostupňových žáků v jejich místním regionu – chráněné krajinné oblasti (dále CHKO) Český ráj. Výzkumné šetření bylo vedeno třemi hlavními výzkumnými otázkami:

- Jaký význam (place meaning) krajiny Českého ráje zprostředkovávají učebnice a jaký význam (place meaning) má krajina Českého ráje pro žáky 5. ročníků ZŠ?
- Jak žáci 5. ročníku ZŠ znají místa v krajině Českého ráje?
- Jaký vztah ke krajině Českého ráje mají žáci 5. ročníku ZŠ?

3. Metodologie

3.1 Sběr dat a respondenti

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky jsme použili smíšený výzkumný design kombinující kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat – dotazník s uzavřenými i otevřenými položkami, ověřující didaktický test, polostrukturované rozhovory, focus groups. V první fázi výzkumu jsme provedli obsahovou analýzu učebnic ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 4. a 5. ročník ZŠ, které měly k 6. září 2023 platnou schvalovací doložku MŠMT. Celkem se jednalo o 50 učebnic od 7 různých nakladatelství. V učebnicích jsme vyhledávali konkrétní lokality, které se nacházejí na území CHKO Český ráj. Celkem jsme získali 21 konkrétních (významných) lokalit. Ty jsme na konci roku 2023 několikrát navštívili a pořídili jsme jejich fotodokumentaci, abychom je mohli použít v rámci ověřujícího didaktického testu. V rámci obsahové analýzy jsme dále zjišťovali všechny významy, které autoři učebnic Českému ráji připisují.

Na začátku roku 2024 následoval terénní výzkum, během něhož jsme navštívili téměř všechny základní školy v CHKO Český ráj a v nejbližším okolí (základní školy nacházející se do 2 km od hranice CHKO), které měly 5. ročník. Jednalo se o 17 z 19 základních škol. Výzkum zahrnoval 257 žáků reprezentující 44 % všech žáků 5. ročníků v této oblasti v daném školním roce. Na každé z těchto škol jsme v jednom 5. ročníku realizovali výzkum, který trval jednu vyučovací hodinu (celkem tedy 17 vyučovacích hodin).

3.2 Metody analýzy dat

Odpovědi na otevřenou otázku týkající se významu Českého ráje byly vyhodnocovány induktivní obsahovou analýzou. Z odpovědí na tuto otázku jsme zjišťovali také konkrétní místa, která si žáci s Českým rájem spojují. Počet zastoupení jednotlivých míst jsme kvantifikovali. Znalosti žáků (poznané významné

lokality místního regionu) byly vyhodnocovány s využitím metod deskriptivní statistiky. Pro analýzu odpovědí žáků na uzavřené otázky (míra souhlasu žáků s danými tvrzeními), kterými jsme zjišťovali regionální identitu žáků (6 položek) a jejich vztah k přírodě (5 položek) byl využit program SPSS. Pro srovnání dvou skupin byl použit t-test a pro srovnání více skupin pak ANOVA, které byly následované Tukeyho post-hoc testem. Korelace byly zjišťovány pomocí výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu. Důvody pro oblibu míst žáky (důvody pro smysl místa) jsme vyhodnocovali deduktivní obsahovou analýzou. V odpovědích žáků jsme hledali důvody z oblastí všech hlavních konceptuálních východisek výzkumu SOP, která byla zjištěna systematickou rešerší (Rubáš et al. 2024).

4. Výsledky

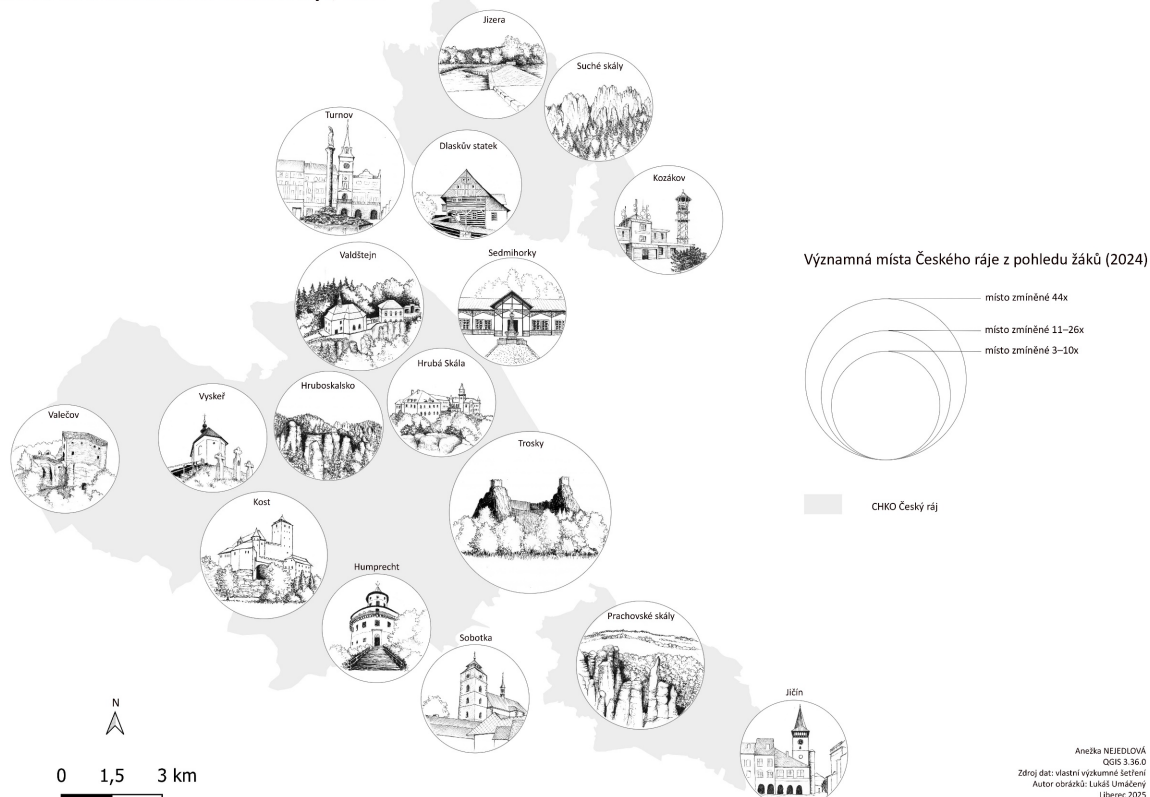
4.1 Význam (place meaning) krajiny Českého ráje

Výsledky ukazují, že zprostředkované i osobní významy Českého ráje náleží do kategorií kulturní (hmotné, nehmotné); hospodářské (primér, sekundér, terciér); estetické; přírodní (neživá příroda, přírodní prostředí) a institucionální. Český ráj spojují žáci navíc s domovem; emocemi, pocity, zážitky; sociálními významy (rodina, kamarádi...); živou přírodou a také s významy z kategorie ostatní.

Na obrázku 1 je uvedeno 17 konkrétních míst, která byla žáky v souvislosti s Českým rájem nejčastěji zmiňována. Žáci nejvíce uváděli Trosky, Turnov, Kost, Valdštejn a Prachovské skály.

VÝZNAMNÁ MÍSTA ČESKÉHO RÁJE

z pohledu žáků 5. ročníků ZŠ Českého ráje, 2024



Obrázek 1. Významná místa Českého ráje z pohledu žáků ($n = 257$). Místa zmíněna více než třikrát. Vytvořila autorka v programu QGIS 3.36.0. Autor obrázků: Lukáš Umáčený.

4.2 Znalost významných míst Českého ráje žáky

Žáci nejčastěji poznali zříceninu hradu Trosky (87 %). Dále následoval Turnov, který poznalo 64 % žáků. Více než polovina žáků poznala také Kozákov a Kost. Následně byl zjištěn vztah mezi četností pobytu žáků v přírodě a jejich znalostí významných míst Českého ráje. Čím více žáci pobývají v přírodě, tím více míst Českého ráje pojmenují.

4.3 Vztah žáků ke krajině Českého ráje

Důvody pro oblibu míst žáky

Výsledky potvrzují multidimenzionalitu dětského SOP. V tabulce 1 jsou uvedeny příklady důvodů pro dětský smysl místa, které jsme našli ve všech třech oblastech nejčastějších konceptuálních východisek SOP: 1. subkoncepty význam místa, sounáležitost s místem, možnosti místa; 2. dimenze podle Ardoine; 3. dimenze podle Blooma. Je zřejmé, že oblasti konceptuálních východisek, do kterých jsou důvody pro smysl místa zařazeny, se v některých případech vzájemně prolínají.

Tabulka 1. Důvody pro dětský smysl místa, které se vztahují k jednotlivým konceptuálním východiskům. Autor citátu je vždy uveden za citací (Ch: chlapec, D: dívka).

	DŮVODY PRO SMYSL MÍST							
	SUBKONCEPTY			DIMENZE PODLE ARDOIN			DIMENZE PODLE BLOOMA	
	význam místa	možnosti místa	sounáležitost s místem	psychologické	biofyzikální	socio-kulturní	socio-emoční (afektivní)	kognitivní
„Turnov, protože je to srdce Českého ráje, všude je blízko.“ (Ch)	X							
„Rybník Žabakor – rád na něm v zimě bruslím.“ (Ch)		X						
„Určitě miluju naši zahradu. S rodinou na jaře, v létě, v zimě, na podzim se o naši zahradu hezky staráme: sázíme kytky, trháme jablka...“ (D)						X		X
„Turnov v parku u jezírka. Cítím se tam pohodlně a mám z toho místa dobré vzpomínky. Často, když procházím tím místem, tak se usmívám, ani nevím proč.“ (D)			X	X				
„Skaláček, protože se tam cítím dobře.“ (D)				X				
„Les, protože je klidný, neustále mě překvapuje. Žije tam spousta zvířat, je užitečný. Je nádherný.“ (D)					X		X	
„Skalní město Sedmihorky, protože jsem tam zažila spoustu dobrodružství s naší třídou 5.C a dalšími lidmi ze Sedmihorek...“ (D)						X		
„Jsem spojen s vesnicí Rakousy, je tam hodně známých, kteří mě znají a mají mě rádi.“ (Ch)			X			X		
„Kemp Sedmihorky – pohoda a nostalgie.“ (Ch)							X	
„Hrady a zámky, protože mě strašně zajímají dějiny.“ (D)								X

Identita žáků s místním regionem v souvislosti se vztahem k přírodě a znalostí významných míst regionu. Signifikantní vztah ($p < 0,05$) mezi identitou žáků s místním regionem, jejich vztahem k přírodě a znalostí významných míst vyjadřuje korelační analýza (tabulka 2). Se zvyšující se identitou s místním regionem roste i vztah k přírodě. Jedná se ovšem o slabou a v některých případech i velmi slabou závislost.

Velmi slabá závislost byla zjištěna také mezi identitou žáků s místním regionem a jejich znalostí významných míst Českého ráje.

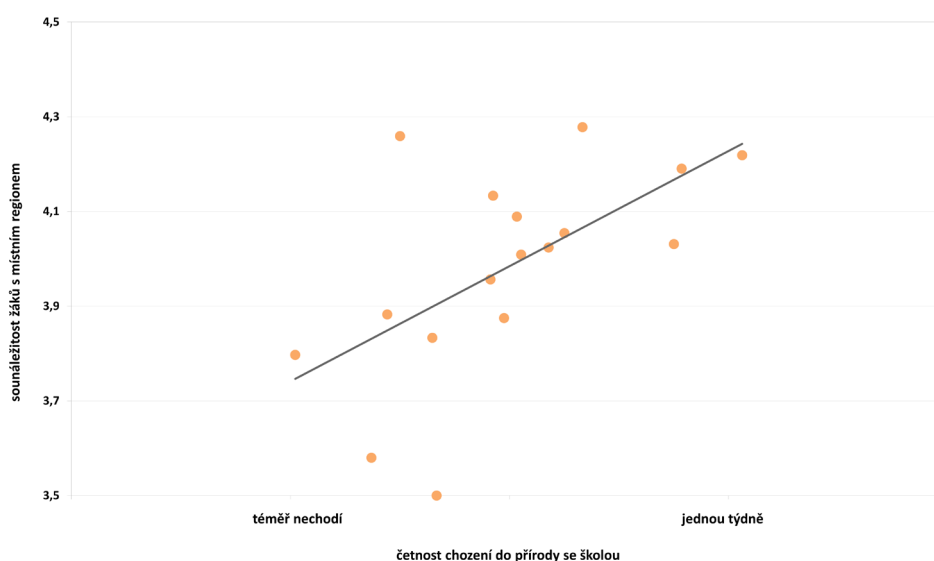
Tabulka 2. Vztah mezi identitou žáků s místním regionem, jejich vztahem k přírodě a jejich znalostí významných míst v regionu (Pearsonův korelační koeficient).

	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

$p = p\text{-hodnota}$

Vliv četnosti pobytu žáků v přírodě v rámci školní výuky na jejich identitu s místním regionem

Žáky jsme na základě dotazníkového šetření rozdělili do čtyř skupin podle toho, jak často chodí do přírody v rámci školní výuky. Korelační analýzou jsme našli signifikantní kladný vztah mezi četností pobytu v přírodě v rámci vyučování a jejich identitou s místním regionem – $r(15) = 0,596$; $p = 0,012$. Výsledky zobrazuje obrázek 3. Čím častěji žáci chodí v rámci výuky do přírody, tím vyšší je jejich identita s místním regionem.



Obrázek 3. Vztah mezi průměrnou soundéžitostí (identitou) jednotlivých tříd s místním regionem a četností jejich chopení do přírody se školou.

5. Diskuze

Z našich výzkumných zjištění vyplývá, že osobní významy jsou oproti zprostředkovaným spojené i s emocemi, pocity, zážitky a sociálními vazbami. Zjištění konkrétních významů zároveň představuje kategorie, které žáci upřednostňují (např. přírodní prostředí) a které jsou naopak žáky opomíjené (např. hospodářství). Nabízí se příležitost tato zjištění didakticky uchopit. Z výsledků dále vyplývá, že

žáci z konkrétních míst Českého ráje přisuzují největší význam zřícenině hradu Trosky. Chromý et al. (2014) se zabývali hlavními symboly Českého ráje ve vědomí dospělých obyvatel. Autoři uvádějí, že Trosky jsou jediným konkrétním celoregionálním symbolem Českého ráje. Dále si žáci Český ráj spojují s hrady Kost a Valdštejn, městem Turnov a Prachovskými skalami. Nabízí se tedy otázka zasazení terénní výuky do těchto pro žáky významných míst. Z konkrétních míst žáci nejčastěji poznali zříceninu hradu Trosky. Dle Chromého et al. (2014) se pravděpodobně jedná o nejzobrazovanější symbol Českého ráje. Dalšími poznávanými místy byly město Turnov, hora Kozákov a dále hrad Kost. Místa, která žáci nejčastěji poznali, se překrývají s místy, která žáci významově s Českým rájem nejčastěji spojují (Trosky, Turnov, Kost). Výzkumná zjištění dále ukazují signifikantní vztah mezi časem stráveným žáky v přírodě a jejich znalostí významných míst Českého ráje.

Důvody pro dětský smysl místa nebyly kvantifikovány. Chtěli jsme poukázat na různorodost důvodů, které lze zařadit do všech kategorií nejčastějších konceptuálních východisek SOP (Rubáš et al. 2024). Příklady důvodů představují hluboké vztahy vytvořené mezi místy a dětmi a poukazují na úzké spojení mezi jednotlivými kategoriemi důvodů pro oblibu míst. Derr (2002), která se mj. zabývala důvody pro oblibu míst dětí v Novém Mexiku, uvádí jako hlavní důvod aktivity, které místo dětem nabízí. Dále se dle autorky jedná o čas strávený s rodinou a emocionální zázemí. Ergler et al. (2020) popisují, že smysl místa dětí na Samoe je kromě materiálního zázemí ovlivněn komunitou, ve které děti tráví čas. Další autoři zmiňují vztah samojských a novozélandských dětí k místům, která nenavštívily, ale mají k nim silnou kulturní nebo rodinnou vazbu (Freeman et al. 2023).

Z výsledků našeho výzkumu dále vyplývá signifikantní vztah mezi identitou žáků s místním regionem a jejich vztahem k přírodě. Podobně Lee, Chiang (2016) uvádí, že rozvinutý SOP má u žáků 5. ročníků na Taiwanu vliv na environmentální povědomí. Dále naše výsledky ukazují signifikantní kladný vztah mezi četností pobytu žáků v přírodě v rámci školní výuky a jejich identitou s místním regionem. Žáci tříd, které chodí v rámci výuky častěji do přírody, mají vyšší míru identity s místním regionem. Harris (2021) uvádí, že díky pravidelným aktivitám v přírodním prostředí lesní školy se u britských dětí formuje SOP, prostřednictvím něhož děti projevují náklonnost k danému místu a vykazují pocit sounáležitosti s místem. Další autoři zmiňují emocionální a sociální přínosy terénních výletů, během kterých španělští žáci získávají pozitivní zkušenosti v přírodním prostředí a sdílí tyto zkušenosti se spolužáky (Heras et al. 2020). Lee, Chiang (2016) uvádějí, že výuka přírodovědných předmětů založená na místě, propojuje znalosti s praktickým životem a může zlepšit SOP u žáků.

6. Limity

Data jsme získali pouze od 44 % žáků 5. ročníků v zájmové oblasti, což tedy ovlivňuje interpretační sílu výsledků. Některá tvrzení a otázky mohly být pro žáky příliš abstraktní, i když byly formulovány s ohledem na jejich věkovou kategorii a ověřeny pilotní studií. Omezení vnímáme v kategorizaci významů krajiny Českého ráje, protože některé významy lze zařadit do několika kategorií současně. Dále je třeba vzít v úvahu, že žáci mohli významná místa znát z jiné perspektivy. Snažili jsme se tento limit eliminovat

výběrem fotografií ze známých perspektiv. Pro některé žáky mohlo být také obtížné vyjádřit frekvenci návštěv přírody. Tato frekvence může být značně ovlivněna ročními obdobími. Výzkumné šetření jsme prováděli na přelomu zimy a jara. Omezením této studie je výběr pouze jedné položky ke každé dimenzi vztahu k přírodě (Krajhanzl 2014). Jednotlivé dimenze nejsou námi zvolenými položkami plně reprezentovány. Vztah k přírodě ovšem nebyl hlavním předmětem našeho výzkumu, ale pouze jeden z faktorů ovlivňující regionální identitu. Podobně mohou být předmětem diskuse důvody pro oblíbená místa dětí. Naším cílem bylo poukázat na rozmanitost dětského smyslu místa dětí. Mnoho důvodů lze zařadit do více kategorií najednou, které se vzájemně prolínají. Z tohoto důvodu jsme jednotlivé kategorie nekvanifikovali.

7. Závěry a doporučení

Cílem diplomové práce bylo nalezení odpovědí na výzkumné otázky týkající se interakce žáků 1. stupně ZŠ a krajiny Českého ráje (významy krajiny a vztah k ní, znalost míst), který se nám podařilo naplnit. I přes zmíněné limity přináší výsledky našeho výzkumného šetření cenný vhled do problematiky dětského SOP. Hlavní výzkumná zjištění můžeme shrnout do následujících bodů:

- Důvody pro oblíbená místa žáků byly zjištěny ve všech kategoriích nejčastějších konceptuálních východisek SOP v primárním vzdělávání a vyjadřují hluboké vztahy žáků k místům.
- Žáci s vyšší regionální identitou mají větší vztah k přírodě a poznají více významných míst místního regionu než žáci s nižší regionální identitou.
- Žáci, kteří ve vyučování chodí častěji do přírody, vykazují vyšší regionální identitu než žáci, kteří v rámci vyučování chodí do přírody méně často.

Celkově přináší náš výzkum důležitá zjištění v oblasti interakce dětí s místy. Doporučujeme věnovat větší pozornost konceptu SOP v primárním vzdělávání, jenž je mj. nástrojem pro rozvoj vztahu k místu, jenž je akcentován ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v revidovaném RVP ZV (2025). Naše výzkumná zjištění podporují větší implementaci terénní výuky do primárního vzdělávání. Žáci si často vytvářejí hluboké a opodstatněné vztahy s místy, přičemž jsme tyto vztahy zjistili ve všech sledovaných dimenzích SOP. Učitel by měl při plánování terénní výuky zohledňovat všechny tyto dimenze. Na základě zmíněných klíčových zjištění doporučujeme, aby bylo formování SOP v rámci výuky na 1. stupni ZŠ akcentováno. V rámci aplikační části, která byla vytvořena nad rámec našeho stanoveného cíle, uvádíme přehled edukačních materiálů Českého ráje, které mohou učitelé využít právě při plánování a realizaci terénní výuky, a jejich potenciál pro rozvoj SOP. Výsledky výzkumu byly prezentovány na dvou konferencích, publikovány ve sborníku uvedeném v databázi Scopus, případně jsou ve druhém kole recenzního řízení zahraničního impaktovaného časopisu.

Prezentace příspěvku

Educational Materials for Fieldwork Education in the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, konference “PUBLIC RECREATION and LANDSCAPE PROTECTION – with respect hand in hand.” (13. 5. 2025, Křtiny)

The "Place Meaning" Concept in Education: A Case Study from the Bohemian Paradise Protected Landscape Area, konference “PUBLIC RECREATION and LANDSCAPE PROTECTION – with the environment hand in hand!” (14. 5. 2024, Křtiny)

Příspěvek ve sborníku uvedeném v databázi Scopus

NEJEDLOVÁ, A., RUBÁŠ, D., MATĚJČEK, T., 2025. Educational Materials for Fieldwork Education in the Bohemian Paradise Protected Landscape Area. *Public Recreation and Landscape Protection – With Respect Hand in Hand. Proceedings of the 16th Conference*, Křtiny, Mendel University in Brno, ISBN: 978-80-7701-026-9, p. 81–89.

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 Recreationas 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.

Článek v impaktovaném periodiku (Web of Science) – ve 2. kole recenzního řízení – Children's Geographies

RUBÁŠ, D., MATĚJČEK, T., NEJEDLOVÁ, A., KROUFEK, R. Landscape of my home: Exploring children's sense of place in the Bohemian Paradise, Czechia. *Children's Geographies*

Literatura

1. ARDOIN, N. M., 2006. Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11(1), 112–126.
2. ASÚN, R., ZÚÑIGA, C., MORALES, J. F., 2018. Design and validation of the revised Regional Identity Scale (RIS-2). *Revista de Psicología Social*, 33(2), 357–389.
3. BLOOM, B. S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longman Group.
4. 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.
5. DERR, V., 2002. Children's sense of place in northern New Mexico. *Journal of environmental psychology*, 22(1–2), 125–137.

6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. HARRIS, F., 2021. Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228.
10. 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.
11. HEŘMANOVÁ, E., CHROMÝ, P., et al., 2009. *Kulturní regiony a geografie kultury: kulturní realie a kultura v regionech Česka*. Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-339-3.
12. CHROMÝ, P., SEMIAN, M., KUČERA, Z., 2014. Regionální vědomí a regionální identita v Česku: případová studie Českého ráje. *Geografie*, 119(3), 259–277.
13. KRAJHANZL, J., 2014. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, Lipka. ISBN 978-80-210-7063-9.
14. KUDRYAVTSEV, A., STEDMAN, R. C., KRASNY, M. E., 2012. Sense of place in environmental education. *Environmental education research*, 18(2), 229–250.
15. 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.
16. 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.
17. MŠMT, 2023. *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání*. Dostupné na: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-ucebnic-a-ucebnich-textu-pro-zs>.
18. NPI, 2025. *Rámcové vzdělávací programy*. Dostupné na: <https://prohlednout.rvp.cz/>.
19. RUBÁŠ, D., 2024. *Koncept sense of place v geografickém vzdělávání*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje.
20. RUBÁŠ, D., MATĚJČEK, T., ŘEZNÍČKOVÁ, D., 2024. Sense of place in geography and environmental education: a literature review of empirical research. *GeoScape*, 18(1), 37–51.
21. 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.
22. 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.
23. YOUNG, M., 1999. The social construction of tourist places. *Australian Geographer*, 30, 373–389.