

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Role a význam aktivit v přírodě v období puberty

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Ivana Turčová, Ph.D.

Zpracovala:
Lucie Kalkusová

Praha 2009

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Turčové, Ph.D. za odborné vedení práce, za praktické připomínky, náměty a cenné rady a za možnost využití jejích zkušeností s touto problematikou.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu bibliografických citací.

Lucie Kalkusová

Svoluji k zapůjčení své bakalářské práce ke studijním účelům. Prosím, aby byla vedena přesná evidence vypůjčovatелů, kteří musejí pramen převzaté literatury řádně citovat.

Jméno a příjmení: Číslo obč. průkazu: Datum vypůjčení: Poznámka:

SOUHRN

Název práce: Role a význam aktivit v přírodě v období puberty

Cíle práce: Provést rešerši literatury vztahující se k problematice významu aktivit v přírodě v období puberty.

Výsledky: Z výsledků dosavadních výzkumů je zřejmý kladný vliv na celkový rozvoj osobnosti jedince. Týká se oblasti sociální, tělesné, emocionální či kognitivní, prokázal se též význam aktivit v přírodě jakožto prevence patologických jevů u dospívajících.

Klíčová slova: aktivity v přírodě, puberta, schopnosti, sebepojetí, dobrodružství, prožitek, spolupráce, výchova

ABSTRACT

Title: The Role and Importance of Outdoor Activities during Adolescence

Aim: To make a literature review concerning the importance of outdoor activities during adolescence.

Results: According to the present studies there is an arguable evidence of positive influence of outdoor activities on the personal development. It concerns the social, physical, emotional and cognitive part of personality. The studies also proved the importance of outdoor activities for the 'youth at risk'.

Key words: outdoor activities, adolescence, abilities, self-concept, adventure, experience, teamwork, education

OBSAH

1	Úvod	8
2	Základní pojmy	10
2.1	Aktivity v přírodě (outdoor activities)	10
<u>2.2</u>	<u>Sporthy v přírodě (outdoor sports)</u>	11
<u>2.3</u>	<u>Výchova v přírodě (outdoor education)</u>	11
<u>2.4</u>	<u>Výchova prožitkem (experiential education)</u>	13
<u>2.5</u>	<u>Prožitek, dobrodružství, riziko</u>	13
<u>2.6</u>	<u>Puberta</u>	15
3	Cíle a úkoly práce	16
3.1	Cíle práce	16
<u>3.2</u>	<u>Úkoly práce</u>	16
4	Rešerše dosavadních poznatků	17
4.1	Období puberty	17
4.1.1	Změny biologické	17
<u>4.1.2</u>	<u>Změny psychologické</u>	18
<u>4.1.3</u>	<u>Změny kognitivní</u>	18
<u>4.1.4</u>	<u>Změny emocionální</u>	19
<u>4.1.5</u>	<u>Změny ve vývoji schopností, dovedností a zájmů</u>	20
<u>4.1.6</u>	<u>Změny sociální</u>	21
	Vztah k sobě samému	21
	Vztahy s dospělými	22
	Vztahy s vrstevníky	22
<u>1.1</u>	<u>Význam a role aktivit v přírodě</u>	25
<u>1.1.1</u>	<u>Různé pohledy</u>	25
<u>1.1.2</u>	<u>Tělesný rozvoj</u>	27
<u>1.1.3</u>	<u>Emocionální prožitky – prevence patologických jevů</u>	29
<u>1.1.4</u>	<u>Poznávání a překonávání sebe sama, rozvoj sebedůvěry</u>	32
<u>1.1.5</u>	<u>Rozvoj sociálních vztahů a spolupráce</u>	36
<u>1.1.6</u>	<u>Rozvoj kognitivních schopností</u>	38
2	Shrnutí	40
3	Závěr	42

← Naformátováno: Odrážky a číslování

← Naformátováno: Odrážky a číslování

← Naformátováno: Odrážky a číslování

← Naformátováno: Odrážky a číslování

← Naformátováno: Odrážky a číslování

1 Úvod

Téma této práce jsem si zvolila proto, že pobyt a aktivity v přírodě jsou mi blízké, stejně jako práce s lidmi, nejen dospívajícími. Několik let jsem instruktorkou občanského sdružení Sam a spol., které se zabývá prací s dětmi a mládeží a svou činnost směřuje především do oblasti aktivit v přírodě. Pracuji s dětmi všeho věku, ale nejvíce mě zajímá a je mi nejbližší právě práce s dospívajícími. Z těchto důvodů jsem se rozhodla studovat obor Učitelství pro střední školy spolu se studijním směrem Aktivity v přírodě.

Vývoj osobnosti člověka je zajímavý v každém věku, ale zejména dospívání je období plné změn. Mladí lidé, kteří už nechtějí být nazýváni dětmi, hledají a nacházejí sami sebe, své postavení ve světě, učí se spoustě věcem ze života dospělých a práce instruktora tak není lehká. Mé dosavadní zkušenosti jsou spíše praktického charakteru, tak jak jsem se učila od svých zkušenějších kolegů na různých akcích a kursech. Proto jsem se rozhodla proniknout také do teorie této oblasti a zjistit co nejvíce dosavadních poznatků, jakou roli a význam hrají aktivity v přírodě v období puberty.

Cílem této bakalářské práce je provést rešerši literatury zabývající se zmiňovanou problematikou. Práce se skládá ze čtyř částí. První část definuje základní termíny týkající se aktivit v přírodě, vysvětluje samotný tento pojem, dále pak pojmy jako sporty v přírodě, výchova v přírodě, výchova prožitkem, prožitek, dobrodružství, riziko a samozřejmě také pro tuto práci důležitý termín puberta. V další části jsou krátce zmíněny cíle a úkoly práce.

Nejdůležitější částí je čtvrtá kapitola, která obsahuje rešerši dosavadních poznatků. Je dále členěna na dvě hlavní podkapitoly. Ta první se zabývá zvláštnostmi období puberty, kdy u dospívajícího dochází k řadě změn biologických, psychických, kognitivních, emocionálních, sociálních, či změn ve vývoji schopností, dovedností a zájmů. Druhá podkapitola se věnuje výčtu jednotlivých rolí a významů aktivit v přírodě během tohoto období. Vychází z prací a výzkumů českých i zahraničních expertů. Rolí a významů aktivit v přírodě u dospívajících je celá řada, různě se mezi sebou překrývají, názory expertů se různí a nelze tak stanovit přesný výčet ani rozdělení. Podrobněji se ve své práci budu zabývat těmito dopady aktivit v přírodě na mladé lidi: tělesným rozvojem, rozvojem sociálních vztahů a spolupráce, kognitivních schopností,

poznáváním a překonáváním sebe sama, rozvojem sebedůvěry a v neposlední řadě emocionálními prožitky jakožto možnosti prevence patologických jevů.

Tato bakalářská práce bude sloužit jako teoretický podklad pro mou diplomovou práci.

2 Základní pojmy

V této kapitole stručně charakterizujeme pojmy, které budeme v práci dále používat. Díky rozsáhlosti oblasti aktivit v přírodě se v literatuře setkáváme s různým výkladem pojmů, které tato oblast používá. V zahraniční literatuře se o vyjasnění termínů pokouší například Priest (1986); Bowles (1996); Higgins a Loynes (1996) a další, v české literatuře například Hanuš a Jirásek (1996), Neuman, aj. (2000), Jirásek (2004), Turčová (2005).

2.1 Aktivity v přírodě (outdoor activities)

Oblast aktivit v přírodě je velmi rozsáhlá, a proto je složité ji určitým způsobem rozdělit. Turčová (2005) uvádí, že terminologické rozdíly existují nejen mezi různými zeměmi, ale i mezi odborníky jednoho státu. Je to dáno rozdílným chápáním, vysvětlováním a definováním daných termínů. Lze konstatovat, že české pojetí aktivit v přírodě má hluboké kořeny.

Neuman, aj. (2000) dělí aktivity v přírodě do následujících okruhů: aktivity v přírodě, sporty v přírodě, aktivity typu „survival“, turistika a putování, pobyt v přírodě a táboření, cvičení v přírodě a lanové překážkové dráhy, hry v přírodě, iniciativní a týmové hry, poznávání, pozorování a ochrana přírody, pracovní činnost a služba, umělecko-tvořivá činnost. Všechny tyto činnosti se vzájemně překrývají, nemůžeme a ani nechceme mezi nimi určovat hranice. Pro všechny je však typické, že se odehrávají v tom nejpřírozenějším prostředí – v přírodě.

Termín aktivity v přírodě je obecně označení pro „*činnosti, které jsou spjaty se šetrným využíváním přírodního prostředí nebo s překonáváním přírodních překážek, které člověk koná vlastní silou*“ (Neuman, aj., 2000, s. 25). Pro jednotlivce či skupinu jsou určitou výzvou, skrývají v sobě výchovný potenciál využitelný k rozvoji osobnosti (Neuman, aj., 2000).

Ewert (1989) uvádí definici dobrodružných aktivit v přírodě. Když pomíneme prvek dobrodružství, charakterizuje aktivity v přírodě jako „*různé dobrovolně iniciované aktivity využívající kontakt s přírodním prostředím*“ (Ewert, 1989, s. 6).

Ford (1986) popisuje aktivity v přírodě jako rekreační aktivity prováděné v odlehlých oblastech bez vymožeností a pohodlí dnešní civilizace.

Neuman (1998) nachází smysl aktivit a her v přírodě v těchto oblastech:

- působí na emocionální a psychickou sféru
- umí ovlivnit pocity a postoje hráčů
- obohacují hráče o zážitky a nové zkušenosti
- pomáhají zvyšovat sebedůvěru a sebehodnocení
- přinášejí nové pohledy na vlastní tělesnost, potěšení z vlastní existence
- rozvíjejí sociální vztahy
- budují důvěru a úctu k ostatním lidem
- podporují komunikaci a spolupráci
- rozvíjejí tělesné schopnosti a zvyšují tělesnou kondici
- dávají příležitost k získávání prožitku přírody

2.2 Sporty v přírodě (outdoor sports)

Sporty v přírodě charakterizuje Neuman, aj. (2000) jako sportovní disciplíny odehrávající se v přírodním prostředí charakteristické snahou o dosažení co nejlepšího výkonu. Dnes sledujeme trend přesouvání těchto sportů do umělých sportovišť – lezení na umělých stěnách, lyžování, cyklistika a další.

2.3 Výchova v přírodě (outdoor education)

Výchova v přírodě využívá aktivit v přírodním prostředí k rozvoji osobnosti v procesu zkušenostního učení – prostřednictvím praktického učení. Hlavní důraz klade na vzájemné vztahy lidí. Hledá způsoby, jak získat více znalostí o přírodě, jak přenést prvky výchovy a vzdělávání do přírody. Snaží se zvýšit efektivitu učení tím, že se opírá o bezprostřední zkušenost žáků (Neuman, aj., 2000).

Hanuš, Jirásek (1996) rozlišují dva způsoby života člověka. Člověk žijící způsobem MÍT se zajímá o hodnotu, využití určité věci, vše přizpůsobuje svým

potřebám. Druhý způsob – BÝT – nepohlíží na věci ve smyslu jejich využití, vnímá vše takové, jaké to je, „*jak se samo dává*“ (Hanuš, Jirásek, 1996, s. 36). Výchova v přírodě je vnímána jako život ve způsobu být. Je charakteristická přirozeností – přírody, člověka, jejím prostředkem je intenzivně působící prožitek.

Turčová (2005) uvádí, že ač má u nás tento termín hluboké kořeny, vznikl překladem z angličtiny. Zajímavé také je, že výchova v přírodě je u nás spojována spíše s mimoškolní výchovou, zatímco ve Velké Británii je chápána převážně ve vztahu s formální výchovou ve škole. Často je u nás zmiňována také jako vše provozované venku.

Výchova v přírodě je výchova „v“, „o“ a „pro“ přírodu. „V“ říká, že výchova v přírodě se může odehrávat kdekoli venku, od pozemků školního hřiště až po odlehlá místa v divočině. „O“ vysvětluje, že tématem je přírodní prostředí jako takové a kulturní aspekty s ním související. „Pro“ znamená porozumění, využití a ocenění přírodních zdrojů ve smyslu jejich udržitelnosti, pochopení funkce ekosystémů a další. Filosofie výchovy v přírodě je založena na 4 bodech. Nejprve je třeba si uvědomit zodpovědnost za ochranu naší země, našeho okolí. Pak je třeba získat znalosti a pochopit vztahy mezi složkami ekosystémů. Dalším bodem je pobývání člověka v přírodním prostředí – čím více toho o přírodě víme, tím náš pobyt zde může být příjemnější. A konečně, výchova v přírodě není záležitostí jednoho výletu, či týdenního pobytu, je to nepřetržitý proces, který by měl probíhat po celý život (Ford, 1989).

Jirásek (2004a) říká, že hlavní charakteristikou výchovy v přírodě je místo, kde probíhají vzdělávací procesy – tedy právě příroda. Kromě výchovy „v“, „o“ a „pro“ přírodu hovoří také o výchově přírodou, „*kde přírodní prostředí je nejenom kulisou či místem výchovného působení, ale je samo o sobě pedagogickým činitelem*“ (Jirásek, 2004a, s. 11). Podle něj se výchova v přírodě stává východiskem pro další pedagogické směry, základem pro rozlišení dalších proudů, dnes ho považuje spíše za historický a tradiční termín. Za nejdůležitější prvek považuje přírodní prostředí, kontakt s ním a dovednosti potřebné k přežití v něm.

2.4 Výchova prožitkem (experiential education)

Dnes mluvíme hojně také o výchově prožitkem. Podle Neumana, aj. (2000) tvoří protiklad teoretickým přístupům k učení a výchově. Klade důraz na vlastní prožitky a zkušenosti. Navazuje na učení J.A. Komenského a J. Deweyho. Podrobněji se Neuman, aj. (1999) zabývá výchovou prožitkem v knize *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, kde vedle pojmu prožívání zdůrazňuje právě zkušenost.

Podle Pelánka (2008) je základem výchovy prožitkem vlastní aktivita jedince, díky níž získává zážitky. Čím více energie pro jeho získání musí vynaložit, tím má zážitek vyšší výchovný potenciál. Ovšem samotný zážitek nestačí k tomu, aby se jedinec něco naučil. „*K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal*“ (Pelánek, 2008, s. 21).

O důležitosti zacílení a zpracování prožitku hovoří také Jirásek (2004a). Výchova prožitkem podle něj nabízí prostřednictvím hry, přírody, racionální i emocionální aktivity a výzvy plné soustředění na přítomnou chvíli. Spíše než o výchově prožitkem mluví Jirásek o zážitkové pedagogice, přičemž uvádí, že pro ni je typické nejen vyvolání zážitku, ale také jeho zpracování a převedení do zkušenosti, která může být znovu využita.

Termín výchova prožitkem je v literatuře také často překládán jako experiential learning či experiential pedagogy, všechny tři pojmy jsou však velmi často zaměňovány. Někteří experti je dokonce považují za totožné. Bližším vysvětlením těchto pojmů se ve své práci zabývá Turčová (2005).

2.5 Prožitek, dobrodružství, riziko

S aktivitami v přírodě jsou spojeny, nebo přesněji bychom mohli říct, že aktivity v přírodě charakterizují následující pojmy:

Prožitek

Prožitek po skončení akce přechází ve zkušenost, která určitým způsobem může ovlivnit náš život. Je tím silnější, čím více úsilí vynaložíme pro jeho získání (Neuman, aj., 2000).

Jirásek (2004a) charakterizuje prožitek následujícími vlastnostmi: komplexnost, verbální nepřenositelnost, nedefinovatelnost, jedinečnost, intencionální zaměření.

Blíže se prožitku budeme věnovat v kapitole 4.2.3.

Dobrodružství

Dobrodružství je charakteristické nejistotou, existuje více variant řešení a my nevíme, která je ta nejlepší, dopředu nevíme, jak situace skončí (Neuman, aj., 2000).

Greenaway in Greenaway, Barrett (1996) popisuje dobrodružství jako „balíček“ tvořený mnoha složkami, přičemž kterákoli z nich může mít významný vliv na osobnostní a sociální rozvoj jedince. Oněmi složkami může být přírodní prostředí, přítomnost skupiny, organizátorů dobrodružného programu, celková atmosféra.

Ewert (1989) chápe dobrodružství v přírodě jako výchovnou nebo rekreační aktivitu, která je vzrušující a přináší fyzickou výzvu. Nabízí příležitost prožít vzrušení v přírodním prostředí, které často chybí v tradičních rekreačních a výchovných systémech.

Dobrodružné aktivity, přírodní prostředí, skupina, prostředí, ve kterém se učíme, učitelé (instruktoři) – toto je podle Hunta (1989) in Greenaway, Barrett (1996) obsahem dobrodružství v přírodě. Dále sem také zahrnuje filosofii, žebříček hodnot, způsob práce, který spojuje tyto prvky dohromady.

Podle Jirásky (2004a) je míra dobrodružnosti jakéhokoli programu velmi individuální záležitostí. Pro někoho je největší výzvou a dobrodružstvím noc strávená o samotě v hlubokém lese, někomu to může připadat normální, ale výzvou pro něj může být například veřejné vystoupení před větší skupinou lidí.

Riziko

Riziko je spojeno se ztrátou něčeho, na čem nám záleží, a nejde jen o hmotné statky. Během některých činností se bojíme, že ztratíme své postavení, svou důstojnost, bojíme se trapasu. V programech aktivit v přírodě rozeznáváme riziko reálné a zdánlivé. Zdánlivé riziko je to, které silně působí na účastníky akce, oni ho vnímají jako reálné, instruktor však ví, že má vše pod kontrolou (Neuman, aj., 2000).

Ewert (1989) ve své práci cituje výsledky výzkumů jiných expertů, kteří zjistili, že riziko podstupují obvykle lidé mladí, střední vrstva a muži, dále pak lidé s větším

sebevědomím, jedinci, kteří mají potřebu něčeho dosáhnout, a kteří vyhledávají senzací nebo mají sklon k vyhledávání rizika.

2.6 Puberta

Puberta je součástí velmi bouřlivého období vývoje nazývaného dospívání. Protože se jedná o dlouhé období, během něhož dochází k mnoha velkým změnám, bývá obvykle ještě dále členěno. V literatuře se nejčastěji setkáváme s rozdělením na období pubescence a období adolescence. Krejčířová, Langmeier (2006) rozdělují období puberty ještě dále na fázi prepuberty (první pubertální fázi) a fázi vlastní puberty (druhou pubertální fázi). Období pubescence zařazují do věku zhruba 11-15 let. Končková (1996) uvádí jako dolní mezník nástupu puberty začátek rychlého tělesného, zejména pohlavního dospívání, jako horní mezník pak ukončení rychlého tělesného dozrání a začátek rychlého psychického dozrání. Bližším charakteristikám období puberty se budeme věnovat v kapitole 4.1.

3 Cíle a úkoly práce

3.1 Cíle práce

Cílem této bakalářské práce bylo provést rešerši literatury vztahující se k problematice významu aktivit v přírodě v období puberty.

3.2 Úkoly práce

V rámci této práce jsme si stanovili několik úkolů:

- charakterizovat změny provázející jedince během období puberty
- zjistit role aktivit v přírodě u dospívajících na základě dosavadních výzkumů
- stanovit výzkumnou otázku pro následující diplomovou práci

4 Rešerše dosavadních poznatků

V této kapitole se pokusíme shrnout poznatky jednak z oblasti toho, jaké změny provázejí jedince v období puberty, a jednak z dosavadních výzkumů zabývajících se vlivem aktivit v přírodě na mladé jedince právě v tomto důležitém vývojovém období.

4.1 Období puberty

Úkolem této kapitoly je charakterizovat období puberty, pokusit se popsat jeho zvláštnosti oproti jiným obdobím vývoje jedince. V jednotlivých podkapitolách se zaměříme na nejdůležitější změny biologické, psychické, kognitivní, emocionální, sociální a změny ve vývoji schopností, dovedností a zájmů. Jak jsme uvedli v kapitole 2.6, puberta neboli pubescence se přisuzuje věku zhruba 11-15 let a hojně se projevuje rychlým tělesným, zejména pohlavním dospíváním.

4.1.1 Změny biologické

Obvykle nastupují nejdříve. Vlivem hormonů dochází k vývoji pohlavních žláz, což se navenek projeví vytvořením sekundárních pohlavních znaků, které jsou jedněmi z hlavních rysů puberty. Na začátku puberty dochází také k charakteristickému zrychlení růstu (tzv. akceleraci). Všechny orgány rostou podstatně rychleji než v minulých letech. U dívek k tomuto dochází dříve, hned s nástupem puberty, kdežto u chlapců až kolem věku 14-ti let. Růst však neprobíhá na celém organismu rovnoměrně, končetiny rostou mnohem rychleji než trup. Kromě nárůstu tělesné výšky se mění také tělesná stavba – u dívek přibýváním tuku a u chlapců rozvojem kosterního svalstva (Malá, Klementa, 1985). S přestavbou motorického aparátu souvisí zhoršení koordinace.

Akceleraci blíže rozebírá ve svém díle Langmeier, Krejčířová (2006). Zabývají se sekundární akcelerací, což je označení pro celkové urychlení růstu a vývoje v průběhu staletí. Výzkumy ukazují, že v rozvinutých zemích k tomuto jevu opravdu dochází. Postupně se urychluje nástup dospívání a rychlost růstu. To je způsobeno

dřívější aktivací endokrinních žláz, ke které dochází pravděpodobně vlivem lepší výživy a hygieny, nižším výskytem infekčních chorob, změnou klimatických poměrů či celkově změněnou strukturou společnosti. Grimmova antropologická studie (Grimm, 1961 in Langmeier, Krejčířová, 2006) však uvádí, že první známky dospívání se sice objevují dříve, k dokončení procesu dospívání dochází ale později. To souvisí s vyššími nároky společnosti na dosažené vzdělání a výkonnost, dospívající tedy potřebuje více času k tomu, aby dosáhl plného rozvoje všech složek osobnosti.

Proto se se samostatným obdobím dospívání nesetkáváme ve všech společnostech. Primitivní společnosti přechod z dětství do dospělosti provádějí formou iniciačního rituálu, kterým mladý člověk prokáže svou statečnost a odolnost, je přijat do společnosti dospělých a hned se tak na něj také nahlíží. Přechod je tedy náhlý a bezprostřední. To už ale mluvíme spíše o vlastnostech psychických.

4.1.2 Změny psychologické

Neméně důležitou roli ve vývoji během dospívání hrají změny psychologické. Období puberty je charakteristické zejména emoční nestabilitou, změnami nálad, nestálostí a nepředvídatelností reakcí a postojů. Příhoda in Langmeier, Krejčířová (2006, s. 147) označuje toto období jako období „vulkanismu“, který prostupuje každý projev pubescenta. Říká: *„Každá tendence tu má vyšší teploturu než v dětství a následujících obdobích. Všechno chování pak tvoří charakteristický celek, v němž převládá nevyrovnanost a konfliktnost.“* Někteří autoři tuto labilní emocionalitu přisuzují pouze období puberty, přičemž během adolescence už dochází k jakémusi emocionálnímu zklidnění (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.1.3 Změny kognitivní

V důsledku velkých fyziologických změn se přechodně snižuje koncentrace, což má za následek zhoršený školní prospěch, na který je v tomto věku kladen velký důraz. Ke konci puberty se pozornost pubescenta opět zlepšuje, zdokonaluje se její rozsah a stálost (Končeková, 1996).

Zlepšuje se také vnímání, a to jak plochy, prostoru, času, velikosti, tak i zrakových, sluchových a dalších smyslových vjemů. Vnímání se stává záměrnějším, plánovitějším a systematictější (Končeková, 1996).

Mění se způsob myšlení. Jako hlavní pokroky uvádí Langmeier, Krejčířová (2006) následující. Dospívající je schopen pracovat s obecnějšími, abstraktnějšími pojmy. Není závislý na konkrétních předlohách. Při řešení problému se neuchýlí hned k prvnímu řešení, které ho napadne, ale systematicky vyhodnocuje možnosti a snaží se najít tu nejlepší. Dokáže vytvářet i domněnky, které nejsou založeny na reálné skutečnosti, spekuluje, srovnává skutečné se smyšleným.

Paměť se zlepšuje, ale už ne tak rychle, jako tomu bylo v období mladšího školního věku. Zatímco v mladším školním věku převládala paměť názorná, v období puberty se intenzivně rozvíjí paměť logická. S jejím rozvojem souvisí odpor dospívajících učit se něco z paměti, mají zájem spíše pochopit podstatu problému. Stále se však zdokonaluje také paměť mechanická, která kolem 13-ti let dosahuje vrcholu (Končeková, 1996).

Puberta je typická velkou fantazií, dospívající se často oddávají tzv. dennímu snění, které se v žádném jiném období vývoje nevyskytuje v takové míře. Týká se různých plánů do budoucnosti zaměřených hlavně na volbu povolání, studium a partnerské vztahy. Způsobuje tedy zhoršenou pozornost dospívajícího (Končeková, 1996).

4.1.4 Změny emocionální

V neposlední řadě hrají velkou úlohu v životě pubescenta city. Vznikají a zanikají lehce a velmi rychle, dochází tak k velké emocionální labilitě – přechody mezi krajními náladami jsou typickým projevem puberty. Dospívající rychle přecházejí od radosti ke smutku, od nadšení ke znechucení, od pobytu mezi přáteli k tendenci vyhledávat samotu. Typická je také emocionální výbušnost, projev citů je velmi silný a dospívající těžko kontroluje své jednání (Končeková, 1996).

Neplatí to však zcela obecně, průběh puberty nemusí být vždy takto bouřlivý a dramatický. Je třeba brát v úvahu individuálně typologické rozdíly, které převládají nad věkovými (Kon, 1986 in Macek, 1999).

Podíl na projevech emocí mají také kulturní a sociální faktory, způsob a styl výchovy. Řada novějších výzkumů nepotvrzuje bouřlivost tohoto období (Macek, 1999).

S některými emocemi se u dospívajících setkáme častěji než v jiných obdobích vývoje. Častý je strach z možného neúspěchu, selhání, dospívající si hlídá, jakým dojmem působí na ostatní, zejména na vrstevníky, bojí se, aby neztratil jejich náklonnost. Strach se také týká vlastního vzhledu, volby povolání či smyslu života. Dospívající se snaží ho maskovat – ať už hněvem nebo například nadměrnou přizpůsobivostí. Velké změny nastávají také v sociálních citech. Objevuje se náklonnost ve formě lásky a něžnosti, narozdíl od mladšího školního věku už ne ve vztahu k věcem a zvířatům, ale přesouvá se na lidi. V pubertě se začínají projevovat i estetické city a poprvé se zaměřují také na přírodu. Na dospívajícího působí krása rozkvetlé louky, majestátnost hor, klid lesa, rozlehlost vodní hladiny (Končeková, 1996).

4.1.5 Změny ve vývoji schopností, dovedností a zájmů

Vlivem rozvoje motorických, percepčních a dalších schopností se mění také žebříček zájmů. Oblíben je sport, četba, hudba, divadlo, filmy, často se také objevují pokusy o vlastní uměleckou tvorbu. Mění se i témata, o která se dospívající zajímají. Nejde již příliš o dobrodružné náměty, roste zájem o historická, společenská, válečná témata, o milostné romány a science-fiction, dokonce i o poezii (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Celkově jsou zájmy hlubší, užší, specializovanější a stabilnější. Týkají se především oblastí, ve kterých se pubescentovi daří a sklízí úspěch. Přílišná snaha vyzkoušet vše nové a co nejrychleji se tomu naučit však může vést k tomu, že zájmy jsou nestálé, proměnlivé a nepřilíh hluboké. Najdou se i pubescenti bez jakéhokoli hlubšího zájmu. Kromě jídla, zábavy, vlastního vzhledu a záležitostí týkajících se opačného pohlaví je zdánlivě nic jiného nezajímá (Končeková, 1996).

4.1.6 Změny sociální

Díky množství kognitivních změn, novému způsobu myšlení a také vlivem emocí dochází během puberty ke změnám postojů a vztahů. A to jak k sobě samému, k ostatním lidem, tak ke světu vůbec (Macek, 1999).

Jedná se o klíčové období, kdy se mladý člověk připravuje pro převzetí pozdějších manželských a rodičovských rolí. Období puberty je ze sociologického hlediska typické uvolněním ze závislosti na rodičích a navazováním užších a významnějších kontaktů s vrstevníky obou pohlaví (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vztah k sobě samému

Období puberty je charakteristické zvýšenou sebereflexí. Dospívající se snaží najít svou vlastní identitu, musí si tak odpovědět na spoustu otázek- kdo je a jaký je, kam patří a kam směřuje, čeho by chtěl dosáhnout, jaké hodnoty jsou pro něj důležité. Musí tedy dobře poznat sám sebe, přijmout se takový, jaký je, se svými klady i nedostatky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zejména srovnávání se s vlastními nedostatky je pro pubescenty obtížný úkol. Své reálné já (jaký doopravdy je) stále častěji srovnává s ideálním já (jaký by chtěl být a jaký by měl být podle druhých). Pokud jsou charakteristiky ideálního já dosažitelné, působí motivačně na rozvoj jedince, pokud však jsou rozdíly mezi ideálním a reálným já příliš velké, způsobují zklamání a nepříjemné pocity ze sebe samého (Macek, 1999).

Macek (1999) také uvádí důležité aspekty sebepojetí – výkonové charakteristiky (zejména ve škole), charakteristiky, kterými se pubescenti vymezují v mezilidských vztazích (sociální prestiž, přátelskost, sympatie), charakterové vlastnosti (spravedlivost, poctivost, upřímnost).

Výsledkem sebehodnocení je sebeúcta a sebevědomí, které jsou závislé na předchozím hodnocení jinými v dětství. Nároky na děti nesmí být příliš nízké ani naopak vysoké, aby si pubescent sám dokázal nastavit přiměřená hodnotící měřítka. Dospívající se již necítí být dítětem, touží po tom být dospělý a za dospělého pokládán. Proto se snaží napodobovat dospělé v mnoha věcech, často i v těch nevhodných jako je kouření, alkohol, či předčasné sexuální zkušenosti. Dospívající se chce samostatně rozhodovat, ale nemá k tomu dostatek zkušeností. To je příčinou

častých konfliktů s dospělými. Proto bývá někdy puberta nazývána obdobím druhého vzdoru (Končeková, 1996).

Úspěšné osamostatnění je podle Langmeiera, Krejčířové (2006) dáno dosažením psychické diferenciaci a psychické nezávislosti. Psychická diferenciaci znamená, že dospívající je schopen vnímat sám sebe jako odlišného od rodičů a vrstevníků, akceptovat omezení a chyby rodičů, nést sám ze sebe odpovědnost. Psychickou nezávislostí rozumíme schopnost jednat samostatně nezávisle na druhých či na jejich mínění.

Vztahy s dospělými

Jak jsme již zmínili, jedinec během puberty získává pocit dospělosti. Chce samostatnost a nezávislost, zároveň ale odmítá plnění některých povinností a respektování příkazů dospělých. Dospělí zase většinou mají tendence jednat s dospívajícím jako s malým dítětem, příliš ho usměrňovat a omezovat jeho samostatnost, a když jde o povinnosti, očekávají, že je splní se zkušeností dospělého. Díky těmto rozdílným představám o právech a povinnostech adolescentů vznikají časté rozpory a konflikty projevující se odporem pubescenta ve formě vzdoru a negativismu (Končeková, 1996).

Macek (1999) říká, že mezigenerační konflikt mezi rodiči a dětmi se jeví jako nezbytný předpoklad pro překonání závislosti na rodičích a získání pocitu vlastní autonomie. Nynější výzkumy ale ukazují, že tento průběh nelze zobecnit, projevují se totiž individuální, historické a kulturní odlišnosti a nepotvrzuje se, že by konflikt rodičů s pubescenty byl nutným předpokladem pro pozitivní vývoj. Petersonová (1988) in Macek (1999) uvádí, že vysoká konfliktnost je zaznamenána především u adolescentů s tzv. rizikovým chováním.

Vztahy s vrstevníky

Ve stejné míře jako se dospívající odpoutává od rodiny, navazuje vztahy s jedinci přibližně stejného věku. Langmeier, Krejčířová (2006) popisují rozšiřování vztahů tak, jako by postupovalo po určitých stupních, které jdou po sobě v určitém

sledu, nastupují v různé době a mohou se navzájem překrývat. Prvním stupněm je sklon vytvářet skupiny jedinců stejného pohlaví, přičemž jedinci opačného pohlaví jsou odmítáni. Tyto skupiny přetrvávají z mladšího školního věku, jsou však již více organizované, role jednotlivců jsou výrazněji definované, děti pojí společné zájmy. Tento stupeň je nazýván skupinovou izosexuální fází. Další fáze se nazývá individuální izosexuální fáze. Vytvářejí se silná přátelství mezi jedinci stejného pohlaví, která mnohdy přetrvávají až do dospělosti. Užší emoční vztah umožňuje svěřovat se, vyměňovat a sdílet soukromé pocity druhého. Přátelství a důvěra ve dvou je zcela jiná než ve skupině, postavení jedinců je na rozdíl od skupiny obvykle stejnocenné. Další fáze je označována jako přechodná, pubescenti začínají projevovat zájem o druhé pohlaví. Chlapci a dívky často zůstávají ve skupinách, ale navazují zpočátku převážně slovní kontakt s druhým pohlavím, pokřikují na sebe, vtipkují, čímž zastírají ostych a nejistotu. Zpravidla až ke konci pubescence, na přechodu k adolescenci se objevují první skutečné vztahy chlapců a dívek. Dospívající poznávají jedince druhého pohlaví, ale také sami sebe, zpočátku jsou vztahy velmi nestálé a proměnlivé. Tato fáze je nazývána heterosexuální polygammí fází. Posledním obdobím, které spadá spíše do adolescence, je etapa zamilovanosti, vztah ke druhému pohlaví se ustaluje, ústí ve vzájemnou oddanost, toleranci, pochopení. Na prahu dospělosti probíhá již se záměrem manželského vztahu či založení rodiny.

Langmeier, Krejčířová (2006) podotýkají, že různí jedinci těmito fázemi procházejí v rozdílném věku, což je dáno mírou rozvoje jejich osobnosti, vlivem rodiny a vůbec celé společnosti. Myslí si, že někteří jedinci jsou dokonce natolik ovlivněni moderním způsobem života, podněty z filmu a televize, že tradiční pozvolné dospívání, jež by poskytlo dostatek času pro rozvoj osobnosti, u nich mizí. Pod tlakem společnosti tak pubescenti vplouvají příliš brzy do života dospělých, aniž by na to byli po emoční stránce připraveni.

Jak se pubescent odpoutává od rodiny, osamostatňuje, prosazuje si vlastní názory, tráví doma méně času, začíná žít svým vlastním životem, vznikají úzké sociální vztahy s vrstevníky, které postupně mezi dospívajícími dominují. Mezi rodiči a pubescenty se nezřídka objevují problematické vztahy, a tak dospívající hledají porozumění u těch, kteří jsou mu bližší – věkem, názory, problémy, zkušenostmi. Vrstevníci představují celý svět pubescenta, chce s nimi trávit co nejvíce času, protože podle jeho názoru jsou to ti jediní, kdo mu rozumí a kdo ho chápe (Končková, 1996).

Ve vrstevnických vztazích se rychle mění pozice soupeře a spoluhráče. Jak již bylo uvedeno, vytvoření vrstevnických skupin je charakteristickým rysem puberty. Členstvím ve skupině získává dospívající sociální postavení a pocit vlastní hodnoty. Ten, kdo je pozitivně hodnocen svými vrstevníky, má obvykle i vyšší sebehodnocení (Macek, 1999).

4.2 Význam a role aktivit v přírodě

Předmětem této kapitoly je, jak vypovídá název, vymezit významy a role aktivit v přírodě. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi širokou oblast, uspořádali jsme danou problematiku do dílčích podkapitol.

Význam aktivit v přírodě se v současné době zvyšuje, i když si to možná ani neuvědomujeme. Při pohledu zpět do minulosti zjistíme, že děti a mládež se těmito aktivitám věnovali, aniž bychom je nějak blíže pojmenovávali. Lezli po stromech, po zídkách, přeskakovali ploty, budovali si různé úkryty a přístřešky. Dnešní dospívající jsou o takovéto zážitky ve větší míře ochuzeni, díky urbanizaci se ztrácí přírodní herní plochy, přibývá ploch uměle vytvořených, kde je ale často třeba dohledu dospělých.

Aktivity v přírodě bezesporu charakterizují mimo jiné dva pojmy – pohyb a hra. Hra je velmi široké téma, kterým se ve své knize podrobně zabývá Neuman (1998), proto se mu zde nebudeme blíže věnovat. Pohyb i hra jsou prostředky celkového rozvoje osobnosti. Podle věku a konkrétních podmínek zprostředkovávají různé zkušenosti a mají velký význam pro další vývoj osobnosti mladého člověka.

4.2.1 Různé pohledy

V literatuře se setkáváme s mnoha pohledy na význam aktivit v přírodě u mladých lidí. Zahraniční literatura obvykle nepoužívá termínu aktivity v přírodě, ale mluví o výchově v přírodě, dobrodružné výchově, výchově prožitkem apod. Jejich význam – co se týče působení na osobnost dospívajících – můžeme považovat v zásadě za význam aktivit v přírodě. Různí autoři uvádějí různé přístupy k popisu a dělení významů těchto aktivit. Neumanův pohled na smysl aktivit a her v přírodě jsme uvedli v kapitole 2.1.

Darst a Armstrong (1980) in Prouty (c2007) si myslí, že zavedení aktivit v přírodě do školních osnov a jejich zpřístupnění veřejnosti je hlavním trendem tohoto století. Jejich přínos rozdělují do třech oblastí – osobní, ekonomické a sociálně-psychologické. Blíže je charakterizuje tabulka 1.

Tabulka 1 - Přínosy aktivit v přírodě podle Darsta a Armstronga (in Prouty 2007, s. 67)

OSOBNÍ	EKONOMICKÉ	SOCIÁLNĚ- PSYCHOLOGICKÉ
nové zážitky	minimální investice	seznámení se zajímavými lidmi
překonávání rizika		skupinová soudržnost
únik od napětí běžného dne		spolupráce a důvěra
pocítění úspěšnosti		rozvoj estetického a ekologického cítění
znalosti – o sobě, o přírodě		
fyzická zdatnost		

Ewert (1989) rozděluje významy programů aktivit v přírodě do čtyř kategorií – psychologické, sociologické, výchovné a tělesné. Detailněji je popisuje tabulka 2.

Tabulka 2 – Významy aktivit v přírodě dle Ewerta (1989)

psychologické	sebepojetí, sebedůvěra, seberealizace, psychická pohoda, vyzkoušení vlastních možností
sociologické	spolupráce ve skupině, respekt vůči ostatním, komunikace, soucit s ostatními
výchovné	teoretické poznatky, ekologické cítění, uvědomění si přírody, řešení problémů, objasnění hodnot, nové dovednosti
tělesné	zdatnost, síla, koordinace, vytrvalost, rovnováha

Nyní je všeobecně uznáváno, že dobrodružné aktivity v přírodě nabízí mladým lidem cenné prožitky a zkušenosti pro jejich osobní a sociální rozvoj. Dochází k tvoření kontaktů ve všech směrech: nahoru – dosažení určité kariéry; ven – seznámení a kontakty s ostatními; dovnitř – uvědomění si sebe sama, kdo jsem, co chci, potřebuji, cítím, myslím, dělám; dolů – dotknutí se země, stát pevně na zemi. Dále aktivity v přírodě rozvíjejí vnímání, myšlenky a pocity, které prožíváme, jejich vyjadřování, rozhodování, volbu a směr, kterým se chceme ubírat (Greenaway, Barrett, 1996).

Hunt (1989) in Greenaway, Barrett (1996) uvádí, že aby aktivity v přírodě měly skutečně efekty, o kterých budeme mluvit, je třeba splnit dvě podmínky. Zaprvé by účastníci programu měli žít pospolu jako skupina, sdílet události běžného dne, slabší chvílky i vzrušení, napětí a radost při samotných aktivitách. A za druhé by měli být schopni rozhodovat se a řešit problémy s co nejmenším zasahováním ze strany svých instruktorů.

V této práci jsme významy a role aktivit v přírodě u dospívajících rozdělili do pěti kategorií. Pro lepší přehlednost je uvádíme v tabulce 3.

Tabulka 3 – významy a role aktivit v přírodě uváděné v této práci

Tělesný rozvoj	celková tělesná zdatnost, rozvoj fyzických schopností – síla, vytrvalost, koordinace, zlepšení činnosti vnitřních orgánů a soustav
Emocionální prožitky – prevence patologických jevů	pokles napětí a agresivity, hrubého chování ve skupině
Poznávání a překonávání sebe sama, rozvoj sebedůvěry	skrze hru a různé životní situace, dobrodružství – rozvoj odvahy, odpovědnosti, rozhodnosti, důvěry v sebe i druhé
Rozvoj sociálních vztahů a spolupráce	zlepšení komunikace, řešení mezilidských vztahů, rozvoj schopností vést skupinu, spolupráce
Rozvoj kognitivních schopností	schopnost řešit problémy, tvořivost, ekologické cítění

4.2.2 Tělesný rozvoj

Zimmerová (2001) uvádí dva směry, kterými se ubírají dnešní děti a mládež, co se pohybové aktivity týče. Prvním je nedostatek pohybu daný sedavou činností před televizí či u počítačových her, druhým je pak každodenní trénink a vysoká sportovní aktivita. Ačkoli je dnes spektrum nabízených aktivit velmi široké, narůstá počet dětí s nedostatkem pohybu. Kromě biologických faktorů je úroveň pohybové aktivity silně ovlivněna také prostředím, ve kterém děti žijí.

Cílem současného pojetí tělesné výchovy a dalších sportovních činností je vytvářet pozitivní vztah k pravidelné, celoživotní a dobrovolné pohybové aktivitě (Rychtecký, Fialová, 1998).

Aktivity v přírodě jsou charakteristické určitou formou pohybu, a proto je prokazatelný rozvoj tělesné zdatnosti. Většinou se nejedná o sport v pravém slova smyslu, kde by bylo požadováno dosažení co nejlepšího výkonu, výkon je pouze prostředkem k překonávání výzev, které nám aktivity v přírodě přinášejí.

Chůzí, během, skákáním, házením, šplháním a dalšími činnostmi v přírodním prostředí posilujeme různé svalové skupiny a zlepšujeme činnost vnitřních orgánů.

Cvičení v přírodě má také uklidňující vliv na naši hlukem města unavenou nervovou soustavu (Kos, Zapletal, 1960).

Posilujeme svaly, zvyšujeme tělesnou zdatnost, ale provozováním aktivit v přírodě také povznášíme svého ducha. Šafránek (2000) říká, že rekreační cyklistika poskytuje příležitost zejména k duševnímu odpočinku, a neplatí to zdaleka jen o cyklistice. Dlouhodobá a pravidelná námaha vytrvalostního charakteru způsobuje uvolňování endorfinů, jejichž vyplavení má za následek dobrou náladu, chuť a radost ze života. Zátěží na kole můžeme také docílit snížení cholesterolu v krvi, zlepšit kvalitu srdečního a dýchacího oběhu (Šafránek, 2000).

Tělesnou zdatnost můžeme zvýšit též lezením. Rozvíjena je především svalová vytrvalost a síla horních končetin. Pokud se lezení budeme věnovat pravidelně, očekává se rozvoj statické rovnováhy, mezisvalové koordinace a také redukce tělesného tuku. Někteří terapeuti dokonce lezení doporučují jako prostředek rekonvalescence po zranění hlezenního a kolenního kloubu, či při některých onemocněních páteře. Po stránce tělesného rozvoje je třeba vyzdvihnout nejednostranný pohyb, který vyžaduje koordinaci horních i dolních končetin, svalů trupu, vědomou kontrolu a přesné plánování pohybu. Jedinec se tak učí lépe ovládat svoje tělo (Baláš, Strejcová, Vomáčko, 2008).

Jak je uvedeno v kapitole 4.1.1, v pubertě, zejména u netrénovaných jedinců, dochází vlivem nerovnoměrného růstu k disharmonii pohybů, ke zhoršení koordinace. Je to stav dočasný a lezení může být vhodným prostředkem, jak jej urychlit a naučit pubescenta zase ovládat své tělo.

Australská studie, kterou provedli Purdie, aj. (2002) in Rickinson (2004), prokázala silný pozitivní dopad na rozvoj tělesné zdatnosti a fyzických schopností účastníků programů aktivit v přírodě. Naproti tomu studie britská zjistila pravý opak, tudíž že dobrodružný program neměl z tohoto hlediska na účastníky téměř žádný vliv. Jednalo se ale pouze o čtyřdenní dobrodružný program. Hattie, aj. (1997) in Rickinson (2004) shrnují, že záleží na charakteru a délce trvání programu. Krátké programy mají menší efekt na rozvoj tělesné zdatnosti než delší programy se stejným zaměřením.

Gibbs, Bunyan (1997) in Rickinson (2004) také prokázali významné zvýšení tělesné zdatnosti, fyzické síly a tělesné atraktivity u dospívajících, kteří absolvovali dobrodružný program. Bohužel nebylo provedeno další ověření s odstupem času, a tak nevíme, jak trvalý byl tento efekt.

I další výzkumy prokázaly pozitivní zdravotní dopad přírodního prostředí a aktivit v něm provozovaných u mladých jedinců (Kaplan, Tablot, 1983; Teaff, Kablach, 1987 in Greenaway, Baret, 1996).

4.2.2 Emocionální prožitky – prevence patologických jevů

Emocionální účast je obecným znakem všech pohybových aktivit, tedy nejen aktivit v přírodě. Prostřednictvím pohybu jsou vyvolávány emoce – radost z pohybu, ze zvládnutí obtížného úkolu, ze hry ve skupině (Zimmerová, 2001).

Prožitky jsou emocionálně zabarvené střípky minulosti, charakteristické svou bezprostředností. Závisí na vlastnostech člověka, který je prožívá, nenajdeme na světě dva lidi, kteří by nějakou situací vnímali naprosto stejně. Jsou to ucelené události, které nám utkví v mysli díky zvláštní intenzitě, obsahovosti nebo své zvláštnosti. V prožitkově orientovaných akcích spojují a sbližují členy skupiny (Neuman, aj., 1999).

Hanuš, Jirásek (1996) mluví o zážitku jako o tom, oč v životě usilujeme. Varují však, že silné zážitky mohou být navozeny různými způsoby. Kromě již zmíněné pohybové aktivity, her, mezilidských vztahů to mohou být a často také bývají společensky nepřijatelné záležitosti jako je pornografie, alkohol, drogy či trestná činnost. My se v této kapitole budeme věnovat pouze těm prožitkům, které jsou pro nás i společnost pozitivní, formují a rozvíjejí osobnost, prohlubují sebepoznání.

Hanuš, Jirásek (1996) také přibližují některé aspekty zážitkovosti. Jako první uvádějí nenahraditelnost v životě člověka. Dvojnásob to platí o životě dospívajících, kteří hledají vzrušení a prostřednictvím zážitků poznávají sami sebe. Druhým aspektem je jedinečnost. Není možné jeden prožitek nahradit druhým, nic z toho, co jsme prožili už se nebude nikdy opakovat v naprosto stejném znění. Dalším z aspektů je nepřenositelnost z člověka na člověka. Můžeme svůj zážitek vyprávět, nikdy ho však nepřiblížíme tak, jak by si ho dotyčný sám prožil. A i kdyby se v oné situaci ocitl společně s námi, prožitek by byl odlišný. Každý člověk vnímá jinak, ať už vlivem předchozích zkušeností či individualitou osobnosti. Posledním aspektem je komplexnost při získávání prožitku, kdy dochází k zapojení těla i ducha.

Aktivity v přírodě obvykle naplno zaměstnávají mysl jedince. Je plně pohlcen aktivitou, zapomíná na čas, na své okolí, intenzivně prožívá daný okamžik. Tímto

stavem se zabývá americký psycholog Csikszentmihalyie a nazývá jej „stavem plynutí“ (flow-experience) (Neuman, aj., 1999).

Současné výzkumy motivů násilí mladých lidí poukazují na jejich touhu po akci, napětí a tělesném vyžití. Ve všedním dni současného stylu života chybí zážitky, napětí a dobrodružství, a tak je někteří mladí hledají jinde – právě tam, kde se to společnosti nelíbí. Společnost dnes také žádá, abychom se neustále kontrolovali, nedávali příliš najevo emoce, abychom tak neohrožovali ostatní. To dospívající plné života svazuje a bouří se proti těmto zásadám.

Pilz in Zimmerová (2001) poukazuje na souvislost mezi nedostatkem pohybu a dobrodružství, chybějící nabídkou trávení volného času a rostoucím násilím. To se týká zejména chlapců ve věku 10-16 let, kteří nejvíce trpěli nedostatkem prostoru pro hry a pohyb. Uvádí, že ve městech je obvykle dostatek hřišť pro menší děti, na travnaté plochy lákající ke hrám dospívající je však vstup zakázán. Sportovní kluby podle něj nenabízejí příliš mnoho nabídek pro pubescenty. Pro mladší děti jsou připraveny programy s atraktivním pohybovým vyžitím, pro starší však existují již převážně kluby s výkonnostně orientovanými druhy sportů.

U mladých lidí se také stále častěji setkáváme s konzumací alkoholu. Souvislosti aktivit v přírodě s konzumací alkoholu se ve své práci zabýval Čech (2005). Zjistil, že mládež jej požívá ve skutečně nadměrném množství. Jako jeden z důvodů uvádí pocit euforie, vyplnění volného času a také získání prestiže mezi vrstevníky. Z jeho výzkumu vyplývá, že jedinci, kteří neměli ještě žádné zkušenosti s aktivitami v přírodě, měli spotřebu alkoholu nejvyšší. Můžeme tedy předpokládat, že kdyby je dané aktivity zaujaly, mohla by se konzumace alkoholu snížit. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že většina adolescentů by po skončení kursů chtěla aktivity v přírodě provozovat ve větší míře než doposud, což by mohlo znamenat snížení času stráveného konzumací alkoholu.

Studiem chování u problémové mládeže se zabývali také Fox a Avramidis (2003) in Rickinson (2004). Pozorovali studenty během hodin výchovy v přírodě a během jiných vyučovacích předmětů. U několika studentů zaznamenali kontrast v podobě přístupů žáků k hodinám. V hodinách výchovy v přírodě byli tito žáci aktivní, plnili zadané úkoly, dodržovali pravidla hodiny, zatímco v jiných předmětech sklouzli zpět k nekázní, vyrušování a svému dřívějšímu navyklému chování. Výzkum bohužel neuvádí, co přesně bylo příčinou takto rozdílného chování, ale pravděpodobně to svědčí o určitém pozitivním vlivu výchovy v přírodě u pubescentů.

Ve Skotsku proběhl kurs pro dospívající s problémovým chováním, během kterého se díky dotazníkům a rozhovorům s vychovateli dokázalo, že program výchovy v přírodě měl vliv na pokles napětí a agresivity, hrubého chování ve skupině a zároveň na zlepšení skupinové soudržnosti, ochoty účastnit se nepovinných aktivit a skupinových diskuzí. Trvalost těchto výsledků byla ověřena znovu 6 týdnů po skončení kursu. Skupinová koheze a zlepšení komunikace se projevovaly i nadále, to se ovšem nedá tvrdit o chování pubescentů, které bylo opět agresivní a hrubé (Farnham, Mutrie (1997) in Rickinson (2004)).

Hypotézu, že aktivity v přírodě mohou být prevencí sociálně patologického chování dospívajících, potvrdil ve své práci také Horálek (2005). Výsledky jeho výzkumu se budeme blíže zabývat v následující kapitole.

Greenaway, Barrett (1996) citují několik expertů, kteří se shodují, že v programech sloužících jako prevence patologických jevů je vhodné rizikovou mládež promíchat s bezproblémovými jedinci a sestavit tak tímto způsobem heterogenní skupinu. Zároveň zde ale uvádějí, že v praxi se tomu tak příliš neděje a skupiny jsou většinou homogenní. Dále tvrdí, že pokud u mladých delikventů dojde k určitému posunu co se týče zlepšeného sebevědomí, sebedůvěry či socializace, obvykle tento jev nemá dlouhého trvání.

Na závěr této kapitoly uvedeme jeden příklad toho, kdy připravený outdoorový program nepřinesl očekávané výsledky. Píše o tom Meulenbergs (2007), který stál v čele projektu na pomoc problémové belgické mládeži prostřednictvím programu aktivit v přírodě. Kladem tohoto výzkumu je, že byl hodnocen až zpětně několik let po skončení kursu, kdy účastníci dosáhli dospělého věku. Bohužel většina problémové mládeže se svých problémů zbavit nedokázala, naopak se dostávali do ještě častějších kontaktů s policií a někteří dokonce skončili ve vězení. Několika málo jedincům se podařilo vrátit do běžného bezproblémového života, většina z nich ale uvádí, že hlavní podíl na tom měla podpora ze strany rodiny. Bohužel ani jeden nezmínil, že by mu k úspěchu nějakým způsobem pomohlo absolvování outdoorového programu.

Podobných neutěšujících výsledků dosáhli také britští badatelé, kteří aplikací dobrodružného programu v přírodě pro mladé výtržníky sice dosáhli určitého pokroku, ovšem přisuzují to spíše náhodě (Greenaway, Barrett, 1996).

Greenaway, Barrett (1996) upozorňují, že programy v přírodě pro rizikovou mládež by měli vést pouze v tomto oboru zkušení instruktoři a specialisté, protože je

zde nebezpečí nezvládnutí situace a dospívající může nalézt další způsob delikventního chování.

4.2.4 Poznávání a překonávání sebe sama, rozvoj sebedůvěry

Ač si dospívající nechtějí připustit, že si rádi hrají, nejsou už přece žádné malé děti, opak je pravdou. Člověk je hravý tvor a platí to v každém věku. Dospívání je období, kdy jedinec poznává sám sebe víc než kdykoli předtím a právě hra je pro to vynikajícím prostředníkem.

Neuman o hře říká: „*Vcházíme do tohoto světa, abychom se stali jinými, abychom nacházeli sami sebe a setkávali se s ostatními lidmi*“ (Neuman, 1998, s. 17).

Hra nabízí široké spektrum modelových situací, které se nám mohou stát průpravou na skutečný život. Dostáváme se díky ní do všemožných rolí, zažijeme nejrozličnější vztahy, pocity, díky nimž později v reálné situaci už můžeme vědět, jak se máme a jak se nemáme zachovat, jak náš organismus reaguje. Po dospívajících chceme, aby si přestali hrát, aby začali dělat něco „pořádného“, hru chápeme jako cosi nepatřičného, když při ní nevzniká žádná ekonomicky měřitelná hodnota. Hra však napomáhá rozvoji všech složek osobnosti, od poznání sebe, přes poznání druhých, po rozvoj týmové spolupráce (Holec in Hrkal, Hanuš, 2002).

Prostor pro vytváření pozitivního sebepojetí nám poskytují různé životní situace. Větší vliv na jeho rozvoj mají podle Zimmerové (2001) situace, které zaujmají v životě dospívajících zvláštní význam, které jim dávají možnost poznat účinky vlastního působení, kdy přejímají ze své činy zodpovědnost a situace, kdy je jasné, že oni sami stojí za daným úspěchem či neúspěchem. Na takovéto a další momenty se zaměřují aktivity v přírodě, mohou tedy mít velký vliv na rozvoj sebepojetí dospívajících.

Dnešní svět je stále více zajištěn proti nenadálým situacím, kterým by musel člověk čelit a bojovat o svou existenci. Žijeme spotřebním způsobem života, ubývá samostatné rozhodování, aktivita. Rodiče se svým dítětem snaží co nejvíce usnadnit cestu do života. Pak tedy chybí potřebné objevování, tajemno, určitá míra rizika. Ubývá okamžiků, o kterých nevíme, jak skončí, jestli se s nimi dokážeme sami vypořádat. Ubývá dobrodružství (Neuman, 1998).

Dobrodružství je důležitou součástí aktivit v přírodě. Je zde využíváno jako prostředek rozvoje osobnosti. Výchova dobrodružstvím je proces umožňující učení a

růst lidského potenciálu. Pomáhá rozvíjet znalosti o sobě, o druhých ve skupině, poznávat přírodu a svět kolem nás. Překonávání překážek a rizik, která jsou zdánlivě nepřekonatelná, posiluje pocit vlastní důležitosti, objevování schopností a překonávání svých možností. Jedinec poznává sám sebe v neobvyklých situacích.

Dobrodružstvím u dospívajících se zabývá Horálek (2005) ve své diplomové práci Vliv dobrodružných programů na rozvoj osobnosti žáků středních škol. Prověřuje hypotézu, zda navržený dobrodružný program může být prevencí sociálně patologického chování u dospívajících. Předpokládá se, že dobrodružství a riziko v připraveném programu může právě tyto jevy, končící až drogovou závislostí či chorobným hráčstvím, eliminovat. Program byl zaměřen na prožitkovou sféru osobnosti zkoumaných jedinců vystavením určité míře rizika a dobrodružství. Protože v této práci stále zmiňujeme aplikaci různých outdoorových programů, uvádíme nyní alespoň jeden příklad toho, jak by mohla vypadat náplň programu, aktivity a jejich časový rozsah.

Tabulka 4 – uskutečněné akce skupiny s dobrodružným programem v letech 2000-2003 (Horálek, 2005, s. 39)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003
lezení na cvičných skalách	12 hod	15 hod	10 hod
nácvik slaňování	5 hod	6 hod	4 hod
bouldering- kameny	10 hod	6 hod	8 hod
bouldering- umělá stěna	16 hod	14 hod	16 hod
lezení- umělá stěna	8 hod	6 hod	8 hod
lanové lávky	14 hod	16 hod	20 hod
hry v přírodě	20 hod	25 hod	18 hod
noční hry (výsadek)	-	-	10 hod
kanoe- nácvik jízdy	6 hod	-	-
kajak- divoká voda	-	8 hod	6 hod
cykloturistika	2 dny	3 dny	3 dny
VHT	-	3 dny	3 dny
turistika v horách	10 dní	15 dní	12 dní
zimní táboření	5 dní	5 dní	5 dní
vodácké putování	-	-	4 dny
expedice	12 dní	14 dní	15 dní

Program byl aplikován na skupině 20-ti chlapců – členů roverského oddílu, výsledky byly porovnávány s kontrolní skupinou žáků střední odborné školy.

Z výsledků výzkumu vyplývá zvýšený podíl extroverze. Neznamená to ale, že respondenti se chovají patologicky, spíše se projevuje předpokládaná tendence

k vyhledávání vzrušení a rizika. Dále je mírně zvýšena hodnoty neurotismu. U skupiny, která absolvovala dobrodružný program, se s věkem zvyšuje pomaleji, než u skupiny kontrolní. Z výsledků tedy vyplývá, že výchovný program se mohl podílet na formování stabilní osobnosti. Sociální stabilita je u kontrolní skupiny také na horší úrovni. Během testování se dokonce zvyšuje, což znamená stoupající tendenci k sociálně patologickému chování. Opět zde tedy vidíme pozitiva v působení dobrodružného programu, kdy životní apatie, sociální odcizení a snaha hledat silné zážitky je nahrazena prožitky dobrodružných programů. Horálek tedy ve svém výzkumu dokázal aplikací dobrodružného programu přínos pro rozvoj osobnosti.

Kladný vliv na rozvoj osobnosti má z aktivit v přírodě také lezení. Patří ke komplexním pohybovým úkolům, které zaměstnávají téměř všechny naše smysly a mysl. Je třeba se plně soustředit na prováděnou činnost, kontrolovat každý krok, jediná chyba by znamenala pád. Lezení jedince plně pohlcuje. Každý krok je výzvou, nejistotou, napětím, po kterém přichází krásný okamžik uvolnění. Každý krok je jiný, neustále je třeba řešit nové situace, samostatně se rozhodovat. Překonávání rizika přináší vzrušení a dobrodružství, překonání pak zvyšuje sebedůvěru, vědomí vlastních sil, naučí mladé lidi přijímat výzvy. Lezení můžeme dokonce nazvat životní zkušeností, která se dá srovnat se životními situacemi – rozvíjí odvahu, odpovědnost, rozhodnost, důvěru v sebe i druhé, tvořivost (Neuman, aj., 1999).

Kladný vliv aktivit v přírodě v sebehodnocení dospívajících je zřejmý také z Eliášova výzkumu (2002), který je blíže popsán v kapitole 4.2.5. Před aplikací dobrodružného programu je sebehodnocení jedinců na velmi nízké úrovni. Nemají důvěru v sebe ani v ostatní, bojí se samostatně vystoupit před vrstevníky a přednést svůj názor. Po skončení programu je patrné zvýšené sebehodnocení, dospívající vystupují sebevědoměji a samostatněji.

Reddrop (1997), Hattie (1997) a další in Rickinson (2004) se shodují, že dobrodružné programy aktivit v přírodě mají pozitivní dopad na rozvoj sebepojetí a sebevědomí dospívajících. Největší přínos spatřuje Hattie (1997) v rozvoji samostatnosti, důvěry a sebepoznání, které se během života dále rozvíjejí. Tento efekt aktivit v přírodě je dokonce spíše vidět až s odstupem času. Příčinu vidí v tom, že před dospívající jsou během programů kladeny výzvové situace, jejichž splněním se zvyšuje jejich sebedůvěra. Nepředvídatelný charakter přírodního prostředí podporuje v účastnících samostatnost, nutí je změnit „městské“ chování.

Thom (2002) in Rickinson (2004) realizoval pětidenní projekt dobrodružného typu. Z vyplněných dotazníků před a po programu a z následných telefonických rozhovorů zjistil, že účastníci programu zaznamenali významné zlepšení co se týče sebedůvěry, vůdčích schopností a sebevědomí.

Meulenbergs (2007) uvádí zajímavou myšlenku. Zda se cítíme dobře, či špatně podle něho ovlivňuje naše vlastní sebedůvěra. Vysvětlení podává na dospívajících s problémovým chováním. Prvním krokem k tomu, aby si začali věřit je to, že zjistí, že existuje určitá dovednost, kterou ovládají, něco co umí a mohou to předvést. Druhým krokem je posílení sebedůvěry. Je třeba, aby jejich dovednost někdo ocenil, aby byli svými schopnostmi určitým způsobem užiteční. Aby cítili za sebe a své jednání zodpovědnost. Pokud toto zvládnou, dostaví se pocit uspokojení a hrdosti, začínají si věřit. A nakonec, všichni potřebují k tomu, aby se cítili dobře, lásku. Někoho, kdo nás má rád, stojí při nás v každé situaci, podporuje nás, i když se zrovna nedaří. U rizikové mládeže se setkáváme s tím, že neprojevují příliš o nic zájem, často nedokončí školu, jsou zavržováni společností, která u nich vidí jen to špatné. Nenajde se moc lidí, kteří by dospívající s problémy dokázali v něčem podpořit, ocenit, proto se často řítí stále hlouběji do propasti. Právě vlivem aktivit v přírodě jim můžeme pomoci odhalit něco, v čem jsou lepší než ostatní, pomoci jim vrátit zpět sebedůvěru.

Anderson (1995) in Greenaway, Barrett (1996) na základě četných výzkumů tvrdí, že jakákoli pohybová aktivita snižuje napětí, úzkost, pomáhá v léčbě depresí a činí nejen mladé lidi šťastnějšími. Jedinci, kteří pravidelně cvičí, podle jeho názoru berou vše více s humorem, jsou optimističtější, citižádostivější a trpělivější, mají více energie a vykazují lepší emoční stabilitu než lidé bez pohybové aktivity. Dále také uvádí, že mladým uvězněným delikventům pravidelné cvičení zvedá náladu a posiluje jejich sebepojetí.

Podobného efektu, jako uvádí Anderson (1995) in Greenaway, Barrett (1996), se pokusili dosáhnout další experti pomocí toho, že vystavili dospívající velké fyzické zátěži až na hranici jejich možností. To se ale na rozdíl od pravidelné pohybové aktivity neseťkalo s úspěchem (Greenaway, Barrett 1996).

4.2.5 Rozvoj sociálních vztahů a spolupráce

Za nejdůležitější vztahy považují dospívající přátelské vztahy se svými vrstevníky. V přítomnosti přátel se cítí dobře, tráví s nimi více času než s ostatními, řeší společně problémy a tak si pomáhají. Přátelé jsou lidé, kteří se vzájemně dobře znají. V kolektivu se však dospívající setkají i s lidmi, se kterými se navzájem tak dobře neznají a dochází k procesu seznamování. Másilka, aj., (2006) uvádějí, že nejintenzivněji dochází k poznávání na akcích mimo školu, jako jsou různé adaptační kursy, kursy výchovy v přírodě, školní výlety, či právě programy zaměřené na aktivity v přírodě.

Sociálními vztahy ve skupině dospívajících s určitými formami lehlé mozkové dysfunkce se ve své práci zabýval Eliáš (2002). Připravil pro ně tři víkendové akce s pestrým dobrodružným programem v přírodě. Před začátkem programu většina pubescentů v dotazníku uvádí, že nevěří sami sobě, ani nikomu jinému. Trápí je pocit, že nemají skoro žádné kamarády a nevěří, že by se situace mohla zlepšit. Zpočátku programu nejsou dospívající schopni se na ničem dohodnout, kritiku ostatních přijímají podrážděně, berou ji jako útok na svou osobu. Po skončení programu se odpovědi liší. Většina účastníků nyní uvádí, že má kamaráda, či kamarády, zlepšila se tedy schopnost navazovat vztahy s vrstevníky, zaznamenán byl také nárůst spokojenosti se vztahy ve třídě. V Eliášově výzkumu se tak potvrdila hypotéza, že dobrodružná výchova a prožitky kladně ovlivňují socializaci problémových dětí.

O prohloubení vztahů na vícedenní zážitkové akci jsou přesvědčeni i dotazovaní žáci v Kunstově výzkumu (2006). Většina z nich si navíc myslí, že se po absolvování takovéto akce stávají samostatnější.

Pro rozvoj důvěry mezi dvěma lidmi můžeme opět využít prvků lezení. Jeden z dvojice jistí, druhý leze a musí tedy důvěřovat člověku na druhém konci lana. Jistič se plně soustředí na pohyby lezce, snaží se předvídat, co lezec udělá. Vzniká tak velmi citlivá forma spolupráce. Buduje se důvěra a zároveň silný pocit odpovědnosti. Kdo se neodváží svěřit svůj život do cizích rukou, nebude mít z lezení ten správný prožitek, možná i vyleze nahoru, ale věřil jen sám sobě, že nepadne, ne, že mu kamarád na konci lana pomůže. Přitom právě tento pocit hraje u mladých lidí důležitou roli – najít někoho, komu věří a na koho se mohou spolehnout (Neuman, aj., 1999).

Kloubková (2008) ve své práci poukazuje na oblíbenost lanových překážek v programech aktivit v přírodě. Za zajímavý fakt považuje, že se u dospívajících

z dětského domova na předních místech oblíbenosti objevují také obtížnější aktivity se zaměřením na spolupráci. Vzhledem k tomu, že byl realizován pouze krátký program, nebylo možné posoudit změny v sociálních dovednostech jako je právě spolupráce, ale z rozhovorů s pracovníky dětského domova bylo vyrozuměno, že se dospívající v těchto dovednostech postupem času zlepšovali. Lépe komunikovali a navzájem se povzbuzovali do aktivit.

Australská studie (Purdie, aj., 2002 in Rickinson, 2004) prokázala vliv outdoorového programu na rozvoj sociálních schopností dospívajících. Dlouhodobě se projevilo zlepšení komunikace, řešení mezilidských vztahů ať už s jedinci stejného či opačného pohlaví. Zajímavé je, že se neprojevilo zlepšení vzájemné spolupráce týmů. Autoři tento fakt vysvětlují tak, že dospívající tvoří party, či skupiny, které spolu raději spíše soupeří než spolupracují. Každá parta chce být něčím výjimečná.

I další výzkumy se shodují na tom, že aktivity v přírodě mají pozitivní dopad na rozvoj sociálních vztahů jedince a skupin. Kromě zlepšení komunikace a spolupráce uvádějí někteří autoři také rozvoj schopností vést skupinu.

Vlivem aktivit v přírodě na dospívající se zabývají také členové občanského sdružení GO!, které realizuje dobrodružné kurzy v přírodě pro mládež nastupující do 1. ročníku střední školy, tedy přibližně ve věku 15-ti let. Prokázalo se, že jejich programy působí na osobnostně sociální rozvoj účastníků pozitivním vlivem. Studenti jsou spokojenější sami se sebou, lépe se znají a komunikují mezi sebou i s učiteli. Potvrdila se také hypotéza lepšího zvládnutí stresových situací u absolventů kursu GO!. Dospívající mají lepší znalosti o způsobech řešení problémů, rozptýlení před stresem a také dokáží intenzivněji vyjadřovat své pocity. Poznávání mimo školní prostředí umožní studentům a pedagogům navázat užší formu spolupráce a vstřícnější partnerství (Hanus, 2004).

Kontakt s ostatními lidmi je v aktivitách v přírodě velice důležitý. I když jsou některé programy stavěny s důrazem na rozvoj jedince, staví před něho individuální výzvy, účastníci často svůj úspěch přisuzují podpoře skupiny a jejímu povzbuzování (Greenaway, Barrett, 1996).

Johnson, aj. (1981) in Greenaway, Barrett (1996) provedli meta-analýzu výzkumů a zjistili, že pro dosažení určitých výsledků je týmová spolupráce mnohem efektivnější než soutěživost a individuální úsilí. Uvádějí, že to platí zejména u málo početných skupin.

4.2.6 Rozvoj kognitivních schopností

Mezi kognitivní schopnosti řadíme myšlení, paměť, pozornost, tvořivost a další. Aktivity v přírodě bezesporu působí i na tyto složky osobnosti dospívajících, není to ovšem to stěžejní, co aktivity a pobyt v přírodě přinášejí. Jak bylo uvedeno v kapitole 4.1.3, prochází zrovna tyto části osobnosti během puberty výraznými změnami. Pozornost se náhle zhoršuje, proto musíme volit aktivity dostatečně pestré a zajímavé, abychom si udrželi pozornost účastníků programu. V pubertě se rozvíjí také schopnost řešit problémy, dospívající si vybírá z možností řešení, nerealizuje hned první, která ho napadne, proto je vhodné mládež v tomto trendu podporovat, zadávat jim problémové úkoly, kdy budou muset přemýšlet nad řešením. Pokud se jim samostatně podaří problém vyřešit, zvyšuje to jejich sebevědomí. Pokud ne, je na instruktorovi, aby takovou situaci zvládl.

V rámci programů aktivit v přírodě můžeme rozvíjet také tvořivost pubescentů. Jednak během samotných pohybových aktivit v přírodě, kdy dospívající vymýšlí způsob řešení, jak zadanou aktivitu provést, a jednak v doplňkových činnostech jako je umělecká činnost – výtvarná, hudební, dramatická či literární.

Školní vyučování je spojeno převážně s činnostmi levé hemisféry mozku, která se zaměřuje na logické a analytické myšlení. Dospívající, kteří při myšlení zapojují převážně pravou hemisféru, jsou tak často považováni za méně inteligentní, protože jejich rozvinuté schopnosti řešení problémů, vůdcovství či tvořivosti nejsou v současných školských systémech příliš oceňovány. Tento jejich talent může být objeven například prostřednictvím kursu výchovy v přírodě, kdy jsou tito jedinci schopni řešit vzniklé situace lépe než ostatní. Může to pomoci změnit jejich postavení ve třídě, jsou lépe přijati spolužáky a učiteli a zvýší se tak jejich sebehodnocení (Cooper, 1998).

Ze všech přínosů aktivit v přírodě na rozvoj osobnosti dospívajících je podle Hattie, aj. (1997) in Rickinson (2004) nejmenší přínos v oblasti kognitivních znalostí, dovedností a schopností. Clay (1999) in Rickinson (2004) dokonce říká, že vliv není téměř žádný, ať už na žáky základních či středních škol. Hattie, aj. (1997) in Rickinson (2004) ale dále uvádí, že aktivity v přírodě rozvíjí schopnost řešení problémových úloh.

Podobnou studii provedl také Clay (1999) in Rickinson (2004). Žáci, kteří se projektu zúčastnili, vykazovali lepší schopnost řešit problémové situace, uměli se lépe rozhodovat a spolupracovat s ostatními.

Australská studie, kterou provedli Neill a Heubeck (1997) in Rickinson (2004), uvádí kladný vliv desetidenního kursu Outward Bound na výběr strategií jednání mladých lidí. Dospívající účastníci se programu dokázali lépe řešit problém, byli pozitivně naladěni a navazovali vztahy s ostatními lidmi, místo aby se rozhodli řešit problém tak, že ho ubudou ignorovat, a obviňovali se navzájem. Samozřejmě se našlo několik jedinců, kterým se stýskalo po pohodlí domova, místo programu by raději chodili brzy spát a podobně. U nich se prokázala vyšší hladina stresu během akce i po jejím skončení. Projevilo se tedy, že aktivity v přírodě mají pozitivní dopad na psychické zdraví dospívajících.

Hattie, aj. (1997) in Rickinson (2004) se také zabýval zkoumáním, jaký vliv mají dobrodružné programy aktivit v přírodě na ekologické cítění účastníků. Došel k závěru, že příliš velká vazba dospívajících na životní prostředí a jeho ochranu není aktivitami v přírodě vytvořena. Ke stejnému výsledku došel také Keighley (1997) in Rickinson (2004). Russell (1999) in Rickinson (2004) se k nim přidává s názorem, že ekologické povědomí se netvoří automaticky s prováděním aktivit v přírodě. Dospívající je třeba k ochraně přírody vést, učit je, ukazovat jim cestu, protože dnes toto vědomí v lidech už není zakořeněno tak hluboko, jako tomu bylo v minulosti.

V souvislosti s ekologickým cítěním říká Cooper (1994b) in Greenaway, Barrett (1996), že výchova v přírodě má schopnost „zasáhnout srdce lidí“. Přímý kontakt s přírodním prostředím, zejména v náročných situacích, může podle něj být inspirující a vede nás k pocitu sounáležitosti a jednoty se zemí.

5 Shrnutí

Z uvedených výzkumů je zřejmé, že vliv programů aktivit v přírodě na dospívající je prokazatelný a to jak v oblasti emocionální, tělesné, sociální i co se týče sebehodnocení apod.

Programy zahrnují nekonečnou škálu aktivit vyvolávající v účastnících napětí, akci, pocit dobrodružství, a to je právě to, po čem dospívající tolik prahnou. Obvykle se jedná o jednodenní či vícedenní akce mimo dosah domova účastníků. Hattie, aj. (1997) in Rickinson (2004) říká a mnozí další s ním souhlasí, že nejneobyčejnější záležitostí v programech aktivit v přírodě je právě to, že je člověk zaměstnáván aktivní činností daleko od starostí běžného dne.

U většiny aplikovaných programů se potvrdila předpokládaná hypotéza. Můžeme říci, že programy aktivit v přírodě kladně působí na rozvoj tělesné zdatnosti a fyzických schopností, zejména pak u pravidelných aktivit či déletrvajících programů. Pohyb venku má bezesporu pozitivní vliv na zdraví jedince. V pubertě dochází k dočasnému zhoršení koordinace a vlivem jakékoli pohybové aktivity učíme jedince zvládat své měnící se tělo.

Aktivity v přírodě přinášejí spoustu nových prožitků, které, jak se prokázalo, mohou mít preventivní dopad co se týče patologických jevů u mládeže. Naplňují jejich touhu po dobrodružství a dospívající nemusí tuto potřebu uspokojovat jinde – tam, kde s tím společnost nesouhlasí. Bohužel se prokázalo, že v prevenci patologických jevů nemá outdoorový program většinou příliš dlouhodobý vliv.

Prostřednictvím rozličných her se dospívající nanečisto dostávají do situací, které mohou později zažít v běžném životě. Díky tomu, že už něco podobného zažili, vědí, jak se zachovat a čeho se vyvarovat. Při hrách se učí samostatně rozhodovat a nést za svá rozhodnutí následky. Poznávají sebe, druhé i okolní svět v různých situacích a podobách. Objevují své schopnosti a mnohdy překonávají své možnosti. Tak může docházet ke zvyšování sebedůvěry a sebevědomí a celkového sebezpojetí mladých lidí.

Během puberty dochází také k důležitým změnám co se týče vztahů. Za nejdůležitější pokládají dospívající přátelské vztahy se svými vrstevníky. S dospělými se obvykle snadno dostávají do konfliktů, a tak hledají porozumění u někoho s podobnými problémy, zájmy a zkušenostmi. Podle výzkumů jsou aktivity v přírodě vynikajícím prostředkem pro prohloubení vztahů jak s vrstevníky, tak i směrem

k dospělým – instruktorům, učitelům apod. Dospívajícím, kteří mají problémy se socializací, mohou pomoci ztratit ostych a lépe navázat kontakt. Také se prokázal pozitivní vliv na rozvoj komunikace a spolupráce na jedné straně a samostatnosti na straně druhé, některé výzkumy dokonce uvádějí i zlepšení schopnosti vést skupinu.

Zřejmě nejmenší dopad mají aktivity v přírodě na rozvoj kognitivních schopností. Bezesporu ale vykazují pozitivní vliv na schopnost řešit problémové situace. V období puberty jedinec začíná více uvažovat o možnostech řešení, nerealizuje hned první, které ho napadne, proto je vhodné takovéto aktivity do programů zařazovat. Kromě výše uvedeného tak rozvíjíme také tvořivost dospívajících.

Míra rozvoje těchto složek je dána aktuálními podmínkami, charakterem akce, prostředím, dalšími účastníky programu, instruktory a také prostředím, do jakého se jedinec po absolvování vrátí, ve kterém žije.

Jakákoli pohybová činnost přináší člověku radost, povznáší tělo i ducha, natož pak činnost v přírodním prostředí, které, jak uvádějí někteří autoři, může mít až léčebné účinky.

6 Závěr

Jak se ukázalo, aktivity v přírodě jsou jedním z vhodných prostředků rozvoje osobnosti dospívajících. Poskytují přesně to, po čem mládež touží. Dobrodružství, určitou míru rizika, pocit vlastní zodpovědnosti za svá rozhodnutí a své činy, jejichž důsledky pak pocítí na vlastní kůži.

Osobnost mladého člověka je velice složitá, neustále se mění, a proto je poměrně obtížné měřit jakékoli změny na jejím vývoji, což také uvádí většina autorů uvedených výzkumů.

Výčet přínosů aktivit v přírodě jsme shrnuli v předchozí kapitole. Podle mého názoru je pro jedince nejprínosnější pobyt v jedinečném prostředí – přírodním a také sociálním. Získá přístup k aktivitám a činnostem, které může provádět po celý život, kde od něho, pokud nechce, nejsou vyžadovány velké fyzické výkony, kde je důraz kladen především na pozitivní emoce a množství prožitků. Z významů aktivit v přírodě u dospívajících mě osobně nejvíce zajímá téma spolupráce.

Většina studií se shoduje na tom, že spolupráce mezi jednotlivci se vlivem aktivit v přírodě rozvíjí. Úplně tomu tak ale není, když se podíváme na spolupráci nikoli z hlediska jednotlivců, ale týmů mezi sebou. V rámci týmu jedinci spolupracují, ale mezi skupinami už mluvíme převážně o soutěživosti. Australská studie, kterou provedli Purdie, aj. (2002) in Rickinson (2004), říká, že špatná spolupráce mezi skupinami dospívajících je dána zvláštností tohoto věku – tvořením skupin vrstevníků, které chtějí být výjimečné, něčím se odlišovat od jiných. V další literatuře jsem se však s tímto zjištěním nesetkala.

To je důvod, proč bych se tématu rozvoje spolupráce u dospívajících ráda věnovala v budoucnu ve své diplomové práci.

Aktivitami v přírodě se zabývám již několik let jako účastník a nyní už převážně jako instruktor různých programů v přírodě. Dostávám se do kontaktu s všemožnými věkovými skupinami lidí, také s dětmi v období puberty a setkávám se tak s rozdílnými formami spolupráce. Ze své zkušenosti mohu říci, že skupiny, jejichž členové se znají a jsou na akci podobného typu již poněkolkáté, projevují lepší schopnost spolupráce, než jedinci, kteří se takovéto akce účastní poprvé. Co se týče spolupráce mezi skupinami, mám pocit, že záleží na tom, jak spolupracují jedinci mezi sebou. Pokud jsou schopni této spolupráce, je větší šance, že dokáží navázat spolupráci i v rámci skupin. Přesto si

ale myslím, že i u této věkové kategorie stále přetrvává velká soutěživost, i dospívající chtějí vyhrávat, být lepší než ostatní, a tak spíše než o spolupráci mluvíme mezi skupinami o soutěživosti. Pravdou je, že programy, se kterými jsem se doposud setkala, byly orientovány spíše tímto směrem. Na spolupráci v rámci menší skupiny, která soutěží proti ostatním.

Proto bych do svého programu zařadila i aktivity vyžadující spolupráci několika skupin, abych mohla posoudit, jak si v tomto směru mladí lidé vedou.

Jak jsem tedy už naznačila, diplomová práce bude zkoumat různé formy spolupráce u dospívajících prostřednictvím připraveného programu aktivit v přírodě, který bude mimo jiné obsahovat aktivity vyžadující spolupráci v rámci týmu i mezi týmy.

Přesným popisem výzkumu a jeho metodologií se budu podrobně zabývat až v diplomové práci, stejně jako způsoby vyhodnocování, které budou zvoleny po konzultaci s psychologem.

Tato práce měla posloužit ke shromáždění teoretických údajů problematiky vztahu aktivit v přírodě a dospívajících a také jako možné vodítko, na co je třeba se u dospívajících v outdoorových programech zaměřit. Práce s dospívajícími není vůbec jednoduchá, ale jako každá práce s lidmi je krásná, pokaždé jiná a obohacující a čím více o ní člověk ví a zná, tím tyto prožitky mohou být intenzivnější a přínosnější.

7 Literatura

1. BALÁŠ, J., STREJCOVÁ, B., VOMÁČKO, L. *Lezeme a šplháme*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-227-6.
2. BOWLES, S. Adventure Education – A Search for Meaning and Definition. In NEUMAN, J., MYTTING, I. and BRTNÍK, J. (Eds.). *Outdoor activities: Proceedings of international seminar Prague '94 Charles University*. Lüneburg: Verlag Edition, Erlebnispädagogik, 1996, s. 55-65. ISBN 3-89569-017-1.
3. COOPER, G. *Outdoors with Young People*. Lyme Regis: Russell House, 1998. ISBN 1-898924-24-4.
4. ČECH, S. *Aktivity a sporty v přírodě a jejich souvislost s konzumací alkoholu u adolescentů*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2005. Vedoucí práce Jan Neuman.
5. ELIÁŠ, P. *Působení dobrodružných programů v přírodě na mládež s výchovnými problémy*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2002. Vedoucí práce Jan Neuman.
6. EWERT, AW. *Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models, and Theories*. Scottsdale, Arizona: Publishing Horizons, 1989.
7. FORD, P. *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. *Eric Digest*. Las Cruces: New Mexico State University, 1986.
8. GREENAWAY, R., BARETT, J. *Why Adventure? The Role and Value of Outdoor Adventure in Young People's Personal and Social Development*. Foundation for Outdoor Adventure, 1996.
9. HANUŠ, R., JIRÁSEK, I. *Výchova v přírodě*. Olomouc: Technická univerzita, 1996. ISBN 80-7078-381-8.

10. HANUŠ, R. Probudit se a jít - Hnutí GO!. *Gymnasion*. Praha: PŠL, 2004, č.1. s. 55-60. ISSN 1214-603X.
11. HIGGINS, P., LOYNES, C. Towards Consensus on the Nature of Outdoor Education. *JAEOL*, 1996, vol. 13, no. 4, s. 2-3.
12. HORÁLEK, J. *Vliv dobrodružných programů na rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2005. Vedoucí práce Jan Neuman.
13. HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8.
14. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion*. Praha: PŠL, 2004a, č.1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
15. KLOUBKOVÁ, M. *Ověření dobrodružného programu pro skupinu dětí z Dětského domova Krompach*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2008. Vedoucí práce Jan Neuman.
16. KONČEKOVÁ, L'. *Psychológia puberty a adolescence*. 1. vyd. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach – pedagogická fakulta v Prešove, 1996. ISBN 80-7097-339-0.
17. KOS, B., ZAPLETAL, M. *Cvičení v přírodě*. 2. vyd. Praha: Olympia, 1960.
KUNST, T. *Zařazení aktivit v přírodě do výukového programu základních škol*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2006. Vedoucí práce Jan Neuman.
18. MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
19. LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
20. MALÁ, H., KLEMENTA, J. *Biologie dětí a dorostu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985

21. MÁŠILKA D., aj. Přátelství mezi spolužáky. *Gymnasion*. Praha: PŠL, 2006. s. 52-55. ISSN 1214-603X.
22. MEULENBERGS, W. Can the Use of Outdoor Sports Help in the Rehabilitation of 'Youth at Risk'? In TURČOVÁ I. et al. *Outdoor Sports in Educational Programmes*. Praha: International Young Naturefriends (IYNF), 2007. s. 192-198. ISBN 80-903577-4-1.
23. NEUMAN, J., aj. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.
24. NEUMAN, J., aj. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
25. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
26. PELÁNEK, R. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
27. PRIEST, S. Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 1986, vol. 3, no. 17, s. 13-15.
28. PROUTY, D. *Adventure education*. Champaign, IL: Human Kinetics, c2007. ISBN 978-0-7360-6179-7
29. RICKINSON, M. et al. *A Review of Reseach on Outdoor Learning*. London: Field Studies Council, 2004. ISBN 1 85153 893 3.
30. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ L. 2. vyd. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7

31. TURČOVÁ, I. *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Disertační práce (školitel Jan Neuman). Praha: UK FTVS, 2005.
32. ŠAFRÁNEK, J. *Kolo pro děti i jejich rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-438-9.
33. ZIMMEROVÁ, R. (ed.). *Netradiční sportovní činnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-460-5.