

Geografia

Časopis pre základné, stredné a vysoké školy

Ročník 27

1/2019

Bhután

Svätý Jur

Geomorfologické členenie Slovenska

Žiacke miskoncepce v geografickom vzdelávaní

Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní

Ľudová architektúra Slovenska

ZÁHORIE



Foto Ján Lacika



Vodný mlyn v Hradišti pod Vrátnom



Ľudový dom v Borskom Petri



Pamiatková rezervácia ľudovej architektúry Plavecký Peter



Maľovaný dom vo Vysokej pri Morave



Habánsky dvor vo Veľkých Levároch



Habánsky dvor v Sobotišti



Ľudový dom a kováčska vyhňa v Záhorskej Bystrici



Osada Húšky

Redakčná rada

doc. RNDr. Branislav Bleha, PhD.
 doc. RNDr. A. Dubcová, CSc.
 Doc. Mgr. Marcel Horňák, PhD.
 doc. RNDr. Daniel Gurňák, PhD.
 doc. RNDr. František Križan, PhD.
 RNDr. Peter Likavský, CSc.
 prof. RNDr. E. Michaeli, CSc.
 RNDr. Mária Nogová, PhD.
 Mgr. Miloslav Ofúkaný
 prof. RNDr. J. Oľahel, CSc.
 RNDr. Pavel Sadloň
 RNDr. M. Zaťková

Geografia

Časopis pre základné, stredné a vysoké školy

Časopis vychádza v spolupráci s:
Geografickým ústavom SAV

Redakcia

doc. RNDr. Ján Lacika, CSc. – šéfredaktor
 prof. RNDr. Ladislav Tolmáči, PhD.
 Doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD.
 Mgr. Ľuboš Balážovič, PhD.

Adresa redakcie

Časopis Geografia
 Štefánikova 49
 814 73 Bratislava
 Telefón: 02/524 927 51

Časopis vychádza dvakrát ročne. Cena
 jedného čísla je 3 EUR.

Vydáva: Ing. Eva Jankovičová – ELP s. r. o., Bys-
 trická 5899/3, 841 07 Bratislava, IČO: 46724605

Číslo 1 bolo odovzdané do tlače 15. 12. 2019
 a vydané 27. 12. 2019.

Evidenčné číslo per. tlače: EV 504/08

Objednávky na predplatné prijíma každá pošta
 a doručovateľ Slovenskej pošty. Objednávky
 do zahraničia vybavuje Slovenská pošta,
 a.s., Stredisko predplatného tlače, Námestie
 slobody 27, 810 05 Bratislava 15, e-mail: zahra-
 nicna.tlac@slposta.sk.

Príspevky sa nehonorujú. Nevyžiadané
 rukopisy sa nevracajú.

Časopis Geografia

si môžete objednať na adrese:

Eva Jankovičová - EPL s.r.o
Opletalova 54A, 841 07 Bratislava

alebo e-mailom na adrese:

geoservis@stonline.sk

Objednávku časopisu Geografia napíšte
 čitateľne, uveďte plné meno a adresu s PSČ
 a počet objednávaných výtlačkov. Uveďte,
 od ktorého čísla si časopis objednáвате. Pred-
 platné uhradíte na základe zaslanej faktúry.

Predplatné na rok 2019: 10,00- EUR (6,00,-
 EUR + 4,00 EUR poštovné + balné).

Články v tomto čísle časopisu recenzovali:

Doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD., Prof. PhDr. RNDr.
 Martin Boltíziar, PhD., RNDr. Henrieta Mázorová,
 PhD., RNDr. Martina Škodová, PhD., Mgr. Peter
 Kárpáty

OBSAH

**4/ Ako žiaci základnej školy rozumejú geografickému učivu
 o typoch krajín na Zemi – Identifikácia žiackych
 miskoncepcií v učive geografie pre 5. ročník základných škôl**

Štefan Karolčík, Terézia Grešnerová

13/ Geografia, geografické vzdelávanie a kritické myslenie

Peter Likavský, Michaela Poljaková, Martin Koch

21/ Vplyv globalizácie na rozvoj cestovného ruchu v Bhutáne

Katarína Moravčíková

26/ Ako ďalej s geomorfologickým členením Slovenska?

Ján Lacika

32/ Svätajurská prechádzka

Ján Lacika

Na obálke: Malá Studená dolina zo Sedielka. Foto J. Lacika

Ako žiaci základnej školy rozumejú geografickému učivu o typoch krajín na Zemi

Identifikácia žiackych miskoncepcií v učive geografie pre 5. ročník základných škôl

Štefan Karolčík, Terézia Grešnerová

Z pohľadu geografického, ale aj širšie chápaného prírodovedného vzdelávania predstavujú žiacke miskoncepce nesprávne, z hľadiska dosiahnutej úrovne vedeckého poznania mylné, skreslené, či chybné predstavy a koncepty jedinca o javoch, procesoch, udalostiach a dejoch prebiehajúcich v krajinnej sfére. Určiť presné príčiny vzniku konkrétnych miskoncepcií je aj vzhľadom na skutočnosť, že poznávanie, či už formálne, neformálne, intuitívne, alebo skúsenostné prebieha v podstate kontinuálne od narodenia, mimoriadne komplikovaný, metodologicky náročný a zložitý problém. Avšak práve od schopnosti učiteľa identifikovať problémové, na pochopenie náročnejšie partie sprístupňovaného učiva a diagnostikovať žiacke miskoncepce, závisí úspešnosť učebného procesu, ako aj celkový kognitívny progres žiaka. Navyše poznanie pôvodu a príčin vzniku chybných a z vedeckých poznatkov nevychádzajúcich skutočností umožňuje učiteľovi zvoliť také učebné postupy, metódy a stratégie, ktoré dokážu zistené žiacke miskoncepce úplne odstrániť alebo aspoň minimalizovať ich dopad na ďalšie vzdelávanie.

Prekoncepty a miskoncepce v geografickom vzdelávaní

Deti sa aktívne snažia porozumieť, vysvetliť, pochopiť a predvídať svet okolo seba, a tým si vytvárajú neformálne teórie o tom, ako svet funguje (COLEY a TANNER 2012). Tieto poznatky, naivné teórie a nedokonalé predstavy vychádzajúce z osobných životných skúseností jedinca nazývame prekoncepty. Prekoncepty sa teda získavajú spontánnym učením, objavovaním nepoznaného a uspokojovaním prirodzenej potreby dieťaťa po poznaní, porozumení a vysvetlení pozorovaných javov a udalostí. Vyvíjajú sa od okamihu, kedy si dieťa začne uvedomovať svoje okolie a spoznávať ho. Slavík a Wawrosz (ŠKODA, DOULIK a kol. 2010) chápu prekoncepce ako vnútorné intuitívne formy existencie reálneho poňatia v subjektívnom svete. „Prekoncepce je vytváraná na základe faktov vlastného myslenia; je osobitnou entitou s vlastným obsahom a rozsahom.“

Vo vzťahu k obsahu geografického vzdelávania existuje mimoriadne silná spojitosť medzi osobnou skúsenosťou jedinca a svetom, ktorý ho od útleho veku obklopuje. Dieťa intenzívne vníma prírodné procesy prebiehajúce v blízkosti zemského povrchu a utvára si vlastné teórie o príčinách striedania ročných období, dlhodobých, ale aj náhlych zmenách prírodného či kultúrneho prostredia.

Prekoncepty/prekoncepce nie sú chybným chápaním skutočností. Napriek ich nesúladi s vedeckým poznaním, samotným deťom dávajú zmysel a pomáhajú im bezpečne reagovať na podnety a orientovať sa vo svete, ktorý ich obklopuje. Vyvíjajú sa v čase a interagujú s novými poznatkami a skúsenosťami nadobudnutými vo formálnom predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Nové informácie postupne nahrádzajú, dopĺňajú alebo menia pôvodné schémy myslenia žiakov. No aj napriek enormnému úsiliu učiteľov podporeného využitím rôznych vyučovacích metód a prístupov, mylné predstavy nikdy úplne nevymiznú. Pri učení a učení sa často dochádza k nesprávnemu alebo

neúplnému porozumeniu sprístupňovaných pojmov a konceptov žiakmi. Tieto mentálne reprezentácie konceptov, ktoré nezodpovedajú aktuálnym vedeckým teóriám nazývame *miskoncepce*. Nejde teda o nedostatok informácií (BADENHORST a kol. 2014), ale mylné, či neúplné predstavy, ktoré pretrvávajú aj po prebratí učiva. Miskoncepce majú tendenciu byť veľmi rezistentné voči vyučovaniu, pretože učenie sa nesie so sebou nahradenie alebo radikálne reorganizovanie pôvodných vedomostí žiakov. Aby mohlo prebiehať učenie sa, musí nastať konceptuálna zmena vedomostného aparátu, čo kladie na učiteľov vysoké nároky a stavia ich do veľmi náročnej situácie. Ich úlohou je zabezpečiť významné konceptuálne zmeny žiackych vedomostí (YANGIN, SIDEKLI a GOKBULUT 2014). Aj preto pri formovaní žiackych miskoncepcií zohrávajú učители významnú úlohu (SANDERS 1993). Výsledky viacerých štúdií ukázali, že miskoncepce vznikajú pri nesprávne vedenej alebo nepresnej výučbe a vývin miskoncepcií môže ovplyvniť aj nesprávne zvolená stratégia hodnotenia žiakov.

Keďže na Slovensku doposiaľ neprebehlo systematickejší výskum identifikácie žiackych miskoncepcií, pri vymedzovaní problémových (kritických) miest v geografickom vzdelávaní, musíme vychádzať najmä zo zahraničných štúdií. Dôkladnejší rozbor publikovaných výsledkov v zahraničí zrealizovaných výskumov by si však vyžadovali samostatný analytický priestor. V našom článku sme sa preto rozhodli prezentovať zistenia z vybraných výskumov uskutočnených hlavne v nám dejinne, spoločensky aj kultúrne blízkom prostredí Českej republiky.

KOCOŤ (2015a, 2015b) vo svojich článkoch predkladá zistené miskoncepce u žiakov vo veku 15 až 19 rokov pôsobiach na gymnáziu v Prahe. Uvádza viacero príkladov mylných predstáv, pričom sa snaží vysvetliť rôzne príčiny aj pôvod ich vzniku. Medzi často sa opakujúce nedostatky zaradila nesprávne porozumenie *súvislosti medzi vzdialenosťou Zeme a Slnka a intenzitou slnečných lúčov dopadajúcich na povrch Zeme*. Žiaci sa domnievajú, že zmeny vzdialenosti medzi Slnkom a Zemou spôsobujú rozdiely teplôt v letných a v zimných mesiacoch. Vychádzajú z vlastných skúseností a bežného života, v ktorom vzdialenosť od zdroja tepla rozhoduje aj o množstve sálajúceho a človekom pociťovaného tepla. Ďalším príkladom identifikovanej miskoncepce je *lokalizácia pôsobenia slapových javov na zemskom povrchu*. Podľa KOCOVEJ (2015a) je za vznikom problémov žiakov správne určiť miesta odlivu nevhodný nákras situácie v učebnici. Nákras graficky jasne ohraničuje územie, na ktorom dochádza k vzdúvaniu morskej hladiny, ale odliv situuje na miesta v blízkosti zemských pólů. Chybné umiestnené nadpisy v obrázku vyplývajú z podstaty grafických obmedzení zakresľovania časti trojrozmerného priestoru prostredníctvom rovinného obrázku. Žiaci na základe obrázku nemali problém ukázať na glóbose miesta, kde dochádza k prílivu, ale odliv často umiestňovali do okolia severného a južného pólu. Z oblastí humánnej geografie autorka za významnú žiacku miskonpeciu považuje *všeobecné vnímanie Afriky ako chudobnej 'zemi'* bez náznakov výrazných regionálnych rozdielů. Žiaci sú, pravdepodobne aj pod silným vplyvom médií, presvedčení, že v Afrike ľudia nevyužívajú moderné technológie (mobilné telefóny, internet, televízia), jedlo si stále lovia, žijú vo vojne a sú HIV pozitívni. Obyvatelia afrického kontinentu žijú tradične a je nemysliteľné, aby študovali na

univerzite, hovorili po anglicky a jazdili na autách. Tieto nesprávne predstavy a často krát aj predsudky žiaci získavajú z médií, ktoré prezentujú Afriku ako chudobný región neustále sužovaný prírodnými katastrofami a vojnovými konfliktami. Médiá viní autorka aj za vznik miskoncepcií súvisiacich s *nesprávnym porozumením pojmu púšť*. Napriek skutočnosti, že sa na Zemi najčastejšie vyskytuje púšť kamenistá a plošne najrozsiahlejšie územia zaberajú púšte v polárnych studených oblastiach, väčšina žiakov si ako typickú púšť predstaví erg, čiže púšť piesočnú. Podľa autorky sa niet čomu diviť, keďže piesočné púšte s typickými piesočnými dunami sú vizuálne atraktívne a objavujú sa ako ilustratívne obrázky nielen v učebniciach geografie, ale na prvých miestach internetových vyhľadávačov. Dôležitú úlohu môže zohrávať aj vlastná skúsenosť z obľúbených dovolenkových destinácií na severe Afriky. Obrázky a schémy v učebniciach alebo v iných odborných, či populárno-vedeckých knihách, môžu tiež zapríčiniť nesprávnu predstavu o *veľkostiach planéty Zem a Slnka*. Je zrejme, že nákresy nemôžu zohľadňovať reálne veľkostné pomery vesmírnych telies (Slnko je viac ako stokrát väčšie ako Zem) a zobrazované procesy (napr. obieh Zeme okolo Slnka) musia zakresliť v zjednodušenej a prehľadnej podobe. Posledná skupina popisovaných miskoncepcií vznikla podľa KOCOŤ (2015b) pravdepodobne zámenou pojmov. Žiaci si *prírodný pohyb obyvateľů* nespájajú s pôrodnosťou a úmrtnosťou, ale s pohybom obyvateľů, ktorý vykonávajú „prírodzene“, napr. cesta do práce, za nákupmi, sťahovanie a pod. Podobným príkladom je *chápanie pojmu svetelný rok*, ktorý žiaci vnímajú ako časový úsek a nie ako jednotku pre určovanie vzdialenosti. K omylom tiež dochádza pri *rozlišovaní horného a dolného toku riek*, z ktorého si žiaci vyvodili, že horný tok rieky je niekde „hore“, z geografického pohľadu na severe, a „dolný“ naopak na juhu, čiže dole. V tomto chápaní vznikajú problémy s určovaním častí toku sibírskych riek smerujúcich z južných oblastí na sever.

KOPP a BERÁNKOVÁ (2012) sa rozhodli vyhodnotiť časť testu týkajúceho sa *problematiky klimatických zmien* zadaného v rámci okresných kól zemepisnej olympiády v roku 2010. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň a hĺbku vedomostí súvisiacich s touto problematikou ako aj odkryť chybné predstavy žiakov o klimatických zmenách a navrhnúť vhodné nástroje výučby pre ich zmiernenie alebo

odstránenie. Pracovali s reprezentatívnou vzorkou 321 študentů vo veku 16 až 20 rokov (262 chlapcov a 59 dievčat), s predpokladaným záujmom o geografiu a kvalitnými geografickými vedomosťami. V ďalšej fáze výskumu bol v rokoch 2010 a 2011 rovnaký test za porovnateľných podmienok administrovaný aj medzi 145 vysokoškolskými študentmi vo veku 19 až 25 rokov Fakulty pedagogickej Západočeskej univerzity v Plzni. Išlo o študentů prírodovedných, humanitných a umeleckých odborů, ktorí sa v rámci svojho štúdia na vysokej škole nezaoberajú problematikou klimatických zmien. Výskum potvrdil nedostatkové vedomosti z problematiky klimatických zmien vo väčšine sledovaných otázok. Žiaci a študenti svoje poznatky uvádzali často nezrozumiteľnou formou, predstavy prezentovali *nevhodným výkladom skleníkového efektu porovnávaním fungovania skleníka; zamieňajú si prirodzené a antropogénne vplyvy na zosilnenie skleníkového efektu*; majú *nedostatočné vedomosti o skleníkových plynoch a nesprávne spájajú skleníkový efekt s ozónovou vrstvou*. Zistenia preukázali skutočnosť, že učivo o klimatických zmenách je pre žiakov pomerne náročné pre svoj komplexný charakter a žiakom chýbajú osobné skúsenosti s prejavmi týchto zmien. Navyše väčšina českých učebníc geografie pre stredné školy neobsahuje žiadne informácie o klimatických zmenách, príčinách ich vzniku a dopadoch (STEJSKALOVÁ 2010).

Identifikáciou a príčinám vzniku kritických miest geografického kurikula sa zaoberá aj viacero štúdií českých autorů vydaných v roku 2018 a 2019 v časopise Arnica. V sérii článků (MENTLÍK, SLAVÍK a COUFALOVÁ 2018; DUFFEK, PLUHÁČKOVÁ a STACKE 2018; PLUHÁČKOVÁ a kol. 2019) sa okrem zdôvodnenia základnej myšlienky výskumu, popisom jednotlivých výskumných fáz, zvolenej terminológie a použitej metódy, riešitelia sústredili na vymedzenie problémových tém geografického učiva a vypracovanie didakticky premyslených návrhov vyučovacích modulů na ich zmiernenie, či odstránenie (PLUHÁČKOVÁ a kol. 2019). Na základe analýzy pološtruktúrovaných rozhovorů s 23 učiteľmi bolo v učive Zemepisú 6. ročníka ZŠ identifikovaných 5 tematických celků, v ktorých sa podľa učiteľů vyskytujú kritické miesta najčastejšie. Išlo o témy venované *zemepisným súradniciam, práci s mapou a atlasom, časovým pásmam, cirkulácii v atmosfére a pohybom litosferických dosiek*.

Realizácia výskumu, výskumné ciele a metódy

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať miskoncepce v geografickom učive u žiakov 5. ročníka ZŠ. Výskum sme realizovali v dvoch na seba naväzujúcich fázach. V predvýskume sme prostredníctvom polo štruktúrovaného rozhovoru s 10 žiakmi šiestej a siedmej triedy zistovali akú úroveň vedomostí z učiva geografie 5. ročníka ZŠ dosiahli a v ktorých častiach prebraného geografického učiva sa u nich vyskytujú významnejšie problémy a nedostatky. Otázky vychádzali z obsahových a výkonových štandardov inovovaného ŠVP pre nižšie stredné vzdelávanie. Identifikované nepresné, či nesprávne poznatky žiakov sme konfrontovali s miskoncepami, ktoré sa týkali vymedzeného obsahu geografického učiva a boli už v zahraničných periodikách publikované. Po vytvorení zoznamu (tab.1) sme sa rozhodli dôkladnejšie preveriť žiacke vedomosti z učiva o typoch krajín na Zemi.

Pre zmapovanie žiackych miskonceptí súvisiacich s učivom Typy krajín na Zemi sme administrovali testy s otvorenými otázkami v troch základných škôl. Z 200 rozposlaných testov sa nám vrátilo 171. Vedomostný test pozostával z 19 položiek, ktoré tvorili produkčné otvorené otázky so stručnou a širokou odpoveďou.

Keďže administrácia nami skonštruovaného vedomostného testu bola limitovaná časovým trvaním jednej vyučovacej hodiny, museli sme pristúpiť k rozdeleniu testu na dva samostatné testovacie nástroje, obsahujúce 10 a 9 otázok (Test A a B). Žiacke odpovede sme spracovávali z 86 výskumných testov A a z 85 výskumných testov B. Niektoré otázky boli koncipované kreatívne, aby nenavádzali žiakov na „iba zapamätané“ odpovede, napr. Čím by bola zaujímavá polárna expedícia? Prečo sa sibírske rieky využívajú v zime ako cesty?

Aby sme žiakom poskytli primeraný priestor na odpovede a nijako ich rozsah neobmedzovali, žiaci nepisovali svoje odpovede do vymedzeného priestoru v teste, ale na samostatný čistý papier.

Výsledky výskumu

Analýza získaných dát potvrdzuje, že geografické predstavy žiakov druhého stupňa základných škôl sú zaťažené viacerými miskoncepami. Produkčné otvorené otázky zaradené do vedomostného testu neboli koncipované len ako jednoduché úlohy na zapamätanie si faktov a skutočností z prebraného učiva o typoch krajín na Zemi. Nekopírovali tiež zadania uvedené v schválenej učebnici geografie. Žiaci museli o otázkach premýšľať v širších súvislostiach a využívať poznatky z predchádzajúcich tematických celkov. Z teplého podnebného pásma sme sa zamerali na lokalizáciu dažďových lesov, ich výnimočnosť a odlišnosť od iných lesných spoločenstiev. Zaujímali sme sa o migráciu živočíchov v savanách a striedanie ročných období v Afrike. Potvrdilo sa nám, že púšte, príčiny ich vzniku a výskyt vody v nich, spájajú žiaci výlučne s teplým podnebným pásmom. V žiadnom z vyhodnocovaných testov sme nenašli odpoveď, že púšte vznikajú aj v iných podnebných podmienkach, napr. v studenom pásme. Z krajín mierneho pásma sme sa sústredili na skúmanie stepi a listnatých lesov. Zaujímali nás žiacke zdôvodnenia absencie lesov v stepiach a väčšieho rozšírenia listnatých lesov na severnej pologuli ako na južnej. V týchto dvoch otázkach sme identifikovali u žiakov najviac miskonceptí. Pri charakterizovaní kvalitnej pôdy a typov krajín v ktorých sa takáto pôda vyskytuje, si žiaci pomohli vymenovaním konkrétnych štátov a v odpovediach nechýbali ani detské naivné predstavy (keď spadnem, tak to nebolí; tá, kde rastú všetky rastliny). V otázkach týkajúcich sa krajín studeného pásma mali žiaci najväčší problém so zrážkami v polárnych oblastiach. Žiaci nechápajú, že polárne oblasti sú vo veľkej miere pustatiny a zrážky v nich padajú veľmi zriedkavo a v snehovej podobe. V položkách ako zamrznuté cesty na Sibíri, rozdiely medzi polárnou líškou a líškou žijúcou v našich lesoch, či teplomilné rastliny v tundre nemali výrazné chybné koncepcie. Predposledné dve otázky sa týkali požiadaviek na cestovateľské vybavenie (dovolenka na Sibíri). Keďže sa pravdepodobne takýchto výprav žiaci nezúčastnili a neboli ani podrobnejšie poučení ako sa majú na takéto „dobrodružstvo“ adekvátne pripraviť, môžeme ich odpovede považovať za prekoncepty. V poslednej otázke mali žiaci pomocou obrysovej mapy sveta určiť, aké typy krajín prejde svetobežník, ak sa bude presúvať po 30. poludníku na východnej pologuli. Žiaci si mali uvedo-

Interview so žiakmi	Zahraničné publikácie
- pohyby Zeme a Mesiaca, ich trvanie a dôsledky, pozorovanie pohybov z planéty Zem	- slnko každý deň vychádza presne na východe a zapadá presne na západe
- striedanie štyroch ročných období na celej Zemi	- tlak vzduchu klesá s nadmorskou výškou
- Prečo vzniká polárny deň a polárna noc a koľko trvá?	- horské vrcholy sú vždy ostré
- geografické súradnice a zámena rovnobežiek a poludníkov, určovanie geografickej šírky a dĺžky pri práci s mapou	- rieky majú najväčšiu rýchlosť v hornom chodníku a najnižšie v dolnom toku
- časové pásma a zmena dátumu	- vzduch nie je všade rovnaký, vzduch v kontajneri je iný ako vzduch v miestnosti alebo vonku.
- mierka mapy a jej význam	- oceány a moria majú rovnakú hĺbku a rovné dno
- rozdiel medzi kontinentom a svetadielom	- magma pochádza z horúceho jadra Zeme
- Prečo nie je Slovensko ohrožované zemetraseniami?	- všetky púšte sú horúce a majú piesočné duny
- výskyt rastlínstva a živočíšstva a súvislosť s podnebnými pásmami	- póly majú veľké zrážky (hlavne snehové)
	- polárne oblasti sú izolované od zvyšku sveta
	- polárne oblasti sú len dva póly a nezahŕňajú časti krajín a kontinentov
	- Arktída a Antarktída sú rovnaké z hľadiska geografie

Tabuľka 1 Výskyt miskonceptí v geografickom učive piateho ročníka ZŠ

miť súvislosť medzi zmenou podnebných pásiem Zeme od rovníka k pólom a rozmiestnením jednotlivých typov

krajín. Žiaci si pri tejto úlohe často zamieňali geografickú dĺžku so šírkou a východnú pologuľu so západnou.

Naše zistenia a súhrn identifikovaných miskoncepcií uvádzame v nasledujúcej tabuľke (tab. 2).

OTÁZKY	MISKONCEPCIE ŽIAKOV
Na mape vyznač/nakresli zelenou farbou, kde sa nachádzajú dažďové lesy.	
V čom sú dažďové lesy výnimočné?	<i>Miskoncepce neboli zistené</i>
Čím sa líšia dažďové lesy od našich lesov na Slovensku?	<ul style="list-style-type: none"> - dažďové lesy sú viac menej močiare a na Slovensku nie sú lesy bažinaté, sú normálne lesy, - na Slovensku sú iba ihličnaté lesy, - v dažďových lesoch je obdobie dažďov a sucha, u nás sa strieda jar, leto, jeseň, zima, - dažďové lesy sú zelenejšie, - v našich lesoch je viac živočíchov a sú redšie, - v dažďových lesoch je vlhko a zle sa tam dýcha, - v našich lesoch sú divé zvieratá a v dažďových lesoch sú exotické zvieratá <p>dažďové lesy majú viac kyslíka, je tam lepší vzduch.</p>
Nachádza sa na púšti voda? Kde?	<i>Miskoncepce neboli zistené</i>
Kde a prečo vznikajú púšte?	<ul style="list-style-type: none"> - tam, kde je veľké množstvo piesku, - kde je sucho, vyschýna zem a z toho sa robí piesok, - púšte vznikajú tam, kde je málo vody, neprší a neustále svieti slnko, - pre dažďové pralesy, - vznikli otepľovaním, - vznikajú v krajinách teplého podnebného pásma – Afrika, Austrália, - v Afrike, v Ázii, lebo sú tam morské prúdy, - najviac vznikajú púšte pri rovníku, lebo je tam veľmi málo zrážok, veterno, je tam veľmi sucho a teplo, - v subtropickom pásme pri obrátnikoch, - z vody, veľkých dažďov a búrok, - lebo je tam málo stromov, - v teplom podnebí, - vznikli zvetrávaním, - vznikajú vyschnutím pôdy, pôsobením otepľovania, kde je minimálny prístup vody.
Na mape vyznač/nakresli žltou farbou, kde sa nachádzajú púšte.	
Kam a prečo sa živočíchy v savane presúvajú?	<ul style="list-style-type: none"> - lebo nemajú dostatok vody, sťahujú sa do Indie, - za vodou do oázy, - na východ, - živočíchy sa musia presunúť do obdobia dažďov, - lebo tam majú málo kyslíka, - presúvajú sa na teplejšie miesta - utekajú pred nebezpečenstvom kvôli podnebiu a kamennej pôde.

Tabuľka 2 Miskoncepce žiakov v učive – Typy krajín na Zemi (1. časť)

OTÁZKY	MISKONCEPCIE ŽIAKOV
	<ul style="list-style-type: none"> - lebo je tam mierne pásmo, - lebo na južnej pologuli je viac dažďových lesov, - lebo je tam subtropické podnebie, - lebo na južnej pologuli nie je voda ani vlhkosť, - lebo sú tam lepšie úrodné podmienky – černoze, - lebo na juhu je viac vody ako na severe a to ovplyvňuje počasie, - pretože je tam teplejšie, - lebo na južnej pologuli je viac stepí a menej listnatých stromov, - na severnej pologuli je vlhšie, - lebo na južnej pologuli je zima, sneží a mrzne tam, je chladnejšie podnebie - lebo severná pologuľa sa nachádza v miernom pásme a na južnej sú väčšinou oceány, - čím je chladnejšie podnebie, tým je viac listnatých stromov, ale čím je teplejšie podnebie, tým je viac tropických stromov.
<p>Čo si predstavíš pod kvalitnou pôdou? V ktorých typoch krajín je kvalitná/úrodná pôda?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - je priemerne vlhká a je v strednom pásme, - tam kde vybuchla sopka, - pod kvalitnou pôdou vidím semienka, - Holandsko, Maďarsko, Slovensko, Česko, Čína, - taká pôda, že keď na ňu padnem, tak to nebolí, - čierna úrodná pôda – Afrika, - že na tej pôde rastú všetky rastliny, - v dažďových pralesoch, - pod pojmom kvalitná pôda si predstavím dobrú úrodu, - je silno hnedá a má plno živín, v miernom pásme, - v zmiešaných lesoch, - neľovitá pôda, - v nižších pohoriach blízko vody, - čierna, vysoké hory, - najúrodnejšia pôda je delta, - červené pôdy a hlavne v teplých krajinách, - nížiny, stepi, - rozložené ihličie, - nie sú v nej žiadne kamene.
<p>Prečo sa sibírske rieky využívajú v zime ako cesty?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tučniaky to občas využívajú ako tobogany, - zamrznú a sú tam ľadoborce.
<p>Ako vyzerá líška ktorá žije v zmiešaných lesoch a líška, ktorá žije v tundre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - líška, ktorá je v zmiešaných lesoch je oranžová (hnedá), aby v jeseni splývala s lesom a pytliaci ju nezastrelia, - malá, veľké oči, veľké uši, malý nos, má malú srst a žije tam, kde je teplo, lebo v studených miestach by neprežila, tak ako aj polárna líška by neprežila v teple, - zmiešané lesy – krikľavo ryšavá, tundra – bledulinko ryšavá.

Tabuľka 2 Miskoncepce žiakov v učive – Typy krajín na Zemi (2. časť)

OTÁZKY	MISKONCEPCIE ŽIAKOV
	<ul style="list-style-type: none"> - nie, lebo tam je piesok a sucho, nepadá tam sneh a veľmi málo tam prší, - nestriedajú sa, pretože tam stále svieti slnko, - nie, sú tam dve ročné obdobia: leto a zima. - Nie, lebo v Afrike je skoro celý rok teplo a zima je len v noci. A nemajú žiadne, listnaté stromy a nikdy tam nesneží. A keď sneží, tak sa to vo vzduchu roztopí, takže prší. - Nie, nie sú tam obdobia, lebo je tam strašne teplo a je to na juhu. - Áno, ale zima je tam veľmi krátka. - Nie, lebo cez Afriku prechádza rovník. - Nie, nestriedajú, lebo Afrika je na inej pologuli.
<p>Aké ovocie by sme mohli oberať zo stromov v subtropickej krajine?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kakao, - palma čatľova, - proso, - vanilka, - káva, - melóny.
<p>Prečo v stepi nerastú lesy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lebo sú to skaly , - lebo sme ich vyrúbali, - je tam chladno, - nie je tam dobrá pôda, - lebo je tam tráva a machy, - lebo je tam púšť a nie je tam úrodná pôda, - sú tam černozeze, - pestuje sa tam zelenina, ovocie, - lebo sú to skalnaté pohoria, - nie je prispôsobená pôda, - pretože je v nich zamrznutá zem, - lebo ich slony a nosorožce udupali, - sú tam bylinožravce, - pretože voda sa nachádza hlboko v zemi, preto sa tam najčastejšie vyskytujú baobaby, - kvôli vysokej nadmorskej výške, - pre kamenistú pôdu a husté pokrytie trávou, - stepi sú trávnaté krajiny, neustále prúdi vietor, preto sa lesy nevedia dobre vyvinúť.
<p>Prečo je na severnej pologuli viac listnatých stromov ako na južnej pologuli?</p>	

Tabuľka 2 Miskoncepce žiakov v učive – Typy krajín na Zemi (3. časť)

OTÁZKY	MISKONCEPCIE ŽIAKOV
Rastú v tundre teplomilné rastliny? Prečo?	<ul style="list-style-type: none"> - rastú, aby mohli prežiť v horúčavách, - nerastú tam teplomilné rastliny, lebo je to na severnej pologuli, - áno, sú tam dobré podmienky pre nich.
Čím by bola zaujímavá polárna expedícia?	<ul style="list-style-type: none"> - išli by sme po zamrznutom jazere a videli by sme polárnu žiaru a severné zvieratá, - lebo cez noc tam je polárna žiara a cez deň tam môžete vidieť tučniaky s mláďatami, ale aj viac iných zvierat, čo u nás nevidíte, - dali by nám horúcu čokoládu zadarmo a pohladkali by sme si zvieratá, - tým, že je tam veľká zima a sú tam pekné domčeky z kociek, - tým, žeby sme mohli byť s tučňákmi a skúsili sa šmýkať s nejakého fadovca, sledovaním mrožov a skúmaním ich klov alebo s nimi plávať v špeciálnom obleku, - polárna žiara, - mohli by sme vidieť neznáme zvieratá a možno aj polárnu žiaru, - stretneme Eskimákov a rôzne zvieratá, - všade bude zima a pekný sneh, ľadové útvary, - mohli by sme skúmať podnebie rastlinstvo, živočíšstvo a životné podmienky - sú tam krásne biele a vysoké hory, - bola by zaujímavá tým, keby sme postavili iglu a skúsili tam prežiť 5 dní - výstupom na severný pól, - nepotrebovali by sme chladničku, - adrenalínom a pokusom siahnuť až na dno svojich síl
Aké zrážky padajú v polárnych krajinách? V akom množstve padajú?	<ul style="list-style-type: none"> - padá tam sneh vo veľkom množstve a dosť často, - veľa tam padá sneh a mrzne, niekedy tam aj zaprší, - v polárnych krajinách väčšinou sneží alebo tam padajú krúpy, lebo je tam taká zima, že tá voda sa zmení na krúpy, ale je to ojedinelé, - padajú tam dosť veľké kusy snehu, padajú vo veľmi veľkom množstve, - asi ľadové kvapky alebo žiadne, - padajú kocky ľadu, dvakrát za deň.
Chcem ísť na dovolenku na Sibír. Načo nesmiem zabudnúť pri balení kufra?	<ul style="list-style-type: none"> - hrubú bundu, kompas, čiapku, veľké topánky, - bunda, teplé oblečenie, kompas, stan, jedlo, vodu, - jedlo, voda, stan, oblečenie, moje topánky, mobil, svetlo, zapaľovač, baterku, nabíjačku, nožik, - nemôžeme zabudnúť na krém proti slnku, slnečné okuliare, peniaze, - hrubá vrstva oblečenia, vyteplené nohavice, bundy, ponožky, tričká, mikiny..., - nemôžem zabudnúť na veľmi hrubé oblečenie, kožušiny, hrubé zimné bundy, mačka, aby sa mi nešmýkalo, termo oblečenie a predovšetkým na sánky, lyže, boby, lopáre a snowboard, - teplý odev a spacák, - eskimácke oblečenie, - na opaľovací krém a cestovný pas, - termoska, vetrovka, náhradné oblečenie, - na teplé oblečenie, elektrické ohrievače, papuče, - lekárničku, kufor, jedlo, pitie, teplé oblečenie, - kabát, peňaženka, pas, teplé topánky, mačky, - niekoľko vrstiev oblečenia, víza, mapu, - hlavne na teplé oblečenie, fotoaparát, - knihu, ako prežiť na Sibíri.

Tabuľka 2 Miskoncepce žiakov v učive – Typy krajín na Zemi (4. časť)

OTÁZKY	MISKONCEPCIE ŽIAKOV
Cestovateľ si plánuje svoju dobrodružnú cestu po 20. poludníku východnej pologuli. Aké typy krajín prejde?	<ul style="list-style-type: none"> - Afriku, púšte a polopúšte, - prejde cez Európu, Afriku a Antarktídu, - cez tropické, veľmi lesné, subtropické, púštne a veľmi horúce krajiny, - Austrália, Afrika, - od Nórska, okolo Afriky až do Antarktídy, - púšte, stepi, dažďový prales, tundry, - púšť, tundra, ihličnaté lesy, tajgy, step, - prejde teplé podnebné pásmo, takže teplé krajiny, - žiadne, pretože je tam oceán, - mierne kontinentálne (Európa), teplé (Afrika) podnebie.

Tabuľka 2 Miskoncepce žiakov v učive – Typy krajín na Zemi (5. časť)

Analýza získaných odpovedí žiakov ukázala veľké množstvo nepresností a chybných poznatkov o typoch krajín na Zemi. Keďže práve toto učivo poskytuje široký priestor na hľadanie vzájomných väzieb a logických prepojení prírodných zložiek tvoriacich krajinu, domnievame sa, že žiaci sa geografii učia mechanicky a hlbší zmysel a súvislosti medzi študovanými javmi nevnímajú. Zo získaných odpovedí tiež vyplýva, že žiaci nie sú zvyknutí na problémové a divergentné úlohy a učiteľia geografie ich zaraďujú do výučby iba sporadicky.

Záver

Aj keď sa vzniku miskonceptí v procese výučby nedá úplne zabrániť, poznanie chybných a z vedeckých poznatkov nevychádzajúcich skutočností, umožňuje učiteľovi minimalizovať alebo úplne odstrániť ich dopad na ďalšie vzdelávanie. Znalosti problémových partií geografického učiva navyše umožňujú učiteľovi voliť vhodné učebné postupy, metódy a stratégie pri ich sprístupňovaní žiakom. V našom článku sme poukázali na existenciu viacerých významných aj menej závažných žiackych miskonceptí v učive venovanom typom krajín na Zemi, ktorý je zaradený do obsahu geografického učiva 5. ročníka ZŠ. Žiaci majú problémy v správnom chápaní pojmu púšť a rozlíšení dažďových lesov od ostatných lesných spoločenstiev. Neuvedomujú si príčiny vzniku ročných období v miernych podnebných pásmach a nerozumejú dôvodom, ktoré spôsobujú absenciu lesov v stepiach.

Žiaci tiež často nerozlišujú medzi pôdou a horninou (kameňom) a pôdu nevnímajú ako výnimočnú a veľmi dôležitú časť zemského povrchu. Problémy majú aj pri uvádzaní rozdielov medzi rastlinnými a živočíšnymi druhmi obývajúcimi jednotlivé krajinné pásma Zeme.

Pod'akovanie

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) MŠVVaŠ SR č. 015UMB-4/2018 s názvom Interaktívne digitálne učebnice predmetu geografia pre základné školy.

Literatúra

- BADENHORST, E., MAMEDE, S., HARTMAN, N., SCHMIDT, H. 2014. Exploring lecturers' views of first-year health science students' misconceptions in biomedical domains. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 403 – 420.
- COLEY, J. D., TANNER, K. D. 2012. Common origins of diverse misconceptions: cognitive principles and the development of biology thinking. *CBE-Life Sciences Education*, 11(3), 209 – 215.
- DUFFEK, V., PLUHÁČKOVÁ, M., STACHE, V. 2018. Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – úvod, stanovení terminologie a metodický postup jejich zjišťování. *Arnica* 8, 1, 45 – 55.
- KOCOVÁ, T. 2015a. Miskoncepce ve výuce geografie I. *Geografické rozhledy*, 25(1), 12 – 13.

KOCOVÁ, T. 2015b. Miskoncepce ve výuce geografie II. *Geografické rozhledy*, 25(2), 12 – 13.

KOPP, J., BERÁNKOVÁ, L. 2012. Testování úrovně znalostí o změnách klimatu. *Informace ČGS*, 31(1), 18 – 29.

MENTLÍK, P., SLAVÍK, J., COUFALOVÁ, J. 2018. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica* 8, 1, 9 – 18.

SANDERS, M. 1993. Erroneous ideas about respiration: The teacher factor. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), 919-934.

STEJSKALOVÁ, V. 2010. *Změna klimatu jako téma ve vyučování zeměpisu na střední škole*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Olomouc, 55 s.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. a kol. 2010. *Pre-koncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. 273 s. ISBN: 978-80-7414-290-1

PLUHÁČKOVÁ, M., DUFFEK, V., STACHE, V., MENTLÍK, P. 2019. Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny. *Arnica* 9. V tlači.

YANGIN, S., SIDEKLI, S., & GOKBULUT, Y. 2014. Prospective teachers' misconceptions about classification of plants and changes in their misconceptions during pre-service education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(1).

Výskumné otázky B

Milý žiak, milá žiačka!

Naša Zem je naozaj výnimočná a krásna. Na hodinách geografie sa učíme veľa zaujímavostí, ktoré nám pomáhajú k poznávaniu nášho sveta.

Na tomto papieri je napísaných niekoľko otázok o typoch krajín, ktoré naša bohatá Zem má. Nemaj strach! Nie je to žiadna písomka. Preto sa neboj napísať všetko, čo o tejto téme vieš ☺. Pomôžeš mi pri tvorbe dôležitého výskumu a za to ti úprimne ĎAKUJEM!



Prajem ti príjemné písanie.
S pozdravom, Terka



Informáciu o sebe zakrúžkuj.

Navštevujem školu:

- základná škola
- osemročné gymnázium
- iná škola _____

Máš rád/rada predmet geografia?

- veľmi mám rád/rada
- mám rád/rada
- neviem, či mám rád/rada
- nemám rád/rada
- vôbec nemám rád/rada

Som žiakom/žiačkou

- 5. ročníka
- 6. ročníka/prímy
- 7. ročníka/sekundy
- 8. ročníka/tercie
- 9. ročníka/kvarty

Akú známku si mal na poslednom vysvedčení z geografie?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1. Prečo sa sibírske rieky využívajú v zime ako cesty?
2. Ako vyzerá liška ktorá žije v zmiešaných lesoch a liška, ktorá žije v tundre?
3. Rastú v tundre teplomilné rastliny? Prečo?
4. Čím by bola zaujímavá polárna expedícia?
5. Aké zrážky padajú v polárnych krajinách? V akom množstve padajú?
6. Striedajú sa v Afrike štyri ročné obdobia? Prečo?
7. Čo si predstavíš pod kvalitnou pôdou? V ktorých typoch krajín je kvalitná/úrodná pôda?
8. Chceme ísť na dovolenku na Sibír. Načo nesmieme zabudnúť pri balení kufru?
9. Cestovateľ si plánuje svoju dobrodružnú cestu po 20. poludniku východnej pologuli. Aké typy krajín prejde? (20. poludník si nakreslí na mape na druhej strane)



Výskumné otázky A

Milý žiak, milá žiačka!

Naša Zem je naozaj výnimočná a krásna. Na hodinách geografie sa učíme veľa zaujímavostí, ktoré nám pomáhajú k poznávaniu nášho sveta.

Na tomto papieri je napísaných niekoľko otázok o typoch krajín, ktoré naša bohatá Zem má. Nemaj strach! Nie je to žiadna písomka. Preto sa neboj napísať všetko, čo o tejto téme vieš ☺. Pomôžeš mi pri tvorbe dôležitého výskumu a za to ti úprimne ĎAKUJEM!



Prajem ti príjemné písanie.
S pozdravom, Terka



Informáciu o sebe zakrúžkuj.

Navštevujem školu:

- základná škola
- osemročné gymnázium
- iná škola _____

Máš rád/rada predmet geografia?

- veľmi mám rád/rada
- mám rád/rada
- neviem, či mám rád/rada
- nemám rád/rada
- vôbec nemám rád/rada

Som žiakom/žiačkou

- 5. ročníka
- 6. ročníka/prímy
- 7. ročníka/sekundy
- 8. ročníka/tercie
- 9. ročníka/kvarty

Akú známku si mal na poslednom vysvedčení z geografie?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1. Na mape vyznač/nakresli zelenou farbou, kde sa nachádzajú dažďové lesy. Mapa je na druhej strane.
2. Čím sa líšia dažďové lesy od našich lesov na Slovensku?
3. V čom sú dažďové lesy výnimočné?
4. Nachádza sa na púšti voda? Kde?
5. Kde a prečo vznikajú púšte?
6. Na mape vyznač/nakresli žltou farbou, kde sa nachádzajú púšte. Mapa je na druhej strane papiera.
7. Kam a prečo sa živočíchy v savane presúvajú?
8. Aké ovocie by sme mohli oberať zo stromov v subtropickej krajine?
9. Prečo v stepi nerastú lesy?
10. Prečo je na severnej pologuli viac listnatých stromov ako na južnej pologuli?



How elementary school pupils understand the point of the lessons about the types of environments on Earth

Štefan Karolčík, Terézia Grešnerová

Abstract

From a geographical point of view, pupils' misconceptions represent incorrect - in terms of the achieved level of scientific knowledge - erroneous, biased or incorrect concepts or ideas of the individual about phenomena, processes and events taking place in the landscape. In our article, we present several identified student misconceptions in the 5th grade of the elementary school about the types of countries on Earth. The research was conducted in two phases. The results and findings of semi-structured pre-research interviews were followed by a knowledge test administration consisting of 19 production open questions with a concise and broad response. Our findings have revealed the problems of pupils in understanding of the concept "desert" and distinguishing rain forests from other forest communities. Pupils do not understand the reasons that cause the absence of forests in the steppes and do not realize the causes of the existence of the seasons in temperate climates. Pupils also often do not distinguish between soil and rock (stone) and do not perceive the soil as an exceptional and - for life - very important part of the Earth's surface. They also have problems in specifying the differences between plant and animal species inhabiting the particular landscapes of the Earth.

Key words: misconception, school geography, curriculum, types of Earth environments

Doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD., Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, **E-mail:** stefan.karolcik@uniba.sk

Mgr. Terézia Grešnerová, Základná škola s materskou školou pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím internátna, Bratislava, **E-mail:** terezia.gresnerova@zsidrotarska.sk

Geografia, geografické vzdelávanie a kritické myslenie

Peter Likavský, Michaela Poljaková, Martin Koch

Veľa ľudí cestuje s cieľom spoznať svet, bližšie i vzdialenejšie krajiny. Mnohí si myslia, že cestovanie im pomôže, aby lepšie porozumeli súčasnému svetu. Najlepším spôsobom na porozumenie svetu je ale vzdelanie.

Vypočít' si uvedené myšlienky v poprednom dokumente o cestovaní, o spoznávaní aj málo dostupných regiónov sveta (Dialóg s planétou, réžia P. Barabáš) je možno prekvapujúce, ale ak chceme zdôrazniť význam vzdelávania, ťažko nájdeme niečo vhodnejšie. Nech je vzdelávanie podceňované akokoľvek (na Slovensku sa to prejavuje napríklad v totálnom marazme, ktorý nastal v procese obstarávania učebníc), je v podstate nenahraditeľné. Samozrejme, spôsoby, akými ten-ktorý stupeň alebo kvalitu vzdelania dosiahnuť, sú rôzne a uvedené myšlienky nijako nenaznačujú preferenciu tradičných či modernejších prístupov. Podstatné však je, že zazneli a mali by rezonovať v čo najširšom okruhu adeptov vzdelávania, ale aj tých, ktorí majú na vyučovací proces vplyv.

Problematika uplatňovania a rozvíjania schopnosti kritického myslenia vo vzdelávaní by zďaleka nemala byť iba predmetom záujmu odbornej verejnosti. Má výrazný presah do politiky, ekonomiky, spoločenského života; schopnosť kriticky myslieť je nevyhnutnou pri prijímaní a hodnotení názorov na také citlivé problémy, akými sú demografický vývoj, migrácia, klimatické zmeny, zmeny vo vodných a lesných ekosystémoch, manažment odpadov a mnohé iné. Jedným zo spoločných znakov uvedených problémov je ten, že majú svoje priestorové vyjadrenie, to znamená, že ich možno priradiť k určitému územia, regiónu. Dalším ich významným znakom je ich dosah. Majú potenciál ovplyvňovať podstatne širšie územie, než na akom sa bezprostredne prejavujú. Oba tieto znaky predstavujú viac ako jasný dôvod na to, aby uvedená problematika bola zakomponovaná do obsahu geografického vzdelávania a bol na ňu vyčlenený primeraný priestor v základných pedagogických dokumentoch. Tretím významným znakom

uvedených problémov je, že si vyžadujú zaujatie stanovísk, vyjadrenie názorov a postojov nielen žiakov, ale aj učiteľov. Ich sprostredkovanie žiakom iba ako súhrn faktov a informácií je nedostatočné. Výučba musí byť v tejto oblasti koncipovaná tak, aby vyžadovala od žiakov porovnávanie, rozlišovanie, hodnotenie, usudzovanie – to znamená činnosti charakteristické pre kritické myslenie.

V článku publikovanom v čísle 1/2018 (LIKAVSKÝ 2018) sme sa venovali možnostiam rozvíjania kritického myslenia v geografickom vzdelávaní. Konštatovali sme, že ide o nesmierne širokú a aktuálnu problematiku, ktorá si priam vyžaduje, aby na ňu bolo nadviazané ďalšími príspevkami z trochu iných uhlov pohľadu.

Teoretická časť tohto príspevku bola rozsiahla a pomerne široko poňatá, ale napriek tomu ostáva aj v tejto oblasti viacero parciálnych problémov, na ktoré možno poukázať.

1. Chýbajúce seriózne empirické štúdie venované skúmaniu úrovne a rozvíjaniu schopnosti kritického myslenia na všetkých úrovniach vzdelávania (upozorňujú na to KOSTURKOVÁ a kol. 2018).

2. Morálny rozmer vzdelávania – stále viac pracujeme s názormi a postojmi (nielen svojimi, ale hlavne iných) a nevyhneme sa preto aktuálnemu kontextu politického, spoločenského a kultúrneho diania. Morálne dilemy vo vzdelávaní sú veľmi úzko previazané s kritickým pohľadom na aktuálne dianie a v súčasnosti to rozhodne nie je už iba doménou občianskej náuky, etickej výchovy, náboženskej výchovy, prípadne dejepisu.

3. Výsledky niektorých výskumov, pomocou ktorých možno hodnotiť aj úroveň kritického myslenia žiakov (ale nielen ich) u nás i v zahraničí.

Záveru uvedených parciálnych okruhov problémov by nám mali pomôcť odpovedať na otázku, ktoré metódy a formy sú vo vzdelávaní vhodné na rozvíjanie schopností kritického myslenia. Z nich dávame najväčší priestor analýze možnosti rozvíjania kritického myslenia žiakov v podmienkach bežného vyučovania. V praktickej časti komentujeme výsledky dvoch výskumov realizovaných v rámci diplomových prác. Jeden z nich bol zameraný na zistenie, ako žiaci stredných škôl vnímajú sami seba ako kriticky mysliacich jedincov, druhý na experimentálne overenie postupu navrhnutého v príspevku (LIKAVSKÝ 2018) týkajúceho sa problematiky kvality života a jej hodnotenia žiakmi rôzneho veku a stupňa školského vzdelávania. Vyhodnotenie druhého z uvedených výskumných problémov nám umožnil uplatniť (v našich podmienkach) menej využívanú metodiku štatistického spracovania dosiahnutých výsledkov.

Absencia empirických štúdií venovaných fenoménu kritického myslenia

KOSTURKOVÁ a kol. (2018) zdôrazňuje vo svojej štúdiu, že napriek záujmu o fenomén kritického myslenia a pozornosti, ktorej sa mu dostáva aj v základných pedagogických dokumentoch, absentujú v našej časopiseckej literatúre výsledky experimentálnych štúdií, ktoré by spĺňali náročnejšie vedecko-výskumné požiadavky. Napriek možným výhradám k metodológii štúdie alebo k výberu relevantných výskumných prác a napriek diskutabilnosti samotného jadra analyzovaného problému (je absencia experimentálnych štúdií skutočne najväčším problémom, ktorý mož-

no identifikovať pri rozvíjaní schopností kritického myslenia v našom vzdelávacom systéme?) je nutné poukázať na významný prínos štúdie, ktorý vidíme v systematizácii prístupov ku kritickému mysleniu a v poukázaní naň ako na jednu z priorit školského aj celoživotného vzdelávania v európskom kontexte. Rovnako prínosné je poukázanie na obsahové zameranie viacerých hodnotených materiálov. Orientácia v ňom je užitočná nielen z hľadiska potenciálneho výskumného zamerania, ale aj z hľadiska potrieb vyučovacej praxe. Otázne je, ako sa postaviť k ďalším výskumným prácam, ktoré síce atribút kritického myslenia nemajú v popredí svojho záujmu, ale obsahovo ho naplňujú.

Morálny rozmer vzdelávania

Otázka konfliktu medzi správnym a nesprávnym, pravdou a lžou, faktami a domnienkami, informáciami a názorami sa vyskytuje alebo môže vyskytnúť v obsahu a vyučovacej praxi ktoréhokoľvek predmetu, hoci tie, ktoré majú značnú časť obsahu orientovaného na hodnoty, majú pre výskyt reálnych alebo imaginárnych morálnych dilem zrejme väčšie predpoklady. Už pred viac ako 20 rokmi poukázal D. Lambert (známy geograf zaoberajúci sa najmä problematikou geografického vzdelávania) na absenciu uplatnenia prvkov tzv. hodnotového vzdelávania v geografii (LAMBERT 1999). Vychádzal z toho, že pri oboznamovaní sa s vážnymi globálnymi problémami nie je možné ostať iba pri sprostredkovaní poznatkov (faktov, informácií a ich súvislostí) žiakom, ale je nutné pôsobiť aj na afektívnu stránku ich osobnosti (názory, postoje, konanie v modelovaných alebo aj reálnych situáciách). Táto úloha nijako nestratila na svojej aktuálnosti ani v súčasnosti. Naopak, vo svetle fenoménov, ako sú migrácia, regionálne rozdiely, klimatická zmena, ohraničenosť prírodných zdrojov, stav životného prostredia v tom najširšom slova zmysle, je dôležitosť takto orientovaného vzdelávania čoraz naliehavejšia. Je nepostačujúce, aby ostalo iba v deklaratívnej rovine (v základných pedagogických dokumentoch), musí sa transformovať aj do konkrétnych vyučovacích projektov.

Problém faktograficky orientovaného geografického vzdelávania s malým dôrazom na aktuálny vývoj vo svete a rozvíjanie hodnotových aspektov pri

kultivovaní osobnosti žiakov je zreteľný aj v našom vzdelávacom systéme. Je to dané do značnej miery malým rozsahom výučby, nedostatočnou obsahovou integráciou príbuzných predmetov. Štúdia KAROLČÍKA a kol. (2015) dokumentuje, že napriek viacerým reformám vzdelávacieho systému v bývalom Československu a zvlášť na Slovensku nedošlo k žiadnym podstatnejším obsahovým zmenám geografického vzdelávania. Základná faktografia regionálnej geografie je verejnosťou, žiakmi a pravdepodobne aj mnohými vyučujúcimi naďalej vnímaná ako poznatkové minimum, ktoré si majú žiaci osvojiť a na ktorom možno budovať ich vedomostnú a zručnostnú nadstavbu. To by nebolo samé osebe nesprávne, negatívom však je, že pre mnohých sa tým prínos geografie pre všeobecné vzdelanie aj končí. Geografia sa tak sama oberá o možnosti rozvíjať kompetencie potrebné pre život v modernej a hlavne meniacej sa spoločnosti. Štúdia prináša množstvo námetov tém, prostredníctvom ktorých by bolo podstatne vhodnejšie formovať nielen geografické poznanie žiakov, ale aj ich schopnosti myslieť (porovnávať, analyzovať, hodnotiť, argumentovať, orientovať sa často v protichodných faktoch a informáciách), formovať svoje názory a postoje k významným udalostiam aktuálneho diania vo svete.

V ďalšom príspevku zameranom najmä na vysvetlenie rozdielu medzi poznatkovo-informačným a postojovým prístupom ku geografickému vzdelávaniu KAROLČÍK (2017) zdôrazňuje, že je nutné prekonať tradičné prístupy založené na sprostredkovaní a reprodukcii množstva faktov, okrem iného aj preto, lebo sú stále viac vzdialené žiakemu vnímaniu sveta. Postojová zložka osobnosti mnohých žiakov sa vo vzdelávacom obsahu výrazne podceňuje, a tým rastie aj riziko, že uvoľnený priestor v tejto oblasti zaujmú názory a postoje založené na extrémoch. S tým korešpondujú aj zistenia, ku ktorým sme dospeli a prezentujeme ich v ďalšej časti príspevku.

Hodnoty, postoje, schopnosť uvedomovať si dôsledky svojho konania v určitom priestore, ako aj potrebu vychovávať a vzdelávať žiakov tak, aby v popredí ich neskoršieho pôsobenia bola trvalá udržateľnosť, zdôrazňujú vo svojom návrhu koncepcie geografického vzdelávania v podmienkach Českej republiky MARADA a kol. (2017).

Prostriedky na zisťovanie úrovne kritického myslenia a výsledky niektorých výskumov

Za klasický prostriedok na zisťovanie úrovne kritického myslenia sa považuje Watson-Glaserov test. Viac informácií o ňom možno nájsť napríklad v prácach KOSTURKOVEJ (2013), KOSTURKOVEJ a kol. (2018), prípadne ďalších. Konkrétne príklady jednotlivých čiastkových testov sú buď v kompletnom znení, alebo na voľné stiahnutie k dispozícii na stránke <https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm>. Keďže uvedené príklady sú v angličtine a niektoré testové úlohy sú spojené s aktuálnym politickým a spoločenským dianím, v našich podmienkach nemôžu poskytnúť plnohodnotný prehľad o schopnostiach kriticky myslieť, ale na získanie základnej orientácie by po určitej úprave boli použiteľné. Jeden test obsahuje bloky úloh na zisťovanie 5 špecifických znakov kritického myslenia: schopnosť rozlišovať domnienky od odôvodnených predpokladov, schopnosť argumentovať resp. rozlišovať platné argumenty od falošných, schopnosť dedukovať, hľadať vzťahy v reťazi určitých udalostí, schopnosť interpretovať určité informácie, resp. hodnotiť správnosť takýchto interpretácií a napokon schopnosť usudzovať, vytvárať závery z čiastkových zistení, resp. hodnotiť správnosť takýchto úsudkov.

Uvedený prostriedok využila vo svojom výskume KOSTURKOVÁ (2013). Porovnávala zistené výsledky schopnosti kritického myslenia našich pedagógov na úrovni stredného stupňa vzdelávania (vzorka 286 učiteľov vo veku 27 – 53 rokov) a zahraničných (britských) kvalifikovaných uchádzačov o pedagogickú profesiu (64 respondentov). Konštatuje priam priepastný rozdiel v skóre, ktoré obe skupiny respondentov dosiahli (41,15 ku 64,50 pri maximálnom počte 80 bodov). Vzhľadom na uvedené rozdiely v charakteristikách výskumných vzoriek je do istej miery otázna je validita porovňovania, k čomu prispieva aj približne 15-ročný odstup v čase realizácie výskumu. V konečnom dôsledku však podľa nášho názoru rozdiely medzi výsledkami oboch štúdií majú svoju výpovednú hodnotu. Okrem iného dokazujú, že rozvíjanie schopností kritického myslenia nepatrí k prioritám v príprave budúcich učiteľov na Slovensku.

Vyššie spomenutá štúdiá KOSTURKOVEJ a kol. (2018) ponúka komentár k viacerým výskumným prácam empirického charakteru sledujúcim fenomén kritického myslenia v našom vzdelávacom systéme. My sme sa pokúsili komentovať aj niektoré ďalšie, v ktorých uvedený cieľ nie je takto explicitne formulovaný, ale styčné body sa v každom prípade dajú nájsť. KAROLČÍK a kol. (2018) skúmali otázku, do akej miery je možné očakávať od žiakov 7. ročníka ZŠ zvládnutie práce s jednoduchšími i náročnejšími grafmi. Napriek očakávaniam, že väčšina žiakov v tejto činnosti neuspeje a že analýza relatívne náročných grafov bude nad ich sily, sa ukázalo, že schopnosti žiakov závisia prakticky len od času, ktorý sa rozvíjaniu uvedených schopností venuje a od systematickosti, s akou sa takéto metódy do vyučovania zaraďujú.

ČAVOJOVÁ a kol. (2019) sa zaoberali otázkou, aký je vzťah medzi schopnosťami uplatňovať postupy vedeckého myslenia na jednej strane a rozpoznávať subjektívne (poznatkovo nepodložené) presvedčenia a kognitívne predsudky v uvažovaní na strane druhej. Výskumnú vzorku (317 respondentov) tvorili vysokoškolskí študenti a ďalšie vekovo porovnateľní jedinci (rozpätie 18 – 30 rokov), to znamená výber, v rámci ktorého bol predpoklad, že dokáže „vedecky“ myslieť. Výsledky potvrdili negatívnu koreláciu medzi schopnosťou vedeckého uvažovania na jednej strane a takými znakmi myslenia, ako dogmatizmus, poznatkovo nepodložené presvedčenia a náchylnosť k predsudkom. V podobnom vzťahu boli uvedené znaky myslenia s poznávacími schopnosťami respondentov. Jedine vo vzťahu schopnosti analytického myslenia k myšlienkovému dogmatizmu a poznatkovo nepodloženým presvedčeniam nebola zistená štatisticky významná záporná korelácia. Závěry z tejto štúdie ukazujú, že systematické rozvíjanie prvkov vedeckého myslenia (overovanie si faktov, rozlišovanie faktov od domniek, stanovovanie hypotéz, overovanie pravdivosti tvrdení) predstavuje významnú bariéru pre rozširovanie rôznych fám, pseudovedeckých koncepcií, nepodložených tvrdení, konšpiračných teórií, hoci aj informácie tohto typu sú často podporované údajnými tvrdeniami a zisteniami vedcov.

Konkrétny príklad možností systematického rozvíjania niektorých schopností kritického myslenia ponúkajú vo svojej štúdií LOMBARDI a kol. (2017).

Obsahovo je ich práca venovaná fyzickej geografii. (Pojem *Earth sciences*, ktorý sa uvádza v origináli štúdie, by sme vzhľadom na u nás používanú terminológiu považovali za vhodné používať v tejto podobe.) Autori vychádzali z predpokladu, že bežný vysvetľujúci text, aký sa často objavuje v učebniciach (v našich zrejme aj z priestorových dôvodov), nestačí na to, aby sa u žiakov rozvíjala schopnosť kriticky hodnotiť pravdivosť, pravdepodobnosť alebo dôveryhodnosť tvrdení, s ktorými sa oboznamujú. Text, ktorý odhaľuje určité nesprávne predstavy, miskoncepce, vyvracia ich, prezentuje správne postupy vedeckého uvažovania, je pre žiakov z tohto hľadiska oveľa užitočnejší. Výskum bol realizovaný na vzorke 299 žiakov 4 stredných škôl v USA v priebehu 1 roka, pričom rozdiely v etnickom zložení a sociálnom zázemí žiakov boli pomerne veľké. Napriek tomu sa dokázalo, že systematické využívanie aktivít, v ktorých sú zahŕňané vedecké postupy myslenia a riešenia určitých problémov, vedú k rozvíjaniu schopnosti hodnotenia dôveryhodnosti vedeckých teórií, a tým aj k rozvíjaniu schopnosti kritického myslenia medzi žiakmi. Obsahovými prvkami výskumu boli príčiny zmeny klímy, vplyv banskej činnosti pri získavaní surovín na možnosť vzniku zemetrasení, vplyv mokradí na biosféru a hospodársku činnosť človeka a hypotézy o vzniku Mesiaca vo vzťahu k vplyvu a vlastnostiam Zeme. Žiaci mali hodnotiť pri každej z tém dvojicu protichodných, napriek tomu však na vedeckej báze prijateľných teórií pomocou 4 empirických dôkazov, pričom sa mali zamerať na rozhodnutie, či uvedené dôkazy podporujú, nesúvisia, alebo sú v spore s danými teóriami. Následne sa od žiakov žiadalo, aby odôvodnili časť svojich úsudkov. Takéto metódy a formy práce žiakov sú v našich podmienkach veľmi zriedkavé a možno diskutovať, či je to spôsobené iba nedostatočným rozsahom výučby, alebo aj inými faktormi.

Napokon je možné zhrnúť významné znaky kritického myslenia v podobe, v akej boli postupne definované už od 60. rokov minulého storočia a v akej sa na nich zhodujú mnohí autori. Patria k nim schopnosť žiakov klásť otázky, ktoré sú relevantné vo vzťahu k oblastiam záujmu (je zda najvýznamnejšia z hľadiska posudzovania úrovne kritického myslenia). K ďalším často uvádzaným znakom kritického myslenia patrí schopnosť čítať s porozumením; analyzovať prijaté informácie a selektovať ich podstatu; byť zvedavý, hľadať doplňujú-

ce informácie, neuspokojiť sa s jediným vysvetlením príčin určitých udalostí alebo javov; dokázať zhodnotiť výhody a nevýhody určitých procesov a javov; hľadať alternatívne riešenia stanovovaných problémov, zaujímať názory a postoje a byť schopný ich zdôvodňovať relevantnými argumentmi; riešiť úlohy rôznej náročnosti a následne komentovať a zdôvodňovať postupy svojho riešenia; ďalej schopnosť vytvárať a overovať jednoduché hypotézy ako základ postupu uplatňovaného pri vedeckom skúmaní určitých problémov a pod. Kritické myslenie je často spájané s tvorivým myslením práve v kontexte schopnosti kladenia (si) otázok.

Výskumná časť

Do výskumnej časti príspevku sme zaradili výstupy overovania niekoľkých pedagogických prieskumov realizovaných v rámci diplomových prác, ako aj návrhy aktivít, ktoré by mohli pomôcť pri rozvíjaní schopností kritického myslenia.

M. POLJAKOVÁ (2018) skúmala v rámci svojej diplomovej práce názory žiakov na pojem kritické myslenie, faktory (presnejšie prostredie), ktoré ovplyvňujú schopnosti ľudí kriticky myslieť a na to, ako hodnotia sami seba ako kriticky mysliacich jedincov. Využila pritom položky vlastnej konštrukcie, ako aj upravený dotazník CONNERLYOVEJ (2006), v ktorom sa mali žiaci v ponuke troch tvrdení alebo názorov týkajúcich sa určitej situácie (problému, témy) prikloniť k tomu, ktoré ich najlepšie vystihuje (boli možné aj kompromisné stanoviská, čiže žiaci mali v ponuke čísla od 1 do 5 na vyjadrenie svojej pozície v hodnotení troch tvrdení). Išlo v podstate o obdobu škálovacieho dotazníka, pri ktorom nebola vyjadrovaná miera súhlasu alebo nesúhlasu s daným tvrdením, ale zaradenie samého seba do určitého názorového spektra. Vzorku respondentov predstavovalo 102 žiakov stredného stupňa vzdelávania z dvoch škôl: z Bratislavy a Kysuckého Nového Mesta.

Z faktorov spojených s prostredím ovplyvňujúcim myslenie, názory, postoje a konanie žiakov, to znamená prvky výrazne prepojené s kritickým myslením, vystupovali výrazne do popredia škola resp. učítelia, sociálne siete, špecializované webové stránky zamerané na odhaľovanie klamstiev, poloprávdy alebo zavádzajúcich tvrdení a komunikácia v rámci organizovaných skupín (školské krúžky, športové kluby,

záujmové organizácie). Štandardné spravodajstvo v tradičných médiách alebo na internete vystupovali podľa názorov žiakov ako faktory, ktoré ovplyvňujú rozvíjanie kritického myslenia v minimálnej miere. Treba konštatovať, že žiaci mali hodnotiť vplyv týchto faktorov zo všeobecnej pozície neutrálneho pozorovateľa, nie priamo z osobnej perspektívy.

Vyhodnotenie ďalšej položky (otázky) dotazníka nie je možné bez konkrétnych ukážok jej zadania. Zo 7 podpoložiek sme vybrali tri, ktoré môžu dobre ilustrovať rozdiely v rozložení odpovedí žiakov, ako aj rozdiely v odpovediach podľa jednotlivých škôl. Úvodný text bol spoločný pre všetky zadania.

Charakterizujte seba ako človeka mysliaceho kriticky. V každej trojici charakteristík, ktoré sú uvedené nižšie, vyberte jednu, ktorá vás najlepšie vystihuje, a to tak, že zakrúžkujete jedno z čísel 1, 3 alebo 5. Ak sa domnievate, že patríte niekam medzi uvedené charakteristiky, zakrúžkujete čísla 2 alebo 4.

Položka A:

Aj keď najviac žiakov sa priklonilo k tvrdeniu v strede názorového spektra, čo bolo s výnimkou jednej podpoložky typické pre všetky, predsa len možno pozorovať značne nesymetrické rozloženie početností pre hodnoty odpovedí. Iba 13 žiakov pripustilo, že sú v komunikácii pomerne ľahko ovplyvniteľní názormi svojich oponentov a naopak až 53 respondentov (viac ako polovica) bolo presvedčených, že často (aj keď zrejme nie vždy) dokážu presvedčiť svojho oponenta, že sa mylí. Pozoruhodný je aj nepomer v početnosti respondentov oboch škôl zaznamenaný pri jednom z krajných tvrdení. Podľa nášho názoru (opatrného odhadu) žiaci svoje schopnosti v tejto oblasti pravdepodobne nadhodnocujú. Veľmi podobné bolo aj rozloženie početnosti odpovedí v podpoložke G, v ktorej išlo o odhad vlastných schopností vysvetliť podstatu určitého problému, procesu alebo javu inému človeku.

Položka C:

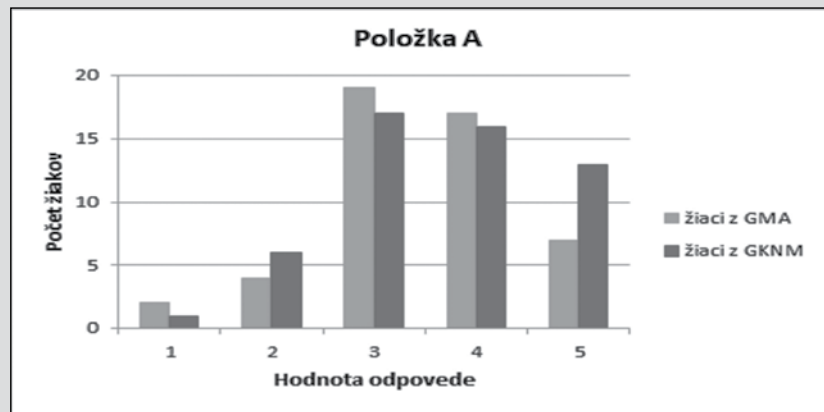
Táto podpoložka je špecifická najmä preto, lebo sa v nej najviac respondentov priklonilo k inému tvrdeniu, ako k tomu, ktoré je v strede názorového spektra. (Netreba ale zabudnúť, že išlo o priklonenie sa k akémusi kompromisu medzi tvrdením na okraji a v strede názorového spektra.) Takmer polovica žiakov teda pripustila pomerne veľkú úlohu emócií na vytváranie svojich názorov a navy-

V bezprostrednej komunikácii si veľmi ľahko osvojím názor iného človeka.

Občas, nie však veľmi často, dokážem argumentmi oponovať názorom iných.

Často som schopný (á) presvedčiť partnera v diskusii, že sa mylí.

1 2 3 4 5

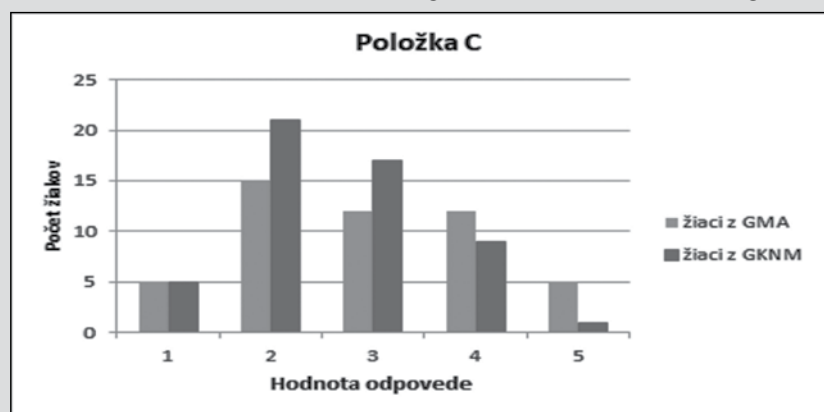


Často si vytváram názory na základe emócií a vzťahu k osobe, ktorá ich prezentuje.

Pri uvažovaní o veciach a javoch v mojom okolí dokážem väčšinou oddeliť emócie od rozumu.

Považujem sa za racionálne uvažujúceho človeka, možno až príliš racionálneho.

1 2 3 4 5

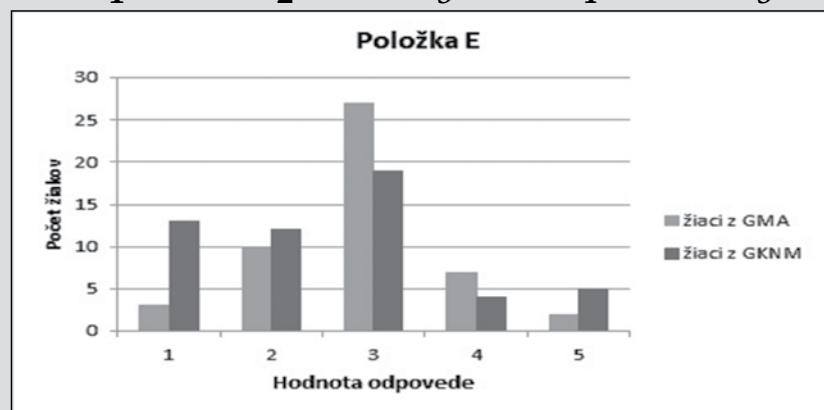


Často sa mi stáva, že mením názory na určitú osobu, situáciu, vec. Patrí to k životu.

Názory ľudí sa vyvíjajú, a preto sa môžu aj meniť. Nemalo by sa to stávať príliš často.

Len úplne výnimočne som schopný/á zmeniť názor na určitú osobu, situáciu, problém.

1 2 3 4 5



še boli títo respondenti presvedčení, že v tomto procese má svoju úlohu aj ich vzťah k osobe, ktorá určité názory prezentuje. Je to pochopiteľné a ťažko s tým polemizovať, hoci keď s uvedenými skutočnosťami porovnáme hodnoty uvedené v podpoložke A, určitý rozpor predsa len vzniká: na presvedčenie partnera v diskusii o svojej pravde je potrebná aspoň mierna dávka racionality.

Položka E:

Rozloženie početnosti odpovedí predstavuje klasický model s priklonením sa najväčšieho počtu respondentov k neutrálnemu tvrdeniu. V tomto prípade by sme to však neočakávali, pretože sme ho považovali možno až za prehnane konformné. Nadpolovičnej väčšine pre toto tvrdenie zabránilo priklonenie sa nie úplne zanedbateľného počtu žiakov k odpovediam, v ktorých pripúšťali, že je vcelku normálne meniť názory na veci a ľudí okolo seba. Odpovede, ktoré favorizovali nemennosť názorov, boli vo výraznej menšine.

Ďalším prezentovaným výstupom výskumnej časti je overenie účinnosti zadania zameraného na schopnosť žiakov hodnotiť činitele a ukazovatele súvisiace s pojmom kvalita života. Návrh bol prezentovaný v článku uverejnenom v čísle 1/2018. V tomto ho uvádzame opakovane, pretože bol mierne upravený. Z priestorových dôvodov neuvádzame miesta na odpovede.

Cieľom výskumu bolo zistiť nielen to, akú predstavu majú žiaci o danom pojme, ale aj či je ich uvažovanie v týchto súvislostiach dostatočne komplexné a či v prípadných rozdieloch v tomto uvažovaní hrá nejakú úlohu vek, záujem o geografiu alebo stupeň vzdelávania. Študenti prezentovali definitívne riešenia úloh po dohode v skupinách, ale v určitých fázach mali pracovať aj samostatne.

Výskumnú vzorku tvorili žiaci a študenti troch škôl: dve z nich boli gymnáziá a v jednom prípade to boli študenti bakalárskeho stupňa učiteľstva geografie. Rozdielne bolo možné charakterizovať aj žiakov oboch gymnázií, pretože v jednom prípade išlo o žiakov, ktorí mali geografiu ako predmet učebného plánu v štandardnom rozsahu výučby pre daný ročník (napriek tomu, že išlo o 3. ročník, boli to 2 hodiny týždenne, keďže škola si svoj vzdelávací program flexibilne upravuje, pričom jedinou podmienkou je dodržanie stanoveného rozsahu výučby) a v druhom prípade to boli žiaci 4. ročníka, ktorí mali seminár z geografie. Celkove absolvovalo výskum 53 respondentov, z ktorých bolo

17 študentov učiteľstva geografie, 27 žiakov 3. ročníka gymnázia a 9 žiakov 4. ročníka gymnázia.

Kvalita života

Pri porovnávaní štátov alebo oblastí sveta sa často stretávame s pojmami ako ekonomická vyspelosť, životná úroveň, kvalita života. Dajú sa tieto ukazovatele odmerať, číselne vyjadriť? Alebo ich človek vníma hlavne zo svojho pohľadu, subjektívne?

V nasledujúcej sérii úloh bude pod drobnohľadom pojem kvalita života. Pri ich riešení by ste mali využiť vlastné poznatky a názory a odporúčanú webovú stránku. Zadanie s úlohami vám môže slúžiť ako pracovný materiál, na písanie poznámok, ale definitívne riešenie by ste mali uviesť na čistý list papiera.

Úloha č. 1

Čo pre vás osobne znamená pojem kvalitný život? Svoju predstavu zdôvodnite, najmä vo vzťahu ku kvalite života na Slovensku.

Úloha č. 2

Podľa akých kritérií je podľa vás hodnotená kvalita života? Vypíšte čo najviac svojich nápadov.

Úloha č. 3

Porovnajte si zoznam vašich kritérií s kritériami, ktoré nájdete na stránke https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp. Na stránke môžete zistiť aj to, ako sa vypočítajú číselné hodnoty, ktoré sa následne premietnu do tabuliek alebo máp, ale asi najzaujímavejšie budú samotné kritériá. Ktoré ste očakávali (máte vypísané) a ktoré ste nepredpokladali vôbec? Ak niektorým pojmom nerozumiete, poraďte sa v skupinách, prípadne sa pokúste získať o nich dodatočné informácie.

Úloha č. 4

Zoradte jednotlivé kritériá podľa ich dôležitosti. Pri zostavení poradia vychádzajte z vlastného názoru a k vášmu celkovému poradiu si pripravte vaše zdôvodnenie. Nemusíte zohľadniť úplne všetky kritériá, ale malo by ich byť aspoň 5.

Bonusová úloha

Na základe skúseností a poznatkov z dnešnej hodiny porovnajte kvalitu života na Slovensku a v Dánsku. Určte, čím sa najviac odlišuje a čím sa líši minimálne.

Keďže 1. a 3. úloha mali byť orientačný charakter, alebo boli zamerané na porovnanie a korekciu prvotných názorov študentov a ich vyhodnocovanie bolo do značnej miery vecou sebahodnotenia a reflexie vlastných názorov priamo počas vyučovacej hodiny, pre účely tohto príspevku sme považovali za najvhodnejšie zamerať sa na vyhodnotenie riešenia 2. a 4. úlohy.

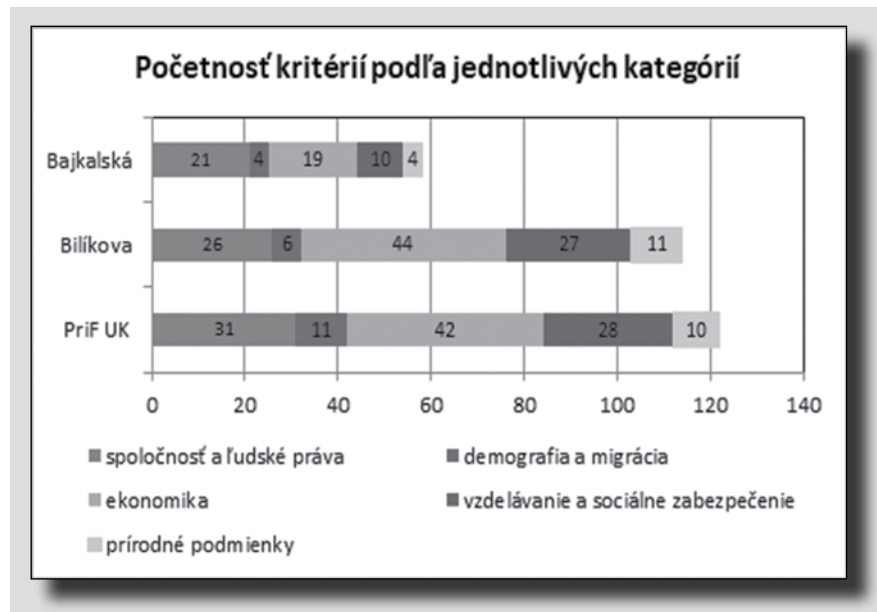
V druhej úlohe bolo účelom nechať študentov voľne pomenúvať kritériá, ktoré sú podľa nich podstatné pri hodnotení kvality života. Keďže sme predpokladali, že budú uvádzať rôznorodé kritériá, považovali sme za zmysuplné vyhodnotiť úlohu pomocou ich kategorizácie. Vyčlenili sme spolu 5 kategórií: spoločnosť a ľudské práva, ekonomika, demografia a migrácia, vzdelávanie a sociálne zabezpečenie, prírodné podmienky. Zaujímala nás početnosť kritérií uvádzaných v jednotlivých kategóriách a vo vzťahu k trom skupinám študentov, ako aj to, či jednotliví respondenti uvádzali kritériá patriace do jednej, niekoľkých, prípadne všetkých kategórií. To si samozrejme vyžadovalo vyhodnocovať odpovede za každého jednotlivca. Výsledkom boli jednak grafy absolútnej početnosti všetkých kritérií podľa škôl a kategórií, jednak tzv. dendrogramy vnútornej previazanosti jednotlivých kategórií podľa výskytu uvádzaných kritérií v odpovediach respondentov. Druhý z uvedených prostriedkov založený na metóde zhlukovej analýzy využili vo svojej štúdiu HANUS a kol. (2017) na podstatne väčšej výskumnej vzorke.

Početnosť kritérií vyjadruje nasledujúci graf. Vzhľadom na počet respondentov z jednotlivých škôl môžeme na jeho základe konštatovať výrazné rozdiely v priemernom počte kritérií, ktoré uviedol jeden študent tej ktorej školy. V prípade Prírodovedeckej fakulty bola hodnota tohto priemeru 7,2, priemer na 1 študenta na gymnázium Bajkalská bol 6,4 a priemer na gymnázium Bilíkova 4,2. Vzhľadom na charakteristiku výskumnej vzorky sú tieto rozdiely pochopiteľné, vzhľadom na jej početnosť ich však nemožno preceňovať. Napriek tomu je nutné konštatovať, že hodnota nameraná pre študentov s príslušnou špecializáciou sa od hodnoty pre žiakov v maturitnom ročníku líši menej, ako sme očakávali. Najväčší počet uvádzaných kritérií bolo možné zaradiť do kategórie ekonomika, nasledovali kategórie spoločnosť a ľudské práva a vzdelávanie a sociálne zabezpečenie. Počet kritérií z ďalších

dvoch kategórií bol podstatne nižší. Jedine v prípade respondentov z gymnázia Bajkalská neboli dominujúcimi kritériá z kategórie ekonomika (tesne ich predstihli kritériá z kategórie spoločnosť a ľudské práva). Celkove možno konštatovať, že študenti si základný pojem kvalita života výrazne spájajú najmä s ekonomickými ukazovateľmi (k nim možno zaradiť napríklad aj dostupnosť zdravotníctva a sociálneho zabezpečenia), do istej miery aj so spoločenskými (sloboda vrátane náboženskej, bezpečnosť, dostupnosť vzdelania a kultúry a pod.), ale oveľa menej s prvkami ako starnutie obyvateľstva, prírodný prírastok, migrácia, životné prostredie, resp. zmeny v prírodnom prostredí.

Keďže sme od respondentov vyžadovali otvorené odpovede, zaujímala nás nielen ich šírka vyjadrená počtom uvedených kritérií, ale aj ich rôznorodosť, resp. prítomnosť viacerých kategórií uvedených kritérií. Chceli sme zistiť, či a do akej miery si študenti uvedomujú zložitú problematiku a ktoré z 5 kategórií sú v ich odpovediach zastúpené súčasne. V podstate išlo o zistenie vnútornej previazanosti jednotlivých kategórií. Respondenti samozrejme nevedeli o kategorizácii kritérií na účely výskumu, sú však vo veku, keď môžu aspoň intuitívne odhadnúť šírku a hĺbku celej problematiky.

Na ilustráciu ponúkame dva dendrogramy zhlukovej analýzy aj s ich interpretáciou. Prvý reprezentuje celý súbor respondentov, druhý iba študentov Prírodovedeckej fakulty. Dendrogram za celý súbor predstavuje úzke vzájomné previazanie dvoch kategórií (Ekonomika a Vzdelávanie a sociálne zabezpečenie) a postupné pripájanie sa ďalších. Zname-



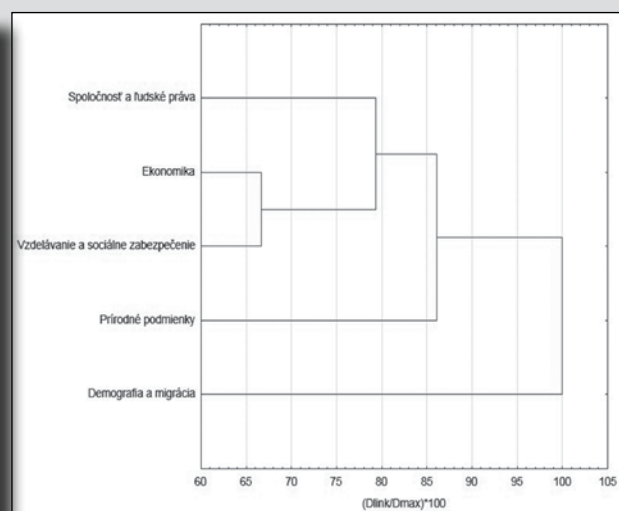
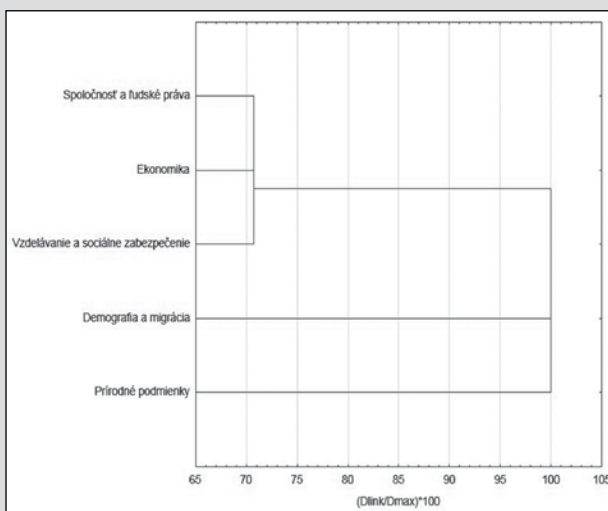
ná to, že študenti veľmi často uvádzali kritériá práve z dvoch spomenutých kategórií, menej často boli prítomné kritériá zaradené do kategórie Spoločnosť a ľudské práva. Zvyšné dve kategórie sa pripájajú skôr náhodne; ťažko hľadať zákonitosť v ich nadväznosti na ktorúkoľvek z ostatných.

Dendrogram zhlukovej analýzy na gymnázium Bilikova vyznieva podobne (preto ho ani neuvádzame). Jediný rozdiel bol v tom, že na tie isté dve kategórie ako v dendrograme pre celý súbor respondentov sa ďalšie nepripájajú postupne, ale všetky tri s veľkým odstupom, čím je vyjadrená nízka previazanosť spoločenských kritérií s ekonomickými.

Trochu inak vyzeral dendrogram zhlukovej analýzy pre vzorku študentov

z Prírodovedeckej fakulty. V ňom je možné sledovať rovnocenné a relatívne úzke prepojenie troch kategórií (ale nie až také úzke ako prepojenie kategórií Ekonomika a Vzdelávanie a sociálne zabezpečenie v celom súbore) a pripojenie zvyšných dvoch iba na najvyššej úrovni.

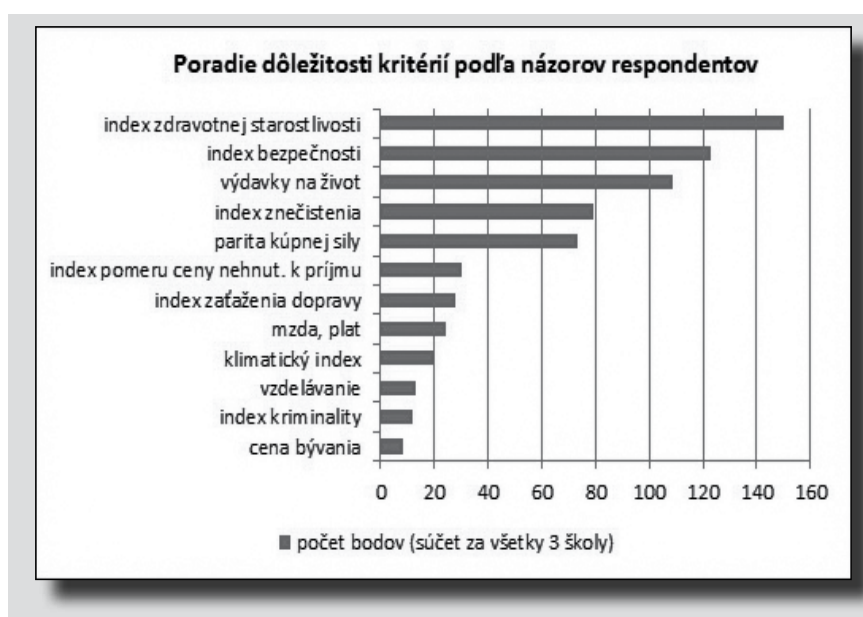
K riešeniu 4. úlohy mohli študenti pristúpiť po oboznámení sa s kritériami, ktoré sa využívajú v jednej z medzinárodných metodík merania tohto ukazovateľa. Študenti mali samostatne určiť poradie 5 najdôležitejších kritérií, pričom mohli kombinovať vlastné kritériá a tie, ktoré boli uvedené ako referenčné v uvedenej metodike. Nasledujúci graf uvádza poradie dôležitosti jednotlivých kritérií podľa názorov respondentov, pričom bodovanie bolo vážené pozíciou kritéria v rebríčku každého responden-



ta. Kritériu na 1. mieste sme pridali 5 bodov, kritériu na 5. mieste 1 bod. Túto úlohu neriešilo 7 študentov, takže graf zohľadňuje iba názory 46 respondentov.

Respondenti uviedli vo svojich poradiach spolu 12 kritérií, pričom výber kritérií a použitá terminológia boli zjavne ovplyvnené kritériami uvedenými na príslušnej webovej stránke. Pri porovnaní s úlohou č. 2 ostali aj v riešení tejto úlohy v popredí ekonomické kritériá prepojené s kritériami z oblasti zdravotníctva a sociálneho zabezpečenia, ale k nim sa pridali index bezpečnosti (kombinácia objektívne hodnotiteľných a subjektívnych prvkov) a index znečistenia. Bezpečnosť ako kritérium vystupovala aj v riešení predchádzajúcej úlohy, ale v tejto ešte nabrala na význame, popredné postavenie životného prostredia bolo logickým vyústením uvedomenia si významu, ktorý je tomuto prvku pripisovaný v medzinárodných metodikách hodnotenia kvality života.

Záver tejto časti tvoria dva návrhy menších aktivít, ktoré je možné zvládnuť aj v podmienkach bežného školského vyučovania bez výrazných zmien v obsahu alebo jeho nadmerného rozširovania. Oba návrhy majú spoločné to, že kladú dôraz na samostatnú prácu žiakov a rozvíjanie ich myšlienkového činnosti so zameraním na vyššie myšlienkové operácie. V oboch sme vychádzali z článkov publikovaných v médiách, ktoré čiastočne nabúravajú zaužívané predstavy o určitých procesoch a javoch, resp. o charakteristikách typických pre niektoré štáty. Prvý článok (<https://dennikn.sk/blog/1521308/europa-oslobodzuje-rieky-prave-teraz-bura-priehradu-francuzsko-preco-sa-to-deje-vysvetluje-expert-roberto-epple/?ref=box>) sa zaoberá otázkou, či sú výhody priehrad (umelých vodných nádrží) z hľadiska hospodárskej činnosti človeka stále aktuálne a či niektoré negatívne aspekty ich vplyvu na okolité prostredie (bezprostredné i vzdialenejšie) nenabrali po desaťročiach existencie na význame a závažnosti. Fakty uvedené v článku ponúkajú uplatniť podobný postup, aký prezentujú vo svojej štúdií Lombardi a kol. (2017), ale nie sú vylúčené ani iné, jednoduchšie metódy a formy učebnej činnosti. Ich základom, východiskom, alebo naopak záverom, vyústením by však mala byť diskusia, napríklad s prvkami SWOT analýzy umelých vodných nádrží. Napokon poznámka k pridanej hodnote odkazu: poskytuje ďalšie zdroje, ktorých štúdiom sa daná problematika môže prehĺbiť a rozšíriť.



Druhý zdroj (<https://dennikn.sk/428278/kde-sudruhovia-z-ciny-neurobili-chybu/?ref=top>) ponúka množstvo námietok na hlbšie (?) spoznanie života v Číne, ale aj množstvo otázok, ktoré možno buď položiť žiakom ako jednoduchšiu metódu rozvíjania (kritického) myslenia, alebo ich samých nechať tvoriť takéto otázky. Je Čína stále krajinou, ktorá „fičí“ na ponuke lacnej pracovnej sily? Čo si o čínskej súčasnosti myslia samotní Číňania? Prispel rapidný ekonomický rast k zmierneniu rozdielov medzi mestami a vidiekom, medzi vyspelejšími a zaostávajúcimi regiónmi, alebo ich naopak prehĺbil? Bol ekonomický rast v Číne v posledných desaťročiach podmienený iba dopytom po lacnom tovare v zahraničí? Prečo sú ľudia v Číne v podstate spokojní so svojou situáciou, prečo sa nezdajú demokratické spoločenské a politické životy? Takto by sa dalo pokračovať. A napokon najpodstatnejšia otázka: stačia dva týždne cestovania po krajine a rozhovorov s ľuďmi na spoznanie života čínskej spoločnosti? Záverom takto vedeného vyučovania s využitím podstatne väčšieho množstva zdrojov ako iba daného odkazu by malo byť poznanie, že poctivé odpovede na uvedené a mnohé ďalšie otázky si vyžadujú poctivý výskum, seriózne venovanie sa problematike.

Záver a odporúčania

Na záver sa pokúsime zhrnúť metódy a formy, ktoré sa odporúčajú využívať na rozvíjanie schopností kritického myslenia žiakov na rôznych úrovniach vzdelávania. Nejde iba o závery vedec-

kých a výskumných štúdií, pretože problematika sa široko diskutuje na rôznych fórach v rámci pedagogického výskumu i vyučovacej praxe.

Ak uvažujeme o rámcoch a podmienkach uplatnenia rôznych, najmä však aktivizujúcich a rozvíjajúcich metód, je potrebné podporovať samostatnú prácu žiakov, riešenie úloh rôznej náročnosti (časovej aj obsahovej), skupinové vyučovanie, tvorbu jednoduchých projektov a pod. V určitej fáze takto koncipovanej výučby by sa malo prejsť aj k frontálnej výučbe, ale ak ju ponecháme ako výrazne dominantnú, priestor na rozvíjanie schopností kritického myslenia si tým pravdepodobne zúžime.

Z jednotlivých vyučovacích a učebných metód by sme chceli vyzdvihnúť zadávanie a riešenie úloh rôznej náročnosti na interpretáciu grafov, tabuliek, máp alebo údajov sprostredkovaných v iných formách. Význam majú podľa nás hlavne také úlohy, v ktorých budú žiaci nútení hľadať alternatívy riešenia, zvažovať rôzne uhly pohľadu na určitý problém, proces alebo jav, hľadať a formulovať zdôvodnenia svojich názorov a postojov, rozlišovať relevantné a falošné argumenty. Nezanedbateľnou podmienkou a jednou zo samostatne vystupujúcich schopností kritického myslenia je čítanie s porozumením.

Za jednu z kľúčových schopností kritického myslenia považujeme v zhode s viacerými autormi schopnosť kladenia otázok. Túto schopnosť je potrebné doslova trénovať s budúcimi učiteľmi, ale nemalo by sa začať a skončiť technikou kla-

denia otázok, ale akcentovať ich obsahovú stránku. Otázky musia v primeranej miere aktivizovať myslenie žiakov, podporovať ich uvažovanie v súvislostiach, viesť ich k rozlišovaniu príčin a dôsledkov.

Ak by mal niekto myslieť kriticky, sú to najmä vedci. Prvky vedeckého myslenia (stanovovanie predpokladov a hypotéz, ich overovanie, formulovanie záverov zo zistených skutočností) by sa mali dostať aj do obsahu vzdelávania rôznych predmetov. Nie je to nereálny cieľ, pretože v konečnom dôsledku sú aj tzv. bádateľské metódy výučby, ktoré sú veľmi dobre uplatniteľné aj v geografickom vzdelávaní, založené na prvkoch vedeckého myslenia.

Pod'akovanie

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) MŠVVaŠ SR č. 015UMB-4/2018 s názvom Interaktívne digitálne učebnice predmetu geografia pre základné školy.

Ďakujeme vedeniu a vyučujúcim Gymnázia Matky Alexie v Bratislave, Gymnázia v Kysuckom Novom Meste, Gymnázia Bilíkova v Bratislave a Prvého súkromného gymnázia Bajkalská v Bratislave za možnosť realizovať výskum, ktorý bol súčasťou diplomových prác M. Poljakovej a M. Kocha. Rovnako ďakujeme všetkým študentom, ktorí participovali na výskume.

Literatúra a pramene

CONNERLY, D. 2006. *Teaching Critical Thinking Skills to Fourth Grade Students Identified as Gifted and Talented*. Cedar Rapids: Graceland University, 66 s.

ČAVOJOVÁ, V., ŠROL, J., JURKOVIČ, M. 2019. *Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases*. *Appl Cognit Psychol*. 2019;1-11. <https://doi.org/10.1002/acp.3595>

HANUS, M., ŘEZNIČKOVÁ, D., MARADA, M., BÉNEKER, T. 2017. Globální myšlení žáků vybraných evropských zemí. *Geografie*, 122/3, 359 – 381.

KAROLČÍK, Š. 2017. Školská geografia – od informácií a poznatkov k postojom? *Geografická revue*, 13(1), 20 – 31.

KAROLČÍK, Š., KRÁL, M., ČIPKOVÁ, E. 2018. Oplyvňuje aplikácia úloh na aktívnu prácu s grafmi schopnosť žiakov čítať a interpretovať grafy? *Biologie, chemie, zeměpis*, 27(3). <http://dx.doi.org/10.14712/25337556.2018.3.4>

KAROLČÍK, Š., LIKAVSKÝ, P., MÁZOROVÁ, H. 2015. Vývoj vyučovania geografie na základných školách a gymnáziách na Slovensku po roku 1989 a návrh základných koncepčných prvkov nového modelu geografického vzdelávania. *Geografický časopis / Geographical Journal*, 67(3), 261 – 284.

KOCH, M. 2019. *Kritické myslenie a možnosti jeho rozvíjania na rôznych úrovniach geografického vzdelávania*. Diplomová práca. Bratislava, Univerzita Komenského.

KOSTURKOVÁ, M. 2013. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 4, č. 4: 283 – 298.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUTÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu

v slovenskej časopiseckej literatúre. *OR-BIS SCHOLAE* 12 (1) 1–24. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.283>

LAMBERT, D.M. 1999. Geography and Moral Education in a Super complex World: The Significance of Values Education and Some Remaining Dilemmas. *Philosophy and Geography Place and Environment* (1): 5 – 18. DOI: 10.1080/13668799908573652

LIKAVSKÝ, P. 2018. *Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní – teoretické východiská a aplikácie v praxi*. *Geografia* 26(1), 13 – 20.

LOMBARDI, D., BICKEL, E.S., BAILEY, J.M., BURRELL, S. 2018. High school students' evaluations, plausibility (re) appraisals, and knowledge about topics in Earth science. *Sci Ed.*; 153 – 177. <https://doi.org/10.1002/sce.21315>

MARADA, M., ŘEZNIČKOVÁ, D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFFMANN, E., SVATOŇOVÁ, H., KNECHT, P. 2017. *Koncepcie geografického vzdelávania. Certifikovaná metodika*. www.eGeografie.cz. Praha 2017.

POLJAKOVÁ, M. 2018. *Návrhy výchovných a vzdelávacích aktivít v geografii pre rozvíjanie kritického myslenia*. Diplomová práca. Bratislava, Univerzita Komenského.

<https://dennikn.sk/428278/kde-sudruhovia-z-ciny-neurobili-chybu/?ref=top> (retrieved 2.10.2019)

<https://dennikn.sk/blog/1521308/europa-oslobodzuje-rieky-prave-teraz-bura-priehradu-francuzsko-preco-sa-to-deje-vysvetluje-expert-roberto-epple/?ref=box> (retrieved 17.9.2019)

<https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm> (retrieved 30.9.2019)

Geography, geographical education and critical thinking

Peter Likavský, Michaela Poljaková, Martin Koch

Abstract

Critical thinking is one of the key phenomena mainly in connection with political, social and economical events in the world and with opinions and attitudes of people to them. Importance of this element is partially reflected in the key educational documents in Slovakia but there are relatively few experimental studies connected with critical thinking and also few examples and guidances how to develop the abilities of students to think critically. Our article follows the previous published in the number 1 of the year 2018. In the theoretical part evaluates the results of some, mainly foreign studies oriented on development of abilities of critical thinking in the frames of geographical education. The experimental part is devoted to evaluation of some experimental studies: (1) how pupils evaluate themselves as persons thinking critically, (2) how students perceive concept quality of life and how are able to change their attitude to it. Moreover, there are presented some proposals of using selected medial stories in order to develop critical thinking skills.

Key words: Geography; Geographical education; Critical thinking; Verification of pupil's critical thinking abilities; Quality of life

RNDr. Peter Likavský, CSc., Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, **E-mail:** peter.likavsky@uniba.sk

Mgr. Michaela Poljaková, ZŠ Rudinská, Rudina, **E-mail:** mischell268@gmail.com

Martin Koch, **E-mail:** koch.martin3@gmail.com

Vplyv globalizácie na rozvoj cestovného ruchu v Bhutáne

Katarína Moravčíková

Na základe frekvencie výskytu v médiách môžeme konštatovať, že globalizácia ako proces zasahuje v súčasnosti každú oblasť sveta. Pripisujú sa jej rôzne prejavy, od zvýšenia dopravnej dostupnosti vďaka nízkonákladovým leteckým spoločnostiam, väčšej informovanosti pomocou stále sa rozširujúcej informačnej siete až po prehlbovanie rozdielov medzi vyspelými, rozvíjajúcimi sa (LEDCs - less economically developed countries) a najmenej rozvinutými štátmi (LDCs - least developed countries).



Obrázok 1 Mapa Bhutánu. Zdroj: THE WORLD FACTBOOK 2018

Menej rozvinuté štáty a ich obyvatelia zápasia s rôznymi problémami, pre ktoré by mohlo byť jedným z riešení aj posilnenie ekonomiky prílevom turistov a zvýšením príjmov z aktívneho cestovného ruchu. Viaceré krajiny Ázie, Karibiku, Oceánie aj Afriky ponúkajú turistom z vyspelých krajín exotiku, po ktorej dopyt stále rastie. Čisté pláže, netradičná fauna, flóra a kultúrne odlišnosti, toto všetko môže pritiahnúť návštevníkov v tejto „ére globalizácie“, ktorej znakom sa však na druhej strane stáva aj určitá „uniformita“. Súčasne je potrebné na trhu nájsť medzeru, špecifickosť, ktorá zaujme návštevníkov. Tou môže byť napr. ľudskou aktivitou málo premenená krajina s obmedzeným a regulovaným počtom návštevníkov ako je Bhután.

V poslednom čase Bhután, nami zvolený zástupca ázijsko-pacifického regiónu, zaznamenáva zvýšený záujem

turistov. V správach Svetovej organizácie cestovného ruchu (UNWTO) za rok 2017 sa uvádza nárast počtu návštevníkov pri Bhutáne z 41 tisíc (za rok 2010) na 210 tisíc (za rok 2016), čo je pri veľkosti, dostupnosti, ako aj počte obyvateľov pozoruhodný nárast. Jedným z podstatných faktorov môže byť aj globalizácia a jej prejavy, ktoré stoja za touto zmenou. Bhután by sa mal podľa údajov OSN uchádzať v najbližšom čase o preradenie z kategórie LDCs, podľa nášho názoru aj vďaka dopadu globalizácie na cestovný ruch, do kategórie LEDCs.

Geografická charakteristika Bhutánu

Bhután, oficiálny názov Bhutánske kráľovstvo, je vnútrozemský štát ležiaci v južnej Ázii. Rozlohou 38 394 km² je tretím najmenším štátom južnej Ázie. Na severe susedí Bhután s Čínou a na juhu s Indiou (THE WORLD FACTBOOK 2018).

Štíty pohoria Himaláje na hraniciach s Čínou (najvyšší vrch: Gangkar Puensum, 7 570 m n. m.) prechádzajú na juhu do nižších horských pásiem a pri hraniciach s Indiou do nížiny rieky Brahmaputry. Južný Bhután na hraniciach s Indiou leží v nadmorskej výške od 50 do 90 m. Poloha a reliéf sú ovplyvňované klimatickými podmienkami. Podnebie na severe je studené vysokohorské, na juhu teplé subtropické s monzúnovými dažďami.

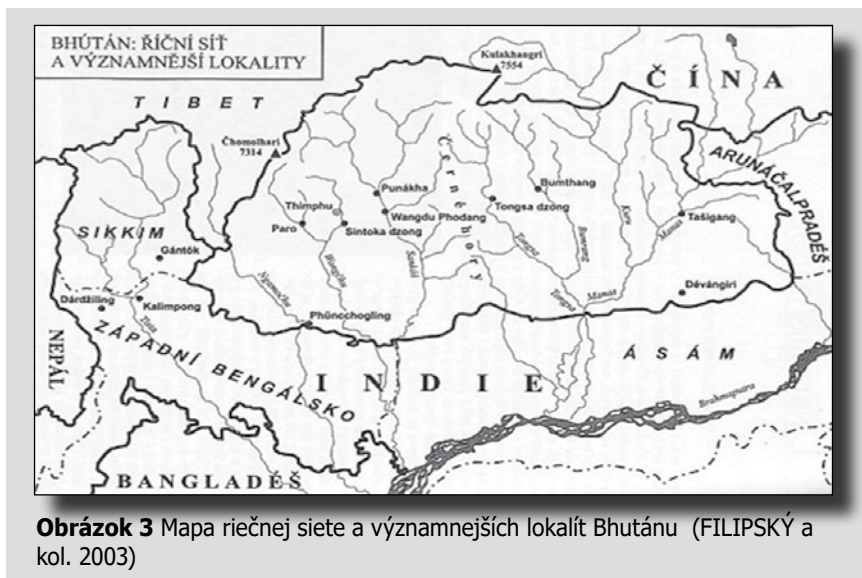
Riečna sieť je pomerne rozvinutá. Najdôležitejšími riekami sú Amo, Kuri,



Obrázok 2 Poloha Bhutánu

Manas a Sanko (LYE 2012). Z celkovej rozlohy štátu zaberajú lesy 85,5 %, poľnohospodárska pôda 13,6 % a zvyšných 0,9 % tvorí ostatná pôda (THE WORLD FACTBOOK 2018). V listnatých a ihličnatých lesoch je veľmi rozšírená borovica alebo dub. Raritou a symbolom Bhutánu je modrý vlčí mak. Hlavnými poľnohospodárskymi plodinami sú: ryža, pšenica, kukurica, ovocie a zemiaky (LIŠČÁK 2009).

Obyvateľstvo sa koncentruje v teplých a úrodných údoliach riek. K 31. júlu 2018 žilo v Bhutáne 766 397 obyvateľov. V etnickom zložení obyvateľov dominujú Ngalopa (50 %), Nepálci (35 %) a 15 % tvoria domorodé alebo migrujúce kmene (THE WORLD FACTBOOK 2018). Zhruba v 8. storočí priniesli misionári z Indie do vtedajšieho hinduistického kniežactva budhizmus, ktorý pod vplyvom susedného Tibetu nakoniec prevládol nad hinduizmom (LIŠČÁK 2009). K tibetskému



Obrázok 3 Mapa riečnej siete a významnejších lokalít Bhutánu (FILIPSKÝ a kol. 2003)

budhizmu sa hlási 75,3 % obyvateľov, k hinduizmu 22,1 % obyvateľov Bhutánu. Úradným jazykom je dzongkha a tibetské jazyky.

Z hľadiska hospodárstva prevláda primárny sektor, ktorý zamestnáva až 58 % obyvateľov Bhutánu. Elektrina vyrobená v hydroelektrárnach patrí medzi významné exportné artikly kráľovstva do Indie. India je zároveň najsilnejší partner Bhutánu, smeruje sem 40% exportu. Na tvorbe hrubého domáceho produktu (HDP) Bhutánu sa podieľajú takmer rovným dielom priemysel (41,8 %) a služby (42 %).

Dopravnú sieť zastupuje cestná a letecká doprava. Železničné trate v krajine neboli nikdy vybudované. V Bhutáne sa nachádzajú dve letiská, medzinárodné letisko sa nachádza v Paro. Spolupráca s Indiou priniesla Bhutánu aj rozširova-

nie cestnej siete. V roku 2015 predstavovala 11 tisíc km.

Hlavným a najľudnatejším mestom štátu je Thimphu (203 tisíc obyvateľov). V mestách žije len 40 % obyvateľov, väčšina obyvateľov žije na vidieku (THE WORLD FACTBOOK 2018).

Počiatky a charakteristika globalizácie

Na počiatky globalizácie existujú v akademickej obci rôzne názory. OUTRATA (2006) odkazuje na názory, ktoré stotožňujú počiatky globalizácie s počiatkom ľudskej civilizácie. Súčasne spomína aj autorov, ktorí spájajú počiatky globalizácie so začiatkom obdobia veľkých zámorských objavov na prelome stredoveku a novoveku. Túto skupi-

nu spomína v publikácii „Globalizace pro a proti“ aj EHL (2001). Ako príklad uvádza amerického historika a sociológa Immanuela Wallersteina. Ten považuje za prvého „globalizátora“ Krištofa Kolumbusa. Outrata, Verček, Baláž a aj Staněk sa viac stotožňujú s počiatkom globalizácie datovaným do 19. storočia. Náš názor na počiatky globalizácie je zhodný s vyššie uvedenou skupinou autorov a považujeme za začiatok globalizácie zhruba obdobie 19. storočia. Vtedy sa začali formovať vzťahy medzi metropolami a kolóniami, ako tomu bolo podľa FILIPSKÉHO a kol. (2003) napríklad v prípade štátov južnej Ázie, ako je Bangladéš, Pakistan, Srí Lanka a Maldivy, ktoré sa postupne v 18. a 19. storočí dostali pod priamu nadvládu Veľkej Británie. Napriek odporu domácich panovníkov, ovládla britská Východoindická spoločnosť do polovice 19. storočia takmer celý juhoázijský kontinent. Štáty Nepál a Bhután anglickým útokom vzdorovali a pod priamu britskú správu sa nikdy nedostali. Boli však donútené podpísať množstvo nerovnoprávných zmlúv, ktoré obmedzovali ich nezávislosť.

Prvé črty medzinárodnej integrácie nachádzame v 19. storočí. BAUMAN (2000) toto obdobie nazýva „fenoménom“ globalizácie, nakoľko sa svet začal prepájať v oblasti svetového hospodárstva. Ulrich BECK (2004) o globalizácií píše: „Pokus o jeho definíciu sa podobá pokusu pribiť pudíng na stenu.“ Výstižne definoval nejednoznačnosť a ťažkosť s presnou charakteristikou globalizácie, keď globalizáciou označil procesy, prostredníctvom ktorých „nadnárodní aktéri, ich mocenské možnosti, orientácia, identita a sieťové systémy maria a zväzujú národné štáty a ich suverenitu.“ Podľa neho je globalizácia „proces, ktorý vytvára nadnárodné sociálne väzby a priestory, prehodnocuje lokálne kultúry a vtáhuje tretie kultúry.“ STANĚK (2005) a EHL (2001) sa pokúšajú analyzovaním názorov a prístupov viacerých autorov o identifikáciu prieniku ich názorov. STANĚK (2005) vníma globalizáciu ako multidimenzionálny proces, ktorým sa transformujú tradičné faktory národnej úrovne na úroveň globálnu do vzniku nových faktorov, vytvárajúcich nové súvislosti a vzťahy v podobe, aká doteraz vo vývoji neexistovala. EHL (2001) v definíciách hľadá spoločné prvky globalizácie, ako napr. celkový a rámcový pohľad na svetové problémy z rôznych hľadísk, dôraz na komunikáciu a časopriestorovú dimenziu. Ďalšími vlastnosťami tohto procesu je jeho nezvratiteľnosť a to, že zasahuje všetky oblasti ľudskej činnos-

BHUTÁN	
Rozloha v km ²	38 394
Počet obyvateľov	766 397
Hustota zaľudnenia (obyv./km ²)	20
Podiel mestského obyvateľstva (%)	40
HDP na obyv. v USD	9 000
Počet turistov (r. 2017)	210 000

Tabuľka 1 Základné údaje o Bhutáne

ti. My sa prikláňame k názoru britského sociológa Anthonyho GIDDENSA (1999), opisujúceho globalizáciu ako „rastúcu vzájomnú závislosť rôznych národov, štátov a regiónov celého sveta.“

Postavenie Bhutánu v skupine najmenej rozvinutých krajín

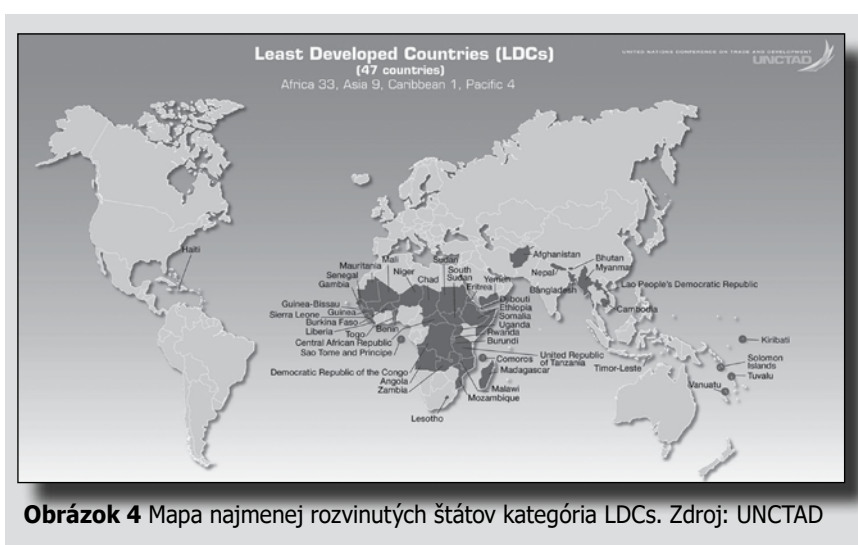
Podľa OSN do kategórie LDCs patrí aktuálne 47 krajín, ich rozloženie v rámci sveta nám ilustruje mapa LDCs Konferencie OSN pre obchod a rozvoj (UNCTAD).

LDCs krajiny „splňajú“ tieto kritéria: objem HDP na obyvateľa za rok sa pohybuje vo výške 765 USD, podiel priemyselnej výroby na HDP nepresahuje 10 %, podiel negramotného obyvateľstva vo veku nad 15 rokov je vyšší ako 80 %. V roku 1991 rozhodla Hospodárska a sociálna rada OSN (ECOSOC) o doplnení o kritérium veľkosti populácie, ktoré nesmie presiahnuť 75 mil. obyvateľov. Okrem toho je tu ešte rad ďalších, menej dôležitých pravidiel. V roku 1971 bolo do skupiny LDCs zaradených 24 rozvojových krajín, v roku 2017 podľa UNCTAD sem bolo zaradených 47 krajín. Z určených krajín sme sa rozhodli zvoliť Bhután, ktorý podľa správ UNCTAD a portálu The Wire má potenciál byť prvou z ázijských krajín, ktorá môže vďaka svojmu úspešnému rozvoju opustiť zaradenie medzi LDCs.

Predpoklady, aktuálny stav a smerovanie Bhutánu v oblasti cestovného ruchu

Pri hodnotení predpokladov pre rozvoj cestovného ruchu v Bhutáne sú na poprednom mieste lokalizačné predpoklady tzv. primárny potenciál. Prírodné podmienky sú dôležitým turistickým lákadlom. Obyvatelia majú prirodzený rešpekt a úctu k prírode aj priateľský postoj k cudzincom.

Realizačné predpoklady tzv. sekundárny potenciál ako napr. komunikačný systém, či infraštruktúra a supraštruktúra cestovného ruchu sú od otvorenia sa krajiny turizmu v roku 1970 v procese budovania. Podľa UNWTO sú realizačné predpoklady problémom všetkých menej rozvinutých krajín, vrátane Bhutánu. Môžeme však konštatovať, že propagácia krajiny pomocou sociálnych sietí zrna-



Obrázok 4 Mapa najmenej rozvinutých štátov kategória LDCs. Zdroj: UNCTAD

menáva posun v porovnaní s obdobím pred rokom 2000, keď v krajine nebol dostupný internet (v roku 2017 používalo internet až 41 % populácie Bhutánu). Dnes si môžeme prostredníctvom webových stránok Bhutánu vyhľadať ubytovanie, sprievodcu, letenky a informácie potrebné k vybaveniu víz. Okrem dostupnosti informácií a propagácie sa na sieťach Bhutánu aplikuje prísna politika tzv. vysokej hodnoty a nízkeho objemu, čo znamená zavedenie vysokých poplatkov brániacich masovému prílevu turistov. Tento počin však podľa stúpajúceho počtu návštevníkov zvýšil jeho celkovú atraktivitu.

Ďalšími predpokladmi pre rozvoj cestovného ruchu sú aj investície do cestovného ruchu viazané na finančnú situáciu štátu, ktorá je dlhodobo negatívna. Od roku 2013 môžeme podľa portálu CzechTrade pre podnikanie a export pozorovať nárast zahraničného dlhu. Ďalším problémom Bhutánu z ekonomického hľadiska je vysoká nezamestnanosť mladých ľudí a nadmerná závislosť krajiny od poľnohospodárstva a lesníctva (až 60 % podľa CzechTrade), zaostávajúci priemysel a komplikovaný vstup zahraničných investorov na trh. Aj keď má Bhután dominujúci primárny sektor, vplyvom štruktúry hospodárstva dochádza k nadmernému znečisteniu ovzdušia. Podľa stránky hindustanimes má tretie najvyššie hodnoty v regióne južnej Ázie po Indii a Bangladéši. Čistota ovzdušia v Bhutáne nie je odrazom množstva tovární na jeho území, ale v Indii, Bangladéši a Číne. Samotný Bhután totiž vytvára hlavne elektrickú energiu v hydroelektrárnach (podľa CzechTrade tvorí až 80 % jeho exportu), ktorá sa v porovnaní s dopadom textil-

ného priemyslu v okolitých štátoch len v malej miere negatívne podpisuje na životnom prostredí.

Hodnotenie aktuálneho stavu cestovného ruchu podľa vybraných sektorov služieb

Podľa BOROVSKEHO (2008) päť základných sektorov služieb vytvára produkt cestovného ruchu a zabezpečuje jeho distribúciu návštevníkovi. Predpoklady Bhutánu pre rozvoj cestovného ruchu budeme hodnotiť postupne cez tieto vybrané tzv. sektory služieb:

1. ubytovanie a stravovanie,
2. atrakcie poskytujúce zákazníkom zážitky,
3. doprava a ďalšie doplnkové služby.

V sektore ubytovania a služieb nastal v Bhutáne oproti roku 1970 rozvoj. Ponuka ubytovacích služieb je podľa oficiálnej stránky Tourism Council of Bhutan (TCB) tvorená štvoricou hotelov, ktoré dosahujú v kategorizácii úroveň 3 hviezdíčiek až 5 hviezdíčiek. Stránka TCB obsahuje len hotely, ktoré táto organizácia priamo odporúča. V hlavnom meste Timphu a v Paro sa nachádzajú najluxusnejšie 5 hviezdíčkové zariadenia Le Meridién, ktoré patria do siete Starwood Hotels&Resort s najvyššou ubytovacou kapacitou 78 izieb s luxusným spa centrom, bazénom, telocvičňou, čistiarňou a biznis centrom. Spoločnosť Starwood má zhruba 1 000 hotelov po celom svete a patrí do zoznamu najväčších hotelových korporácií sveta. Počas januára 2015 tu otvorila Starwood Hotels&Resort vôbec prvý päťhviezdíčkový hotel na území Bhutánu. Hotel zodpovedá úrovňou a

sortimentom ponúkaných služieb celosvetovému štandardu. Štandardizáciu a unifikáciu služieb môžeme vnímať ako jeden zo znakov globalizácie prejavujúcom sa v rozvoji cestovného ruchu Bhutánu. Ako uvádzajú stránky TCB, v hlavnom meste Timpchu sa vyskytuje okrem hotela Le Meridién ešte jeden hotel, ďalší nájdeme východne od hlavného mesta v Punakha a posledný je umiestnený 56 km od Mongaru.

V hoteloch je ponúkaná svetová kuchyňa aj lokálne špeciality zväčša formou švédskych stolov, čo nie je vôbec typické pre Bhután ale je ďalším znakom unifikácie podmienenej globalizácie. Ak sa však rozhodneme zaistiť si ubytovanie cez booking.com zistíme, že ponuka hotelov a ubytovacích zariadení sa značne rozšíri až na zhruba 108 zariadení, stránka hotel.bt ich ponúka 180 a aribnb.com 225. Na stránke TripAdvisor figuruje až 326 ubytovacích zariadení. TCB však na svojich stránkach turistov upozorňuje, aby si overovali ponúkané ubytovacie zariadenie propagované mimo ich oficiálnej stránky.

Medzi atrakcie, ktoré sú súčasťou kultúry Bhutánu patrí lukostreľba, ktorá je národným športom. Bhutánčania vynikajú v tomto športe. Začínajú sa mu venovať vo veľmi mladom veku. V krajine sa v poslednom období udomácnili a našli svojich priaznivcov i ďalšie športy, napr. futbal a volejbal.

Ďalšími atrakciami sú cechu a domče- náboženské festivaly, konajúce sa počas troch dní na jar. Vyvrcholením festivalov je podľa FILIPSKÉHO a kol. (2003) odhalenie zvitku guru Padmasambhavy v kláštore v Paro. Ľudia sa počas náboženských festivalov obliekajú do najlepšieho oblečenia a zhromažďujú v kláštorech, kde oslavujú a jedia tradičné jedlá - ema datshi a momos a zapíjajú ich ryžovým vínom arak. Okrem festivalov a národného športu Bhután ponúka turistom aj športy typické pre rozvinuté krajiny ako je horská cyklistika, rafting či trekking, na čo má výborne predpoklady.

Pre špecifický druh turistov z radu ornitológov ponúka Bhután pozorovanie vtáctva vrátane špeciálneho druhu žeriavov vyskytujúcich sa zväčša len na území Tibetu. Tradičné budhistické zameranie krajiny, okrem všadeprítomného pokoja a priestoru na meditáciu v kláštorech, môžu vnímať a využiť návštevníci v pustovniach, ktoré sú v ponuke atrakcií Bhutánu.

Posledný, nami vybraný sektor služieb pre hodnotenie tvorí doprava. Najdôležitejším leteckým spojením so svetom je medzinárodné letisko v Paro. Terén je tu veľmi členitý, v severnej časti pohoria Himaláje presahuje nadmorskú výšku 7 500 m n. m., v južnejších častiach krajiny pri hraniciach s Indiou klesá nadmorská výška až na hranicu 50 m n. m.. V najväčších mestách a v hlavnom meste je pomerne dobrá kvalita ciest, ale v odľahlejších oblastiach sú cesty druhej až tretej triedy - horské nespevnené chodníčky a obyvatelia využívajú na dopravu aj jaky. V celom Bhutáne nie je vybudovaná železničná sieť.

Ako vidíme súčasný stav vybraných sektorov služieb cestovného ruchu je na dobrej úrovni. Od roku 1974 je tu badať značný posun v kvalite a štruktúre ponúkaných služieb, zároveň však zostávajú zachované aj lokálne špecifiká štátu. Bhután využíva prejavy globalizácie rozumne a hľadá vyváženosť, aj preto presne 7. marca 2018 získal cenu za svoj systém trvalo udržateľného rozvoja cestovného ruchu. Zaradil sa medzi 100 tzv. zelených destinácií, ktoré kladú dôraz na svoje životné prostredie. Vysoký podiel lesov chce krajina zachovať aj na úkor rozvoja masového cestovného ruchu, nie však na úkor zisku z cestovného ruchu.

Čo robí Bhután zaujímavým a jedinečným je aj jeho celkový pohľad na výkonnosť štátu nie cez HDP ale cez GNH (Gross National Happiness Index). tzv. - hrubé národné šťastie, ktorý publikoval podľa TNYT Dasho Karma Ura, prezident Centra Bhutánskych štúdií. GNH sa využíva ako alternatíva hrubého domáceho produktu (HDP). Myšlienku GNH podľa OPHI (Oxford Poverty & Human Development Initiative) propagoval v Bhutáne jeho 4. kráľ Džigme Singgjä Wangčhug v roku 1972, dva roky pred svojím oficiálnym uvedením do úradu. Bola to reakcia na hlasy kritikov o nízkom ekonomickom raste štátu. GNH je postavený na 4 pilieroch: podpore spravodlivého a trvalého sociálne-ekonomického rozvoja, ochrane a podpore kultúrnych hodnôt, ochrane prírody a vytvorení dobrého spôsobu vládnutia, ktoré sú rozpracované do 9 oblastí. Podstatou GNH je kľasť dôraz na spokojnosť obyvateľov so životom v Bhutáne a snaha zachovať okolitú krajinu bez väčších zásahov.

Jedným z nástrojov regulácie cestovného ruchu v Bhutáne je nutnosť vybavenia víz a vysoká cena sprievodných

a nevyhnutných poplatkov. Na jednu osobu/deň je potrebné si podľa tourism.gov.bt pripraviť od 200 do 250 dolárov. V cene je zahrnuté napr.: ubytovanie, stravovanie a licencovaný turistický sprievodca. Všetky finančné požiadavky a víza musia byť vyplatené minimálne dva dni pred priletom turistov, zároveň musí byť vopred známa zvolená trasa a plán cesty návštevníkov po Bhutáne. Hornatý terén a vysoká premenlivosť počasia môže za skutočnosť, že letovú licenciu vlastní len niekoľko miestnych pilotov. Prílet na letisko v Paro, ako uvádza portál bhutanairlines.bt je možný napr. z Dilií, Kalkaty, Gaye, Bangkoku a Káthmandu.

Bhután sa pod vplyvom globalizácie otvoril svetu, podľa MZV SR je členom 45 medzinárodných organizácií vrátane WTO, OSN alebo UNCTAD. Bhutánsky kráľ sprístupnil obyvateľom internet (od roku 2000), zahraničné televízne kanály (od roku 1999) a do krajiny začali smerovať aj zahraničné investície a vyšší počet turistov. Prezentácia krajiny v rámci sveta bola podporená aj vytvorením novej stránky TCB, ktorá jednoducho a rýchlo poskytuje všetky dôležité informácie pre návštevníkov. Prioritou krajiny ostáva filozofia tzv. celokového národného šťastia, kladúca dôraz na zachovanie životného prostredia a kultúrnych tradícií. V rámci rozvoja cestovného ruchu si krajina už svoj smer vybrala, je ním cesta trvalo udržateľného rozvoja. Môžeme konštatovať, že prístupom Bhutánu k cestovnému ruchu, by sa mohli inšpirovať aj ďalšie menej rozvinuté krajiny sveta.

Záver

Aktuálne správy UNWTO naznačujú zmenu v smerovaní cestovného ruchu menej rozvinutých krajín v dôsledku globalizácie a súvisiaceho zvýšenia počtu návštevníkov, najmä v regióne Ázie a pacifickej oblasti. Starnúca a scestovaná populácia najrozvinutejších krajín začína hľadať nové typy cestovného ruchu zamerané na získanie nezvyčajných a jedinečných zážitkov. Bhután, zástupca skupiny LDCs, môže byť ideálnym predstaviteľom takejto destinácie.

V článku sa zameriavame na vplyv globalizácie na cestovný ruch v Bhutáne a analyzujeme súčasný stav služieb týkajúcich sa jeho cestovného ruchu. Prvá časť sa zameriava na teoretické predstavenie problému. V druhej časti sumarizujeme informácie získané pri

Ako ďalej s geomorfologickým členením Slovenska?

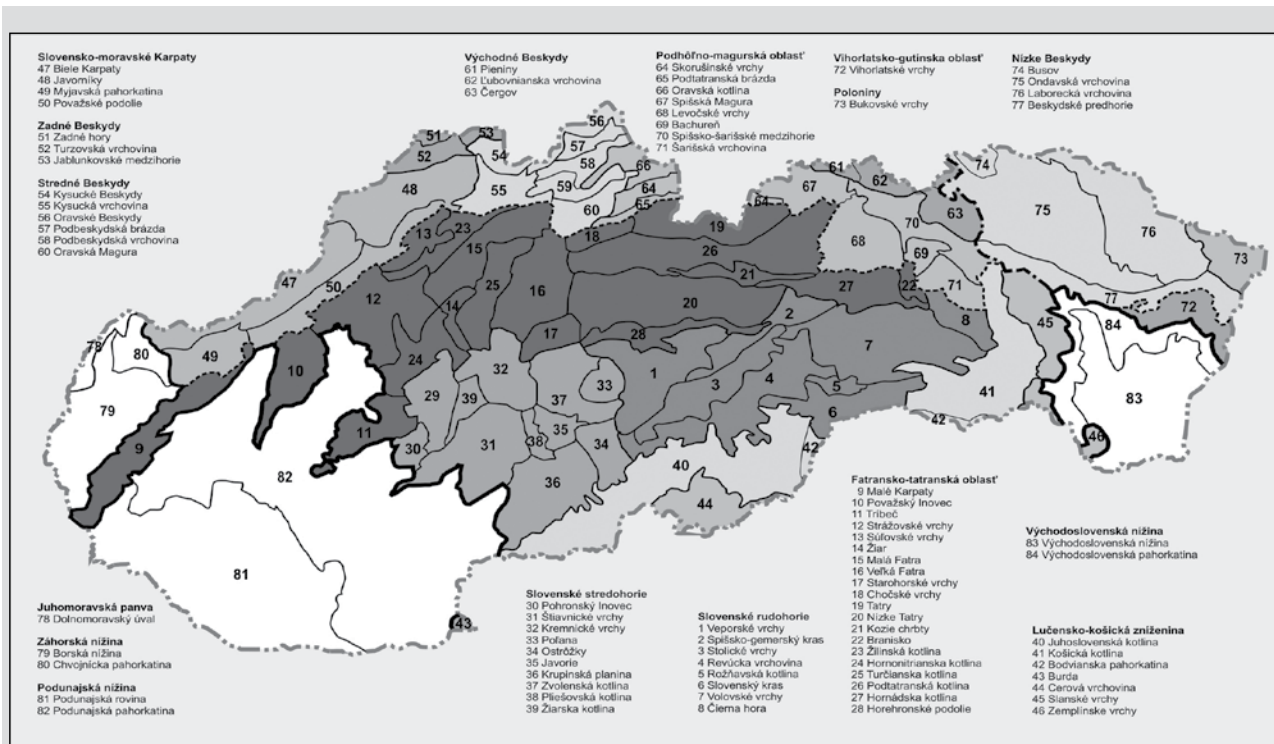
Ján Lacika

Súčasnú geomorfologickú členenie Slovenska používame už 41 rokov. Je zrejme, že riadne nadsluhuje, pretože prechádzajúce od Jana Hromádku (1956) polo v platnosti len zhruba polovicu tohto času. Pravdou je, že naši veľkí učitelia Emil Mazúr a Michal Lukniš v roku 1978 vytvorili vysoko kvalitné a v mnohých ohľadoch nadčasové dielo opierajúce sa o ohromné skúsenosti oboch autorov. Ich detailná znalosť Slovenska sa sklbila s patričnou erudovanosťou. Čas však plynie veľkou rýchlosťou a je načas vytvoriť nové geomorfologické členenie našej krajiny akceptujúce progres v geovedách, ktorý za tie štyri desaťročia nastal. Túto aktualizáciu si vyžadujú aj Luknišom tak dobre preskúmané Tatry.

Väčšina z nie veľmi početnej komunity slovenských geomorfológov cíti potrebu prinajmenšom aktualizovať dnes platné geomorfologické členenie Slovenska (MAZÚR a LUKNIŠ, 1978 a 1980, na obr. 1), nezavrhnúť ani myšlienku vytvoriť celkom nové. Zhruba pred desaťročím sa v tomto smere vykonali prvé kroky. Iniciatíva vyšla od pracov-

nikov Geografického ústavu SAV, ktorí zrealizovali výskumný projekt využívajúci archív pracovných máp ručne kreslených do topografických máp v mierke 1 : 200 000. Kolektív geomorfológov vedený J. Urbánkom podľa nich vytvoril sériu obdobných máp v mierke 1 : 50 000, ktoré boli následne digitalizované. Tak vznikla nová vrstva GIS obsahujúca zo-

brazenie geomorfologických jednotiek Slovenskej republiky od úrovne podštavy až po najnižšiu úroveň geomorfologických častí. Treba podčiarknuť, že tvorbe mapy nešlo o čisto mechanické prenášanie hraníc z pracovných máp Mazúra a Lukniša, riešitelia projektu k práci pristupovali s tým, že v svetle nových poznatkov o reliéfe Slovenska



Obrázok 1 Súčasnú geomorfologickú členenie Slovenska (MAZÚR a LUKNIŠ, 1978 a 1980)



Ponický kras by sa mohol stať súčasťou nového geomorfologického celku Bystrická vrchovina odčleneného od Zvolenskej kotliny.

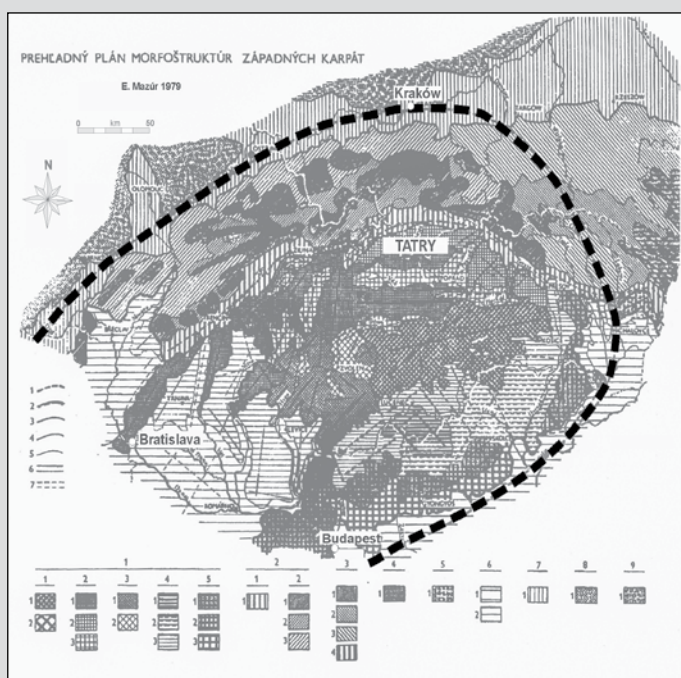
odborne overovali a korigovali priebeh jednotlivých úsekov geomorfologických hraníc. Už počas tejto práce sa vynárali otázky, či by sa nemalo pristúpiť k revízií platného geomorfologického členenia. Preto sa do danej témy postupne zapojila väčšina slovenských geomorfológov, aby sa jednotliví výskumníci vyjadrili k tým územiám, ktoré im z hľadiska osobného poznania boli blízke. Platformou ich koordinácie sa stala Asociácia slovenských geomorfológov pri SAV.

Dlhá cesta k novému morfoštruktúrnemu členeniu Slovenska

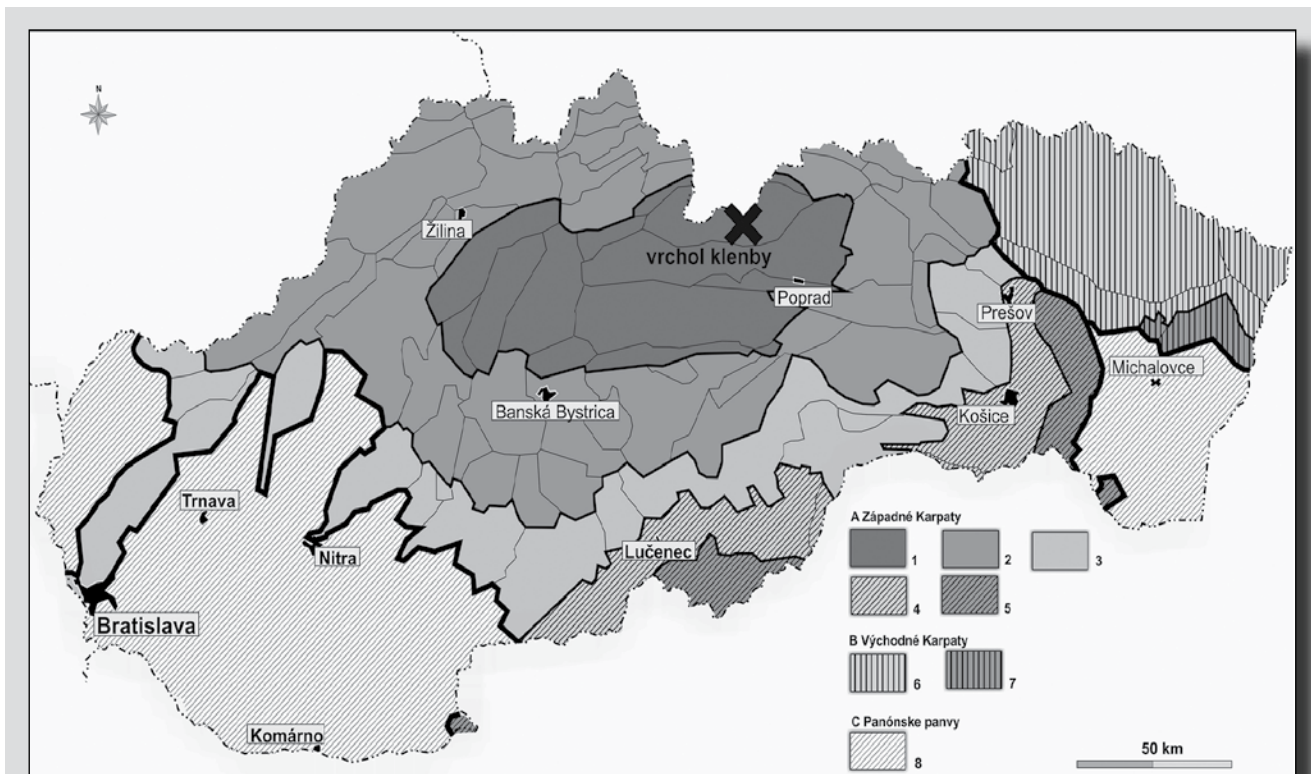
Vysoká odborná úroveň a nadčasovosť geomorfologickej regionalizácie Slovenska Mazúra a Lukniša je predpokladom, že mnoho pôvodných prvkov starého členenia by sa dalo len s malými korekciami použiť pri novej. Nevažovalo sa, že by vznikali nejaké celkom nové

jednotky na úrovni geomorfologických celkov, až na niekoľko výnimiek by na Slovensku nemali pribudnúť nejaké nové pohoria, kotliny či nížiny. Jednou z tých výnimiek by mohlo byť vytvorenie nového celku na severe Zvolenskej kotliny, ktorý by sa pracovne mohol nazývať Bystrická vrchovina. Práca na novom členení by skôr spočívala na prehodnocovaní aktuálnosti detailnejšieho členenia jednotlivých geomorfologických celkov, prípadnom zahusťovaní týchto jednotiek, ktoré Mazúr s Luknišom vnútorne nečlenili a určite by sa revidoval a korigoval priebeh pôvodných geomorfologických hraníc.

Zásadnejšie zmeny však môžeme očakávať v regionalizácii vyšších geomorfologických jednotiek, je veľmi pravdepodobné, že dôjde k inému usporiadaniu celkov do novo utvorených geomorfologických oblastí. Potrebu kreovania nových vyšších jednotiek podporuje progres, ktorý nastal v oblasti výskumu morfoštruktúr. Mazúr s Luknišom sa pred štyrmi desaťročiami rozhodli vytvoriť vyššiu hierarchiu svojho geomorfologického členenia Slovenska na základe vtedajšieho stavu poznania geologickej stavby, akcentujúc význam pasívnej štruktúry. Medzitým však došlo v štruktúrnej geológii a geomorfológii k dynamickému posunu, ktorý vyústil do tvorby novej vývojovej koncepcie Karpát a Panónskych paniev, ktorá sa hlbšie zaoberá pre nás kľúčovou neotektonickou etapou vývoja (od bádeny po recent). Je zaujímavé, E. MAZÚR už v roku 1979 prezentoval svoju predstavu o tom, že Západné Karpaty sa morfoštruktúrne vyvíjajú ako zlomovo deformovaná megaklenba (obr. 2), napriek tomu spolu s Luknišom pri tvorbe ich geomorfologického členenia vytvorili vyššiu hierarchiu jednotiek kopírujúcu morfoštruktúrnú regionalizáciu (MAZÚR 1965), ktorá narába s jednotkami typu pásmo (zóna) a blok. Pravdou je, že pôdorysná pásmovitosť je v usporiadaní štruktúrnych jednotiek Západných Karpát prítomná, ale nie dominujúca. Nachádzame ju napr. vo flyšových oblastiach na severe a na juhu stredného Slovenska, Zaujímavé je, že bradlové pásmo, ako extrémny prejav štruktúrnej pásmovitosti, sa v Mazúrovej a Luknišovej geomorfologickej regionalizácii stráca. Nové poznatky o morfoštruktúrnem vývoji Slovenska naznačujú, že pre morfoštruktúrnú aj geomorfologickú regionalizáciu má prvoradý význam klenbovité dvíhanie Západných Karpát v neotektonickej etape vývoja, ktorá



Obrázok 2 Identifikácia západokarpatskej megaklenby podľa Mazúra (1979)



Obrázok 3 Morfoštruktúrne členenie Slovenska podľa LACIKU a URBÁNKA (1998). **A Západné Karpaty:** 1 centrálné morfoštruktúry západokarpatskej klenby, 2 prechodné morfoštruktúry západokarpatskej klenby, 3 okrajové morfoštruktúry západokarpatskej klenby, 4 južné depresné morfoštruktúry, 5 južné elevačné morfoštruktúry, **B Východné Karpaty:** 6 Morfoštruktúry vonkajšieho pásma Východných Karpát, 7 Morfoštruktúry vnútorného pásma Východných Karpát, **C Panónska panva:** 8 Depresné morfoštruktúry Panónskej panvy

má zásadný vplyv na súčasnú tvárnosť prírodnej krajiny Slovenska. Akceptujú túto skutočnosť vznikli u nás dva nové návrhy morfoštruktúrneho členenia Slovenska. Konceptie LACIKU

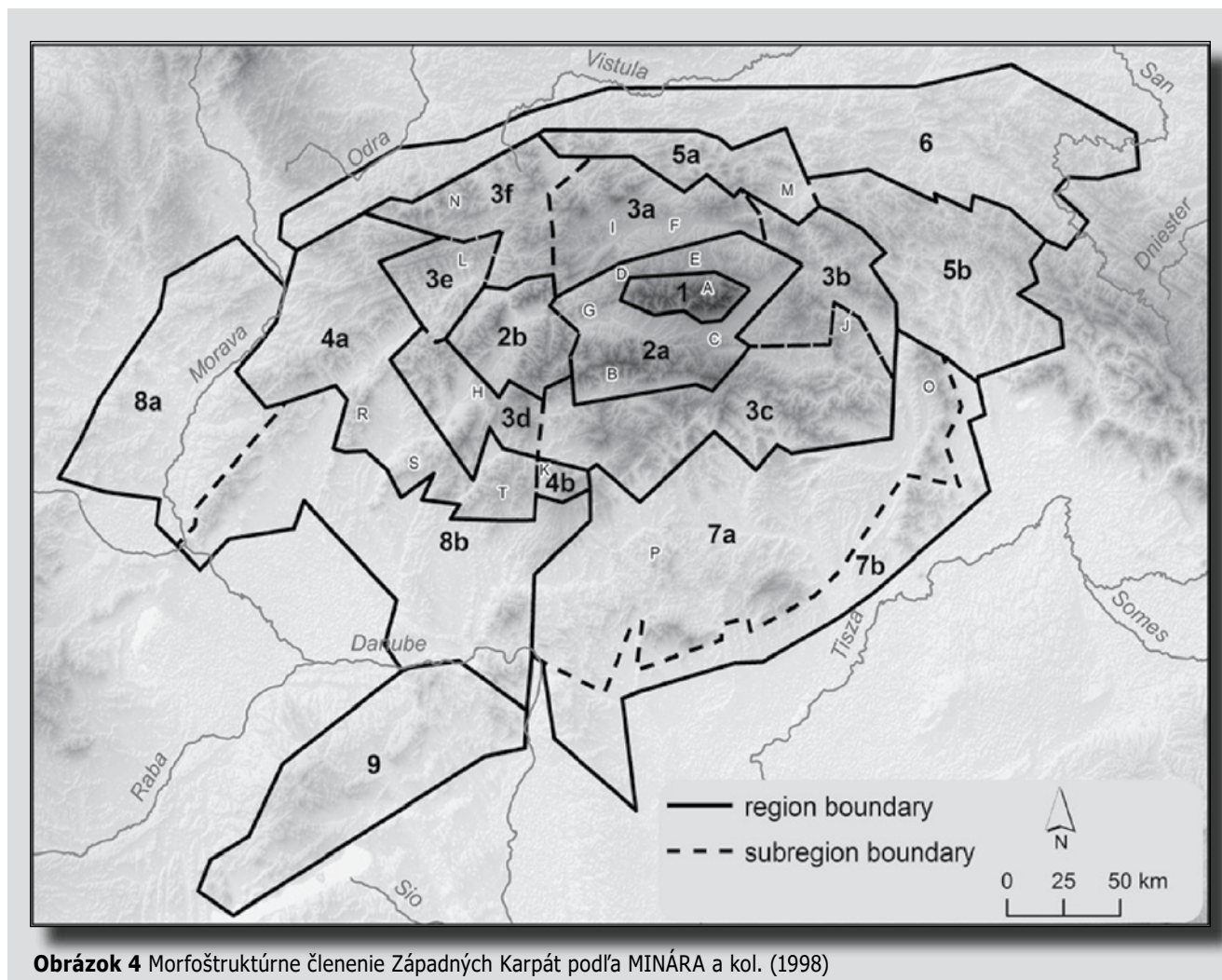
a URBÁNKA (1998) na obr. 3, resp. MINÁRA a kol. (2011) na obr. 4 sa v určitých detailoch líšia, napr. v rozdielnom vykreslení hranice medzi Západnými a Východnými Karpátmi, zhodu však

nachádzajú v tom, že kompozícia morfoštruktúrnych jednotiek Západných Karpát nie je pásmovitá, ale sférická. Má koncentrickú povahu s centrálnou, prechodnou a periférnou zónou. Novo chápaná morfoštruktúrna kompozícia by sa mala odraziť v novej kompozícii geomorfologických jednotiek na úrovni oblastí. V nej napríklad nemá miesto plošne obrovská a veľmi heterogénna Fatransko-tatranská oblasť.

Žiaľ, poznajúc súčasný stav geomorfologického výskumu na Slovensku, musíme konštatovať, že sa novej geomorfologického členenia tak skoro nedočkáme. Bráni tomu príliš malý počet geomorfológov, ktorí sú navyše často veľmi úzko odvetvovo aj regionálne špecializovaní, a teda bez širšieho poznania reliéfu Slovenska. Jestvujú pomerne veľké územia, ktoré nevieme personálne pokryť. To však neznamená, že by sme na danej téme nemali priebežne pracovať. Nie je na škodu udržiavať bdelosť odbornej komunity prostredníctvom parciálnych diskusií o parciálnych problémoch, napríklad o tom, ako by sa dali lepšie regionalizovať naše Tatry.



Jednou z aktuálne diskutovaných tém medzi slovenskými geomorfológmi je rozdelenie Spišsko-gemerského krasu na dva celky: Muránska planina a Slovenský raj.



Obrázok 4 Morfoštruktúrne členenie Západných Karpát podľa MINÁRA a kol. (1998)

Ako ďalej s Luknišovými Tatrami?

Asi nik nebude namietat', keď profesor Michala Lukniša budeme považovať za najväčšieho znalca najvyššieho karpatského pohoria, najmä Vysokých Tatier. Priekopník modernej slovenskej geomorfológie sa tomuto územiu dlhodobo venoval, úžasným výsledkom jeho precízneho a detailného výskumu je jedinečná knižná monografia Reliéf Vysokých Tatier a ich predpolia (LUKNIŠ 1973) s kvalitnou podrobnou geomorfologickou mapou. Vo svetle týchto faktov je viac ako prekvapujúce, že geomorfologické členenie Tatier sa v regionalizácii, ktorú spoločne s E. Mazúrom o niekoľko rokov neskôr vypracoval, javia ako nedotiahnuté do konca. Možno že, hĺbka Luknišovho poznania otvárala pred ním viacero nezodpovedaných otázok a problémov, ktoré ho odradili od toho, aby pristúpil k detailnejšiemu členeniu Vysokých Tatier. Alebo, žeby takto ne-

chával určitý priestor na seberealizáciu nastupujúcim generáciám slovenských geomorfológov?

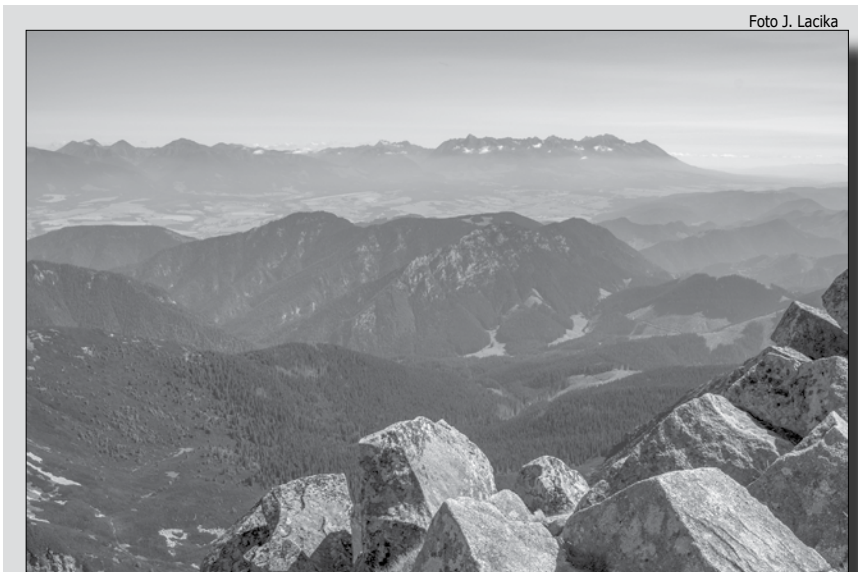
Súčasná úroveň poznania Tatier otvára pre tvorcov ich nového morfoštruktúrneho členenia štyri okruhy problémov. Treba nájsť odpoveď na tieto otázky:

- Do akých vyšších jednotiek by sme mali zaradiť Tatry?
- Ako naložiť s Východnými Tatrami?
- Ako vnútorne členiť Vysoké a Belianske Tatry?
- Ako naložiť s vymedzením geomorfologickej časti Roháče?

a) Odpoveď na prvú otázku sa nám podsúva vo vyššie zmienenej morfoštruktúrnej regionalizácii, ktorá vychádza z toho, že Západné Karpaty sa vyvíjajú ako mladá megaklenba a Tatry sa javia ako centrum, najvyššie miesto tohto obrovského vyklenutia. Tatry sú

na vrchole tejto vypukliny, ktorá má asymetrickú polohu, je posunutá smerom na severovýchod, preto leží bližšie k severovýchodnému okraju klenby. Podľa návrhu morfoštruktúrneho členenia LACIKU a URBÁNKA (1998) by sa Tatry v celosti stali jednotkou centrálnej morfoštruktúry Západných Karpát a v novom geomorfologickom členení by si udržali postavenie celku. Morfoštruktúrna regionalizácia MINÁRA a kol. (2011) kladie Tatry o jednu úroveň vyššie, keď ich chápe samostatný ďalej nečlenený Tatranský región s rovnakým hierarchickým postavením ako Centrálny región, ktorý ho takpovediac obklopuje.

b) Chápať Tatry ako geomorfologický celok členený na dva podcelky, ktorými sú Západné a Východné Tatry, je z hľadiska súčasného poznania tohto územia opodstatnené. Je tu však jeden problém nepochádzajúci z prírodovedeckého prostredia. Potrebujeme reflektovať na skutočnosť, že pojem Východné Tatry sa v odborných kruhoch no najmä vo verejnosti nijako nevžil. V odbornej



Nízke Tatry (v popredí), Podtatranská kotlina a Tatry (v pozadí) ležia na vrchole západokarpatskej megaklenby.

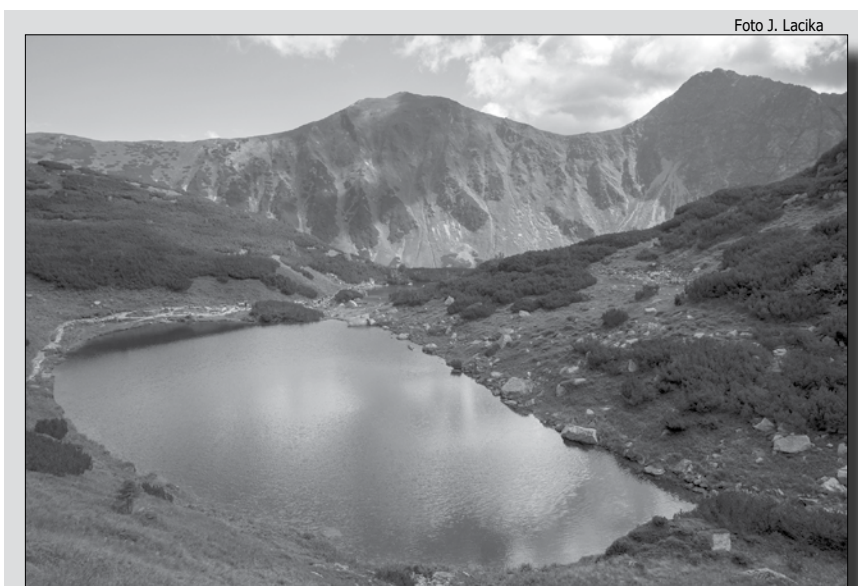
ale aj populárno-vedeckej literatúre sa vôbec nevyskytuje. Je preto možno namieste Východné tatry z tatranského názvoslovia vypustiť a v prípadnom novom členení by sa celok Tatry mohol členíť na podcelky Západné, Vysoké a Belianske Tatry. Je dostatok štruktúrnych aj geomorfologických znakov, ktorými sa tieto jednotky od seba líšia.

c) Zdá sa, že dozrel čas na to, aby sme urobili to, čo Lukniš vo svojom členení Tatier nechcel alebo nestihol urobiť. S novými poznatkami získané morfoštruktúrnym výskumom (LEHOTSKÝ a LACIKA 2007) by sme mohli pristúpiť k vnútornému členeniu navrhovaných

podcelkov Vysoké a Belianske Tatry. Navrhujeme členenie podcelku **Vysoké Tatry** na nasledujúce geomorfologické časti: 1. Kriváň, 2. Svinica, 3. Rysy, 4. Gerlach, 5. Lomnica, 6. Široká. V každej z navrhovaných častí sme našli geomorfologické špecifiká opravňujúce k ich individualizácii. Hranice medzi časťami majú v prevažnej miere morfoštruktúrne povahu, oddeľujú od seba odlišné morfoštruktúrne prostredia.

Kriváň

Okrajová geomorfologická jednotka v juhozápadnej časti Vysokých Tatier na horninách kryštalinika (najmä granity)



Roháče – geomorfologická časť podcelku Západné Tatry

je tvorená dlhou hlavnou rászochou Kriváňa (2 494 m n. m.), z ktorej vybiehajú krátke južné bočné rászochy. V krátkych nevetvených ľadovcových dolinách sú vysoko položené kotly s veľkými jazernými jamami. V celom rozsahu leží na Slovensku.

Svinica

Okrajová geomorfologická jednotka na západe Vysokých Tatier je budovaná horninami kryštalinika (prevažne granity) na zníženom západnom úseku hlavného hrebeňa, pomenovaný po kulminačnom vrchu Svinica (2 301 m n. m.), na poľskej strane hranice nadväzuje na geomorfologicky podobný masív Kozieho Wierchu.

Rysy

Vnútorná geomorfologická jednotka Vysokých Tatier na horninách kryštalinika (najmä granity), kulminujúca Vysokou (2 547 m n. m.) v hlavnom hrebeni, pomenovaný po uzlovom vrchu Rysy (2 503 m n. m.). Je diferencovaný veľkými ľadovcovými dolinami s nižšie položenými kotlami a s veľkými jazernými jamami. Na poľskej strane Vysokých Tatier sa v ekvivalentnom území nachádzajú najväčšie tatranské plesá.

Gerlach

Najvyššia geomorfologická jednotka Vysokých Tatier (Gerlachovský štít – 2 654 m n. m.) s centrálnou polohou, budovaná horninami kryštalinika (najmä granity), sa vyznačuje krátkymi južnými rászochami a taktiež krátkymi nevetvenými ľadovcovými dolinami orientovanými tiež na juh. Časť je v celom rozsahu na území Slovenska.

Lomnica

Pomerne plošne rozsiahla geomorfologická jednotka na východe Vysokých Tatier je budovaná horninami kryštalinika (najmä granity). Vyznačuje sa dlhými rászochami vybiehajúcimi z hlavného hrebeňa na obe strany. Južné ľadovcové doliny majú široké pramenné časti s viacerými kotlami a množstvom menších jazerých jám. Časť ležiaca v plnom rozsahu na Slovensku je pomenované druhom najvyššom vrchu Tatier – Lomnickom štíte (2 634 m n. m.).

Široká

Geomorfologická jednotka na severnej úboči Vysokých Tatier sa od ostatných častí dosť odlišuje. Je budovaná

sedimentmi mezozoika s početným výskytom krasových javov (Jaskyňa Mesačný tieň s dĺžkou chodieb 32 km). Relatívne nízky masív (najvyšší vrch Široká – 2 210 m n. m.) je rozčlenený malými plytkými dolinami s nepatrnými stopami pleistocénneho zaľadnenia.

Aj navrhovaný podcelok **Belianske Tatry** sa dá rozčleniť do dvoch odlišných geomorfologických častí: 1. Havran a 2. Jatky.

Havran

Vyššia západná časť Belianskych Tatier pomenovaná po najvyššom vrchu Havran (2 152 m n. m.) je vápencovo-dolomitový masív s lokálnym výskytom krasových javov, rozčlenený plytkými svahovými dolinami bez stôp zaľadnenia. Oproti východnej časti podcelku je nielen vyššia, ale má aj vyššiu disekciu vrcholov a sediel hlavného hrebeňa.

Jatky

Nižšia východná časť Belianskych Tatier s najvyšším vrchom Hlúpy (2 061 m n. m.) je vápencovo-dolomitový masív s početnejším výskytom krasových javov (Belianska jaskyňa), rozčlenený plytkými svahovými dolinami bez stôp zaľadnenia. Hlavný hrebeň charakterizuje nižšia disekcia vrcholov a sediel.

d) Vnútorne členenie podcelku Západné Tatry navrhujeme ponechať bez

zmien, aj treba zaujať stanovisko k jednému problému týkajúceho sa geomorfologickej časti Roháče. K jeho ohraničeniu Mazúr s Luknišom pristúpili dosť inak ako obvykle, Južná časť geomorfologických hraníc Roháčov nesleduje žiadne tradičné prírodné rozhrania, ako sú doliny či úpätnice, ale je vedená po hlavnom hrebeni Západných Tatier. Je evidentné, že máme dočinenia s výnimkou akceptujúcou historické ohraničenie a pomenovanie oravskej časti pohoria. Z pragmatických dôvodov navrhujeme tento stav ponechať, pretože je veľmi pravdepodobné, že by odborná, no najmä turistická verejnosť neprijala inú verziu súčasného stavu. Berme to ako nutnú a akceptovateľnú výnimku v zásadách vyčleňovania geomorfologických jednotiek.

Literatúra

HROMÁDKA, J. 1956. Orografické třídění Československé republiky. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, svazek LXI, ročník 1956, s. 161 – 168.

LACIKA, J., URBÁNEK, J. 1998. New morphostructural division of Slovakia. In *Slovak geological magazine*, 1998, vol. 4, no. 1, s. 17 – 28.

LEHOTSKÝ, M. LACIKA, J. 2007. Typy segmentov vysokogradientových doli-

novo-riečnych systémov s veľvysočinovou zdrojovou zónou: príklad Tatier. In *Geomorphologia Slovaca et Bohemica*, 2007, roč. 7, č. 1, s. 27 – 35.

LUKNIŠ, M., 1973. *Reliéf Vysokých Tatier a ich predpolia*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 375 s. + mapa v mierke 1 : 50 000.

MAZÚR, E. 1965. Major features of the West Carpathians in Slovakia as a result of young tectonic movements. In: Mazúr, E. & Stehlík, O., eds. *Geomorphological problems of Carpathians*, SAV, Bratislava, 9 – 54.

MAZÚR, E. 1979. Morfoštruktúry Západných karpát. In *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica*, 17, Bratislava, 21– 34.

MAZÚR, E., LUKNIŠ, M. 1978. Regionálne geomorfologické členenie Slovenskej socialistickej republiky. *Geografický časopis*, 1978, roč. 30, číslo 2, s. 101 – 125.

MAZÚR, E., LUKNIŠ, M. 1980. Geomorfologické jednotky. Mapa 1:500 000. In Mazúr, E., Jakál, J., ed. *Atlas SSR*. Bratislava: Vydavateľstvo Veda 1980.

MINÁR, J., BIELIK, M., KOVÁČ, M., PLAŠIENKA, D., BARKA, I., STANKOVIANSKY, M., ZEYEN, H., 2011. New morphostructural subdivision of the Western Carpathians: An approach integrating geodynamics into targeted morphometric analysis. *Tectonophysics* 502, s. 158–174

Ako ďalej s geomorfologickým členením Slovenska?

Ján Lacika

Abstrakt

Súčasnú geomorfologickú členenie Slovenska takpovediac presluhuje, veď ho používame už 41 rokov. Napriek tomu, že ho Emil Mazúr a Michal Lukniš vytvorili ako kvalitné a nadčasové dielo, progres poznania v oblasti geomorfologického aj geologického výskumu otvára tému jeho aktualizáciu a možno aj kreovanie celkom novej geomorfologickej individuálnej regionalizácie našej krajiny. Na príklade Tatier demonštrujeme, ako by tento náročný odborný počin realizovať na iných územiach.

Kľúčové slová: Slovensko, Západné Karpaty, Tatry, geomorfologické členenie, morfoštruktúry

Doc. RNDr. Ján Lacika, CSc. Katedra geografie a regionálneho rozvoja, Fakulta prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre,

E-mail: jlacika@ukf.sk

Svätojurská prechádzka

Ján Lacika



Na prechádzke po Svätom Jure zistíme, prečo je toto najmenšie z troch vinohradníckych mestečiek pod Malými Karpatmi ako jediné vyhlásené za mestskú pamiatkovú rezerváciu. Má najzachovalejšie historické jadro s pomerne vysokým počtom pamätihodností situovaných do pekného malomestského prostredia. Napriek tomu, že leží v blízkosti rušného hlavného mesta Slovenska, má prekvapujúco komornú atmosféru a nezvyčajne tiché až intímne zákutia.

Už v blízkosti železničnej stanice (1) sa nachádza miesto hodné našej pozornosti. Nenápadný prízemný domček (2) juhozápadne od stanice bol v minulosti tiež železničnou budovou, dokonca jednou z najstarších na Slovensku. Využívali ju cestujúci na konskej železnici premávajúcej z Bratislavy do Svätého Jura už v roku 1840. Z Jura vlaky pokračovali do Trnavy a neskôr až do Serede. Do blízkosti centra sa odtiaľ dostaneme po Kollárovej ulici, na ktorú za rušnou Krajinskou cestou nadväzuje Bratislavská ulica.

Historické jadro mesta sa rozkladá na pôdoryse v tvare trojuholníka, ktorý kopíruje pôdorys náplavového kužela uloženého v ústí Jurského potoka do Podunajskej nížiny. Bratislavská ulica tvorí západnú stranu tohto trojuholníka, za domami vo východnom rade sa nachádza súvislý pás mestských hradieb viditeľný z poľnej cesty nazývanej Bratislavské Záhumenie. Zástavba ulice má vidiecky charakter, väčšina vinohradníckych domov bola modernizovaná okrem domu č. 17 (3) zachovaného vo veľmi pôvodnom stave. Na hornom konci sa ulica rozširuje do pekného námestíčka, na ktorom stojí renesančná Ambrusterova kúria (4) zo 16. st. s typickým vchodom do vinnej piv-



Foto J. Lacika

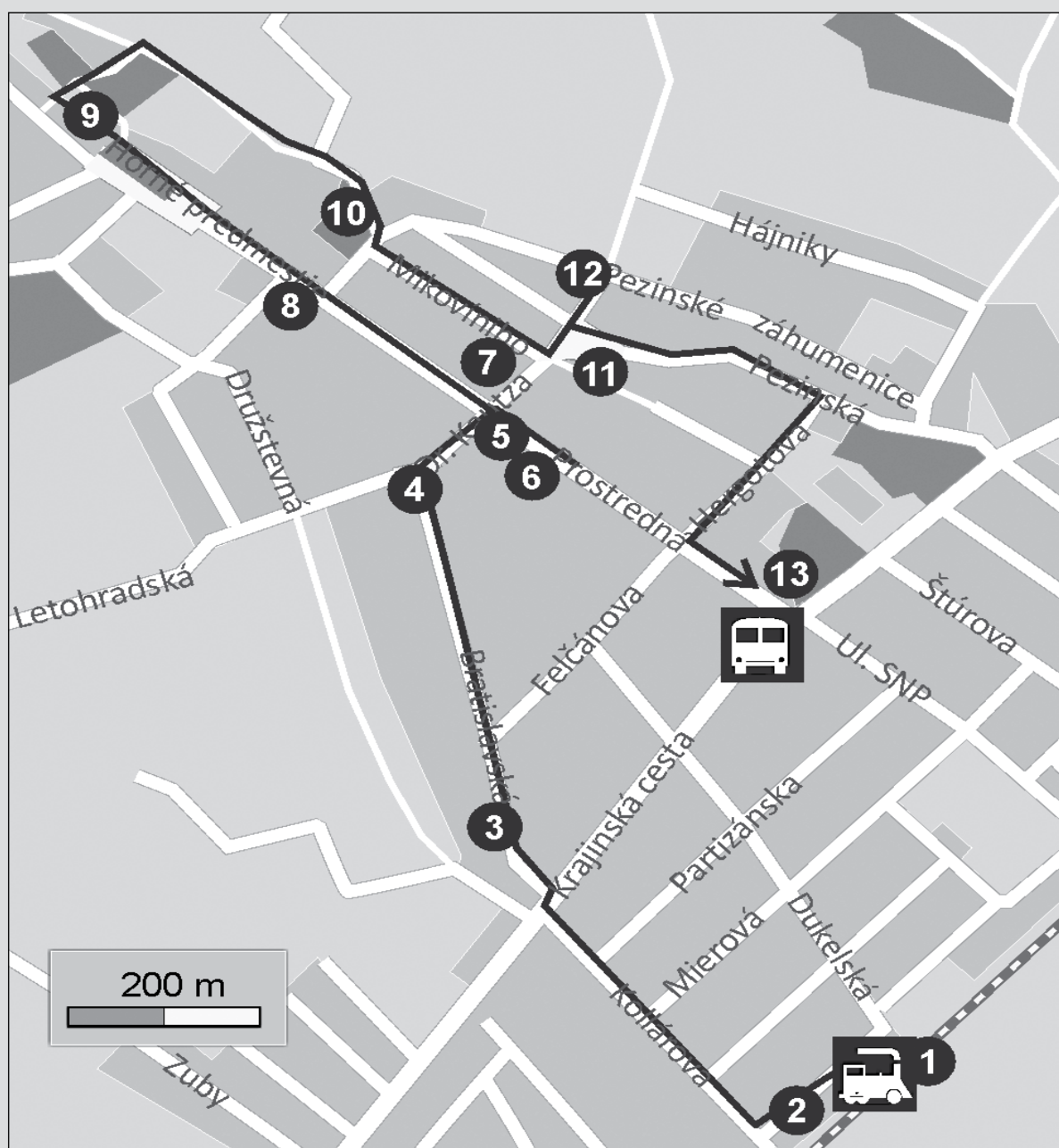


Prostredná ulica

nice od ulice. Napravo od kúrie je bránka, ktorou sa dá vyjsť do vinohradov a znovu vidieť západné hradby.

Po Ulici dr. Kautza sa dostaneme Prostrednú ulicu tvoriacu hlavnú komunikáciu mesta. V dolnej časti sa ulica rozširuje do pozdĺžneho námestia s pešou zónou uprostred. V západnom rade stojí budova bývalej kúrie Zichyovcov (5) prestavaná na mestskú radnicu a náročná budova bývalého meštianskeho domu Segnerovcov upraveného na evanjelický kostol (6). Opačnú stranu tvorí súvislý rad historických meštianskych a vinohradníckych domov. Dominantnou stavbou centra mesta je piaristický kláštor z 18. st. s Kostolom sv. Trojice (7). Dlhším krídlom je kláštorná budova obrátená do hornej Prostrednej ulice, ktorou sa dostaneme na Horné Predmestie.

Na hornom konci ulice sa na ľavej strane nachádza renesančný Pálffyovský kaštieľ (8). Postavili ho v roku 1609 ako panské sídlo majiteľov svätějurského panstva. Oproti kaštieľu je umiestnené infocentrum. Horné predmestie si z polovice zachovalo starobylý vzhľad. Po východnej strane priestranstva s prevažne pôvodnou historickou zástavbou vedie mierne stúpajúci chod-



Optimálna trasa prehliadky Svätého Jura

ník k najvýznamnejšej pamiatke Svätého Jura. Je ňou **Kostol sv. Juraja (9)** s nezvyčajnou slohovou čistotou. Je významným reprezentantom gotickej sakrálnej stavby, ktorá nemá vlastnú chrámovú vežu ale len samostatne stojacu drevenú zvonnicu. V gotickom interiéri chrámu zaujme umelecky hodnotný kamenný oltár z roku 1527.

Od kostola smerom do Malých Karpát sa rozprestiera kedysi samostatná obec, dnes mestská časť Neštich, ktorú však z našej prechádzky vynecháme.

Za kostolom odbočíme doprava a po chodníku zídeme na Malokarpatskú ulicu, ktorá ani nie je ulicou ale iba romantickým chodníkom vedúcim popri koryte potoka. Po chodníku zídeme ku **Scheidlinovej záhrade (10)**, ktorá je nielen príjemnou oázou zelene s detským ihriskom ale aj miestom príležitostných letných koncertov pod holým nebom. Neďaleká Mikovíniho ulica vedie popri potoku k **synagóge (11)**. Je chátrajúcou historickou stavbou v rukách súkromného majiteľa,

a preto verejnosti neprístupná. Patrí medzi najstaršie synagógy na Slovensku, ktorú začiatkom 19. st. využil rabín Chatam Sofer ako dočasné útočisko, keď sa Bratislava ocitla v rukách napoleonského vojska.

Blízko piaristického kostola Mikovíniho ulica pretína ulicu dr. Kautza, ktorú využijeme na krátke odbočenie k **bránke (12)** vo východnom mestskom opevnení. Za kamennou bránkou sa ocitneme v peknom prostredí vinohradov siahajúcich až takmer ku



Foto J. Lacika

Zrúcaniny hradu Biely Kameň v Malých Karpatoch

nízkym kamenným hradbám s obrannými vežami a druhotne vybudovanými dvierkami do záhrad. Uličkou s názvom Horná skalka sa vrátíme na malé námestíčko so studňou a historickou zástavbou a v prechádzke po Svätom Jure pokračujeme po Pezinskej ulici, dosť podobne Bratislavskej ulici na opačnej strane historického centra mes-

ta. Odbočením do Hergottovej ulice sa dostaneme na dolnú časť Prostrednej ulice. Prechádzka sa môže skončiť tu alebo na neďalekej autobusovej zastávke na Krajinskej ceste, neďaleko ktorej sa nachádza **evanjelický cintorín (13)** s kaplnkou a starými náhrobnými kameňmi. Železničná stanica je odtiaľ vzdialená 650 m.

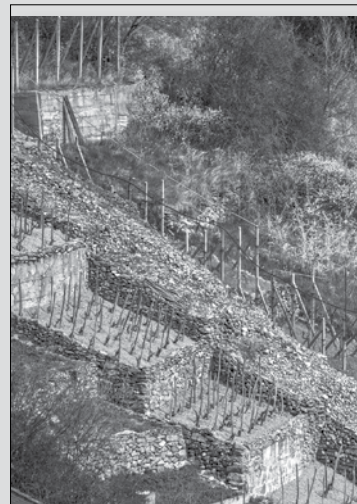


Foto J. Lacika

Velkomoravské hradisko Neštich v Malých Karpatoch

Zaujímavosti mimo trasy

Svätý Jur je ideálnym východiskom na pešie výlety do lesov Malých Karpát. V blízkosti mestečka sa nachádzajú zrúcaniny stredovekého hradu Biely Kameň, na opačnej strane doliny stálo kedysi veľkomoravské hradisko Neštich. Za peknými výhľadmi sa oplatí vyjsť si do svätajurských vinohradov. Vinohradnícka krajina s relikmi veľmi starých terasovaných viníc bola dosídlená prisťahovalcami, po ktorých tu zostali roztratené sídla podobné lazom či kopaniciam. Močaristý les Šúr za železničnou traťou nie je turisticky prístupný. Jeho okolie s rybníkmi je však tiež pekné, ideálnym dopravným prostriedkom na jeho poznávanie je bicykel. Pri vjazde do Svätého Jura od Bratislavy si pozornosť zaslúži gotická kaplnka.



Historické vinice

Podujatia

Deň svätajurských pivníc – návšteva vinných pivníc s ochutnávkou vín (január)

Svätajurské hody – cirkevné, kultúrne a spoločenské podujatie (apríl)

Malokarpatský drapák – cyklistická časovka do vrchu (jún)

Hubertove slávnosti pri burčiaku – slávnosti poľovníkov a vinohradníkov (september)

Jablkové hodovanie – kulinárske podujatie (október)

Foto a text: Ján Lacika

Mestá Slovenska

SVÄTÝ JUR



Horné predmestie



V Kostole sv. Juraja



Pálffyovský kaštieľ



Synagóga od Mikovíniho ulice



Ambrusterova kúria



Prostredná ulica



Východné mestské hradby

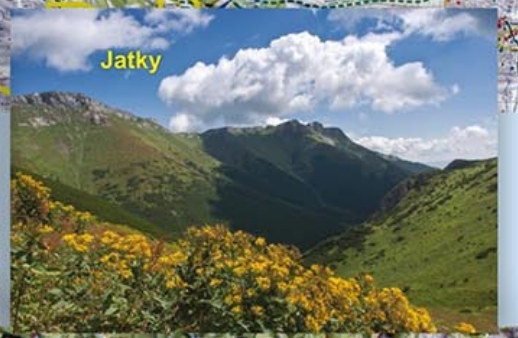


Historická budova konskej železnice

Návrh nového geomorfologického členenia Tatier



Staré členenie
1 Západné Tatry
 1.1 Osobitá, 1.2. Sivý vrch, 1.3. Liptovské Tatry,
 1.4. Roháče, 1.5. Červené vrchy, 1.6. Liptovské kopy
2 Východné Tatry
 2.1 Vysoké Tatry, 2.2 Belianske Tatry



Nové členenie
1 Západné Tatry
 1.1 Osobitá, 1.2. Sivý vrch, 1.3. Liptovské Tatry,
 1.4. Roháče, 1.5. Červené vrchy, 1.6. Liptovské kopy
2 Vysoké Tatry
 2.1 Kriváň, 2.2 Svinica, 2.3 Rysy, 2.4 Gerlach, 2.5 Lomnica,
 2.6 Široká
3 Belianske Tatry
 3.1 Havran a 3.2 Jatky

