

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIÁLNÍ GEOGRAFIE A REGIONÁLNÍHO ROZVOJE

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie pro SŠ



Barbora Tesařová

**ČTENÍ KRAJINY JAKO GEOGRAFICKÁ
DOVEDNOST**

**UNDERSTANDING CONCRETE ENVIRONMENT IN
GEOGRAPHICAL EDUCATION RESEARCH**

Diplomová práce

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 19. 08. 2012

.....
Mgr. Barbora Tesařová

Poděkování:

Děkuji vedoucí diplomové práce RNDr. Daně Řezníčkové, PhD. za odborné vedení práce, dále taky PhDr. Karlovi Starému, PhD. za rady ke kvalitativní metodologii, dále ostatním vyučujícím a kolegům za jejich konzultace a náměty. Děkuji Sdružení Tereza a všem individuálně zúčastněným za ochotnou spolupráci. V neposlední řadě děkuji také přátelům a rodině za podporu.

ABSTRAKT

Cíl této práce je zaměřen na hledání geografického přístupu při čtení krajiny v návaznosti na didaktické účely. Cíl práce je sledován prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Práce navazuje na úvodní předvýzkumné šetření, spočívající ve tvorbě a ověřování terénního výukového programu o krajině pro žáky 7. - 9. tříd ZŠ. Pro účel hledání geografického přístupu při čtení krajiny byla využita metoda rozhovoru v ohniskové skupině, byly dotazovány 4 různé skupiny (odborní geografové, učitelé geografie a kontrolní skupina). Diplomová práce se skládá ze 4 částí. V první části je řešeno teoretické pojetí krajiny. Ve druhé části je představen předvýzkum a jeho výsledky. Třetí část je věnována výzkumnému projektu a metodologii výzkumu, představen je výběr respondentů, struktura dotazování i způsob sběru a analýzy dat. Závěrečná část práce je zaměřena na interpretaci, uskupení a porovnání výstupů. Pro analýzu dat byl použit software MAXQDA 10 Plus.

Klíčová slova:

Čtení krajiny, krajina, geografové, terénní výukový program, rozhovor v ohniskové skupině, kvalitativní výzkum.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the phenomenon of understanding landscape among geographers in continuity with didactic purposes. The aim of this thesis is being reached by using a qualitative research methodology. The thesis builds on the initial investigation, focused on the question to which extend do pupils of grade 7th – 9th (upper primary school) are able to use their classroom knowledge on landscape in the field to understand/read concrete environment. In search for a geographical attitude while reading the landscape, four groups (two groups of geography graduates, geography teachers and a control group) were asked to find and come up with a solution in summing up the best way to perceive and read landscape. Diploma thesis consists of four parts. The first one presents definition of landscape and theoretical base to empirical research. The second one is description of my own field program and discussion of its aim and results. The third one describes qualitative research project including suitable methodology along with the description of the respondent choice, the structure of the questioning as well as the way of data collection and data analysis. The last one is focused on analyzing, comparing and summing up the results. Data have been worked up in qualitative analyzing software MAXQDA10 Plus.

Key words:

Understanding concrete environment, landscape, geographers, field program, focus group questions, qualitative research

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
2.1	Definice krajiny dle vybraných děl	8
2.2	Definice krajiny dle legislativy	13
2.3.	Krajina ve vybraných zahraničních dílech	15
3	PRAKTICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉ OTÁZKY - PŘEDVÝZKUM	
3.1	Terénní výukový program Krajina máma očima	19
3.2	Popis výukového programu	20
3.3	Výukový program a RVP ZV	23
3.4	Evaluaace výukového programu	24
3.5	Závěr	27
4	METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ	
4.1	Výzkumný projekt	28
4.2	Rysy kvalitativního pedagogického výzkumu	30
4.3	Rozhovor v ohniskové skupině	32
4.4	Objekt výzkumu	33
4.5	Tvorba struktury dotazování	34
4.6	Skupiny respondentů, prostředí	36
4.7	Pozorovatel a moderátor, skryté otázky	40
4.8	Sběr dat, postup kódování, použitý hardware, software	41
5	VÝSTUPY	
5.1	Analýza dat, interpretace dat	43
5.1.1	Hodnocení otázek dle skupin respondentů	43
5.1.2	Způsob čtení krajiny	52
5.2	Čtení textu	56
5.3	Organizace výzkumu	57
5.4	Shrnutí	58
8	ZÁVĚR	60
	LITERATURA	62
	SEZNAM PŘÍLOH	67

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků:

Obr. 1: Schéma trasy výukového programu Krajina mýma očima	20
Obr. 2-5: Vlastní fotogalerie k výukovému programu Krajina mýma očima	21-23
Obr. 6: Schéma výzkumného projektu	29
Obr. 7: Zájmové území – Pec p. Sněžkou	33

Seznam tabulek:

Tab. 1: Hodnocení - důvod volby výukového programu.....	25
Tab. 2: Hodnocení přínosu programu.....	26
Tab. 3: Cílová struktura dotazování	36
Tab. 4: Skupiny respondentů, délky a rozsah rozhovorů	39

1 ÚVOD

Hlavní cíl této diplomové práce je zaměřen na hledání geografického přístupu při čtení krajiny v návaznosti na didaktické účely formou rozhovorů ve vybraných ohniskových skupinách. Tímto dílem může práce přispět i k diskuzi konceptu krajiny z pohledu geografů. Dílčími cíli práce kvalitativního rázu je utváření výzkumného projektu a hledání a ověřování vhodné metodologie výzkumu. Dílčím cílem je také zakotvení konceptu krajina v geografické literatuře a rešerše pedagogicko-metodologická.

Hlavním podnětem pro tvorbu výzkumného projektu bylo vlastní předvýzkumné šetření, spočívající ve tvorbě a ověřování terénního výukového programu o krajině pro 2.st.ZŠ. Zjištěno bylo u žáků nízké propojení geografických znalostí v konkrétní krajině. Po ověření programu byla orientace zaměřena na geografy a učitele, hledány byly shody v přístupech při čtení/dešifrování krajiny, a to prostřednictvím rozhovorů v ohniskových skupinách, sledovány byly také geografické přístupy ke studiu krajiny v literatuře. Dotazovány byly 4 skupiny - absolventi fyzické geografie, absolventy humánní části geografie, učitelé geografie kontrolní skupina (jiného zaměření). Data byla podrobena transkripci, víceúrovňovému kódování výpovědí a interpretaci. Výsledky práce nyní slouží jako podklad pro další vlastní výzkum.

Práce se skládá z několika částí. První část je věnována teoretickým a praktickým východiskům výzkumu, je zde řešen pojem krajina a geografické přístupy k jejímu studiu v současné literatuře. Ve druhé části je představen předvýzkum a jeho výsledky. Třetí část je věnována metodologii kvalitativního výzkumu. Je uveden popis výzkumného projektu, zakotvení metodologie práce, výběr respondentů a proces tvorby dat, uveden je použitý software. Ve poslední části jsou představeny a porovnány výstupy práce. V závěru práce jsou shrnuty výsledky práce a uvedeny jsou použité zdroje.

Práce je určena jako podklad pro další vlastní výzkumné účely, jako předvýzkumná činnost pro navazující disertační práci. Souhlasím s poskytnutím práce geografické knihovně PřF UK, Sdružení Tereza a poskytuji ji zúčastněným respondentům.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Teoretická východiska tvorby výzkumné otázky vznikala do jisté míry souběžně s praktickými východisky - zkušeností z praktické terénní výuky. Jejich časová souslednost je však spíše obrácená, kdy na základě zjištěné absence schopnosti žáků aplikovat geografické poznatky v konkrétní krajině vznikala potřeba hledat shodné pojetí krajiny mezi geografy, tedy v přístupech ke studiu krajiny včetně teoretického ukotvení konceptu krajina. Druhým pilířem teoretických poznatků jsou podklady k pedagogickému výzkumu, které jsou ale řešeny v rámci kapitoly č. 4, věnované metodologii.

Jsem si vědoma, že problematika čtení krajiny je mnohem širší a obsahuje i další témata, zejména ze čtení textu i fotografií, kognitivní psychologie a pedagogiky, environmentální etiky a další. Některé dílčí poznatky jsou v této práci zmiňovány vždy v rámci příslušného kontextu (čtení např. v kap. 5), více prostoru jim bude věnováno v navazující disertační práci. Jsem si také vědoma, že vybraná díla v rešeršní části jsou do jisté míry subjektivní volbou a nejde o jejich úplnost, jiný autor by také mohl uvést pojetí jiné.

2.1 Definice krajiny dle vybraných děl

Ke kořenům definování krajiny je třeba obrátit se k zahraniční literatuře a k dalšímu velmi širokému kontextu. Pojmout problematiku definování krajiny ale není v možnostech ani předmětu této práce, mým cílem je sumarizovat a diskutovat poznatky několika monografií i dílčích prací, které se problematice definování krajiny a přístupů ke studiu krajiny věnují, uvádím díla, která byla podnětná zejména pro potřeby empirického výzkumu. Nejprve se věnuji autorům českým, v další kapitole i vybraným zahraničním přístupům, stručně uvádím legislativní rámec.

Bezesporu nejpodnětnější a jediné české dílo přispívající v takové míře k definování krajiny je obsáhlá monografie s názvem *Principy a problémy geografického studia krajiny* Zdeňka Kučery (2010), která také významně přispěla v orientaci navazujícího výzkumu. Začnu tedy autorovou obsáhlou definicí, kde krajinu vidí *jako určitým způsobem a v daném společenském a kulturním kontextu vnímanou, interpretovanou, měnící se a ovlivňovanou částí prostředí, která má svou formu, funkci, význam a hodnotu a jejíž jsme z určitého pohledu nedílnou součástí, ale zároveň se vůči ní můžeme vymezit.*

Jednotlivé pojmy definice mají svůj širší význam, který vychází z diskutovaných přístupů ke krajině de facto v celé autorově publikaci.

Mezi základní znaky definice lze uvést:

- identitu a totožnost (srv. Jančura, 2002: krajina, která si zachovává osobitý ráz, vlastní specifika a neopakovatelnost, Chromý, 2003),
- hodnotu danou zdroji a lidskými výtvyry,
- význam, kterou ji přisuzuje pozorovatel a která má odraz v širokém společenském kontextu (orientace vědy, institucí, politicko-společenský vývoj, osobnostní a kognitivní psychologie),
- dvojí aspekt - vizuální (scenerický) a teritoriální aspektu (forma),
- měřítko

Odlišnost konceptu místa a krajiny popisuje finský geograf Granö (1929), který odlišuje popředí (kde můžeme vnímat jevy a objekty všemi smysly) od krajiny (kde je dominantním smyslem již pouze zrak), na základě dohlednosti vnímá i vnější hranici), spodní či vnější hranicí měřítko se zabývají také Carol, Urbánek, Schmidthüsen, (in Kučera, 2010).

- znakem by mohla být i zaznamenatelnost (fotografií, mapou)
- mezi znaky definice by mohlo patřit i vymezení krajiny od ostatních podobných a často zaměňovaných konceptů, jako je region a místo, kdy místo je chápáno jako užší a idiograficky vymezené, ale krajina je chápána nejen typologicky ale právě i subjektivně.
- struktura krajiny.

Struktura může mít dvojí podobu. První je označována jako prostorová. Ta se dále člení na vertikální a horizontální, kdy vertikální je dána souborem funkčně propojených geosystémů (srv. Miklós, 1997, Kolečka, in Mackovčín, 2009) a horizontální je dána rozmístěním homogenních areálů. Druhá podoba struktury je nejčastěji vymežována jako primární, sekundární a terciární, jejich kategorizování není vždy jednotné, liší se zejména v tom, že v ekosystémovém pojetí často autoři opomíjejí nehmotnou složku krajiny (srv. Miklós, 2002, Löw, Míchal, 2003). Primární struktura je ta, co vzniklá nezávisle na člověku (je předmětem studia převážně fyzické geografie), sekundární ta, kam patří hmotné výtvyry člověka (v disciplínách jde o využití půd a socioekonomickou a technickou sféru) a terciární ta, kam patří nehmotné, duchovní hodnoty a sebevyjádření společnosti. Podle

provázanosti přístupů hodnotí Kučera (2010) i míru spjatosti uvnitř dnešní duální geografie.

Dalším významným dílem přispívajícím ke studiu krajiny je souhrnné kartografické dílo Atlas krajiny ČR, vydané Ministerstvem životního prostředí v r. 2009. Lze zde najít tvrzení, která přispívají k definování krajiny. Mezi ty patří zejména geosystémové pojetí Kolečky (str.29): *Krajina je polysystémovým celkem budovaným geosystémy, z nichž každý je systémem svých stavebních komponent. Jednotlivé geosystémy jsou v území spojeny vazbami – toky hmoty, energie a informace.* Autor srovnává krajinu s životním prostředím, výše zmiňované znaky definice tak opomíjí, když uvádí, že „mimo umělé prostředí nitra budov a podzemních/podvodních objektů je životním prostředím člověka krajina“, v ní na člověka společně působí a vzájemně se ovlivňují faktory přírodní, ekonomické, společenské i duchovní“. Na ukázkách dále demonstruje prostorové a strukturní znaky krajiny a možnosti dokumentace krajiny. Vymezuje strukturu vertikální (danou kombinací jednotlivých komponent – voda, vzduch, horniny atp.) a strukturu horizontální danou prostorovým rozmístěním homogenních areálů. Autor také zmiňuje již uvedené definování paralelního chápání krajiny jako aspektu teritoriálního a vizuálního, uvádí možnosti zobrazování krajiny a poukazuje na nutnost jejich interpretace, ať už emotivní (scénérie) či neemotivní.

Co se týče postupu při procesu čtení krajiny, tak je patrné, že vidí v krajině prioritní morfologii a způsoby využití, když uvádí, že „bez emotivních vlivů lze plochy obrazu „rozložit“ na krajinné jednotky projevující se v pohledu zejména tvary reliéfu a způsoby využití krajiny člověkem“. O tom, co vše je možné z krajiny z geografického pohledu vyčíst, vypovídá i struktura a obsah Atlasu krajiny. Krom již zmíněné definice a teoretických přístupů je uvedeno několik kapitol, z jakých hledisek ke krajině přistupujeme. Jako určující je v úvodu zmíněná geografická poloha, druhá část je věnována historické krajině (kam patří vývoj osídlení, změny využití ploch, atd.), dále je představena část o krajině přírodní (reprezentovaná výše uvedenými složkami -voda, půda, morfologie a geologický vývoj, biota), poslední část je nazvána jako krajina současná (je zde řešeno obyvatelstvo, ekonomické aktivity, patří sem využití ploch ale i přístupy typologie krajiny). V atlasu jsou zařazeny také dvě kapitoly apelující svým samostatným významem, je to jednak přírodní a kulturní dědictví a krajina jako prostor pro společnost, obě dle mého názoru spojují současné problémy krajiny a širší legislativní rámec určující

management v krajině (zařazeny jsou kapitoly: limity a potenciál krajiny, kvalita životního prostředí, rizika).

Pro porovnání uvedu krátce také starší publikaci Atlas Životního prostředí a zdraví obyvatelstva ČSFR, z roku 1992. v ní najdeme původní definici krajiny stejného autora, vymezenou ve své vertikální prostorové struktuře v nejširší možné podobě. Krajina je konkrétním charakteristickým výsekem krajinné sféry Země (včetně vlivů z nitra Země i vlivů v kosmickém prostoru). „*Krajiny se vyznačují přesně vymezenou polohou v krajinné sféře, stavební a funkční jednotou svých složek a omezením daným hranicemi*“. Autor uvádí dva základní způsoby vymezení krajiny, a to zvýrazňováním osobitých vlastností složek, vazeb anebo celku (individuální krajiny neopakovatelné v prostoru a čase), anebo hledáním všeobecnějších vlastností, které danou krajinu odlišují od okolí, ale podobné území se odděleně vyskytují opakovaně v prostoru a čase (typologické krajiny).

K definování krajiny přispívají i další autoři. Mezi zástupce krajinné ekologie lze uvést (sice zahraniční) autory Gordon, Forman (1993), ale s obsáhlým českým překladem J. Těšitele, ve kterém autoři krajinu chápou jako *heterogenní část zemského povrchu skládající se ze souboru vzájemně se ovlivňujících ekosystémů, který se v dané části povrchu v podobných formách opakuje*. Stejně Lipský (1998, 2007) v duchu ekosystémového pojetí uvádí krajinu jako: otevřený systém zemského povrchu formovaný všemi faktory (abiotickými, biotickými a antropogenními), poukazuje na její složitost, když vidí krajinu jako „objekt nesmírně složitý, dynamický a proměnlivý. Autoři se ale šířeji definováním krajiny nezabývají, jejich díla popisují zejména formu a strukturu krajiny, její typologií. Dle Miklóse (1997) se krajina považuje za holistickou entitu reálného světa, za totální systém geografické sféry, tedy za geosystém v širším slova smyslu. Miklós (2010) také uvádí, že *krajina je komplexní systém prostoru, polohy, georeliéfu, a všech ostatních hmotných prvků a jejich vazeb vyplývajících socioekonomických jevů v krajině*. Na syntetizující přístup při studiu krajiny poukazuje také Urbánek, (1993, 2006), Urbánek, Drdoš, Mazúr (1980). Obdobně podle Bučka a Laciny (1994) je krajina *svérázná část zemského povrchu, kde se stýkají a vzájemně na sebe působí geologické podloží s reliéfem, ovzduší, voda, půda, rostliny a živočichové, a člověk se svými výtvoři a aktivitami*. Každá krajina má určitou polohu na povrchu země, svérázný vzhled, svéráznou energetickou bilanci a vyznačuje se svérázným vývojem. K definování krajiny přispívá významně i Demek (1974, 1988, 1981), krajina je dle něho „*svérázná část zemského povrchu naší planety, která tvoří celek kvalitativně se odlišující od ostatních částí krajinné sféry. Má přirozené hranice, svérázný vzhled, individuální*

*vnitřní strukturu, určité chování (fungování) a specifický vývoj". Demek (1981) dále poukazuje i na to, že krajina je významnou součástí životního prostředí člověka, její parametry mohou příznivě působit ale současně i ohrožovat zájmy a vývoj lidské společnosti. Obdobné je pojetí Mezery (1979), kdy krajina je *pododdělením zemského povrchu, vývojově stejnorodá část zemského povrchu, vyznačující se určitou strukturou jednotlivých složek této části země a jejich vzájemnými přirozenými vztahy*. Hadač (1982) chápe krajinu *jako konkrétní soustavu biotických a abiotických útvarů včetně technopocenosy*. Lze ale najít i některé kontroverzní teze, že krajina existuje objektivně a nezávisle na člověku, protože vznikla a vyvíjela se do současné fyzickogeografické podoby dlouho předtím, než se objevil člověk (Drdoš, Mazúr, in Kučera, 2010). Interpretací krajiny a paměti krajiny se zabývají zejména autoři Ložek a Cílek (1973, 2004, 2007, 2011). Cílek definuje krajinu jako *dlouhodobě stabilizovaný soubor přírodních a antropogenních charakteristik vázaný na určitý reliéf a mající nějaký společný historický základ. Krajina je však víc - zcela reálný základ našich životů i po generace dotýkaný a proměňovaný kus země, který pro nás - její obyvatele - byl vždy předmětem zvláštní péče, úcty a obdivu*. Cílek také poukazuje na důležitost celkového vnímání krajin, „nejenom jak vypadá, ale také jak na nás působí“. Pro didaktické účely je důležité hledisko vývoje krajiny, zejména při posuzování vzájemné interakce člověk-příroda (Bičík, 2004, Řezníčková, Matějček, in Řezníčková a kol. 2008). Okrajově se krajinou zabývají i další autoři, k definování ale významně nepřispívají. Uvádím tak pouze pro zajímavost jejich jména, na konkrétní díla již neodkazuji: Žigrai, Růžička, Trnka, Trávníček, Mičiar, Míchal, a další. Potřebná a důležitá, ale doposud příliš nerozvinutá, je diskuze k ontologii krajiny uvnitř geografie (Hynek 2008, Bičík 2008, Kolečka 2009, in Kučera, 2009, 2010), ke které tato práce může také svým dílem přispět.*

Z výše uvedeného lze shrnout, že je mezi autory zastoupeno dvojí pojetí, první je geosystémové, tradičně zastoupeno krajinnými ekology a fyzickými geografy. Autoři se v něm zabývají především strukturou krajiny, funkcí krajiny a jejich změnou v čase. Druhé pojetí je takové, kde je navíc uvažováno se subjektivní interpretací a krajina tak má do jisté míry modifikovaný význam. Zda se obě tato pojetí uplatnila i při čtení a diskuzi krajiny u respondentů, bude zmíněno v kapitole č.5.

2.2 Definice krajiny dle legislativy

Pro krajinu samotnou, její cílovou formu a strukturu, následnou interpretaci, příp. způsob, jakým modifikuje chování jedince, je bezesporu nejvýznamnějším nástrojem to, jak je její pojetí ukotveno prostřednictvím platné legislativy. Krajina je tedy institucionálně zakotvena nejen v geografii a dalších oborech, ale také je sledováno legislativní vyústění v konkrétní regulativy týkající se ochrany, správy a plánování krajiny. V ochraně krajiny by pak mělo jít nejenom o přírodní složku ale také o složku abiotickou (Tesařová, 2009). Potřebu legislativního kontextu při studiu krajiny uvádí autoři komplexních modelů studia krajiny (viz.níže), výrazně na ní bylo apelováno v empirickém šetření (kap. 5). Představeno a diskutováno je tedy současné pojetí krajiny v platné legislativně a jeho úskalí.

Zákon č. 114/1992 Sb., Zákon o ochraně přírody a krajiny

„Krajina je část zemského povrchu s charakteristickým reliéfem, tvořená souborem funkčně propojených ekosystémů a civilizačními prvky“ (§ 3, odst.1, písm. k).

V souvislosti s definicí krajiny je zde upřednostňován atribut reliéfu, morfologickou předurčenost můžeme dle této definice chápat jako hlavní krajinotvorný faktor. Druhá část definice se dá chápat jako vertikální a horizontální propojenost všech složek krajiny. (srv. Mackovčín, Havlíček, 2009)

Zákon č. 17/1992 Sb, Zákon o životním prostředí

Ve výše uvedené definici je krajina tvořená ekosystémy, pojem ekosystém nalezneme vysvětlen ve stejné podobě jednak v Zákoně o ochraně přírody a krajiny i v Zákoně o životním prostředí. *„Ekosystém (dle § 3) je funkční soustava živých a neživých složek životního prostředí, jež jsou navzájem spojeny výměnou látek, tokem energie a předáváním informací a které se vzájemně ovlivňují a vyvíjejí v určitém prostoru a čase. Životním prostředím (dle § 2) se pak rozumí vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismu včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie“.* Životní prostředí podle platné legislativy tak vychází spíše ze slova nature ve smyslu přirozené, člověk je uváděn jako součást předmětu definice, výklad přirozených podmínek pro existenci člověka může být velmi subjektivní. Ochrana životního prostředí dále definovaná v tomto zákoně se tak může dostat do rozporu s původně zamýšleným významem zákona, protože v sobě zahrnuje i ochranu původce znečištění, takové nedorozumění v možné interpretaci definice základního pojmu lze označit za právní lapsus (výklad na základě přednášek Legislativa a státní správa, 2007, PřF UK v Praze, RNDr. Petr Šponar).. Aplikujeme-li ale zpětně pojmy

na definici krajiny, lze to chápat takto: Krajina je .. tvořená souborem funkčně propojených ekosystémů s civilizačními prvky. Je-li ekosystém funkční soustava živých a neživých složek životního prostředí a budeme-li životní prostředí chápat dle výše uvedeného, je označení „s civilizačními prvky“ v definici krajiny zbytečné, protože lidské vlivy jsou zahrnuty v samotné definici životního prostředí. Nevýhodou této definice je hlavně fakt, že není dále řešen samotný účel definice, pojem krajina nemá v zákonech dalšího využití, což činí samotnou definici legislativně zbytečnou. Příspěvek Kučery (2010) k této definici spíše reflektuje nedostatek či nespokojenost přístupu z pohledu humánní geografie, definici hodnotí za „nomoteticky pozitivisticky ekosystémově vyjádřenou, kdy kulturní geograf by nabídl jistě zcela rozdílnou definici“. Nicméně výše uvedený rozbor pojmů v související legislativě částečně toto tvrzení neguje. Přesto jsou obdobné výtky opodstatněné, krajina skutečně je i způsobem čtení, percepce, bývá subjektivně interpretována, jak prokázalo i empirické šetření (viz. kap.5), nicméně přínos podílu geografů do právních definic krajiny vidím až v návaznosti na shodě uvnitř duální geografie ke znění takové definice.

Evropská úmluva o krajině

Podle Ústavy ČR, Hlava první, Čl.10 se uvádí, že vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu, stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva. Nejvýznamnější mezinárodní dokument, který přispívá k definování krajiny, je Evropská úmluva o krajině. Evropská úmluva o krajině byla přijata 20. října 2000 ve Florencii a v Česku vstoupila v platnost 1. října 2004. Krajina je v ní definována jako: *„část území, tak jak je vnímána obyvatelstvem, jejíž charakter je výsledkem činností a vzájemného působení přírodních a/nebo lidských faktorů. Ochranou krajiny se pak rozumí činnosti směřující k zachování a udržení význačných nebo charakteristických rysů krajiny“*. Cílem Úmluvy bylo mj. právně uznat krajinu jako základní složku prostředí, v němž obyvatelé žijí, jako výraz rozmanitosti jejich společného kulturního a přírodního dědictví (pozn. biotického i abiotického) a základ jejich identity. V Úmluvě např.najdeme tvrzení, že krajina je *všude důležitou součástí kvality života lidí* nebo že krajina je *klíčovým prvkem blaha jednotlivce i společnosti a že její ochrana, správa a plánování jsou spojeny s právy a povinnostmi pro každého*.

Evropská úmluva o krajině má ale i širší veřejný, odborný i politický rozměr. Dalšími cíli jsou např.: zavést a provádět krajinné politiky, začlenit krajinu do politik územního plánování, zavést postupy pro účast veřejnosti, zvyšovat povědomí o hodnotě, úloze a

změnách krajiny, podnět najdeme i k potřebě výchozí typologie krajiny (Lipský, Romportl 2007, Miklós 2002). Pro účel této práce je ale důležité opatření týkající se vzdělávání a výchovy, ve kterém je apelováno na rozvoj vzdělávacích programů spjatých s krajinou, její ochranou, správou a plánováním.

Z diskuze primární definice krajiny dle Kučery (2010) je patrné několik nedostatků. Při plnění první věty definice, tedy „tak, jak je vnímána obyvatelstvem“, poukazuje na nedostatečnou diskuzi i uchopitelnost tohoto vnímání. Jak jsem již uvedla, tento fakt byl také výrazným podnětem vlastního empirického šetření. Úplnou shodu nelze ale očekávat ani mezi geografy, natož ve vnímání obyvatelstva, je-li tím myšlen soubor všech lidí v Česku (tedy nejenom místně příslušných). Kučera také podnětně diskutuje nejednoznačnost dalších pojmů v Úmluvě bezprostředně navazujících na definici, jako je dvojí porozumění pojmu nature jako přírodní nebo přirozený, krajina by tak mohla být přirozená i když není pouze s přírodními prvky, také culture může znamenat jednak přeměněná/kulturní nebo jako odpovídající společenské normě. V neposlední řadě autor rozporuje označení „část území“ a apeluje na použití označení „část prostředí“, s odkazem, že krajina není pouze určitá oblast (ve své práci diskutuje rozdílnosti konceptu krajina od podobných konceptů - region)

2.3 Krajina ve vybraných zahraničních dílech

Mezi zahraniční souborná díla přispívající k účelu mé práce krátce zmíním dvě důležité monografie, více diskutované v monografii Z.Kučery (2010). První je dílo s názvem: Social Formation and Symbolic Landscape, kalifornského profesora Denise Cosgrova. Ten zejména apeluje na to, že teprve *způsob lidského vnímání vytváří z prostředí krajinu*, nejprve je třeba naučit se ji vidět/vnímat. Vidění světa v různých kulturních podmínkách (společenském kontextu) je jeho hlavním pilířem, a přestože se poznatky o okolním prostředí utvářejí na základě různých vjemů, jako klíčový smysl pro vnímání krajiny označuje zrak, který považuje za hlavní zdroj „realistických“ poznatků o okolním světě, zrak je mj. hlavní selekce toho, co vidíme, co chceme. Krajinu tedy definuje jako *“určitou koncepcí vidění světa vzniklou ve specifických historických, společenských a kulturních podmínkách“*.

Druhou monografií je souborné dílo švédského profesora Kenneta Roberta Olwiga s názvem: Landscape, Nature and the Body Politics (in Kučera, 2010). Dílo se zabývá zejména ontologií krajiny v anglosaské literatuře. Autor uvádí kořeny používání pojmu

krajina, které spadají do 15.-16.století v Itálii a Nizozemí, kdy se jím označovalo jednak území spravované komunitou (politickým zřízením) a následně malby městské scenerie používány pro reprezentace krajin. Autor se nezabývá chápáním krajiny v rámci jednoho oboru, ale spíše se zabývá jejími jednotlivými významy.

Dále lze uvést množství autorů, kteří k definicím a studiu krajiny přispěli, jejich přínosy se více věnuje Kučera (Carol, Schmithüsen, Appleton, Antrop, Yi-Fu Tuan, Grano, Jackson, Hoskins, ale i Humboldt, Ritter, Sauer, Löwenthal, vše in Kučera, 2010). Doplňují stručně významná, převážně geosystémová nebo krajinně-ekologická pojetí. Carl Troll (1949) krajinu označuje jako *část zemského povrchu, která podle svého vnějšího obrazu a vzájemného působení svých jevů, tak jako vnitřních a vnějších vztahů polohy, tvoří prostorovou jednotku určitého charakteru a na geografických přirozených hranicích přechází v krajiny jiného charakteru*. Autoři Forman a Gordon již byly zmíněny výše. Zonneveld (1995) krajinou rozumí *část prostoru na zemském povrchu, která zahrnuje komplex systémů tvořených vzájemnou interakcí hornin, vody, vzduchu, rostlin, živočichů a člověka a která svou fyziognomií vytváří zřetelnou jednotku nebo také soustavu systémů vyššího řádu s řadou subsystémů ve vzájemné interakci*. Celá tato soustava je dále *spoluutvářena abiotickými, biotickými a antropogenními činiteli*. Palang (2000) dodává, že *krajina se skládá nejen z materiální a nemateriální složky, ale také z příčinných procesů, které je ovlivňují*. Opět poukazuje na identitu: *Krajina také není jen výčtem prvků a jejich srovnáním, má svoji identitu, jedinečný charakter*.

Podnětné pro vlastní práci pro zjištění různorodosti způsobů nazírání na krajinu jsou modely studia krajiny, také diskutované v práci Z.Kučery (2010). Přínosné bylo zejména hledání šíře a klíčových myšlenek jednotlivých autorů při nazírání na krajinu, jejich přímá aplikace je ale nemyslitelná, neboť představuje ve všech případech metodologicky neuchopitelné a složité strukturální analýzy kontextu, rozsáhlé terénní pozorování nebo složité rešeršní práce. Dle Johnstona (1986, in Kučera, 2010) je při přístupu k syntéze krajiny apelováno na propojenost myšlenek odborníků a běžných občanů. Autor uvádí 4 pilíře, které by neměly být opomenuty, jednak jsou to dějiny geografie jako vyvíjejícího se oboru, ve druhé řadě myšlení geografů zastupující jednotlivé instituce, třetím je myšlení občanů (negeografů) a čtvrtým je samotná hmotná realita krajiny. Jones (1988 in Kučera, 2010) upozorňuje zejména na odlišné střety zájmů jednotlivých aktérů, do jeho komplexního přístupu studia krajiny patří výzkum zmíněných motivů individuálních aktérů, potom funkce krajiny (produkce, zdroje) a kontext, v němž

aktéři jednají. Podobný ale zjednodušený model uvádí Keisteri (1990 in Kučera, 2010), který vymezuje jednak konkrétní materiální složku krajiny (formy, landuse), dále abstraktní složku (zjistitelnou z výpovědí obyvatel nebo uměleckých děl) a faktory a procesy v pozadí jejich změn. V Scheinově modelu (2009 in Kučera, 2010) autor vymezuje rámec studia na základě historiogeografického poznání krajiny, apeluje na deskripci dějin krajiny (co, kdo, kdy, proč a jak krajinu přetvořil), dále klade důraz na potřebnou diskuzi (co určitá krajina znamená pro jedince a komunity) a společenské reprodukce změn (jak krajina normalizuje jednání). Jak je patrné ze všech modelů studia krajiny, je důležitá nejenom forma a struktura krajiny, její identita, význam pro jednotlivce a skupiny, ale i hledisko vědy, kontext historicko-spoolečenský a legislativně-správní.

Otázkou studia krajiny a konkrétně jejího čtení se zabývá Widgren (2004), který rozděluje studium krajiny do tří částí, krajinu jako scénérii (reprezentace etnocentricky vnímaná), krajinu institucionálně zakotvenou a definovanou (legislativní a vědecké zakotvení) a problematiku materiálních zdrojů (využití krajiny, produkce, potenciál, kapitál). Z toho má dle autora první uvedená část svůj vlastní kulturní a sociální kontext, zatímco ostatní mohou mít obecnější platnost. Přínosem pro moji práci je poukázání na praktické čtení krajiny. Autor uvádí, že lidé čtou krajinu denně, prostřednictvím médií, vlastní observace, filmů, utváří si tak zprostředkovaný názor i způsob této observace. Primární a důležitý je v tomto ohledu především fakt, jakým způsobem a odkud krajinu poznají, praktické čtení je založeno právě na rozpoznání a čtení celého obrazu krajiny jedním pohledem (autor přirovnává k rozpoznávání tváří lidí). Zmiňuje také, že přístup geografů po letech praxe je podobný, pouze je založen na opakování více formálních analytických procedur, kterým je postup od jednotlivých forem krajiny k diskuzi jejich funkcí po jejich zařazení do procesů (kdy každá krajina je výsledkem urč. procesů nebo lze právě probíhající procesy sledovat). Naznačuje tedy, že existuje mezi geografy jednotný, na praxi a věku nezávislý, geografický způsob čtení krajiny, toto tvrzení bylo dle empirického šetření popřeno (kap. 5).

Poslední podnětné dílo k přístupům hodnocení krajiny autorů je mezioborová rešeršní práce Tailor, Zube, Sell (1987), autoři rozčleňují přístupy ke studiu krajiny na 4 kategorie: psychologické, kognitivní, experimentální a odborné hledisko. Odborné hledisko je zastoupeno odborníky a je dáno odlišnostmi jejich přístupů - geografy, ekology, architektky, psychologické hledisko studuje výsledky působení krajiny na respondenty, za kognitivní se označují postupy používání kontextuálních znalostí a složitých

myšlenkových operací, a hledisko experimentální, které sleduje konkrétní role a motivy respondentů. Za přínosné považuji také zmínění odlišujících faktorů percepce krajiny.

Závěrem této kapitoly se vracím k názoru Kučery (2010), že obháje všech vzájemně odlišných definic či přístupů ke studiu krajiny nerozděluje ani tak samotná podstata krajiny, nýbrž účel jimi zastávaného pojetí vedoucí ke zdůraznění vybraných charakteristik krajiny na úkor jiných. Subjektivně vidím dvojí pojetí, z nichž první se zabývá hmotnou složkou krajiny – strukturou a funkcemi krajiny, jejich změnou v čase, tedy popisem, příp. aplikací pro účely legislativně-správní. A druhé pojetí je spojeno identitou, hodnotami i příp. estetikou, zabývá se individuálními odlišnostmi a percepcí krajiny. Důležité jsou také příčiny a kontext, ve kterých se tyto materiální i nehmotné složky krajiny mění (Palang, 2000). Zda a jak rovnoměrně se obě tato pojetí uplatnila při čtení a diskuzi krajiny mezi geografy, bude zmíněno v kapitole č.5.

3 PRAKTICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉ OTÁZKY – PŘEDVÝZKUM

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, rámec vlastního výzkumu byl utvářen primárně na základě předvýzkumu, kterým byla ověřována schopnost žáků aplikovat vybrané geografické poznatky v konkrétní krajině. Pro žáky 2. stupně základních škol jsem vytvořila terénní výukový program zaměřený na základní faktory vývoje krajiny Prokopského údolí. Program byl následně ověřován a byl zařazen do stálé nabídky výukových programů zaštiťující organizace. Níže bude popsáno představení programu i jeho hodnocení, některé jeho výstupy jsou pak porovnávány s hlavním výzkumem.

3.1 Terénní výukový program Krajina mýma očima

Výukový program Krajina mýma očima je určený pro žáky 7. – 9. tříd základních škol a byl vytvořen pro Sdružení Tereza (www.terezanet.cz) v letech 2008-2009. Sdružení Tereza patří do středisek ekologické výchovy přispívajících k formálnímu i neformálnímu geografickému vzdělávání (srv. Matějček, 2007). Zpracován byl včetně příručky pro lektory pro jeho snadnou opakovatelnost (Tesařová, Řezníčková, 2009). Program byl vyučován do června 2012 (v současné době již Sdružení Tereza výukové programy nenabízí).

Prvotním cílem programu bylo podpořit a vzbudit u žáků dovednosti a znalosti potřebné ke zodpovězení několika praktických otázek: Čím je utvářena krajina kolem nás? Jaké procesy se podílí na vzhledu dnešní krajiny? Jak se mění krajina v průběhu času? Ovlivňuje mě krajina, kterou jsem obklopen/a a naopak? Důraz byl kladen na aplikování znalostí ze školního vyučování v konkrétní krajině/prostředí. Tyto otázky předurčily hlavní strukturu programu. Vzhledem k časové dotaci programu lze jako majoritní cíl označit částečné ovlivnění způsobu myšlení žáků výše uvedeným směrem.

Žáci se v programu seznamují se základními činiteli, které ovlivnily vzhled krajiny Prokopského údolí. Program se nachází na pomezí geovědních a společenskovedních disciplín, propojuje znalosti z fyzické geografie, kulturní a sociální geografie, příp. ekologické etiky. Hlavní linií při vytváření programu byla časová souslednost. Upořádání programu je takové, jak jsou jednotlivé faktory vývoje krajiny představovány od nejstarších a časově méně proměnlivých. První část programu se týká morfologických faktorů, zejm. geologického vývoje a modelační funkcí vody. Druhá část, při které jsem

spolupracovala s Ing. Evou Řezníčkovou, je zaměřena na vliv člověka na krajinu a zabývá se postojem člověka ke krajině opět v průběhu času.

Místo výuky bylo zvoleno PR Prokopské údolí, území s pestrými doklady jednotlivých faktorů vývoje krajiny. Trasa programu (viz. Obr.1) začíná na Sídlišti Barrandov, kde se lektoři setkávají s danou třídou přihlášenou na program, třídní učitel do

Obr. 1: Schéma trasy výukového programu *Krajina máma očima*



Zdroj: Vlastní zpracování (podklad: www.mapy.cz)

výuky nezasahuje, sleduje v roli pozorovatele program a práci žáků. Trasa programu vede k bývalému koupališti pod Klukovicemi, dále po žluté turistické značce proti proudu Dalejského potoka, odtud odbočuje a vystoupá na skalní amfiteátr k místu bývalého

slovanského hradiště a nakonec pokračuje k retenční nádrži a Nových Butovic. Celková délka trasy je 4 km a trvání programu 4 vyučovací hodiny.

K dosažení cíle programu bylo zacházeno s různými didaktickými metodami, aktivitami a prostředky s cílem zefektivnit výuku a umožnit žákům vlastní prožitek (zážitková hra, simulační výuka, fotografie, skupinová výuka, diskuze, evokační aktivity, reflexe). Součástí programu je hodnocení žáků, učitelů a supervizora.

3.2 Popis výukového programu

Program je složen z několika na sebe navazujících aktivit, schéma výuky se snaží zachovávat třífázový model učení E-U-R složený z evokačních aktivit, uvědomění si obsahu a reflexe, vycházející z kritického myšlení (Steelová, 1997), model je vhodným prostředkem pro efektivní upamatování a zařazení nových znalostí. Stručně uvádím hlavní činnosti programu, jeho celková podoba včetně příloh je pak dostupná ve Sdružení Tereza:

1. zastávka: Vývoj reliéfu

Evokační aktivita: krajina na fotkách

Program začíná u Klukovického koupaliště, odkud dobře vidíme vyvrásněné a erodované horniny i nivu řeky. Po představení pracují žáci ve skupinách (3-4 žáci v jedné skupině). Každé skupině přidělí lektor fotografii. Cílem žáků je najít skutečný reliéf zobrazený na fotce. Potom žáci ve skupině zkusí každý prvek na fotce analyzovat podle toho, jakým procesem mohl vzniknout. Po zhruba 5 minutách se žáci zase sejdou v kruhu, každá skupinka představí fotku a s ostatními se podělí, co je napadlo. Protože jde o evokační fázi, lektor příliš nevstupuje do výpovědí, neopravuje.

Tvorba schématu geologického vývoje

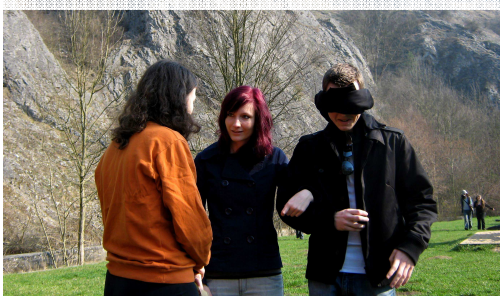
Žáci opět pracují ve skupinách, mají nejprve za úkol přiřadit texty se zajímavostmi jednotlivých geologických období ke schématickým obrázkům, které znázorňují co v těchto obdobích bylo pro zdejší krajinu charakteristické. Potom následuje žákovská prezentace jednotlivých období dle časové souslednosti. Lektor doplňuje informace, pomáhá propojit znalosti, ukazuje v terénu důkazy jmenovaných procesů v daných geologických etapách (podmořská sopka, kaňon potoka, doklady vrásnění na amfiteátru, doklady usazenin z druhohor (těžba vápence) a prvohor. K tomu mu slouží příručka pro lektory .

Prožitková hra Slepý a němý

Jako ověřovací prostředek byla vybrána zážitková hra, jejíž cílem je jednak prověřit

některé znalosti z předchozího tématu i některé základní dovednosti v terénu. Princip hry spočívá v tom, že dvojice přichází pro otázky (např. na orientaci vůči světovým stranám, na druhohorní reliéf). Princip spočívá v tom, že ze dvojice je jeden slepý a odpovídá a druhý je němý a pouze vede slepého (Obr. 2). Pokud slepý odpověď na otázku nezná, dvojice se vrací poradit se zbývajícím týmem. Tým, který má první správně

Obr. 2: Fotografie z 1. stanoviště

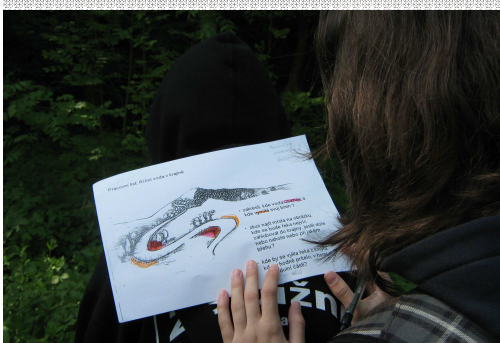


Zdroj: Vlastní fotogalerie

zodpovězené všechny otázky, vítězí. Hra je prostředkem týmové spolupráce, po ní následuje krátká reflexe obsahu i vlastního prožitku.

2. zastávka: Voda v krajině

Obr. 3: Fotografie ze 2.stanoviště



Zdroj: Vlastní fotogalerie

Další zastávkou je lávka Dalejského potoka (Z Klukovického koupaliště proti toku u odbočky žluté turistické značky). Žáci zde nejprve vymýšlí na konkrétním příkladu, čím sama sladká (říční) voda může modelovat krajinu. Lektor je usměrňuje a navazuje výkladem tak, aby přišli na boční erozi (tvoří se zákruty a meandry), hloubkovou erozi (zahlubuje se do dna, vznik celého kaňonu), a také co se stane, když se voda vylévá z břehů – zarovnávací charakter působení.

Vodítkem je opět příručka lektora. Poté lektor rozdá pracovní list do skupinek (Obr. 3), který ve dvojicích vyplní a poté znovu interpretují na konkrétním příkladu Dalejského potoka.

3. zastávka: Člověk v krajině

Další zastávkou je bývalé slovanské hradiště, odtud je výhled na novodobou zástavbu rozvíjející-se metropole (sídlíště Barrandov) v kontrastu s přírodní rezervací. Na základě kartiček zobrazujících 4 vývojové fáze vlivu člověka na krajinu a evokačních otázek žáci si žáci promýšlejí, jak postupně člověk přetvářel přírodní krajinu, jaký význam pro něho

Obr. 4: Fotografie ze 3.stanoviště



Zdroj: Vlastní fotogalerie

v danou etapu měla (pravěk, středověk, 19.století, dnes). Žáci si jednotlivé vývojové fáze po skupinách připraví a představují pak dle časového sledu ostatním (zachyceno na Obr. 4). Diskutují, jakým způsobem lidé v minulosti žili, co člověk potřebuje a potřeboval k životu, co mu bylo prioritní. Potom skupiny vymýšlí a ztvárňují na čtvrtku vizi budoucnosti konkrétní krajiny - své návrhy zakreslují, zdůvodňují, diskutují o jejich

realnosti, vyjadřují své názory o proměnách krajiny i souvisejících tématech. Tato aktivita slouží spíše k uvědomění.

4. Zastávka: Závěr

Poslední zastávka je retenční nádrž nad Kojkovicemi (Obr.5). Zde probíhá diskuze nad možnými funkcemi nádrže. V závěru programu shrneme všechny faktory vývoje krajiny. Poté si žáci mohou porovnávat svůj postoj k přírodní krajině, např. prostřednictvím

Obr. 5: Fotografie, závěr programu



Zdroj: Vlastní fotogalerie

pomyslné čáry a svojí pozicí na této čáře, která vyjadřuje, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s některými tvrzeními. Na konci programu mají žáci možnost vyplnit evaluační dotazník na zjištění přínosu programu. Hlavní přínos pro výuku se zjišťuje ale zejména pozorovatelem, jímž je učitel dané třídy, pro ty je připraven obsáhlejší dotazník a vyplňuje se v průběhu programu, podnětné je přizvat k programu supervizora, jehož hodnocení je nejobsáhlejší.

3.3 Výukový Program a RVP ZV

Obsah programu lze v současném vzdělávacím systému nalézt hlavně ve vzdělávací oblasti: Člověk a příroda a v průřezovém tématu: Environmentální výchova.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda najdeme definované tyto požadavky: žák:

- rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu, porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost
- posoudí, jak přírodní podmínky souvisí s funkcí lidského sídla
- ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu

- aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny

Hlavnímu cíli se nejvíce blíží první bod. Je ale velmi složitým pro danou věkovou skupinu a vyžaduje vysokou míru znalostí a schopnost myšlení v souvislostech. Ve srovnání s programem se spíše částečně ovlivnil styl čtení krajiny ve smyslu uvažování o faktorech a procesech jejího vývoje. Toto systémově orientované myšlení bylo podpořeno poukazováním na dynamiku vývoje Země na konkrétním příkladu.

V průřezovém tématu Environmentální výchova najdeme okruhy: Přírodní zdroje a jejich využívání a Lidské aktivity a problémy s tím spojené. V uvedeném programu ilustrujeme (simulujeme) zásah člověka do přírodního prostředí a jeho vývoj k současnosti

(žáci se věnují se i představám nad budoucností), zmiňujeme, které přírodní procesy vytvořily místní surovinové zdroje a jakou návaznou lidskou činnost determinují (těžba vápence v Prokopském údolí).

Na závěr bych zmínila průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, kam patří řada rozvíjených dovedností. V programu je např. zdokonalována komunikace a výuka ve skupině, je podporováno kreativní myšlení prezentacemi vlastních představ. Největším přínos ale vidím v samotné možnosti investigativního učení, kdy jsou žáci zapojeni do spoluutváření výuky a jejich výsledků a jsou konfrontováni s přímou zkušeností konkrétní krajiny.

3.4 Evaluace výukového programu

Evaluace výukového programu z pozorování:

Program je hodnocen na základě mého lektorování, které probíhalo od dubna do června 2009, vždy 1-2x týdně s různými žáky (2 lektori na ca 30 žáků). Výsledky jsou hodnoceny převážně metodou pozorování, zpětné vazby k vlastnímu přístupu jsem získala také po náslechu a rozhovoru se supervizorem.

Z mého pozorování bylo patrné několik důležitých rysů. Co se týče přírodních faktorů vývoje krajiny, tak byly žáky vnímány nerovnoměrně. Překvapivý byl opakovaný fakt, že menšina žáků si dokázala představit modelační činnosti vody (ve smyslu, že voda může mít zarovnávací i erozní efekt – hluboké údolí, meandry, nivy, zarovnané plošiny..), také v evokační fázi k této problematice většinou chyběla adekvátní pojmová zásoba. Tento fakt vysvětluji právě tím, že učebnicové příklady dynamického systému jako je morfologická činnost sladké vody, jsou pro žáky těžko představitelné bez skutečné observace krajiny nebo alespoň modelových příkladů. Tomu odpovídá i fakt, že po názorné ukázce látky byla již reflektována pozitivní změna. S tímto názorem také korelují výsledky následného empirického výzkumu s učiteli geografie (viz. Kap.5), jejichž výpovědi potvrzují, že nejde ani o složitost látky, ale více o to, jak je pro žáky názorná, představitelná a blízká.

Další výsledek mého pozorování se opírá o schopnost používat pojmy a úroveň kognitivního myšlení k nim vztažených. Na příkladu základních geologických činitelích byla sice většina žáků schopná vyjmenovat související pojmy tak jak je znali z učebnic, nicméně jejich praktické rozlišení nebo představivost v terénu bylo pro ně opět složité, své výpovědi končily většinou uvedením pojmů (vrásnění, sopečná činnost), ale na popis

procesu už dokázaly odpovědět jen ojediněle, případné ukázky jeho následků v konkrétní krajině negovaly zcela nebo byly uvedeny nesprávně.

Pozitivním výsledkem z pozorování byl fakt, že postupné podmanění přírody člověkem a historické souvislosti byly částečně patrné. Kladně hodnotím výsledky i vysokou invenci žáků k úkolům orientovaným na vlastní dedukci a zjišťování vlastního postoje k přírodní krajině. Např. úkol vytvořit hypoteticky pozitivní a negativní obraz krajiny v budoucnosti byl pro žáky zajímavý, stejně tak závěrečná aktivita na vlastní postoj k přírodě-blízké krajině byla u většiny dobrovolně zpracovávána i prezentována. Příčinu vidím také v tom, že tyto aktivity jsou pro žáky uchopitelné a pomáhají vyjadřovat, ukotvovat a porovnávat své názory (tento fakt opět koreluje s některými doporučeními respondentů navazujícího výzkumu, kteří poukazují na potřebu primárně zaujmout žáky). Celkově se jevila zhruba polovina poznatků (odhadem z pozorování) pro žáky nová. Někteří žáci (odhadem 1/5) nedisponují základními dovednostmi a znalostmi nebo mají absenci si je v konkrétním území představit (např. určování světových stran, souvislost osídlení v blízkosti řek, zmíněná modelační funkce vody).

Evaluace výukového programu z dotazníků

Program je také hodnocen na základě interních zpětných vazeb Sdružení Tereza. Z těchto materiálů se zjišťuje zejména efektivita programu, případně práce lektorů. Ukázky jednotlivých dotazníků příkladem v Příloze č.1. Učitelé, kteří jsou běžně s žáky přítomní při programu, dostávali k vyplnění dobrovolné hodnocení programu („Moje hodnocení“), které je pro tento účel práce nejcennější. Z těchto dotazníků mi byly poskytnuty zpětné vazby z 16 cyklů programu.

Zajímavá je pro mé účely zejména otázka z jakého důvodu přišla třída na program (Tab.1) Z dotazníků lze uvést uvedené důvody, z nichž vyplývá uváděné zpeřtení výuky v přírodě, dozvědět se nové informace a různé iniciativy školy.

Tab.1: Hodnocení - důvod volby výukového programu

1: Na tento výukový program jste přišli protože...	
IIII	zpeřtení výuky, výuka v přírodě
III	poznat krásy Prokopského údolí, dozvědět se víc
I	moc se mi líbila anotace
III	opakujeme vývoj Země, geologii, ekologii
II	máme roční projekt/grant s podobným názvem
II	škola má zájem na ENV
II	dobré zkušenosti s Terezou
I	blízkost školy

Zdroj: Vlastní zpracování dotazníků

Další dvě otázky se zabývají už konkrétním přínosem programu (Tab.2). Pro žáky byl dle učitelů program převážně přínosný (dle škály přínosnosti), z důvodů lze jmenovat

Tab.2: Hodnocení přínosu programu

2: Jak byl program přínosný pro žáky - škála 1-10 a důvody					
IIIIIIII	10	+			
II	7	III	nové informace (vznik Prokopského údolí)		
III	6	IIIIII	práce v terénu, pozorování		
III	5	I	možnost logického myšlení		
		IIII	spolupráce v týmu		
		II	aktivní účast, prezentace vlastních názorů		
		II	třídění poznatků, aplikace		
		II	poznání nové krajiny		
		I	hry		
				-	
				II	málo dynamických úkolů
I	nejasné vysvětlení her				
I		I	málo akční		

3. Byl program přínosný pro vaši práci, v čem?			
IIIIIIII	metody, náměty, hry	jak se dívat na krajinu, jak zkoumat její vývoj	
		náměty pro skupinovou práci, hra Slepý a němý	
IIIIIIIIII	možnost pozorovat práci žáků	poznání žáků, jiné než v lavicích	
IIIIII	nové informace	zákres eroze, charakteristika čas.období, historie údolí	

Zdroj: Vlastní zpracování dotazníků

jž zmíněné přímé pozorování krajiny, aktivní zapojení žáků, spolupráci a nové informace. Pro učitele pak byly přínosné metody, sledování žáků a opět některé obsahové náměty do výuky. Částečně se tedy očekávání učitelů kryje s přínosem programu.

Z dotazníků pro učitele (Příloha č.1) i ze zpětných vazeb dalších pozorovatelů („Já jako náslechář“) lze sledovat i efektivitu vlastní práce lektorů. V tomto směru je nejcennější odborné pozorování a diskuze, které na vyžádání poskytuje Sdružení Tereza („Hodnocení supervizora“). Vlastní hodnocení supervizora je součástí výše uvedené přílohy. Patrné se projevilo u lektorů i odborné zaměření a osobnostní hledisko. Někteří lektoři dávají přednost aktivitám zaměřeným na uvědomění si vlastního vztahu ke krajině, já osobně jsem preferovala znalostní hledisko s cílem složité znalosti zjednodušovat, propojovat a dokládat na příkladech.

Interní dotazníky Sdružení Tereza určené žákům neposkytují pro mé účely mnoho dat a velmi také záleží, jaký letor program vede. V dotaznících lze přesto najít mnohé shodné, vyskytuje se zejména chválená týmová hra Slepý a němý, pozitivně je hodnocen srozumitelný přehled o vývoji Prokopského údolí, samotná procházka a pobyt venku (i když často uvedeno jako náročné).

3.4 Závěr

Hypotetická otázka, zda žáci aplikují školní geografické poznatky do terénního vyučování, byla ověřena subjektivně s negativním výsledkem. Hlavní příčinou může být nedostatečnost znalostí, ale větší roli dle mého názoru hrála neschopnost žáků poznatky aplikovat a absence myšlení v souvislostech, které je důležité k pochopení složitých celků jako je krajina. Důvodem může být neadekvátní kognitivní náročnost složitého celku vzhledem k věku žáků. Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje (Piaget in Čáp, Mareš, 2001) je patrné, že žáci se do stádia formálních operací (tedy dokáží logicky myslet o abstraktních pojmech) dostávají ve 12 letech a výše. Protože cílová skupina je na hranici tohoto věku, zdá se být myšlenka opodstatněná. Důkazem toho mohou být výsledky následného empirického dotazování u učitelů geografie (Kap.5.), kde se respondenti shodovali v tom, že žáci v tomto věku nejsou schopni pobrat tak široké myšlení v souvislostech v krajině. Z obojího pak vyplývá otázka pro diskuzi o náročnosti a splnitelnosti cílů definovaných v rámci RVP ZV, které s programem bezprostředně souvisí (viz.výše). Dalším důvodem mohla být i didaktická náročnost tématu. Celkově je program zvenčí hodnocen převážně pozitivně (od pozorovatelů a učitelů). Osobně na programu oceňuji zejména organizaci výuky v terénu a prvotní vyzkoušení jednoho z možných pojetí čtení krajiny z pohledu geografie.

Na základě výše uvedeného vyvstala otázka, zda a jak co nejlépe výuku v krajině koncipovat, čemu se nejvíce věnovat a co je důležité zmínit ve stanovené časové dotaci. (žáci se dostávají při výuce do terénu 1x – 2x ročně pokud nemají vlastní geolaboratoř). Protože si myslím, že sami geografové by na tuto otázku měli dokázat odpovědět nejlépe, proto se hledání vhodného způsobu výuky stalo druhou, hlavní částí mé práce, ale převážně pak předmětem navazujícího dalšího výzkumu v rámci doktorského studia.

4 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou uvedeny teoretické i konkrétní návodné informace o proběhlém výzkumu. Představen je obecně výzkumný projekt, uvedeny jsou rysy a podmínky kvalitativního výzkumu, použitá metoda. Uveden je také výběr krajiny, výběr respondentů, výběr struktury dotazování, a použitý software.

4.1 Výzkumný projekt

Protože je tento výzkum postaven na kvalitativní výzkumné strategii, proto považuji za nezbytné popsat ve shodě s teorií (Švaříček, Šedřová, 2007, Strauss, Corbinová, 1999) jakým způsobem se klíčové výzkumné otázky utvářely i jak jsem postupovala. Vlastní výzkumný projekt měl své kořeny ve výše uvedeném předvýzkumu, kterým byla praxe terénního výukového programu se zaměřením na geografické znalosti při observaci krajiny. Z opakovaně zjišťované absence aplikace geografických znalostí u žáků v konkrétní krajině vyplynul základní problém, jímž je otázka proč tomu tak je? Důvody byly sledovány mnohé, orientace však byla zaměřena zejména na tu cílovou skupinu, které se problematika týká nejvíce, a to jsou geografové a učitelé. Zároveň mohlo být také navázáno na teoretická díla a vznikající diskuzi o přístupu české geografie ke krajině a zahájit empirický výzkum, který k této problematice může svým dílem přispět, samozřejmě ale pouze jednoho z úhlu pohledu daného didaktickým účelem.

S ohledem na výše uvedené vznikla tedy primární výzkumná otázka: Zda vůbec samotní geografové dokáží popsat způsob, jak krajinu číst/dešifrovat, co upřednostňují, na co se zaměřují, od čeho a jak postupují a jaké postupy by doporučily pro geografické vzdělávání pro výše uvedenou cílovou skupinu?

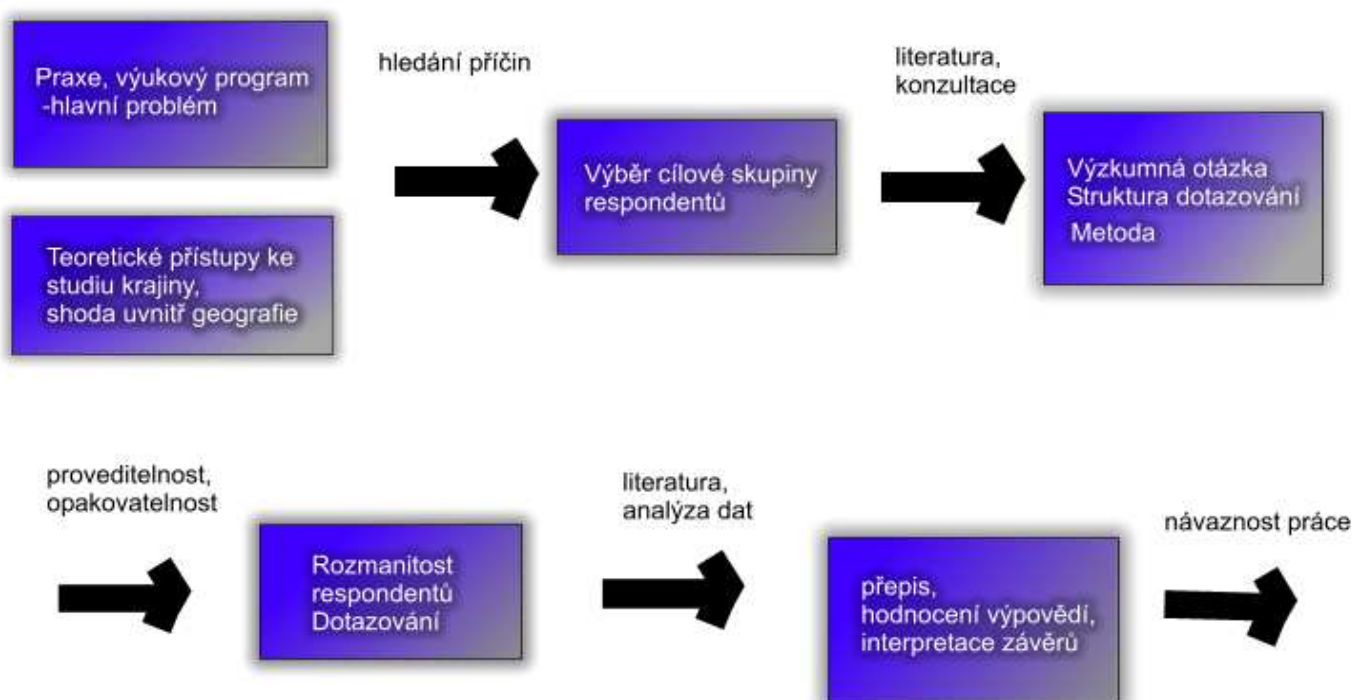
Tato otázka a její proveditelnost byla diskutována v rámci semestrálního kurzu Kvalitativní metody v pedagogickém výzkumu na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy) pod vedením PhDr. Karla Starého, PhD. Výzkumná otázka byla upřesňována, velké úsilí bylo věnováno formulování a struktuře jednotlivých tazatelských otázek, které byly upravovány, sledována byla jejich pochopitelnost. Studována a konzultována byla optimální metoda dotazování, proveditelnost a validita. Zároveň bylo stanoveno pro tento účel využít krajinu

zprostředkovanou na fotografii, od přímé observace bylo doporučeno ustoupit zejména pro opakovatelnost a proveditelnost stejných podmínek.

Následoval výběr skupin respondentů tak, aby byla pojmuta šíře celé geografie (kap. 4.5). Po samotném dotazování byly výpovědi přepsány, kódovány a analyzovány (kap. 4.8.) Interpretované výstupy jsou součástí kap. 5. Proces kódování a interpretace byl do jisté míry subjektivní, jak vyplývá z principu kvalitativního výzkumu nemusí být konečný a jediný možný.

Uvedené schéma výzkumu (viz. Obr.6) značí, že východisky byly již zmíněné podněty teoretických prací (diskutovány v rešeršní části) a nespokojenost s výstupy terénního výukového programu. Na ně navázalo stanovení výzkumné otázky a výběr respondentů (od původní orientace na samotné žáky bylo ustoupeno vzhledem k proveditelnosti práce). Po zvolení metody a výběru krajiny následovalo dotazování, jeho přepis a interpretace.

Obr.6: Schéma výzkumného projektu



Zdroj: Vlastní zpracování (XaraX 1.1.)

4.2 Rysy kvalitativního pedagogického výzkumu

Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) je kvalitativní přístup proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Autoři ale upozorňují, že často dochází k nesprávnému vymezení kvalitativního výzkumu od kvantitativního na základě použitých metod, kdy nástrojem kvantitativního výzkumu jsou dotazníková šetření, u kvalitativního metod potom převážně rozhovor. Rozhovor ale může být použit v obou případech, cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům množství identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup). Starý (2011) označuje kvalitativní výzkum jako „beletrii psanou pod přísahou“, apeluje na určující determinant, který odlišuje kvalitativní výzkum od kvantitativního, a to je charakter analýzy dat, kdy podstatou kvalitativního výzkumu je shromažďování dat bez předem stanovených proměnných a hypotéz, výzkumný projekt nemusí být závislý na teorii, jeho cílem je do hloubky prozkoumat široce definovaný jev a přinést maximální množství informací. Oproti tomu kvantitativním výzkumem zjišťujeme něco, o čem jsme již věděli, ale o čem zjišťujeme, jak je to v populaci „rozloženo“. Odlišujícím znakem je, že kvalitativní výzkum také neporovnává jedince nebo události podle míry ani množství (Thomas, 2003 in Starý, 2011).

Základní rysy odlišující kvalitativní metodologii lze tak shrnout následovně:

- Nenumerické šetření, zejména práce s rozhovory, pozorováním a s daty z dokumentů – jde tak o práci s textem a slovy.
- Odlišná analýza dat. Nejsou jasné a předem zřízené kategorie k datům podle jasných pravidel, naopak jde o hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.
- Převažující induktivní přístup. Indukce je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku, částečně se uplatňuje i abdukce, která spojuje jednotlivost s celkem
- cyklický průběh. Dochází k opětovnému redefinování jednotlivých otázek na základě nových zjištěných skutečností, víceúrovňové kódování

Kritéria kvality kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007, Starý 2011, Strauss, Corbinová, 1999):

1. Pravdivost. Pravdivostí se rozumí, že nálezy reprezentují ty jevy, ke kterým odkazují.
2. Platnost výzkumu. Platnost znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. U pravdivosti a platnosti výzkumu lze uvést 3 základní pilíře: Důvěryhodnost, přenositelnost a autenticita. Pro splnění důvěryhodnosti je třeba ukázat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů, základní technikou je výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, ověřování zda nahlížíjí respondenti na situace stejně jako já, možnost korekce závěrů respondenty, diskuze o výsledcích. K zajištění přenositelnosti výzkumu slouží zejména zdokumentování celého výzkumného procesu a odůvodnění proč byl vybrán tento přístup. Autenticita se dá opsat jako přiznání se rolí, jakým hlasem hovoří respondenti i výzkumník.
3. Spolehlivost. Jde o takové měření, které při opakované aplikaci dává shodné výsledky, pokud se studovaný jev nezměnil, jde také o úroveň do které je závěr nezávislý na nahodilých podmínkách zkoumání (Švaříček, Šed'ová, 2007). Mezi techniky lze zařadit přesnost otázek, přepis nahrávek rozhovorů, konzistence při kódování a víceúrovňové kódování.
4. Etické dimenze výzkumu. Zvažovat důsledky svého výzkumu a možnosti uveřejnění závěrů, dále respektování etických zásad chování.
5. Triangulace výzkumu. Triangulací se rozumí koncept zajištění třech různých kombinací ať už metod, zdrojů, teoretických perspektiv nebo výzkumníků.

Výzkum zapadá ryze do kvalitativních metod pedagogického výzkumu. V souladu s definicí jde o to získat rozsáhlý obraz o problému založený na hloubkových datech vycházející ze specifického vztahu mezi účastníky a badatelem. Výzkum je orientován do konstruktivistické pozice. Cílem je tedy porozumět situacím tak, jak jím rozumějí sami aktéři. Vychází z principu, že realita (krajina) není ve své celistvosti objektivní skutečností, ale je do jisté míry výtvorem racionálního subjektu. Jako pozitivistické snahy lze ve výzkumu označit ty, kde jsou významně projevovány shody ve výpovědích a kde se jedná o úlohy hodnotící objektivní prvky v krajině. Platnost výzkumu je dosažena popisem postupu a doložena ukázkou v Příloze č.2, autenticita výpovědí byla zajištěna výběrem účastníků vždy tak, aby se navzájem znali a atmosféra tak byla přirozená. Pravdivost je patrná ze způsobu kódování a jeho ukázek v Příloze 2. Z dalších kritérií kvality uvádím

spolehlivost, kdy jednotlivé otázky byly stále zpřesňovány na základě konzultací do té míry, aby byly chápány různými skupinami jednoznačně, stejně tak všechny nahrávky byly přepisovány v souladu s platnou transkripcí a kódování probíhalo jednotně. Triangulace byla naplněna kombinací pozorování a rozhovoru v ohniskové skupině, také obměnou ohniskových skupin. Etické dimenze byly naplněny příslibem práce pro účely všech respondentů, zachovávala byla anonymita respondentů, vždy panovala poměrně příjemná a dobrovolná atmosféra rozhovoru..

4.3 Rozhovor v ohniskové skupině

Skupinové rozhovory jsou rozhovory s více než třemi osobami najednou. Hlubkový skupinový rozhovor s využitím skupinových interakcí, které samovolně vznikají v jeho průběhu, se nazývá rozhovor v ohniskové skupině (focus group, focus group questions). Jak je uvedeno, nezáleží tedy na přímém pořadí dotazovaných, ani na faktu, že musí respondenti odpovídat vždy za každou cenu, není tedy zachována souslednost otázka-odpověď, sledována je především skupinová dynamika. Tímto lze odlišit vybranou metodu od běžného skupinového rozhovoru (Miovský, 2006). Z uvedeného vyplývá vysoká náročnost vedení takového rozhovoru, kdy tazatel dává na jedné straně volnost skupinové dynamice, na druhé straně je vždy potřeba ji řídit v uvedených mantinelech daných tématem. V současnosti se jedná o nejvyužívanější metodu v kvalitativně orientovaných šetřeních, svůj původ má metoda v marketingových průzkumech z 50.let 20. století (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007). Ohniskové skupiny jsou efektivní zejména při zkoumání témat, u kterých je podstatný skupinový fenomén, ten představuje zejména stimuly, determinanty ale i bariéry vyplývající z příslušnosti k určité skupině. Nejdůležitější zásadou je jasnost a srozumitelnost ohniska, tedy tématu, mělo by tedy obsahovat skupinový fenomén, být podnětné a ne příliš osobní (Starý, 2011). Jeho konkrétní podotázky pak bývají definovány obecněji, aby se skupina mohla rozvíjet ve více směrech.

Pro účel mé práce byl zvolen polostrukturovaný hlubkový skupinový rozhovor v kombinaci s pozorováním. Téma samo předurčilo potřebu metody, kde se účastníci navzájem konfrontují, podporují i kontrolují, čímž zvyšují věrohodnost výpovědí, zároveň si poměrně rychle lze udělat představu o rozsahu sdílených pohledů i jednotlivých názorů. Metoda je také vhodná pro identifikaci majoritních vlivů a témat a byla mi proto doporučena. V úvodu rozhovoru byl vždy vysvětlen cíl a kontext mé práce, představena

byla metoda dotazování, pravidla. Při představení účastníků byla kladena úvodní otázka pro povzbuzení respondentů (např.: Čím se aktuálně zabýváte v geografii?), následoval hlavní rozhovor, jehož struktura byla dána otázkami určujícími jednotlivá témata hovoru, v závěru rozhovoru následovala krátká reflexe a prostor pro další zamyšlení či otázky. Pozorovatel a moderátor zpracovávali subjektivní hodnocení průběhu.

4.4 Objekt výzkumu

Obrazovým podnětem a také objektem samotného výzkumu byla fotografie krajiny, která zaujímá výsek krajiny Pece pod Sněžkou a jejího okolí. Fotografie (Obr.7) je

Obr.7: Zájmové území –Pec p. Sněžkou



Zdroj: reklamní fotogalerie, Hotel Horizont, 2007?

pořízena na jaře a slouží pro reklamní účely hotelu Horizont (www.hotelhorizont.cz), místo pořízení fotografie je pravděpodobně horní okraj stráně přibližovacího vleku k hlavnímu lyžařskému areálu a orientace fotografie je SSV. Výběr této konkrétní krajiny měl několik důvodů. Prvním a klíčovým důvodem byla obsahová bohatost krajiny, která zaujme širokou škálu respondentů, geograficky tu lze najít bohaté faktory vývoje krajiny, a

zároveň je zde vidět kontrast přírodní, typicky horské krajiny nejvyššího pohoří v Česku s patrnými lidskými zásahy do krajiny specifického charakteru dané cestovním ruchem. Oba zmíněné atributy byly také naplňovány při předvýzkumném výukovém programu v Prokopském údolí. Druhým důvodem byla volba takové krajiny, kterou budou znát všichni respondenti, jde tedy o velmi známou lokalitu. Tento fakt je důležitý zejména proto, aby nebyli respondenti na příliš odlišných výchozích pozicích, kdy někdo krajinu pozná a jiný nikoliv. Posledním, ale ne méně důležitým důvodem byla vlastní znalost lokality, tedy nejen krajiny ale i života tam, znalost je dána částečným bydlištěm v Peci pod Sněžkou v letech 2001-2005. Přímá observace byla vyloučena z organizačně-technických důvodů i z nestability proměnlivých podmínek, které sice upoutávají primární pozornost, ale pro můj účel práce by byly rušivé.

4.5 Tvorba struktury dotazování

Jednotlivé otázky určující strukturu dotazování byly upravovány v rámci zmíněného semestrálního kurzu Kvalitativní metody pedagogického výzkumu. Sledována byla zejména opakovatelnost a míra porozumění otázkám. Zpřesňování probíhalo také na základě doporučení a podnětů z několika dalších konzultací. Proces tvorby přesné formulace otázek poukazuje na charakteristickou vlastnost kvalitativního výzkumu a tou je cykličnost ve všech fázích včetně přípravy. Proces formulování subotázek tak trval od listopadu 2011 do ledna 2012.

Na základě primární výzkumné otázky (*Jakým způsobem geografové čtou/dešifrují krajinu, co upřednostňují, na co se zaměřují, od čeho a jak postupují a jaké postupy by doporučily pro geografické vzdělávání pro cílovou skupinu žáků*) tak vznikaly jednotlivé dílčí otázky (tazatelské otázky). Z původně nejasně vymezených otázek, např.: *Jakým způsobem/na základě čeho vzniká konkrétní geografická myšlenka o krajině? Proč považují aktéři tyto znalosti v dané krajině za prioritní?*, vznikaly postupně konkrétnější otázky, např.: *Jakým způsobem probíhá proces čtení/dešifrování krajiny u absolventů geografie? Na základě čeho čtou/vnímají informace v krajině? Proč považují právě uvedené prvky/procesy/informace v dané krajině za prioritní*, ty byly dále upravovány.

U konečných doporučených otázek (Tab.3) byla tak zvolena určitá logická souslednost doplněna otázkami majících svůj specifický účel. První dvě otázky lze označit za úvodní, kdy se respondenti dostávají do problému, jsou zaměřeny na primární vnímání nebo observaci krajiny a hledání jeho příčin. Tyto otázky jsou zařazeny z důvodu, že

předpokládám, že u čtení krajiny záleží mj. na „prvotním nastavení“, kdy jedinec vnímá/vidí buď celek anebo již rovnou hodnotí jeho části a výrazné prvky (plochy, objekty a linie). Původně byly tyto dvě otázky spojeny v jednu společně s dotazovanými důvody této primární observace, ale při zkoušení rozhovorů v rámci zmíněného kurzu bylo od tohoto ustoupeno, neboť respondenti nebyli schopni zároveň jmenovat co v krajině vidí a zamýšlet se nad důvody primárního čtení. Dle mého názoru by také hned v úvodu dotazované důvody mohly vést respondenty k přemýšlení nad účelem dotazování. Nejdříve bylo tedy dotazováno co v krajině vidí a teprve následně se k tomu vrací a zamýšlí se nad důvody, proč dané jevy zmiňovali prioritně. Původně na tyto otázky navazovala doplňující otázka, která sledovala, čeho si dále ještě všímají či v krajině čtou, nicméně byla vyhodnocena jako nevhodná, neboť respondenti většinou již nic neuváděli a vše důležité stihli uvést v rámci prvních dvou otázek.

Na toto prvotní čtení krajiny navazují dvě otázky, které jsou konkretizující a problémové (Tab.3), jsou tedy méně závislé na pozorovateli či percepci a více je sledována shoda odpovědí mezi skupinami. Zařazeny byly zejména z důvodu sledování změn v dynamice skupinových výpovědí a případné stimulace respondentů, je zjišťováno, zda se již k tématu skupiny vyjadřovali při primárním čtení či nikoliv. U otázek tak není primárně sledována shoda se skutečností. Otázka poukazující na dynamiku krajiny byla vybrána i z důvodu, že byl z tohoto hlediska koncipován hodnocený výukový program (kap.3).

Poslední dvě otázky jsou věnovány přímo popisu postupu čtení krajiny, a to konkrétně u jednotlivých respondentů i následně obecně jako doporučení pro cílovou skupinu žáků, sledována je rozmanitost výpovědí i klíčové problémy, které jsou v souvislosti s tímto diskutovány. Závěrečná spíše reflexní otázka je věnována zamýšlením se nad souvislostí s předchozím studiem geografie nebo vykonávané praxe a byla začleněna z důvodu, že jsem neočekávala, že by její zmínění nutně vyplynulo z rozhovoru.

Cílová struktura dotazování tak zajišťovala hlavní rámce diskuze, do jisté míry byla jejím prostřednictvím zajištěna opakovatelnost výpovědí a možnost aplikace diskuze do jiných kolektivů. Napříč skupinami byly sledovány shodné výpovědi i rozdíly, směřování diskuze v rámci jejich částí (odlišených barevně Tab.3) i jevy, na které kladli respondenti důraz. Hodnoceno bylo také, zda se skupiny drželi stanovené otázky nebo zda již odpovídali v souvislostech „napřed“. Byla sledována dynamika a bezprostřednost výpovědí a další skryté otázky (např. nucené odpovědi, na co si respondenti stěžovali, zda někdo jen nereprodukoval výpovědi ostatních atp).

Tab.3: Cílová struktura dotazování

1.	Čeho si všimnete nejdříve v této krajině, co upoutá vaši pozornost a pokud to jde, řekněte proč? (Např. upoutá mě budova fakulty, protože jsem tam studovala).
2.	Zkuste se zaměřit na uvedené důvody, proč si všímáme v krajině něčeho prioritně, mluvíme o těch důvodech, zkusme najít některá zobecnění, hledejme různorodosti.
3	Uveďte jaké potenciální nebo existující problémy v této krajině vnímáte?
4	Popište jak se mohla lišit zdejší krajina od krajiny před 100 lety
5	Zkusíme si teď takovou simulaci. Pokuste se obecně popsat proces, jak u vás může probíhat proces čtení krajiny, od čeho začínáte a jak postupujete, jak se Vaše myšlenky odvíjí?
6	Existuje nějaký vhodný postup pro čtení krajiny, který byste doporučili pro žáky/resp.učitele 2.st.ZŠ? Co by měly dokázat vyčíst?
7	Myslíte si, že studium geografie ovlivnilo nebo změnilo váš způsob čtení krajiny? Zkuste vyjádřit v čem.

Zdroj: Vlastní zpracování

4.6 Skupiny respondentů, prostředí

Skupiny respondentů byly vybírány v souladu s teorií tak, aby byla zajištěna příslušnost k určité skupině u všech přítomných. Celkovou takovou příslušností byla úzká spjatost s krajinou ve smyslu předmětu studia (geografové). Každá skupina měla zároveň danou svoji vnitřní identitu. Skupiny geografů tak byly naplněny dvěma skupinami absolventů geografie v různé geografické praxi, kteří se navzájem znají. Další skupinou byli učitelé geografie s dlouholetou praxí setkávající se v kurzech celoživotního vzdělávání a poslední kontrolní skupina byla zvolena pro porovnání, v ní je zastoupeno různé, avšak ne geografické zaměření.

V souladu s teorií bylo také apelováno na vnitřní rozmanitost vzorku, sledujeme-li šíři možných výpovědí, je pro tento účel taková rozmanitost nezbytná. Sledováno bylo dle

možností zejména kritérium odlišného zaměření (různé geografické disciplíny, různé profese), ale také výběr osobností, u nichž se předpokládá, že mohou mít na téma odlišné názory a jsou schopni je argumentovat tedy snižovat výskyt závislosti na reprodukci ostatních respondentů. Uvedené skutečnosti tak napomáhaly zintenzivnit skupinovou diskuzi a získat velkou šíři odpovědí uvnitř daných možností. U neznámé skupiny učitelů geografie se uplatnil přirozený výběr dobrovolné skupiny, která se znala, patrnou odlišností byl pouze věk a pohlaví.

Důležitou podmínkou uskutečnění byl také fakt, že se respondenti uvnitř skupin navzájem znají a zároveň mezi sebou nemají žádné názorové konflikty, což navozuje přirozené prostředí pro komunikaci. Přirozené prostředí bylo ale také dosahováno snahou o volbu vhodného místa pro diskuzi. Původní významnou podmínkou byla také vlastní osobní znalost všech respondentů pro důvěrnost a autenticitu hovoru, ale také pro znalost kontextu (osobnostní rysy, preference atp.), ve kterém účastníci jednají. Organizačně to však u všech skupin nebylo možné, učitelé geografie byli ale o natolik významným vzorkem pro tento výzkum, že došlo k výjimce.

Co se týče počtu respondentů, tak byl volen počet spíše na minimální hranici pro ohniskové skupiny, a to s odůvodněním náročnosti tématu a očekávané šíře odpovědí. Ve všech skupinách se zúčastnilo vždy 5 respondentů, 1 stejný pozorovatel a já v roli moderátora. Výběr respondentů je zasazen do širšího rámce, je plánován navazující výzkum s dalšími skupinami v rámci disertační práce.

Absolventi geografie

První dvě vybrané skupiny jsou geografové s relativně čerstvými pracovními zkušenostmi (2-3 roky). Byly vymezeny dvě samostatné skupiny, a to fyzicko-geografická a kartografická větev, a absolventi sociální geografie a regionálního rozvoje. Důvodem rozdělení vzorku byla možnost porovnání odlišností výpovědí těchto dvou. Sledována tak byla skrytá otázka, zda existuje v jejich způsobu observace krajiny rozdíl, který by mohl vyplývat z odlišností při studiu krajiny i jejímu definování. Volba vnitřní rozmanitosti obou vzorků byla předurčena různorodostí jejich uplatnění nebo zaměření, ale také obecně pohlavím a osobnostními rysy. V obou případech se rozhovoru zúčastnily minimálně 2 ženy a ani jeden respondent nebyl stejného zaměření jako jiný. Profesně byly zastoupeny tyto oblasti: u první skupiny: geografie města, geografie cestovního ruchu, landuse, regionální rozvoj a geografie zemědělství, u druhé skupiny: kartografie, hydrologie, management nakládání s odpady, krajinná ekologie a kvalita ovzduší. Termíny rozhovorů

byly: 4.1. 2012 pro skupinu sociální geografie a regionálního rozvoje, a 29.3. 2012 pro skupinu fyzické geografie a kartografie. Oba rozhovory se konaly v pozdně odpoledních hodinách ve známém prostředí v budově PřF UK, Albertov 6, Praha 2, kde se skupina příležitostně neformálně scházela. Trvání rozhovoru bylo u první skupiny 73 min. a 50 s., u druhé skupiny 74 min. a 10 s., vždy včetně závěrečné reflexe ale bez představení účastníků a úvodu do diskuze. Pro oba tyto rozhovory byla charakteristická velmi příjemná atmosféra dána vzájemným přátelstvím.

Neformální kontrolní skupina

Pro jasnější patrnost existence geografického myšlení ve výpovědích bylo doporučeno zvolit také libovolnou kontrolní skupinu bez geografického zaměření. Tento návrh vycházel také od pozorovatele, který na rozdíl od moderátora není geograf a tak si lépe všímá některých skutečností, které mohou zkresleně považovat za „běžné“. Byli tak zvažováni vybraní zástupci volnočasového oddílu neformálního vzdělávání (cykloturistický oddíl Ventilek, SVČ Děčko Náchod), kterého jsem součástí. Tato skupina je vhodná nejenom vzájemnou znalostí se, ale zároveň jde o skupinu neformálního vzdělávání, která pořádá letní tábory pro děti zaměřené na cyklistiku, cestování a poznávání krajiny (součástí jsou i exkurze, přednášky na Správách VCHÚ atp.). Z uvedené skupiny byli vybráni následující respondenti: ředitelka střediska volného času, lékař, student, policista a ekonom. Krom toho byla v této skupině zajištěna heterogenita věkem (23-58 let), mezi respondenty byly opět 2 ženy a 3 muži. Rozhovor se uskutečnil 19.1.2012 v podvečerních hodinách, místo bylo voleno soukromé, v místě bydliště (Nové Město nad Metují), atmosféra byla opět příjemná. Trvání rozhovoru bylo 69 min. a 30 s. bez představení účastníků a úvodu do diskuze.

Učitelé geografie

Poslední volenou skupinou byli učitelé geografie pro základní i střední školy s různou délkou praxe. Tato skupina mi byla zprostředkována školitelkou práce RNDr. Danou Řezníčkovou, PhD. v rámci pořádaného víkendového kurzu pro pedagogy. Nevýhodou této skupiny byla již zmíněná neznalost respondentů, která se může projevit neznalostí kontextu v analýze dat, nicméně díky hovornosti respondentů to nakonec samotné výpovědi ani analýzu příliš neovlivnilo. Nutno říci, že organizačně nebylo v mých silách zajistit jinou skupinu učitelů geografie, kteří se navzájem znají a zároveň znají mě. Datum uskutečnění rozhovoru bylo 20.4. 2012 ve večerních hodinách v místě kurzu (penzion Monínek, Sedlec-Prčice). Odlišné u tohoto setkání byly i podmínky hovoru, rušivější prostředí dané místem ubytování na turistické chatě ale převážil stupňující se zájem

respondentů o diskuzi, která v závěru plynule přešla do neformální debaty. Heterogenita respondentů byla naplněna věkem a délkou praxe (5, 6,11,17 a 20 let praxe), mezi respondenty byly 3 ženy a 2 muži. Trvání rozhovoru bylo kvůli organizačně-technickým podmínkám o něco kratší. Konalo se první den kurzu v pozdních hodinách, účastníci také opožděně přijeli do místa ubytování, a čekal je ještě návazný program. Hlavní rozhovor měl 50min. a 30 s. bez představení účastníků a úvodu do diskuze.

Tab.4: Skupiny respondentů, délky a rozsah rozhovorů

Cílové skupiny:	absolventi SGRR	volnočasová pedagogika	absolventi FG	učitelé geografie
Datum a místo setkání	4.1.2012, Praha (18:00 - 20:30)	19.1.2012, Nové M.n.M (19:00 - 21:30)	29.3.2012, Praha (18:00 - 20:30)	20.4.2012, Monínec (20:00 - 21:30)
Pohlaví, věk	2 ženy, 3 muži	2 ženy, 3 muži, různého věku	3 ženy, 2 muži	3 ženy, 2 muži
Rozmanitost zaměření uvnitř skupiny	město	lékař	krajinná ekologie	5 let praxe
	cestovní ruch	pedagog	kvalita ovzduší	11 let praxe
	zemědělství	student	nakládání s odpady	20 let praxe, i na 1. stupni
	obnovitelné zdroje energie	policista	meteorologie	6 let praxe
	regionální rozvoj	ekonom	kartografie	17 let praxe
Délka hlavního rozhovoru	73 min. 50 s.	69 min. 30 s.	74 min. 10 s.	50 min. 30 s.
Přepis (počet normo-stran)	32 str.	17,5 str.	24,5	17 str.
Rychlost hovoru (text/čas)	0,4336	0,2518	0,3302	0,3366

Zdroj: Vlastní zpracování

Rozsah výpovědí, tempo hovoru

Z celkových nahrávek všech setkání byl k transkripci určen vždy pouze záznam hlavního rozhovoru bez představení účastníků, vysvětlujícího úvodu, příp. návazných debat, pokud nepřispívaly již výrazně k tématu. Celkový rozsah přepsaných výpovědí tak činil 91,5 normo-stran. Porovnáme-li rozsah jednotlivých setkání (tab.4), je patrné, že se u skupin výrazně lišila intenzita výpovědí za jednotku času, tedy tempo hovoru. Bez širšího kontextu nelze situaci jednoznačně hodnotit, přesto vidím shodu v tom, že skupina absolventů sociální a regionální geografie přispívala větším množstvím podnětů, diskuze byla pro ně přirozená. Shodně se skupinou učitelů geografie problematika zajímala nejvíce. Délky hovoru pak byly zhruba shodné v běžných předem připravených podmínkách u tří skupin, u poslední skupiny učitelů geografie se z technických důvodů více spěchalo.

4.7 Pozorovatel a moderátor, skryté otázky

Cílem pozorovatele bylo sledovat zejména dynamiku rozhovoru, činnost moderátora a celkovou atmosféru diskuze, zapisoval také atypické skutečnosti, gesta, charakteristiky účastníků, které moderátor snadno přehlédne. Otázky pro moderátora byly určeny následovně: *Jak rozumí respondenti otázkám? Musí dlouho přemýšlet? Navazují často na své výpovědi, je to dynamické? Odpovídají vyrovnaně nebo někdo dominuje? Jaká je celková nálada, vyhraňuje se někdo svými názory? Byly některé zvláštní situace, které nelze jinak postřehnout? Co lze vytknout moderátorovi?* Pozorovatel byl určen tak, aby byl přítomen všem rozhovorům a zároveň získal také subjektivní srovnání mezi skupinami. Pozorovatel zároveň není geograf, což umožňuje vhodný odstup, kteří zúčastnění nemusí vždy vnímat. Pozorovatel byl v roli tichého pozorovatele, do hovoru tak nevstupoval, jeho úlohou byla také kontrola funkčnosti technických podmínek.

Cílem moderátora bylo v rámci uvedených časových a obsahových mantinelů řídit rozhovory tak, aby příliš nezasahoval do utváření myšlenek a názorů respondentů na jedné straně, zároveň získal co největší šíři autentických výpovědí na straně druhé. Úkolem moderátora je také podněcovat účastníky a pomáhat jim ve vyjádření vlastních názorů a postojů. Obsahově byl cíl moderátora totožný s uvedenými tématy struktury dotazování včetně sledování hlavní výzkumné otázky tak, aby nedocházelo k přílišnému odklonu od tématu. Moderátor byl opět vždy stejný. Byla jsem jím já (autor práce) a to z důvodu vytvoření výzkumného projektu, nabitých východisek k práci i jiných vlastních motivů (znalost respondentů, představa o průběhu).

Další skryté otázky, které byly pozorovatelem i moderátorem sledovány vyplývají z hlavního výzkumného problému. Zejména byla sledována existence možného ovlivnění myšlení v konkrétní krajině předchozím studiem geografie, tato souvislost je v závěru pro porovnání také dotazována. Mezi skupinami uvnitř geografie pak byla sledována odlišnost či shoda vycházející z odlišné vědní či profesní praxe těchto skupin. Dále byla sledována míra porozumění otázkám a automatizace či přirozenost při jejich odpovídání, také celková nenucenost rozhovoru a aktivita a zájem respondentů. Díky osobní znalosti většiny respondentů mohl pozorovatel i moderátor zařadit znalost kontextu (např. zda někdo jednal jinak, než je pro něho typické, byl ovlivněn účelem výzkumu), ve výpovědích se však nepotvrdilo.

4.8 Sběr dat, postup kódování, použitý hardware, software

Ohnisková skupina umožňuje kombinaci dvou základních metod sběru dat, tím je záznam diskuze a výsledky přímého pozorování. Záznam diskuze byl nahráván pomocí diktafonu a kamery. Byla použita kamera Evolve 2500HD Touch s aktivním stereoozvucením a pomocný diktafon (Creative ZenMosaic). Obě zařízení však byly použity pouze pro audiozáznam s odůvodněním, že videozáznam by rušil přirozenost výpovědí. Z nahrávek bylo nicméně vždy dobře patrné, kdo právě hovoří. Rozhovory byly dále doslovně přepsány včetně transkripčních znaků (hezitační zvuky, smích, překryv výpovědí). K usnadnění procesu přepisu byl využit software Amaizing slow downer 3.14, který zpomaluje nahrávku do libovolné rychlosti přepisu. Byl využit také software GoldWave 5.18 pro všestrannou práci s audiozáznamy, kterým došlo zejména k sestřihu nahrávky po dílčích otázkách vedoucí opět ke snadnějšímu přepisu. Přepsané rozhovory v celkovém rozsahu 91,5 normo-stran tak byly připraveny pro kódování výpovědí a jejich kategorizování. K tomu bylo využito vhodné prostředí v softwaru MAXQDA 10 Plus.

Kódování obecně je operace, pomocí níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při kódování je text rozdělován na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména dle jejich významu. Jednotkami tak může být slovo, věta nebo odstavec, této sekvenci je tak paralelně přidělen kód podle toho o čem vypovídá nebo jaký jev reprezentuje, tedy jaký je význam nebo skrytý význam výpovědi (často tak nemusí být označení shodné s tím, co je přímo popsáno). Základem procesu kódování jsou dva analytické postupy, jejichž podstata se liší, první se týká porovnání a druhý kladení otázek. Při úvodní fázi kódování se uplatňoval postup porovnání, později pak postup druhý.

Nejprve byly kódovány odděleně jednotlivé rozhovory pomocí otevřených intuitivních kódů, jak je v počátcích kódování doporučováno (Švaříček, Šed'ová, 2007). Těmto tzv. „ad hoc“ kódům dáváme přímo nálepku, která odpovídá povaze sekvence. Časté je v úvodní fázi také označení přímým výrazem respondentů („in vivo“ kódy).

Druhá fáze představovala kódování celého souboru dat po jednotlivých otázkách, aby se kódy daly porovnat mezi skupinami. V této fázi se stále uplatňoval proces kódování pomocí prvního analytického postupu a tím je porovnání. Konstantní komparace tu umožňuje zejména rozpoznání podmínek, které mohou vycházet z průvodních okolností

daných skupinou, příp. komparaci s vlastními představami. Částečně se již uplatňoval druhý proces, hlavně ale patrný v následující fázi.

Poslední fáze kódování byla věnována revizi celého souboru dat a hledání klíčových výpovědí nebo jevů, na které bylo zvláště upozorněno. Uplatnil se převážně druhý analytický postup kladení si otázek (jak spolu kódy souvisí? jaká je dimenze daného kódu? co vše do něho může patřit?), který umožňuje vytvořit hierarchickou strukturu kódů. Jedná se o „axiální kódování“, ve kterém je důležité zejména vidět podstatu sdělení, jít pod povrchový význam a současně mít schopnost vidět kódy různého druhu v jednom sdělení (Strauss, Corbinová, 1999). V této fázi byly tedy dotvářeny vztahy jednotlivých subkategorií a kategorií, vznikl výsledný kódový systém, byly zakomponovány poznámky pozorovatele, moderátora i skryté výpovědi (poznámky k metodice, strategie jednání, co dále v rozhovoru chybělo).

V rovině obsahové pak vznikly tři samostatné projekty - v prvním kódovém systému najdeme skupiny kódů pouze v jednotlivých otázkách za účelem interpretace toho, co na danou otázku respondenti odpovídali. Druhý soubor obsahoval stejné kódy napříč otázkami, vhodný byl pro interpretaci toho, kdy určitý obsah skupiny respondentů řešili nebo jak byli otázkami stimulováni. Poslední kódový systém obsahoval vše včetně výrazných klíčových témat, vlastních poznámek a dalšího kontextu. Závěrečný kódový systém obsahoval celkem 768 kódovaných výpovědí ve 4 skupinách. Ukázky kódovaných výpovědí jsou zobrazeny v Příloze č.2.

5 VÝSTUPY

5.1 Analýza dat, a interpretace dat

Jak již bylo uvedeno, přístup interpretace dat je dán narativní pozicí, která koresponduje s faktem, že krajina není jenom realita objektivní, ale je do jisté míry výtvořem pozorovatele. Jde na jedné straně o to porozumět a popsat situace tak, jak jim rozumějí sami aktéři. Na druhou stranu bylo i cílem hledat při analýze souvislosti, data kategorizovat, zapojit vlastní očekávání, porovnat je dle možností s uvedenou literaturou, zkušenostmi z předvýzkumu, zkrátka kategorizovaná data interpretovat.

K interpretaci a analýze dat byly použity některé techniky, dále níže popsány. Výstupy jsou představeny třemi částmi. V první části byly popisovány výstupy dílčích otázek napříč jednotlivými skupinami, interpretovány byly výpovědi, obsahová specifika i dynamika hovoru. Jedná se do jisté míry o techniku „vyložení karet“ výpovědí kombinovanou s technikou „vytváření trsů“, obojí je částečně dáno strukturou dotazování, ale uplatňuje se také interpretace na základě pozorování. Kategorizovaná a interpretovaná data byla pak ve druhé části znovu revidována, hledány byly další proměnné, na které respondenti kladli zvláštní důraz, uplatnila se tak technika „faktorování“ (Miovský, 2006). Výstupem druhé části jsou příspěvky ke hledání způsobů čtení krajiny pro didaktické účely, představena jsou diskutovaná klíčová témata, došlo k porovnání významných jevů s některými teoretickými poznatky. Ve třetí části je uvedena kapitola ke čtení textu, jsou uvedeny podněty k metodice práce a shrnutí výstupů.

5.1.2 Hodnocení otázek dle skupin respondentů

Tato kapitola shrnuje deklarované výpovědi, porovnává a hledá shody a rozdíly mezi nimi. Jak již bylo uvedeno, v této části je sledován nejen obsah, ale z charakteru použité metody výrazná dynamika výpovědí a skryté otázky. Představeny jsou výpovědi podle jednotlivých otázek včetně zastupovaných kategorií kódování (modrý text). Otázka zabývající se dotazováním postupu čtení krajiny je hodnocena samostatně.

Otázka č.1: Čeho si všimnete nejdřív, co upoutá vaši pozornost?

Jak již bylo uvedeno v metodické části, otázky 1 a 2 byly zařazeny do struktury dotazování z důvodu, že u čtení krajiny velmi záleží na výchozím bodu, od kterého respondenti odvíjí svůj pohled. Ať už bylo tímto bodem stanovení hlavního motivu snímku, celkový dojem, významný prvek nebo míra znalosti dané krajiny, prostřednictvím ohniskových skupin jsou tato odlišná východiska jednotlivců sdílena a porovnávána.

Učitelé: Skupina odpovídala na první otázku bezprostředně, respondenti zmiňovali přirozeně i důvody k tomu vedoucí (tedy náplň otázky č.2). Obdobně jako skupina sociálních geografů se nad nimi nemuseli dlouho zamýšlet a shodně s nimi již od začátku rozhovoru nazírali krajinu více problémově a z různých pohledů. Často se také vyjadřovali k celkovému dojmu z krajiny. Upozorněno bylo na to, do jaké míry jedinec danou krajinu osobně zná. Zajímavý je názor v závěru této části rozhovoru, kdy jeden respondent poukázal, že: „*je smutné, že jsme zapomněli na Sněžku jako dominantu a stále se bavíme o zástavbě a životě tam*“, tedy to, co je upoutalo prvotně. Jeden respondent uvedl ve výpovědi rovnou svůj postup, jak krajinu obecně čte (tedy otázku č.5). Uváděli tyto prvky:

Vegetace – umělé a výrazné odlesnění

Funkce krajiny – komerční využití x místo k žití, absence zemědělství

Život tam – zásobování, obživa, otázka pohodlí

Hory – zejména sníh na horách – netypické

Hotel – akceptace na jednu stranu – ekonomický důvod, naopak příliš vysoká dominantu

Cesty – nepřirodní, málo zasazené do krajiny

Sídla – hustota osídlení, charakter, stáří budov, materiály

Kontrolní skupina odpovídala heslovitě, hovor vznikl za pomoci moderátora a diskuze byla spíše rozpačitá. Obsahově převažovalo estetické hledisko, přesto jmenovali některé obdobné základní prvky krajiny:

Vegetace – lesy - symbol rekreace

Hory – znám to tam, dominují, sníh

Hotel - nepatřičný, ošklivý, dominuje, ostré hrany

Cesty – množství, charakter

Sídla – charakter sídel, množství, architektura, barevné kontrasty

Analogie – rekreace, sníh mi připomíná zimu, tvar cestní sítě

Sociální geografové odpovídali už od začátku v souvislostech, jmenovali zároveň důvody prvotního čtení. Jak bylo zmíněno, poukázali již na některé problémy v krajině, které jsou předmětem otázky č. 3. Shodně se skupinou fyzických geografů bylo patrné vymezování krajiny a její porovnání zejména s Alpami. Zdůrazněn byl z vnějších z odlišujících faktorů význam perspektivy, který dává vidět některé věci jasněji. V

ohlížení krajiny postupovali intuitivně, někdo se rozhlížel více do detailů, někdo koncepčně, nastínili specifika života tam. Obsahově uváděli:

Typ krajiny – srovnání s alpskou, venkovskou, městskou, dle výškové členitosti

Hotel – velikost a architektura, městská stavba

Život tam - obživa, vyhrnování sněhu u chat, nejsou ploty

Cesty – množství, materiál, nezasazení do krajiny (nejsou lemovány stromy, čtí)

Sídla – architektura a odlišný vývoj, množství a rozptýlená zástavba, barevně nezapadají

Fyzičtí geografové odpovídali také v souvislostech, jak bylo uvedeno, zmiňovali srovnávání s jinou krajinou, hlavně alpskou. Oproti ostatním již poukázaly na dynamiku vývoje na kontrastu nedávných změn v krajině, dále uvedli:

Vegetace – zábor ploch, kácení, nepřírozená vegetace

Typ krajiny - srovnání s alpskou zástavbou

Hory – sněh – netypické v létě pro české hory

Hotel – akceptace na jednu stranu – zvyk, rekreační středisko, ale vysoké, nezapadá tam.

Cesty – viditelnost, nezakryté zelení, asfaltové, velký most

Sídla – nevzniklo postupně ale jednorázově, chybí symetrie,

Shrnutí: Skupina učitelů geografie obdobně jako skupina sociálních geografů odpovídala nejvíce bezprostředně a dynamicky, krajina byla jimi nazírána od začátku více problémově, zamýšleli se krom základních prvků také nad problematikou života tam. Skupina fyzických a skupina sociálních geografů porovnávaly krajinu s alpskou či jinou horskou krajinou, ohlíželi tedy více hlavní motiv. Na dynamiku vývoje, subjektivně vnímanou jako velmi důležitou (viz. pojetí výukového programu v kapitole 3), již upozornili fyzičtí geografové. Všechny skupiny geografů zmínili kontrastování přírodní a přeměněné krajiny, kontrolní skupina se tímto prozatím nezabývá, vnímá výrazné prvky v krajině a jejich estetiku, společně s učiteli řeší celkový prvotní dojem a jako odlišující faktor vnímání uvádějí míru, jak danou krajinu osobně známe. Všichni respondenti se pak shodovali v základních prvcích, kterých si lze primárně všimnout: *hotel Horizont, ostatní sídla (rozmístění, architektura), cesty (materiál, množství, zasazení do krajiny), hory a sněh, lesy (zábor ploch).*

Otázka č. 2: Uved'te důvody, proč si uvedených jevů/prvků všímáte prioritně, proč vás zaujaly?

Otázka byla původně součástí první otázky, jejich rozdělení je objasněno v kapitole 4.4, respondenti se tak na tomto místě znovu vracejí k prvkům a jevům v krajině a uvádějí důvody své observace.

Učitelé navazují na některé důvody uvedené v první otázce, které doplňují. Struktura hovoru se tak částečně vytváří samovolně. Jako důležité byly pro ně od počátku nazírány faktory jako je souvislost s výchovou nebo profesním zaměřením.

Nedávný vývoj – dáno také věkem, pamatuji jiné podmínky
Počasí, roční období – zasněžený by to bylo hezčí, jaro, hezké počasí
Analogie s jiným místem – zachování krajiny v Rakousku, v horských oblastech už jsou ovce
Znám to tam – už jsem to viděla, zážitky
Celkový pohled – perspektiva, celkový dojem
Narušuje ráz zbytku – nepřírozené, nepřírodní, geometrické tvary, vysoká budova, esteticky – barevný kontrast (bílá barva, šířka silnic), není harmonické
Nějaký jsem: Zaměření – spíše vidím negativní rysy, někdo jiný pozitivu, mám rád hory
Výchova – odkud jsem, kam jsem jezdil s rodiči
Profese - pohled učitele

Kontrolní skupina odpovídala také v duchu své předchozí otázky, protože si všimli oproti ostatním skupinám malého množství jevů/prvků/procesů v krajině, tak ani pestře nediskutovali důvody tohoto čtení a výpovědi byly méně obsáhlé, hlavně zaměřené na estetiku a dojmy. Již docházelo ke kontrastování přírodní a přeměněné krajiny, které ostatní skupiny zmiňovaly při prvním pohledu.

Nedávný vývoj - novodobá stavba, změna funkce krajiny, zábor ploch
Roční období, počasí – podle sněhu, kdyby přšelo, bylo by to jiné
Znám to tam – kladné zážitky, symbol dovolené (chaloupky, zima, lyže, ideál), co tam hledám (klid, pohoda, výhledy), pocit příjemna, známa
Celkový pohled – vyváženost, rozhled, orientace
Narušuje ráz zbytku – hotel nepatří ke zbytku, množství turistů nepatří k nedotčené krajině, esteticky – ruší celkový dojem, barevný kontrast
Nějaký jsem: Vlastní ideál – odpovídá počasí, vzpomínky, chaloupky
Zaměření – mám rád hory, orientuji se, potřebuji mít výhled do dálky

Protože odpovědi této skupiny měly více charakter hledání, dalo se jiným postupem

kódování nalézt, co tam vlastně respondenti hledají:

symbol dovolené (chaloupky, pohoda, léto i zima, líbí se mi to, lyže), klid, pohoda, nedotčenost přírody, potřeba orientace (hledám nejvzdálenější obrisy, horizont, výhledy, dálka)

Sociální geografové odpovídali také v návaznosti na 1.otázku. Detailně se pokusili popisovat své důvody. Zajímavé je, že tu uvádějí souvislost s jejich profesním zaměřením, kterou ale v poslední otázce zaměřené na ovlivnění geografii negují. („Možná je zajímavý, že všichni jsme taj z těch respondentů vesměs sociální geografové, že? , že jsme si všimli těch sídel, zatímco..“)

Nedávný vývoj – 20. století, nově vykáčené plochy, menší domy, jiný styl života
Počasí – odpovídá ideálu hor, ovlivňuje
Analogie s jiným územím – Rakousko, venkovská krajina, příhraniční oblasti
Znám to tam – zážitky, symbol dovolené, vím jak to vypadá, už mě to nepřekvapuje
Celkový pohled – perspektiva, výhled, pohled ze široka, snažím se orientovat
Narušuje ráz zbytku – do horské krajiny nepatří, venkovská versus městská stavba, ideál hor
Nějaký jsem – představy, povědomí, očekávání, naturel:
Charakter – logické operace – systematik, estetik, induktivní, deduktivní
Výchova – co znám z dětství

*Pohlaví – orientace podle linií u mužů, podle bodů u žen,
Zaměření – architektura, cestování, turistika
Profese – zmiňují, že fyzičtí geografové si pravděpodobně všimnou více reliéfu*

Fyzičtí geografové zde odpovídali o něco méně přesněji než na první otázku, tento způsob myšlení jim připadl obtížný, odpovídáno bylo s pomocí moderátora. Zajímavý byl prvotní postřeh dalšího odlišujícího faktoru, že záleží z jaké role se na krajinu dívám (majitel, rekreant, mám rád přírodu nebo vidím komerční potenciál), velmi patrný byl nesouhlas se současným plánováním krajiny.

*Štve mě – chování bez hranic, zábor ploch bez limitů
Nedávný vývoj - nevzniklo to postupně, jak to bude vypadat za 100 let
Analogie s jiným územím – Alpy – cesty zasazené, zástavba celistvá, české hory – sněh
Znám to tam, zvyk – jiné než poprvé, tolik to už neruší, jiné než když jsem na počátku změn
Roční období – v zimě to bude hezčí, neznám to v létě,
Narušuje ráz zbytku – velikost, nestejně domy, barevný kontrast, nepatří do hor (tenisové hřiště, zábor ploch), esteticky (míra harmonie, chybí zeleň podél cest).
Nějaký jsem: Vlastní ideál – hory jsou neporušené oproti nížinám
Zaměření – mám rád přírodu, všímám si primárně hor, jiný styl života rekreantů
Profese – potřeba kultivace krajiny, srovnání s jinými zdroji, naučený popisný postup*

Shrnutí: Porovnáme-li výpovědi napříč otázkou, je patrné a ze struktury rozhovoru plynoucí, že respondenti navazují na své předchozí výpovědi. Učitelé geografie a skupina sociálních geografů první otázku pouze doplňuje, dynamika zůstává vysoká. Tyto dvě skupiny poukázaly mezi důvody také na vliv výchovy a vzdělání (hlavně pak souvislost s rodinou výchovou a jejich profesním zaměřením). Skupina fyzických geografů je otázkou spíše zaskočena a dynamika výpovědí poklesla, u kontrolní skupiny je množství výpovědí nejslabší, jako jediná nehledá analogii s obdobnou lokalitou. Na základě uvedeného lze subjektivně vidět souvislost s tím, do jaké míry tyto odlišné skupiny přistupují ke studiu krajiny obecně. Zatímco učitelé geografie i sociální geografové mají blíže k diskuzi a zdůvodňování, bylo pro ně tedy přirozené o důvodech mluvit, fyzičtí geografové pracují s krajinou převážně analyticky, jejich přístup je více pozitivistický, proto je taková otázka mohla zaskočit. Geografický přístup (oproti kontrolní skupině) byl u všech zastoupen hlavně v zařazení do typu krajiny (mluvíme-li o čtení textu, pak by se dalo přirovnat ke stanovení „názu článku“) a porovnání s obdobnou lokalitou. U kontrolní skupiny je patrné, že bez konkrétních otázek (viz. další otázky) nazírají krajinu méně problémově a více pocitově. Vesměs lze mezi skupinami najít shody v základních uvedených důvodech, které ovlivnily čtení krajiny, na některé bylo poukázáno už v otázce č 1: *znalost místa, analogie s jiným podobným územím, narušuje ráz zbytku (ve smyslu přírodní a kulturní krajiny, městské a venkovské krajiny), celkový pohled (topograficky i esteticky), osobnostní*

odlišnosti (vlastní ideál, zaměření, výchova, myšlenkové operace), dynamika vývoje, příp. roční období.

Závěr: Z poznatků otázek 1 a 2 lze vymezit dva typy výpovědí podle toho, zda přispívají k odlišnostem nebo shodám v hledání způsobu čtení krajiny. První způsob spočíval zejména ve stanovení hlavního motivu snímku (horská krajina, přírodní krajina, funkce cestovního ruchu) a srovnávání s tímto motivem (co tam nepatří, nezapadá), u geografů sem patří stanovení typu krajiny a analogie s jinými lokalitami., příp. dynamika vývoje krajiny ve smyslu srovnání uvedeného v čase. Celé toto téma má jednotící funkci při hledání způsobu čtení krajiny, protože se zabývá přímo krajinou a nikoliv individuálně odlišným nazíráním, popsat se to dá slovy jednoho respondenta, že „*krajina je méně složitá než lidský mozek*“. Zatímco druhé téma převážně heterogenizuje způsob čtení krajiny, jsou jím významně se projevující osobní preference – role výchovy, osobnostní rysy, záliby, mezi geografy pak profese. Analogii tu lze najít s Cílkovými „*krajinami vnitřními*“, tedy jaké subjektivní hodnoty má krajina pro každého z nás. Samostatně lze uvést míru znalosti místa. Zatímco geografové na znalost místa tolik nepoukazovali, u kontrolní skupiny byly osobní zážitky vnímány jako důležité. Právě proto, že byli respondenti k této krajině v podobné roli (návštěvník, turista, nikdo tam nebydlí), vidím jako zobecnění, že o co více jsme naučeni nazírat krajinu problémově a ilustrovat obecné jevy, o to méně se uplatňujeme osobní zážitky a míru znalosti místa.

Otázka č. 3: Jakých potenciálních problémů v krajině si lze všimnout?

Jak bylo uvedeno v metodické části, otázka 3 a 4 byly zařazeny jako další možná hlediska pro nazírání krajiny, pro případnou stimulaci respondentů konkrétními otázkami a sledování výrazných změn v obsahu i dynamice dosavadního hovoru.

Učitelé odpovídali na tento dotaz významně už ve svých předchozích výpovědích, opakují tak v návaznosti dílčí témata již stručně a krátce.

Zábor ploch – příliš rozptýlená zástavba, bezlesí

Cestovní ruch – kapacita, tvrdý turismus, vše se podbízí turistům

Život tam – chtěla bych tam žít?, jak se tam žije, pracuje, dojíždí..

Znečištění - ovzduší

Eroze – s odlesněním vodní i větrná eroze

Vegetace - stav trávy (nesouvislá zeleň), úbytek lesů, polom, monokultury

U kontrolní skupiny na rozdíl od ostatních skupin nebyl hovor volně navázán na předchozí výpovědi, ale změnil se celkově charakter debaty. Na základě toho, že byli otázkou více usměrněni, odpovídalo se jim snáz. Byli schopni vypovídat souvisle o

skutečnostech, které ostatní skupiny řešili při prvním pohledu. Výpovědi se vesměs shodovali, že problémem krajiny je člověk.

Komerce – motivem jsou peníze, vydolovat potenciál, krajina nemá možnost regenerovat
Turismus – Sezónnost – v létě musí udržovat obslužný zařízení bez užítku
Změna funkce krajiny - původní způsob obživy, zemědělství, pastevectví
Znečištění – Voda – čistírny odpadních vod, údržba sezónních zařízení
Vzduch – množství aut, může mít vliv na lesy
Odpady – množství odpadu z kuchyní, třídění
Stav vegetace – přílišná péče o zahrady nebo žádná, výstavba, chybí živiny z pasení, úpravy toků, eroze

Sociální geografové diskutovali opět ze široka, dynamika hovoru se nezměnila, obsahově došlo ke změně zejména v tom, že diskutují témata fyzické geografie, poukazují také na to, zda se zaměřovat na problémy krajiny nebo lidí v ní žijících.

Zábor ploch – diskuze k hustotě osídlení při zachování co největších ploch přírodních, nebo rozptýleně při pocitu menší hustoty ale na úkor zachování přírody
Turismus – tvrdý turismus (asfaltové silnice, moderní budovy, sezónnost, typ lidí)
Znečištění – posypy, dodávky paliv, doprava, kanalizace
Vegetace – stav trávy (živiny ze septiků, ladem), nepůvodní (anglický trávnik), lesy – polom, biodiverzita, zhutnění půd

Fyzičtí geografové se touto otázkou vrací do plynulého hovoru jako u otázky č.1, ve které už také uváděli některé problémy, doplňují a rozvádějí tyto myšlenky, více se zaměřují na problémy života tam.

Zábor ploch – nerespektování regulativ, zahušťování zástavby v čase, umělá horní hranice lesa
Život tam – konzumní způsob, pohodlnost – dojet až na místo, jiný pohled majitelů, chybí pastevectví, cílový typ lidí - městský, rekreanti, stromy by jim překážely
Znečištění – auta, zásobování chat rozptýlených do kopců.
Úbytek lesů – eroze, prostupnost pro vítr – polom

Shrnutí: Z výše uvedeného je patrná odlišnost zejména kontrolní skupiny, která je touto otázkou více stimulována, respondenti odpovídají souvisle a „dohánějí“ tak obsahově ostatní skupiny. Shodně u všech skupin se ke zmiňovaným motivům snímku přidávají některé problémy řekněme fyzicko-geografické nebo ekologické. Všechny skupiny respondentů se shodují na základních problémech: *zabírání ploch, tvrdý turismus, znečištění (vzduch, voda), úbytek lesů a stav vegetace, způsob života příp. typ lidí.*

Otázka č. 4: Jak si myslíte, že vypadala krajina před 100 lety?

Touto otázkou byli respondenti stimulováni ke hledisku dynamiky vývoje krajiny. Jak bylo uvedeno v kapitole 4.4, otázka byla zařazena také z důvodu obdobného pojetí hodnocení výukového programu.

Učitelé: Tato otázka měla u všech skupin velmi podobný průběh, byla o něco více dynamická než předchozí, z počátku mluvili respondenti i přes sebe, obsah byl také podobný s ostatními skupinami:

Zdravý rozum – dnes penězi převálcovaný, místo aby krajině pomáhaly, tak ji hyzdí
Možnosti – nebyla by doprava, auta, méně pohodlí, ale příjemně by to působilo.
Rekreace – už by byla, ale nebyl by hotel, v malém pro elitu
Vegetace – víc flóry, fauny, květy, vyšší tráva, víc lesa, menší stromy
Funkce krajiny – zemědělství – krávy, hospodářské budovy
Sídla a cesty – méně, lidové domečky roubené, jiné tvary, materiál, byly by ploty, polní cesty

Sociální geografové odpovídali dle výše uvedeného, lze postřehnout některé odchylky, např. poukázání na jiný způsob rekreace, na odlišnou demografickou situaci, aj.

Víc lidí (demografická situace i urbanizace), několik generací pospolu v domech
Možnosti - méně pohodlí – doprava koňma, dostupnost
Sníh – více
Vegetace - lesa mohlo být i méně z důvodu pastvy, jiného druhového složení
Funkce krajiny - zemědělství – pastva, meze, koně jako doprava, každý malé hospodářství, orba
Sídla a cesty – starší dřevěná sídla, mň, nebyl by prvorepublikový hotel, užší a prašné cesty

Fyzičtí geografové odpovídají jako ostatní, některé nápady více rozvádějí, uvádějí opět nespokojenost s plánováním krajiny a diskutují krajinný ráz. Zajímavé je poukázání na to, že „pro přírodní sféru je takové měřítko nic“, proto ji příliš neřeší.

Možnosti- pohodlí – většina to preferuje, vývoj společnosti
Rekreace – už by byla, ale nebyl by hotel, v malém pro elitu
Vegetace – les druhově bohatší, větší zalesněnost
Funkce krajiny - zemědělství – pole, pastevectví
Víc sněhu

Kontrolní skupina odpovídala jako ve své předchozí otázce více bezprostředně, výpovědi se shodují s ostatními skupinami.

Možnosti – méně pohodlí, dostupnosti, ale více pohody z pohledu lidí tam žijících
Bližší soužití lidí s přírodou
Funkce krajiny – zemědělství a související hospodářské budovy
Sídla a cesty - řídké osídlení, méně velké domy, neasfaltové cesty
Vegetace – jiné druhové složení a plošně víc
Víc sněhu ve stejnou dobu

Shrnutí: Hypotetickou otázku na historii krajiny odpovídali všechny skupiny velmi shodně a to jak z pohledu dynamiky, tak obsahu. Dynamika odpovědí tak byla u této otázky nejvyšší. Souvislost je možné hledat i v charakteru otázky, nebyla sledována správnost odpovědí (často se také neshodovali dle poznámek pozorovatele – např. zařazení Pece p.Sněžkou do KRNAP, neexistence kanalizace, atp.). Obsahově bylo vyčteno zejména: *změna funkce krajiny, změna zalesnění nebo stavu vegetace, řídkší osídlení a infrastruktura, víc sněhu, jiné technické možnosti*. Patrný byl určitý povzdech nad

současností: více zdravého rozumu, bližší soužití lidí s přírodou, jiný styl života, lepší demografická situace.

Závěr: Obecně bylo z otázek 3 a 4 ověřeno, že ptáme-li se na krajinu problémově a konkrétně, pak lze nacházet větší shody ve výpovědích i vyšší dynamiku odpovědí. Jak bylo uvedeno, pro kontrolní skupinu se tím výrazně změnil charakter diskuze, zatímco ostatní se již vývoje nebo problémů krajiny dotkly u prvotního čtení krajiny. Je tak patrné, že geografové nedokáží své prvotní čtení oddělit od některých souvislostí, resp. sami aplikují komplexní čtení do prvotní observace krajiny, oproti tomu kontrolní skupina se bez dotazování nad takovými otázkami nezamýšlí, je mezi nimi také rozdíl v názvosloví.

Otázka č. 7: Zda a jak Vás ovlivnilo studium geografie při čtení krajiny?

Poslední otázka je na tomto místě zmíněna kvůli podobnému způsobu jejího hodnocení (vynechané otázky jsou v následující kapitole). Otázka stručně řeší míru ovlivnění geografii a schopnost toto ovlivnění vidět.

Učitelé odpovídají oproti ostatním skupinám respondentů jednomyslně, deklarují výrazné ovlivnění geografii i vlastní praxí. Shodují se nejenom v používaném názvosloví, ale také v postupu čtení krajiny i ve větším hledání problémů v krajině. Jednak uvádí, že je to tím, že je geografie baví a dále uvádějí i zkušenosti z praxe jako podnět, který je nutí o tom jinak přemýšlet. Na konci diskuze upozornili na některé zkušenosti z výuky, byla diskutována potřeba prožitku a výchovných cílů v krajině, potřeba žáky zaujmout a vědět, proč je to pro ně dobré.

Názvosloví

Problémovější přístup - vnímání dílčích procesů

Postupy – už od první chvíle učitelský přístup, konkrétní úlohy - zjišťování údajů v terénu

Praxe - propojení teoretických poznatků v praxi, hledání způsobů, jak to dětem předat

Věk – u dětí jiné, vývoj zkušenostmi, praxí se změnil i pohled na geografii

Výchova – odkud jsem, co mě rodiče učili, potřeba prožitku, investigativního učení

Sociální geografové otázku souvislosti s geografii oproti očekávání částečně negují, i přesto, že ji během celého rozhovoru nepřímou vyjadřovali (viz. otázka č.2.). Pouze jeden respondent vidí souvislost markantní, ostatní potvrzují souvislost alespoň s používanou terminologií.

Problémovější přístup - ale až ve druhé řadě - při hledání souvislostí a problémů, když se víc zamýšlím, třídím informace

Primární postupy – kladu si více otázky proč a jak, srovnávám s teoriemi struktury prostoru

Výchova – čemu se naučili jako děti, kdo s nimi poprvé krajinu navštěvuje

Odkud jsem, jaký jsem – na co jsem zvyklý, s čím srovnávám

Fyzičtí geografové se ve svých tvrzeních také neshodují. U někoho převažuje celkové zaměření dané zájmy, výchovou. Jeden respondent tak vnímá souslednost obráceně, kdy jeho nazírání byl spíše důvod, proč geografii volil. Jiný respondent uvádí, že ho geografie výrazně ovlivnila v tom, že některé věci v krajině dříve tak neřešil. Zajímavá je navazující výpověď, kde je vyjádřen nesouhlas s ostatními tím, že geografie výrazně ovlivnila všechny přítomné hl. terminologií. Pozorovatel dodává, že nejenom tím, ale i indiciemi, které dokáží na snímku hledat (např. morfologický vývoj).

Problémovější přístup (vnímání procesů v krajině, ví jak to vzniklo, ale někteří samovolně neaplikují).

Kontrolní skupina byla dotazována na souvislost jejich pracovní praxe na čtení krajiny. Převážně byla dle očekávání negována, pouze ředitelka střediska volného času uvedla, že od začátku přemýšlela, jak by krajinu četla s dětmi. Skupina se zpětně dostala k tomu, co v krajině hledají a doplnili ještě otázku. č. 2. V tom, co ovlivnilo jejich proces čtení, se vcelku shodovali:

Zájmy, koníčky – architektura, turistika, cyklistika

Profese - pedagog volného času

Výchova - prarodiče jsou ze vsi, prací v přírodě jsem se naučil vztahu a úctě, děti jsou mojí součástí, snažím se jim předat vše.

Odkud pocházím - jsem z vesnice – úzký vztah s krajinou

Shrnutí a závěr: Na otázku sledující souvislosti čtení krajiny s geografii odpovídají skupiny různorodě. Jednotně se v této věci vyjadřuje skupina učitelů geografie, která vnímá ovlivnění výrazné, zejména praxe pak ovlivnila jejich způsob čtení krajiny. U ostatních skupin geografů se shoda neprojevila, někdo ovlivnění vidí, jiní negují, jako shodné lze uvést, že dokáží hledět na krajinu problémověji, ale někteří toto hledisko neaplikují bez vyžádání nebo aplikují druhotně, další shodou je ovlivnění v používané terminologii. Dle pozorovatele vyplývá z hovoru ovlivnění markantní, a to i tam, kde ho respondenti negují, lze tedy také tvrdit, že vlastní ovlivnění studiem geografie si ne zcela uvědomují. Mimo ovlivnění profesí se pak všichni skupiny shodují zejména na výchově, s tím odkud pochází, pak srovnávají na co jsou zvyklí. Výrazný vliv mají také zájmy a skupina učitelů geografie poukazuje na věk a „dozrávání“, potažmo společensko-historický kontext.

5.1.2 Způsob čtení krajiny

Otázky č. 5 a 6, které se dotazují na způsob čtení a hledání doporučeného způsobu čtení pro didaktické účely, byly v této práci řešeny odlišným způsobem. Protože se

respondenti oproti očekávání výrazně neshodovali uvnitř skupin ani mezi skupinami, bude tato otázka ještě doplněna o další výpovědi a její analýze se budu věnovat převážně v navazující disertační práci. Na tomto místě jsou představena hlavní klíčová témata, která byla nastíněna, součástí jsou úryvky z diskuzí.

Byl diskutován přístup čtení krajiny z pohledu deduktivního versus induktivního, kdy jeden je systematický a umožňuje od celkového pohledu hledat souvislosti a dílčí prvky, ale předpokládá, že žáci již vědí, co v krajině hledat. Druhý způsob umožňuje lépe poznat problémy a souvislosti na dílčích procesech, ale celkový motiv může uniknout. Uvádím některá dílčí tvrzení: *„Protože oni by, pokud se maj něco naučit didakticky, tak by měly pochopit, jak chápat jakoukoliv krajinu, tzn. když bych jim předložil krajinu Vietnamu...tak by vždycky měli mít nějaký systém, jak to nejdřív uchopit“* nebo *„...tak je zase pravda, že když si začne všímat jednoho detailu, druhého detailu, jo, tak tam může začít vidět taky nějaký souvislosti, který třeba nejsou úplně vidět z toho globálního pohledu“* Pohled deduktivní může do jisté míry souviset s postupem, kdy vycházíme od popisných charakteristik a přecházíme k dílčím problémům, příp. až k percepci krajiny. V tom se však respondenti také neshodují, pro některé je sice důležitý hlavní motiv nebo jeho části, pro některé jednotlivé problémy dominující nad popisnými charakteristikami, kontrolní skupina řešila hlavně percepci krajiny. Např. výpověď k tomuto přístupu: *„...něakej popis, něakej materiál, ptáme se, kde je co, potom se teprv ptáme, proč je to tam a jak se na to koukám já, jak se na to kouká on, ty, my všichni“*. *„Já bych to nepopisovala celkově tu krajinu, jestli je tam zařzlé údolí nebo tohle, na tomhle je krásně vidět ten rozpor toho cestovního ruchu za každou cenu a to bych jim demonstrovala“*.

Subjektivně vnímám jako velmi důležité, že byl (hlavně geografie) diskutován přístup chronologický, ať už možnost sledovat krajinu od méně časově proměnlivých faktorů po ty velmi dynamické, ale zejména pak upozornit na význam nedávného vývoje. Hledat tedy v krajině indicie dějin krajiny (srv. Bičík, 2004, Řezníčková, 2008, Cílek, Ložek, 2004, 2007, Kučera, 2006, 2010, Urbánek, 1992). Z výpovědí pak: *„...a je to podle mě důležitý ukázat, že ta krajina původně byla jiná, teďka vypadá takhle,.. jo že úplně změnila tu svoji funkci, který sloužila ještě třeba před těma 100 lety.“* nebo *„Já bych teda ještě do toho vstoupil, chtěl bych zdůraznit taky proč to tak je, jo oni dneska, zvláště teda ti studenti nemaj představu, přehled, jako proč je to špatně“* [Protože jsou na to zvyklí, protože se do toho narodili [přesně tak] a vidí ten obraz toho normálu trochu jinde]“. Společně s budoucností a plánováním krajiny byly pro didaktické účely zmiňovány různé

techniky na uvědomění si střetu rolí v krajině, poukázáno bylo na to, že různé role v krajině mohou také předurčovat to, co v krajině čteme (rekreant, majitel,...).

Další technikou možného postupu čtení krajiny byla její rajonizace nebo vymezení vůči rozdílnému, ať už členění na homogenní celky (srv. Kolečka, 2009) a řešení vztahů mezi těmito celky, nebo dle typů či funkcí krajiny (horská, venkovská, rekreační), na kontrastech přírodní a kulturní krajiny či poukázání na zajímavosti oproti krajině, kterou znají. V diskuzi postupů bylo také řešeno, zda si klademe za cíl učit krajinu vnímat nebo učit chápat informace v krajině, bylo zdůrazněno, že u žáků je potřeba rozvíjet oboje. Zmíněn byl také význam prožitku krajiny. *„Jde tam o to, aby si to ty děti prožily, tam tím, že jsou mladý...“*. (srv. Řezníčková, Matějček, 2008, Kühnlová, 2007).

Napříč všemi skupinami bylo patrné výrazné zamyšlení nad způsoby, jak žáky zaujmout, ať už poukazováním na nevšední věci, hraním rolí nebo úloh ve smyslu kam by šli či co by tam dělali a podobných technik.. *„Velmi často se právě stává, ať připravím sebelepší program nebo jakoukoliv aktivitu, tak oni kouknou a řeknou: jo jasný, a jdou pryč. [přesně tak] Zaujmout děti je strašně těžký v době interaktivních tabulí a všeho možného“* nebo *„Spousta těch dětí dneska neumí vnímat to, co má kolem sebe, protože vidí televizi..“*. Učitelé také diskutovali výchovný charakter, ale připomínají jeho přiměřenost a otevřenost k žákovským názorům.

Jako důležitý pro pedagogickou praxi se zdá být diskutovaný fakt, že žáci nejsou schopni vnímat tak široký koncept v souvislostech, nedovedou aplikovat onen cílový systémový způsob myšlení v krajině (srv. Řezníčková, 2003, RVP ZV, 2007 nebo kap 3.3). Např: *„Předpokládám, že kdybych se zeptal nějakého šestáka, co vidí, tak řekne kopec, baráky a les, a nic dalšího“* nebo *„Pamatujete si, když jsme se učili v prváku o mapách, že mapa se dělá s ohledem na svého uživatele? Tak tady asi jako pokus poznat krajinu by měl být taky jako s ohledem na ty uživatele, já se přiznám, já teda nevím, jak jsou na tom šestáci, případně sedmáci s tím, jak jsou schopni vnímat komplexní věci..“* nebo *„...tak ten jejich mozek je nevyvinutej ještě do té míry aby mohl posuzovat ať už pozitivní nebo negativní vlivy v krajině“* nebo *„A rozhodně teda já, když bych to, tak to téma krajina z pohledu geografie bych to zvýraznil v posledních dvou ročnících na střední škole“*. Uvedená fakta korespondují s teorií kognitivní náročnosti (Piaget in Čáp, Mareš, 2001) i s výsledky vlastního výukového programu (viz. kap. 3). Výstupy mohou tedy posloužit pro možnou diskuzi, zda je v RVP ZV tato problematika adekvátně zohledněna.

Při interpretaci samotného procesu čtení bylo poukazováno na fakt, o kterém píše Widgren (2004), zda krajinu v první řadě známe nebo neznáme. Autor takové poznání

přirovnává k rozeznání tváří lidí. Krajinu si také zafixujeme tak, jak jsme ji poznali, u tohoto obrazu, zážitku nebo kontextu zůstáváme, znovu už nás nezajímá celkový dojem ani to, co je už známé, ale hledáme změny oproti minulému. Pokud je to krajina neznámá, pak se první dojem teprve utváří a je patrné, že velmi záleží na tom, jak a co je nám v krajině představeno (výchovou a vzděláním). Z výpovědí vyplývá, že toto hledisko se uplatňuje zejména při percepci krajiny (srv.otázka č.2). Co se však v šetření neprojevalo, je autorovo tvrzení, že krajinu čtou všichni geografové obdobně, kdy postupují od jednotlivých forem krajiny k diskuzi jejich funkcí až po jejich zařazení do procesů. Taková souslednost nebyla u respondentů patrná, výrazně zobrazená funkce krajiny u někoho předčila diskuzi dílčích forem, jiní uplatňovali intuitivní postupy čtení. Myšlenkové operace, tak, jak o nich autor píše, mohou být ale zároveň zautomatizovány a nemusí být patrné.

Co se týče prvků a procesů v krajině čtených, pak je to závislé zejména na tom, co a jakým způsobem snímek zobrazuje. V prvcích nebo procesech se respondenti sice shodovali, ale nejdou rovnoměrně kategorizovat tak, jak o nich píše v rámci vizuální kvality snímku autoři Tailor, Zube (1987). Autoři uvádějí scénérii nebo přítomnost pozadí (kterým byly v našem případě hory označené některými za hlavní motiv snímku), dále existenci přiměřené kulturní modifikace (ta byla kvůli zmíněnému hotelu určující), dále vodu v krajině (na snímku chybějící a z toho důvodu málo řešená), různorodou vegetaci i reliéf (řešeny průměrně) a absence nebo nedostatek něčeho (např. zemědělské funkce). Autoři vymezují také vnější faktory odlišující podmínky pro čtení krajiny: vzdálenost a pozici pozorovatele, měřítko, atmosferické podmínky a roční období, světelné podmínky, pohyb a čas. Z nich bylo zmiňováno zejména roční období výrazně determinující rekreační funkci, částečně pozice a vzdálenost pozorovatele určující perspektivu. Z vnitřních odlišujících faktorů bylo výrazné hledisko osobnosti, ale také zmíněný fakt, z jaké role se na krajinu dívám (majitel, rekreatant.).

Hledáme-li ve výpovědích geografů zachycení toho, co krajina je, budeme se už do určité míry opakovat. Zřetelné je zejména dvojí hledisko. Jedno je popisné a zaměřuje se na co nejširší obsažení formy a struktury krajiny (geosystémové pojetí), a druhé je hledisko, na které poukazují ve svých definicích zejména humánní geografové, že krajina je tím, jak ji jedinec nebo skupiny subjektivně interpretují, jaký význam ji přisuzují, jaké zájmy nebo role v krajině mají. Pro didaktické účely bylo při rozhovorech poukázáno na význam obojího, s tím, že opět záleží, co je v dané krajině primárně patrné nebo čím je identická. V našem případě bylo častěji zmiňováno hledisko druhé, ale snahy o komplexní popsání krajiny jsou také patrné. Zejména pro některé byl objektivní systém čtení krajiny

důležitý. Zatímco učitelé řešili převážně problém, jak žáky zaujmout a zaměřili se na antropogenní změny v krajině a střety zájmů aktérů v krajině. Je pravdou, že z důvodu časových je vždy zapotřebí soustředit se jen na některé z řady možných témat, klíčových otázek (Řezníčková, 2008), i přesto vnímám subjektivně důležité to, co bylo ověřeno ve výukovém programu, že žáci nejsou schopni aplikovat zejména fyzicko-geografické poznatky v konkrétní krajině. Na tomto místě je vhodné odpovědět na také zmíněnou otázku: K čemu je pro žáky dobré nebo Jak to před nimi „obhájit“? Použila bych úryvek Evropské úmluvy o krajině, kdy krajina je: „*klíčovým prvkem blaha jednotlivce i společnosti a její ochrana, správa a plánování jsou spojeny s právy i s povinnostmi každého*“, pro tyto účely jsou teoretické znalosti východiskem a protože není geografie zastoupena jako povinný předmět na středních školách, je to jediná možnost, kdy na ně poukázat (s ohledem na uživatele). Vráťm-li se k definicím krajiny, je u nich patrný již zmíněný fakt, že jejich pojetí se liší podle účelu, kterému slouží (Kučera, 2010). Stejně tak proces čtení krajiny je tímto modifikován, jak bylo nastíněno, pro účely legislativně-správní nebo managementu krajiny, tam, kde hodnotíme současný stav nebo problémy, se zdá být vhodný více systematický postup méně závislý na jednotlivci a krajina by pro tyto účely měla být i jednoznačně definovaná. Pro dílčí účely didaktické nebo vědní, tam, kde mají své uplatnění percepce a odlišnosti, nacházíme etnocentrický pohled.

5.2 Čtení textu

Pokusím-li se najít podobnosti s teorií čteného textu (čtení s porozuměním), lze dle Kramplové (2002, 2005) proces čtení rozdělit na několik dovedností. Mezi první patří získávání informací (srv. Řezníčková, 2003), v krajině jde zprostředkovaně o vyhledávání a faktů nebo „indicií“ nepřímo zobrazeného. Druhou dovedností je vytvoření vlastní interpretace, která od čtenářů vyžaduje zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem, tak aby rozuměli obsahu (srv. Řezníčková, 2004). V krajině by se dalo o této fázi hovořit jako o schopnosti orientovat se na obsah daných „indicií“, a ať už za použití induktivních nebo deduktivních myšlenkových operací dospět ke komplexnímu popisu obsahu krajiny, dokázat krajinu reprodukovat. Na význam této dovednosti v konkrétní krajině poukazuje také Kühnlová (1998, 2007). Poslední dovedností je posouzení textu, v této fázi dává čtenář informace do souvislosti např. s vlastní zkušeností světa nebo s jiným textem, v krajině by mohlo jít o hodnocení celku a jeho srovnání s jinou krajinou nebo jejími částmi. Kramplová (2002) dále tyto 3 dovednosti

rozvívají do požadavků kladených na žáky a stanovuje tak pro každou dovednost 5 úrovní jejich dosažení. V dovednosti získávání informací jde pak o míru s jakou je žák schopen vyhledat dobře ukryté informace a je schopen rozpoznat jejich důležitost. V dovednosti interpretace je to míra, s jakou je schopen krajině porozumět do nejmenších podrobností a používat složité myšlenkové operace. V dovednosti posouzení textu pak záleží, jak široké má teoretické znalosti, vlastní zkušenosti nebo zná jiné krajiny.

Z vlastního šetření je patrné, že čtení krajiny je cyklický proces obdobně jako čtení textu, oproti textu však nemají fáze uvedených dovedností jednoznačnou souslednost, naopak proces čtení krajiny je často intuitivní. Pokud přesto stanovíme časovou souslednost, pak jen tím, že v první fázi stimulujeme vlastní myšlenky a hledáme struktury, do kterých informace zapojujeme (srv. Steelová, 1997), prvotní nastavení čtenáře se zdá být pro čtení krajiny určující. Z toho pak vychází, zda postupujeme od hodnocení celku anebo se soustředíme na jeden výrazný motiv. Buď tedy dále postupujeme od studia jednoho prvku induktivně k vazbám na souvislosti anebo od celkového posouzení krajiny příp. percepce, k popisu prvků a procesů. Tyto postupy ale neplatí výlučně (srv. Otázka č.2), záleží i na účelu čtení (srv. Otázka 3 a 4).

Čtení textu obdobně jako čtení krajiny je komplexní dovednost, která je závislá nejen na zmíněných dovednostech, ale také na individuálních postojích a hodnotách (srv. Řezníčková, 2005), u krajiny se uplatňuje dále také účel zobrazeného a pozice pozorovatele, míra znalosti krajiny a role „čtenáře“ v konkrétní krajině.

5.3 Organizace výzkumu

Mezi výsledek lze řadit i ověření vybrané metodologie a organizaci kvalitativního výzkumu. Volená metoda práce přinesla oproti očekávání velkou šíři výpovědí ve stanoveném čase a umožnila zároveň sdílet různé názory k dané problematice. Volbou snímku v úvodní fázi se ověřil zamýšlený účel výběru krajiny, splnil se předpoklad, že všichni identifikovali lokalizaci snímku a mohli tak začínat na shodné úrovni, zároveň byli schopni uvádět různorodé jevy a procesy v krajině. Nevýhodou na tomto místě lze zmínit výraznost dvou hlavních motivů snímku (horská krajina, cestovní ruch), které často předurčovaly výpovědi. Co se struktury a souslednosti otázek týče, skupiny často poukazovali na to, co bylo náplní následujících otázek (např. že je odlišné to, jak vidím krajinu já nebo jak jí budu učit děti), zejména u geografů bylo toto předcházení otázek patrné. Protože byly otázky pokládány v souladu s použitou metodou volně jako tématické

okruhy diskuze, nebyl tento fakt rušivý. Naopak bylo umožněno vidět odlišnosti výpovědí mezi skupinami v tom, v jakém momentě byly dílčí problematiky řešeny, příp. v jak rozvinutých souvislostech respondenti odpovídají. Nepřímo tak vedla zvolená struktura otázek k určité cílové unifikaci každého hovoru. Osobně velmi překvapivě hodnotím v průběhu diskuze stoupající zájem respondentů včetně doporučení návrhů k dalšímu dotazování nebo poptání výsledků analýzy. Z uvedeného vyplývá, že metoda byla pro tento účel zvolena dle doporučení vhodně. Určitá úskalí mohou plynout z výběru fotografie, přesto ale cíl fotografie nebyl respondenty shodně vnímán (jedni se domnívali, že účelem snímku je prezentace zachovalé přírody, jiní naopak zobrazení negativních vlivů člověka na krajinu). Úskalím může být také označení „čtení krajiny“, řešeno bylo i chápání krajiny, vnímání nebo myšlení v krajině. Slovo čtení může také vzbuzovat u některých žáků negativní spojitost (Kramlová, 2005), ale pro tento účel splnilo svůj význam.

5.4 Shrnutí

Shrme-li výstupy přispívající ke čtení krajiny, lze konstatovat, že systém čtení krajiny u geografů ani kontrolní skupiny nemá jednotný popsatelný průběh, je intuitivní s individuálními odlišnostmi. Přesto jsou patrné některé rysy odlišující geografický způsob čtení krajiny. Lze sledovat dvě úrovně. Při prvotním čtení krajiny (otázka 1 a 2) docházelo mezi geografy k zařazení do typu krajiny (horská, venkovská, dle funkce) a porovnání této krajiny s jinou obdobnou krajinou, řešen byl vzájemný kontrast těchto typů zastoupených v dané krajině. U všech geografů pak bylo od počátku patrné více problémové čtení krajiny s uváděním do souvislostí. V dovednostech čtení tak aplikují nejenom získávání informací prostřednictvím indicií v krajině, ale i jejich interpretaci a posouzení (porovnání s jinými geografickými poznatky). Naopak u skupiny kontrolní je patrné, že vnímají krajinu více pocitově a méně problémově, věnují se hlavně faktorům percepce (jak krajinu znám, co mi připomíná, jaké mám zájmy). Druhotné čtení bylo strukturou dotazování předurčeno konkrétními otázkami, obecně platilo, že ptáme-li se na konkrétní problémy v krajině, lze nacházet větší shody ve výpovědích i vyšší dynamiku odpovědí. Zatímco geografové spíše doplňovali předchozí zmíněné jevy, pro kontrolní skupinu se tím měnil obsah diskuze. U všech skupin se dostávají více do popředí témata fyzické geografie a ekologie. Co se týče ovlivnění vlastního čtení krajiny geografii, pak jí jednoznačně vidí jen skupina učitelů, u ostatních je to individuální, ale shodují se na změně v používané terminologii. Pozorovatel upozorňuje, že je ovlivnění patrné i v obsahu, jen ho respondenti nevnímají.

Hledání způsobu čtení pro didaktické účely mělo několik řešených témat. Prvním bylo, do jaké míry hledáme univerzální způsob čtení, který by umožnil utvořit si takovou dovednost čtení, kterou žáci mohou aplikovat v jakékoliv krajině. Pravděpodobně by byl takový, kdy vycházíme od popisných charakteristik, dostáváme se k dílčím problémům a nakonec řešíme percepci (srv.kap.3.1). Oproti tomu byl diskutován induktivní postup, který umožňuje na dílčích prvcích poukázat na souvislosti, které nemusí být z prvního postupu patrné a je také možné, že žáky více zaujme, protože jsou vlastně spolutvůrci učení. Zmíněna byla také role účelu, pro komplexní obsažení krajiny (tedy celkového čtení) by byl vhodný postup první, pro poukázání na nějaký problém a jeho souvislosti je pak možné použít druhý postup.

Často zmiňovaná byla možnost rozčlenit krajinu na lépe čitelné celky. Základní technikou bylo vymezení, ať už přírodní od kulturní krajiny, venkovské od městské krajiny, dle homogenních oblastí a vztahů mezi nimi (bezlesí, les, obydlená oblast, městská) nebo dle funkcí krajiny, častá zde byla komparace s vlastním poznáním.

Na co bylo dále poukázáno, je důležitost hledání indicií dějin krajiny a uvědomění si společensko-historického kontextu krajinných změn, které žáci nemusí dokázat vnímat. Poukázáno bylo také na budoucnost a plánování krajiny, zde se uplatňovaly jako formy rolové hry na střet zájmů v krajině. Co se schopností žáků týče, byla řešena otázka, která vyplynula i z terénního programu, zda jsou žáci vůbec schopni vnímat krajinu systémově.(srv. kap.3.3).

Pro účely výuky pak bylo poukázáno také na odlišující faktory čtení, záleží kam si z žáky stoupnu (pozice pozorovatele) a co jim chci demonstrovat (zobrazená scénérie). Na vybraném snímku pak připadalo jako vhodné ilustrovat zásah člověka do přírodní krajiny, příp. funkce krajiny). Mezi vnitřními faktory bylo upozorněno na roli znalosti konkrétní krajiny, způsob jakým krajinu poznáme předurčuje naše budoucí čtení, které už je většinou jenom porovnáním poznaného (srv.Widgren,2004), zmíněna v tomto smyslu byla přednostně úloha výchovy.

Cílové příspěvky k tomu, co krajina je, se točili kolem dvojího pojetí, které lze najít obdobně v definicích krajiny. První má blíže ke geosystémovému pojetí, je popisné a zaměřuje se na co nejširší obsažení formy a struktury krajiny, při druhém pojetí je krajina i tím, jak ji jedinec subjektivně interpretuje, jaký význam a hodnotu jí přisuzuje a na co se tedy zaměřuje, má blíže k tomu, na co poukazují humánní geografové. Pro didaktické účely byl poukázán význam obojího, při vlastním čtení se první pojetí uplatnilo ojedinele.

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo přispět ke hledání geografického přístupu při čtení krajiny a jeho aplikaci pro didaktické účely. Cíl navazuje na předchozí empirické šetření v podobě vytvářeného a ověřovaného terénního výukového programu pro 2.st.ZŠ, z něhož vyplynulo, že žáci téměř neaplikují geografické znalosti při výuce v konkrétní krajině.

K naplnění hlavního cíle bylo provedeno dotazování mezi 4 různými skupinami respondentů – absolventů fyzické a sociální geografie, učitelů geografie a kontrolní skupiny jiného zaměření. Použita byla metoda rozhovoru v ohniskové skupině, která umožňuje sdílení názorů a podporuje dynamiku výpovědí. U respondentů byla zjišťována specifika jejich vlastního způsobu čtení krajiny a následně diskutována doporučení pro cílovou skupinu žáků 2.st.ZŠ. Krajina byla kvůli technické proveditelnosti čtena z fotografie. Struktura dotazování a metody dotazování byly stanovovány v rámci doktorského kurzu: Kvalitativní metody pedagogického výzkumu (PedF UK), na základě podobnosti výpovědí mezi skupinami byla ověřena spolehlivost a opakovatelnost kvalitativního výzkumu, jeho platnost je pak dokázána citacemi a ukázkami kódování.

Nahrávané rozhovory byly podrobeny transkripci a jejich celkový rozsah byl 91,5 normo-stran. Při následné kvalitativní analýze dat popsané v metodologické části práce, bylo postupně (v prostředí softwaru MAXQDA 10 Plus) kódováno celkem 768 sekvencí výpovědí do výsledného systému. Interpretace dat byla do jisté míry součástí této analýzy, uplatnila se ale zejména u shrnutí výstupů. Z rozhovorů i poznámek pozorovatele a moderátora tak vznikly následující výstupy přispívající k otázkám: Jak geografové krajinu čtou? a Co doporučují pro didaktické účely?

Bylo zjištěno, že čtení krajiny u geografů nemá dle výpovědí shodný popsateľný systém, bylo intuitivní s individuálními odlišnostmi. Přesto jsou patrné některé rysy odlišující geografický způsob čtení krajiny. Zejména byl u geografů od počátku patrný více problémový přístup s uváděním jevů do souvislostí, docházelo také ke hledání a kontrastování typů krajiny (horská, venkovská, přírodní, kulturní, dle funkce..) a jejich porovnání s obdobnými lokalitami. Naopak u skupiny kontrolní je patrné, že při prvotním čtení vnímají krajinu více pocitově a méně problémově, věnují se hlavně faktorům percepce (jak to tam znám, jaké mám zážitky, zájmy). Odlišnost geografického pojetí byla patrná také v používané terminologii.

Při hledání způsobu čtení pro didaktické účely také nepanovaly jednoznačné shody, nazírána byla vhodnost určitých technik nebo postupů k dílčím účelům. Důležité bylo, zda hledáme systematický způsob čtení, který by umožnil utvořit si takovou dovednost čtení, kterou žáci mohou aplikovat v jakékoliv krajině, anebo zda chceme upozornit na nějaký problém nebo výrazný motiv. V prvním případě by se uplatnil postup od obecných charakteristik po jednotlivé problémy k percepci krajiny, častěji byl ale zmiňován druhý, induktivní přístup, který umožňuje na dílčích prvcích poukázat na souvislosti, které nemusí být patrné. Doporučováno bylo dále rozčlenit krajinu na lépe čitelné celky. Základní technikou bylo vymezení, ať už přírodní od kulturní krajiny, venkovské od městské krajiny, dle homogenních celků a vztahů mezi nimi nebo dle funkcí krajiny, uplatnila se komparace s vlastním poznáním. Na co bylo dále poukázáno, je důležitost hledání indicií dějin krajiny a uvědomění si společensko-historického kontextu krajinných změn, doporučovány byly prostředky na uvědomění si střetu zájmů v krajině. Co se schopností žáků týče, byla řešena otázka, která vyplynula i z předvýzkumného terénního programu, zda jsou žáci ve svém věku schopni vnímat krajinu komplexně.

Interpretované výsledky mohou již posloužit k souvisejícím diskuzím mezi geografy, nekladou si ale za cíl být konečnými závěry, jak bylo uvedeno, i na tuto práci bude navázáno dalším výzkumem. V závěru práce lze shrnout, že byl splněn hlavní cíl práce, naplněny byly také dílčí cíle práce, které spočívaly v teoretickém zakotvení konceptu krajina i v rešerši pedagogicko-metodologické.

LITERATURA:

- BIČÍK, I. 2004. Geografické aspekty studia stavu a vývoje využití země. Habilitační práce na katedře Sociální geografie a regionální rozvoje, PřF UK v Praze. 104 str.
- BUČEK, A., LACINA, J. 1994. Harmonická kulturní krajina venkova. In *Obnova venkovské krajiny*, Brno : Veronica, 4.vydání, str. 5-15.
- CÍLEK, V., LOŽEK, V. 2007. Zrcadlo minulosti. 2002. Krajiny vnitřní a vnější.
- CÍLEK, V., LOŽEK, V. 2011. *Obraz krajiny: Pohled ze středních Čech*. Praha : Dokořán, 1.vyd. 312 str.
- CÍLEK, V., LOŽEK, V. ET AL. 2004. *Vstoupit do krajiny. O přírodě a paměti středních Čech*. Praha : Dokořán. 112 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 656 str.
- DEMEK, J. 1974. *Systémová teorie a studium krajiny*. Brno : Nakladatelství ČSAV. 198 str.
- DEMEK, J. 1988. *Obecná geomorfologie*. Praha : Nakladatelství ČSAV. 476 str.
- DEMEK, J. 1981. *Nauka o krajině*. Praha: Nakladatelství SPN. 234 str.
- DRDOŠ, J., URBÁNEK, J. MAZÚR, E. 1980. Landscape synthese and their role in solving the problems of environment. Bratislava : SAV, *Geografický časopis*, 34/2, str. 119-129.
- FORMAN, R.T.T., GORDON, M. TĚŠITEL, J. 1993. *Krajinná ekologie*. Praha: Academia. 583 str.
- GRANÖ, J. G. 1929. *Reine Geographie: Eine methodologische Studie Beleuchtet mit Beispielen aus Finnland und Estland*. Acta Geographica 2, Helsinky. 202 str.
- HADAČ., E. 1982. *Krajina a lidé*. Praha : Academia, 1.vyd. 152 str.
- HRNČIAROVÁ, T., MACKOVČIN, P, ZVARA, I ET AL. 2009. *Atlas krajiny České republiky: Landscape atlas of the Czech Republic*. Praha : Ministerstvo životního prostředí České republiky. 332 str.
- CHROMÝ, P. 2003. *Vývoj krajiny a formování identity území: příspěvek k environmentálním dějinám na příkladu České Kanady*. Praha: HiÚ AV ČR: *Historická geografie*, 32, str.115-134.
- JANČURA, P. 2002. *Identita krajiny – vztah krajinného obrazu, krajinného rázu a génia loci*. In In: Hájek, T. *Tvář naší země – krajina domova 2. Krajina jako kulturní prostor*. Lomnice nad Popelkou, str. 166–170.

- KRAMPLOVÁ, I., ET AL. 2002. Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Praha : ÚIV, Nakladatelství Tauris. 143 str.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. Jak (se) učí číst. Praha : ÚIV, Nakladatelství Tauris. 95 str.
- KUČERA, Z. 2006. Zánik sídel v pohraničí Čech po roce 1945. Diplomová práce na katedře Sociální geografie a regionálního rozvoje, PřF UK v Praze. 115 s.
- KUČERA, Z. 2010. Principy a problémy geografického studia krajiny. Disertační práce na katedře Sociální geografie a regionálního rozvoje, PřF UK v Praze. 202 str.
- KUČERA, Z. 2009. Krajina v české geografii a otázka relevance přístupů angloamerické humánní geografie [online]. Praha: Geografie – Sborník ČGS, 114/2, s. 145–155. [cit. 2012-06-08] Dostupné z <<http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2009/08/g09-2-5kucera.pdf>>
- KÜHNLOVÁ, H. 1998. Tady jsem doma aneb Poznej dobře svoje bydliště. Metodická příručka. Praha : Moby Dick. 55 str.
- KÜHNLOVÁ, H. 2007. Život v našem regionu: Příručka pro učitele pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň : Fraus. 74 str.
- LIPSKÝ, Z. 1998. Krajinná ekologie pro studenty geografických oborů. Praha: Karolinum 129 str.
- LIPSKÝ, Z., ET AL. 2007. Implementace Evropské úmluvy o krajině v pilotním projektu Nové Dvory- Kačina - Žehušice: konvergence fyzické a sociální geografie v kulturní krajině. In: Herber, V. (ed.): Fyzickogeografický sborník 5. Fyzická geografie - výzkum, vzdělávání, aplikace., Brno : MU v Brně, s. 24-30.
- LIPSKÝ, Z. - ROMPORTL, D. 2007. Typologie krajiny v České republice a zahraničí - stav problematiky, metody a teoretická východiska. Praha : Sborník ČGS 112/ 61, s. 83
- LÖW, J., MÍCHAL, I. 2003. Krajinný ráz. Lesnická práce, Kostelec nad Černými lesy. 552 s.
- LOŽEK, V. 1973. Příroda ve čtvrtohorách. Praha : Nakladatelství ČSAV. 372 str.
- MEZERA, A. ET AL. 1979. Tvorba a ochrana krajiny. Praha : Státní zemědělské nakladatelství. 467 str.
- MATĚJČEK, T. 2007. Střediska ekologické výchovy a jejich úloha v geografickém vzdělávání. Praha : Geografické rozhledy, 16/ 3, s. 8–9.

- MATĚJČEK, T. 2008. Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání. Životní prostředí. Praha, PřF UK v Praze. 48 str.
- MIKLÓS, L., IZAKOVIČOVÁ, Z. 1997. Krajina ako geosystém. Bratislava: Nakladateľství VEDA. 153 str.
- MIKLÓS, L., HRNČIAROVÁ T., ET AL. 2002. Atlas krajiny Slovenskej republiky. Bratislava: MŽP SR, Banská Bystrica: SAŽP. 343 str. [Mapové podklady online] [cit. 2012-07-30]. Dostupné z <<http://globus.sazp.sk/atlassr/>>
- MIKLÓS, L., ŠPINEROVÁ, A. 2010. Priestorová diverzita krajiny [online]. Projekt HUS, TU Zvolen. Harmanec, VKÚ, a.s. 68 str. [cit. 2012-06-12]. Dostupné z <<http://www.ipoly.eu/pdf/Priestorova.pdf>>
- MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing,. 332 str.
- PALANG, H. ET AL. 2000. Holistic Aspects in Landscape development: a scenario approach. [online]. Landscape and Urban Planning, 50, s. 85–94. [cit. 2012-06-12]. Dostupné z <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169204600000815>>
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s. [cit. 2012-08-11]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- ŘEZNIČKOVÁ, D. 2003: Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. Geografie. Sborník České geografické společnosti, 108/2, s. 146-163.
- ŘEZNIČKOVÁ, D. 2004. Čtení v hodinách zeměpisu (1. díl). Geografické rozhledy, 13/4, s. 98–99
- ŘEZNIČKOVÁ, D. 2005. Čtení v hodinách zeměpisu (4.díl). Geografické rozhledy, 15/1, s. 14–15.
- ŘEZNIČKOVÁ, D. et al. 2008. Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině. Praha : PřF UK v Praze. 184 str.
- STARÝ, K. 2011. Kvalitativní metody v pedagogickém výzkumu. Přednášky ke stejnojmennému předmětu, Praha : PedF UK v Praze.
- STAUSS, A., CORBIN, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice : Albert. 196 s.
- STEELE, J. S. ET AL. 1997 [Příručka]. Co je kritické myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Třífázový model učení – tzv. model E-U-R, Příručka č. 1. s 8.

- ŠPONAR, P. 2007. Legislativa a státní správa. Přednášky ke stejnojmennému předmětu PpF UK v Praze.
- ŠVARÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. ET AL. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 384 str.
- TAYLOR, J., ZUBE, E., SELL, J. 1984. Landscape Assessment and Perception research methods. [online]. In Bechtel, R.B., et al. Methods in Environmental and Behavioral Research. New York: NRC, Kapitola 12., str. 361-393. [cit. 2012-08-09]. Dostupné z <http://www.ideal.forestry.ubc.ca/frst524/02_TaylorZubeSell.pdf>
- TESAŘOVÁ, B. 2009. Hodnocení geodiverzity na území CHKO Broumovsko. Diplomová práce na katedře Fyzické geografie a geoekologie PpF UK v Praze, 80 str.
- TESAŘOVÁ, B., ŘEZNÍČKOVÁ, E. 2009. Krajina mýma očima: Anotace a příručka pro lektory k výukovému programu Krajina mýma očima. Praha: Sdružení Tereza, 4 + 5 str.
- URBÁNEK, J. 1992. Krajina – vec alebo proces? Bratislava : SAV, Geografický časopis, 44/3, s. 217–236.
- URBÁNEK, J. 1993. Od geomorfologie ku krajinej syntéze. Bratislava : SAV, Geografický časopis, 45/4, str. 327-334.
- URBÁNEK, J. 2006. Krajinné syntézy. Bratislava : SAV, 58/2, str. 85-98. Dostupné z <http://www.sav.sk/journals/uploads/03121125GC-06-2_UrbaneK.pdf>
- VITURKA, M ET AL. Atlas životního prostředí a zdraví obyvatelstva ČSFR. Brno: Geografický ústav české akademie věd. 1992. 100 str.
- WIDGREN, M. 2004. Can Landscape Be Read? [online]. In Palang, H. et al. European rural Landscape, Boston: CAP. Kapitola 28, s. 455 - 465. [cit. 2012-07-28]. Dostupné z <http://people.su.se/~widgren/0138_001.pdf>
- ZONNENVELD, I. 1995. Land Ecology: An Introduction to Landscape Ecology as a Base for Land Evaluation, Land Management and Conservation. Amsterdam : SPB. 199 str.

Internetové zdroje:

- Landscape Research Group <http://www.landscaperesearch.org>
- Mezinárodní asociace pro krajinnou ekologii <http://www.landscape-ecology.org>
- Sdružení Tereza <http://www.terezanet.cz>
- Geographisches Institut Universität Bern <http://www.geography.unibe.ch>

Ostatní dokumenty:

- ČESKO. Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. In: Sbírka zákonů České republiky. 2010, 5. Dostupné z: <http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/>
- ČESKO. Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2001. Dostupné z: <http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/>
- EVROPSKÁ UNIE. Evropská úmluva o krajině. In: Sbírka mezinárodních smluv č. 13/2005. 2005, 6. Dostupné z: http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/evropska_umluva_o_krajine_smlouva/

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Ukázky dotazníků k výukovému programu: Krajina mýma očima

Příloha č.2: Ukázky kódování rozhovorů v ohniskových skupinách