

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Posouzení zájmu o dobrodružné aktivity u žáků 2. stupně ZŠ**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Ivana Turčová, Ph.D.**

Vypracovala:

**Bc. Markéta Kabrnová**

Praha, srpen 2017

**Čestné prohlášení:**

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

V Praze, dne:

.....

podpis studenta

.....

### Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto bakalářskou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:      Fakulta / katedra:      Datum vypůjčení:      Podpis:

---

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Turčové, Ph.D. za pomoc, doporučení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále mé díky patří Mgr. Nikol Gruberové, která mi pomohla uskutečnit praktickou část práce.

## **Abstrakt**

- Název:** Posouzení zájmu o dobrodružné aktivity u žáků 2. stupně ZŠ
- Cíle:** Cílem práce je posoudit zájem o dobrodružné aktivity u žáků 2. stupně Základní školy Bronzová na základě sestaveného dobrodružného programu.
- Metody:** Výzkumný soubor tvořilo 145 žáků 2. stupně Základní školy Bronzová, z toho 78 dívek a 67 chlapců, kteří se zúčastnili námi sestaveného programu dobrodružných aktivit. K získání potřebných informací byly sestaveny ankety, které obsahovaly otázky uzavřené, polouzavřené a jednu otevřenou, které byly určeny žákům. Další údaje byly zjišťovány pomocí pozorování učitelů. Získaná data byla písemně zaznamenána, graficky zpracována a následně vyhodnocena.
- Výsledky:** Výsledky ukázaly, že žáci se aktivně zapojují do dobrodružného programu a že mají o dobrodružné aktivity v rámci hodin tělesné výchovy zájem. Největší dobrodružství zažívají při překážkách a aktivitách na rozvoj důvěry. V rámci svého volného času žáci ale dobrodružné aktivity nevyhledávají.
- Klíčová slova:** dobrodružství, prožitek, dobrodružná výchova, kooperativní hry, dobrodružný program

## **Abstract**

**Title:** Evaluation of pupils' interest in adventure activities during school physical education lessons

**Objectives:** The aim of the master thesis is to evaluate the interest in adventurous activities of pupils aged 11 to 15 at the Elementary school Bronzová in Prague, based on a set up adventurous program.

**Methods:** The research sample consisted of 145 pupils, aged 11 to 15, 78 girls and 67 boys. Data were gathered by a questionnaire, which included closed, semi-closed and open questions addressed to pupils. Further data were collected by teachers' observation. Gathered data were recorded in writing, graphically processed and evaluated.

**Results:** Results showed that pupils were actively involved in the adventurous programme and were interested in adventurous activities within the physical education lessons. They have experienced the greatest adventure on the obstacles and during trust activities. Pupils do not seek adventurous activities during their free time.

**Keywords:** adventure, experience, adventure education, initiative games, adventure programme

# OBSAH

SEZNAM TABULEK .....	9
SEZNAM GRAFŮ .....	11
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	12
1 ÚVOD .....	13
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....	14
2.1 DOBRODRUŽSTVÍ .....	14
2.1.1 STUPNĚ DOBRODRUŽSTVÍ .....	15
2.1.2 PROŽITEK .....	16
2.1.3 DALŠÍ POJMY SPOJOVANÉ S DOBRODRUŽSTVÍM .....	17
2.1.3.1 FLOW .....	17
2.1.3.2 RIZIKO, NEBEZPEČÍ .....	18
2.1.3.3 STRACH .....	20
2.1.3.4 VÝZVA .....	20
2.1.4 DNEŠNÍ CHÁPÁNÍ DOBRODRUŽSTVÍ .....	21
2.2 DOBRODRUŽNÁ VÝCHOVA .....	22
2.2.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....	23
2.2.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ .....	24
2.2.3 DOBRODRUŽNÉ AKTIVITY .....	25
2.2.3.1 DĚLENÍ DOBRODRUŽNÝCH AKTIVIT .....	27
2.2.4 DOBRODRUŽSTVÍ VE ŠKOLE .....	27
2.2.5 DOBRODRUŽSTVÍ V ORGANIZACÍCH .....	28
2.2.5.1 OUTWARD BOUND .....	29
2.2.5.2 PROJECT ADVENTURE .....	29
2.2.5.3 DALŠÍ ZEMĚ .....	31
2.2.5.4 ORGANIZACE V ČESKÉ REPUBLICE .....	31
2.3 DOBRODRUŽNÝ PROGRAM .....	33

2.3.1 DOBRODRUŽNÉ PROSTŘEDÍ .....	34
2.3.2 BEZPEČNOST .....	36
2.3.3 MOTIVACE .....	37
2.3.4 REFLEXE .....	39
2.4 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	41
2.4.1 VÝVOJ DÍTĚTE .....	41
2.4.2 VLIV DOBRODRUŽNÝCH AKTIVIT NA OSOBNOST DÍTĚTE.....	43
2.5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRONZOVÁ .....	44
3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, PŘEDPOKLADY .....	46
3.1 CÍL PRÁCE .....	46
3.2 ÚKOLY PRÁCE.....	46
3.3 PŘEDPOKLADY .....	46
4 METODIKA PRÁCE .....	47
4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	47
4.2 POUŽITÉ METODY .....	47
4.3 SBĚR DAT .....	49
4.4 ANALÝZA DAT .....	50
5 VÝSLEDKY .....	51
5.1 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	51
5.2 VÝSLEDKY PRŮBĚŽNÝCH ANKET.....	55
5.3 VÝSLEDKY ZÁVĚREČNÝCH ANKET.....	62
6 DISKUSE.....	76
7 ZÁVĚRY .....	81
SEZNAM LITERATURY .....	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	88



## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Počet zúčastněných žáků v jednotlivých třídách .....	47
Tabulka 2 – Celkový počet žáků.....	47
Tabulka 3 – Rozpis pozorovatelů jednotlivých skupin.....	48
Tabulka 4 – Rozpis vedoucích jednotlivých skupin .....	49
Tabulka 5 – Přehled jednotlivých bloků programu .....	50
Tabulka 6 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 1. bloku .....	51
Tabulka 7 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 1. bloku.....	52
Tabulka 8 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 2. bloku .....	52
Tabulka 9 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 2. bloku.....	52
Tabulka 10 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 3. bloku .....	52
Tabulka 11 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 3. bloku.....	53
Tabulka 12 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 4. bloku .....	53
Tabulka 13 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 4. bloku.....	53
Tabulka 14 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 5. bloku .....	54
Tabulka 15 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 5. bloku.....	54
Tabulka 16 – Hodnocení aktivit 1. hodiny u dívek (N=65).....	55
Tabulka 17 – Hodnocení aktivit 1. hodiny u chlapců (N=52) .....	55
Tabulka 18 – Celkové průměrné známky aktivit 1. hodiny.....	55
Tabulka 19 – Hodnocení aktivit 2. hodiny u dívek (N=59).....	56
Tabulka 20 – Hodnocení aktivit 2. hodiny u chlapců (N=48) .....	56
Tabulka 21 – Celkové průměrné známky aktivit 2. hodiny.....	57
Tabulka 22 – Hodnocení aktivit 3. hodiny u dívek (N=60).....	57
Tabulka 23 – Hodnocení aktivit 3. hodiny u chlapců (N=53) .....	58
Tabulka 24 – Celkové průměrné známky aktivit 3. hodiny.....	58
Tabulka 25 – Hodnocení aktivit 4. hodiny u dívek (N=62).....	59

Tabulka 26 – Hodnocení aktivit 4. hodiny u chlapců (N=53) .....	59
Tabulka 27 – Celkové průměrné známky aktivit 4. hodiny.....	59
Tabulka 28 – Hodnocení aktivit 5. hodiny u dívek (N=59).....	60
Tabulka 29 – Hodnocení aktivit 5. hodiny u chlapců (N=48) .....	60
Tabulka 30 – Celkové průměrné známky aktivit 5. hodiny.....	60
Tabulka 31 – Porovnání hodnocení všech aktivit programu .....	61
Tabulka 32 – Porovnání celkového hodnocení jednotlivých bloků.....	62
Tabulka 33 - Počet vyplněných anket.....	62
Tabulka 34 – Kroužky, které žáci navštěvují .....	63
Tabulka 35 – Procentuální zastoupení žáků v kroužkách.....	63
Tabulka 36 – Aktivity volného času žáků. ....	64
Tabulka 37 – Procentuální zastoupení aktivit volného času u žáků .....	65
Tabulka 38 – Co si představuješ pod pojmem dobrodružství?.....	66
Tabulka 39 – Byly pro tebe některé aktivity dobrodružné?.....	67
Tabulka 40 – Dobrodružné aktivity pro dívky.....	67
Tabulka 41 – Dobrodružné aktivity pro chlapce .....	68
Tabulka 42 – Pocity vyvolané dobrodružnými aktivitami.....	69
Tabulka 43 – Celkové hodnocení programu.....	70
Tabulka 44 – Zažil/a jsi podobné aktivity během hodin TV?.....	71
Tabulka 45 – Přál/a by sis po tomto programu zařadit více podobných aktivit do TV? .....	72
Tabulka 46 - Jsou pro tebe takové aktivity zajímavější než tradiční sporty a sportovní hry v TV? .....	73
Tabulka 47 - Měl/a bys zájem se takovým aktivitám věnovat i ve svém volném čase nebo v rámci kroužku? .....	74
Tabulka 48 - Zažil/a jsi podobné aktivity mimo hodiny tělesné výchovy? .....	74

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Porovnání hodnocení aktivit 1. hodiny mezi dívkami a chlapci .....	56
Graf 2 – Porovnání hodnocení aktivit 2. hodiny mezi dívkami a chlapci .....	57
Graf 3 – Porovnání hodnocení aktivit 3. hodiny mezi dívkami a chlapci .....	58
Graf 4 – Porovnání hodnocení aktivit 4. hodiny mezi dívkami a chlapci .....	59
Graf 5 – Porovnání hodnocení aktivit 5. hodiny mezi dívkami a chlapci .....	61
Graf 6 – Porovnání účasti v kroužkách mezi dívkami a chlapci .....	64
Graf 7 – Porovnání aktivit volného času mezi dívkami a chlapci .....	65
Graf 8 – Význam dobrodružství pro dívky .....	66
Graf 9 – Význam dobrodružství pro chlapce .....	67
Graf 10 – Dobrodružné aktivity pro dívky .....	68
Graf 11 – Dobrodružné aktivity pro chlapce .....	69
Graf 12 – Porovnání pocitů mezi dívkami a chlapci .....	70
Graf 13 – Otázka číslo 7 v porovnání mezi dívkami a chlapci .....	71
Graf 14 – Otázka číslo 8 v porovnání mezi dívkami a chlapci .....	72
Graf 15 – Otázka číslo 9 v porovnání mezi dívkami a chlapci .....	73
Graf 16 – Otázka číslo 10 v porovnání mezi dívkami a chlapci .....	74
Graf 17 – Otázka číslo 11 v porovnání mezi dívkami a chlapci .....	75

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Stupně dobrodružství (upraveno dle Mortlock, 1987).....	16
Obrázek 2 - Stav plynutí (Hanuš, 2009) .....	18
Obrázek 3 – Komfortní zóna (Pelánek, 2008) .....	19
Obrázek 4 – Model motivace (Hanuš, 2009).....	38

# 1 ÚVOD

Při výběru tématu této diplomové práce rozhodlo hned několik aspektů. Prvním je můj zájem o danou problematiku. K dobrodružným aktivitám mám velice kladný vztah a využívám je jak ve svém osobním, tak pracovním životě. Tři roky jsem jezdila jako instruktorka na školy v přírodě nebo působila na příměstských táborech v Praze, kde jsem tyto aktivity využívala každý den. Momentálně pracuji ve sportovním areálu, kde dobrodružné aktivity využívám také, ale spíše pro zpestření programu. Druhým důvodem je, že bych se po ukončení studia ráda stala učitelkou tělesné výchovy, ať už na základní či střední škole. Vzhledem k tomu, že se již několik let nevěnuji závodně ani výkonnostně žádnému určitému sportu, rozhodla jsem se vybrat si téma ze školního prostředí. Po svých zkušenostech s tělesnou výchovou z pohledu žáka i praktikanta jsem měla možnost vidět, jak tělesná výchova na školách probíhá. Nepamatuji si, že bych v pozici žáka zažila někdy během výuky tělesné výchovy dobrodružně orientované aktivity a ani na hospitacích jsem je nezaznamenala. Po pedagogické praxi na 2. stupni Základní školy Marjánka, kde jsem dobrodružně orientované hry hojně zařazovala do výuky a viděla, že je na ně kladná odezva, jsem se rozhodla touto tematikou zabývat více, a to v rámci diplomové práce. Po všech mých dosavadních zkušenostech jsem si uvědomila a poznala kladný efekt těchto aktivit, které jsou pro žáky většinou nové, dříve je neznali nebo ani netušili, že existují. Vyvolávají v nich silné emoční zážitky a vzbuzují schopnosti či dovednosti, o kterých nevěděli. Zařazením dobrodružných aktivit do tělesné výchovy může učitel navíc ovlivnit i život žáka mimo školní prostředí. Například zjištěním, že žák dokáže více, než si myslí, a stoupne tak v očích ostatních spolužáků.

Cílem práce je tedy zhodnotit zájem o takové aktivity. Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školu Bronzová na Praze 13. Doporučila mi jí má kamarádka, která zde působí jako učitelka na prvním stupni a díky této práci jsem zde získala pracovní místo učitelky tělesné výchovy i já.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnuji pojmům z oblasti dobrodružné výchovy, kooperativních her a problematikou žáků staršího školního věku. Empirická část se zabývá anketním šetřením mezi žáky 2. stupně Základní školy Bronzová a pozorováním těchto žáků z pohledu učitelů. V závěru práce otevírám diskusi a vytyčuji závěry.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

### 2.1 DOBRODRUŽSTVÍ

Pod pojmem dobrodružství si každý z nás představí něco jiného, z čehož nám vyplývá, že definovat tento pojem je vskutku obtížná věc. Definic v odborné literatuře lze nalézt velké množství, například Mortlock (1987), Jirásek (2005), Chytilová (2005), Ewert (2014).

Co je tedy to dobrodružství? Někdo v dobrodružství vidí přenocování v iglú, přechod horského pohoří, cestu do neznámých krajín, pro někoho je to však třeba jen cestu vlakem či proslov před obecnstvem. Dalo by se tedy říct, že se jedná o situace, které zahrnují výchovné, vzdělávací či rekreační aktivity, které jsou napínavé a vzrušující (Jirásek, 2005).

Podle Chytilové (2005) je dobrodružství situace s nepředvídatelným výsledkem, protože tu chybí klíčová informace, která je buď neurčitá, nebo neznámá. Všechny tyto chvíle spojuje napětí, očekávání neznámého a nepředvídatelnost konce. Lze říci, že v takovém okamžiku překonáváme vlastní hranice a objevujeme své nové možnosti.

Ewert (2014) vysvětluje ve své publikaci, že kořeny slova dobrodružství vychází z francouzského termínu *aventure* čili dobrodruh, které se vyvinulo z latinského *adventurus*. Tento termín obsahuje prvky risku, nebezpečí a nejistotu výsledku. Jirásek (2005) vysvětluje význam slova dobrodruh. „Toto slovo lze rozdělit do dvou částí, a to dobro a druh, čili druh dobra. Význam těchto slov v sobě obsahuje platónský ideál, kde je za nejvyšší hodnotu bráno dobro, jelikož je cílem a způsobem našeho jednání a objektem našeho uvažování. Dobro v takovém slova smyslu nelze protlačit do každé dobrodružné situace, ovšem nemělo by se nad tím rezignovat. Pokud si při přípravě dobrodružství budeme uvědomovat důvod chystané aktivity, komu tím prospějeme, čili tím způsobíme dobro, lze se na této platónské cestě za dobrem udržet.“ (Jirásek, 2005, s. 4).

Dle Neumana (2000) je dobrodružství taková situace, kde je typická nejistota ve skončení aktivity a dobrovolný vstup do takové situace. Nejistota spočívá v nabídce několika možných řešení a také v tom, že se nespolehneme většinou pouze na sebe, nýbrž i na ostatní členy, kteří jsou součástí skupiny.

V článku *Fenomén zvaný „dobrodružství“* (1997) Neuman uvádí, že v sobě dobrodružství skrývá začátek něčeho nového, smělost, sílu, touhu unášet se tím, co je pro nás skryté a neznámé, kde odměnou je objevení něčeho nového. Tuto touhu v sobě máme zakódovanou již z pradávných pudů opičí zvědavosti a přirozených sklonů ke kořistění.

Dobrodružství lze charakterizovat řadou faktorů. Ewert (2014) mezi ně řadí nejistotu výsledku, stav, který začíná pocity nejistoty ohledně ukončení aktivity a uzavírá ho pocity spokojenosti a euforie. Neuman (1997) zmiňuje jako další faktory časovou ohraničenost, dramatičnost, vyžadování plné pozornosti a soustředěnosti, opouštění stálých a jistých vazeb, spoléhání se na své schopnosti a kompetence a nejistotu návratu.

Co je tedy podstatou dobrodružství? Je to touha po něčem, co je pro nás neznámé, překonávání výzev plných překvapivých situací, je to rozdíl mezi napětím z cizího a bezpečnou jistotou. Bez takového napětí nemůže dobrodružství existovat. To, jak takové dobrodružství vnímáme, záleží na našich intelektuálních schopnostech, jak si přeložíme své stavy prožívání. A čím více se za své myšlené schopnosti dostáváme, tím hlubší pocit dobrodružství prožíváme (Neuman, 1997).

### **2.1.1 STUPNĚ DOBRODRUŽSTVÍ**

Dobrodružství najdeme ve velkém množství aktivit. Všechny takové aktivity mají jako společný prvek právě dobrodružství, ale liší se vlivem na účastníky, kteří se jich zúčastní. Tyto situace kladou nároky nejen na fyzické schopnosti, nýbrž také působí na nároky psychické. Právě zdroj psychického zatížení způsobuje pocit neznáma a nejistoty, případně pocit ohrožení. Při provádění dobrodružství je nutné zvolit optimální poměr mezi těmito dvěma zatíženími (Dufek, 1997).

Z tohoto pohledu lze dle Mortlocka (1987) rozdělit dobrodružství do čtyř stupňů. První stupeň neboli hra je taková činnost, při které jedinec či skupina pracuje pod úrovní svých běžných schopností. Z hlediska emocí, koncentrace a dovedností se zapojuje jen minimálně, tudíž od něj není vyžadováno plné nasazení. Jedná se o zábavnou a nenáročnou činnost. U druhého stupně dobrodružství již jedinec zapojuje své schopnosti více, než v prvním případě, ale situaci má stále pod kontrolou. Třetí stupeň charakterizuje jako mezní dobrodružství, kdy jedinec zažívá strach a má pocit, že situaci nemá plně pod kontrolou, ale na druhé straně cítí, že při plném zapojení svých sil lze situaci zvládnout.

Ve čtvrtém stupni již nemá jedinec výzvu pod kontrolou, přeceňuje své síly a ztrácí kontrolu nad situací. Taková ztráta kontroly může vést k nehodám a úrazům.

Tyto stupně nám znázorňuje následující schéma vztahu mezi mírou dobrodružnosti a výchovným působením.



Obrázek 1 - Stupně dobrodružství (upraveno dle Mortlock, 1987)

Jak již bylo zmíněno, pocity dobrodružství jsou individuální záležitostí, z čehož lze usoudit, že i v prvním a druhém stupni mohou jedinci prožít mezní dobrodružství (Hanuš, 1999).

Nejvíce formativní účinek má třetí stupeň neboli mezní dobrodružství. Je důležité se nad tím zamyslet při tvorbě dobrodružného programu a hledat optimální míru působení dobrodružství na účastníky (Dufek, 1997).

## 2.1.2 PROŽITEK

S dobrodružstvím je úzce spjat pojem prožitek. Je to stav, který „vzniká z napětí mezi začátkem činnosti a jejím provedením“ (Neuman, 2000; s. 14).

Tento pojem se objevil kolem roku 1910. Prožitek se stal podstatou různých terapeutických metod, které jsou založené na překonávání sebe sama, sebeobjevování, prozíravosti a rozhodnosti (Fialová, 1996).

Prožitek vychází ze slova prožít. Pokud se na tento termín podíváme podrobněji, spatříme, že se toto slovo dá rozložit do základu žít, který obsahuje předponu pro. Právě



předpona pro dává celému slovu význam aktivní s hodnotou emočního náboje. Něco, co jedinec prožil, mělo aktivní a stimulující charakter (Hanuš, 2009).

Dále Hanuš (2009, s. 12-13) charakterizuje znaky prožitku, mezi které řadí:

- „nenahraditelnost,
- jedinečnost,
- individuálnost, což znamená, že každý prožívá danou situaci jinak, dle svého,
- intencionálnost, která nám říká, že prožitek je neoddělitelný od svého obsahu,
- nepřenositelnost z jednoho jedince na druhého,
- komplexnost při získávání prožitku.“

Prožívání považujeme za vnitřní prvek dimenze psychiky. Zahrnuje nejen to, co se děje v našem vědomí, ale také podvědomí. Předmětem je vnější svět, stav organismu i mysli. Je ovlivněno vlohami jedince a také prostředním, ve kterém prožívání probíhá. Skutečné prožívání není pouhá honba za povrchními zážitky, ale musí k tomu dojít za určitého duševního a tělesného napětí. Musí pro účastníka znamenat něco extra. Prožitek představuje metaforické překračování životních souvislostí a nelze jej sestrojít dle hesla rychleji, výše, dále (Neuman, 1999). Prožitek musí být silný, a abychom toho dosáhli, musíme do něj vložit jistou dávku úsilí. Čím větší toto úsilí bude, tím bude prožitek silnější (Neuman a kol., 2000). Pokud bude silný, zanechá to v nás výraznou stopu. Vždy, když se k činnosti, která prožitek vyvolala, vrátíme, tak ho pocítíme znovu. Stane se pro nás nezapomenutelný a bude mít trvalý význam (Neuman, 2009).

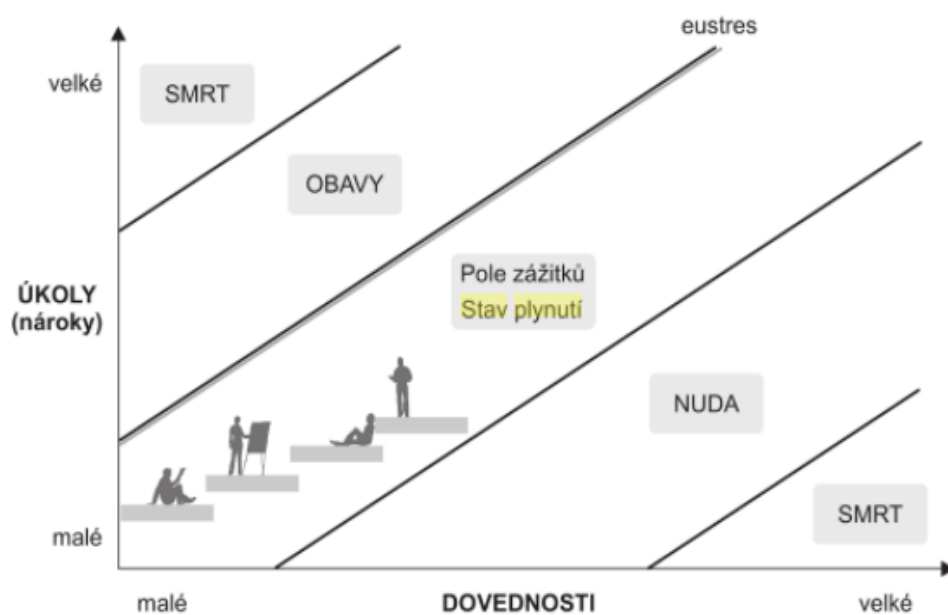
## **2.1.3 DALŠÍ POJMY SPOJOVANÉ S DOBRODRUŽSTVÍM**

### **2.1.3.1 FLOW**

Flow, neboli plynutí, je pojem, který je spojován s maďarským psychologem Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1997). Jedná se o stav, při kterém dojde k úplnému zapojení emocí do určité činnosti nebo učení. Takový stav vzniká ve chvíli, kdy aktivita zaměstnává všechny schopnosti člověka. Biologové zabývající se chováním přirovnávají flow k vrozenému pudu zvědavosti nebo také objevování, jehož uspokojení vyžaduje přeměnu neznámého ve známé s cílem zajišťovat si svou jistotu a bezpečnost (Hanuš, 2009).

Neuman (1999) uvádí, že flow charakterizují pocity vznikající při plném soustředění na nějakou činnost a to v takové míře, která nám způsobuje uspokojení a radost. Dalo by se říci, že se jedná o proces plynutí od jednoho okamžiku ke druhému. Daná činnost nás pohlcuje takovým způsobem, že ztrácíme ponětí o čase i o svém okolí. Jirásek (2003) tvrdí, že ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost, že jí přiřazuje maximální důležitost. Dále Neuman (1997) zmiňuje, že během flow je člověk v takovém stavu, jakoby vše ostatní bylo vymazáno.

Hanuš (2009) upozorňuje na to, že pokud je aktivita příliš jednoduchá, dojde k tomu, že se člověk nudí. Je-li naopak příliš náročná, probudí v něm spíše úzkost. Flow vzniká někde v prostoru mezi těmito dvěma stavy, čili mezi nudou a úzkostí. Činnosti, které flow vyvolávají, nám poskytují pocit, že něco objevujeme a přenášejí nás tak do nové reality.



Obrázek 2 - Stav plynutí (Hanuš, 2009)

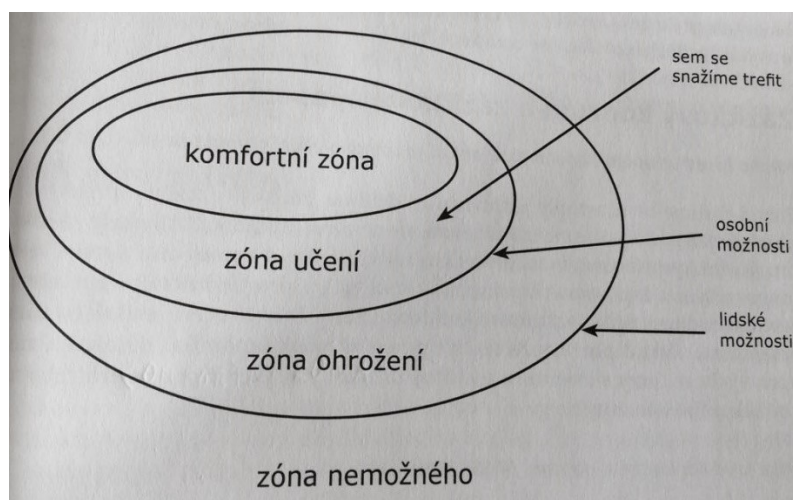
### 2.1.3.2 RIZIKO, NEBEZPEČÍ

Zúčastnit se dobrodružné činnosti a neuspět v ní, to vždy přináší určitý druh ztráty. Proč tedy vstupovat do situace, kde se můžeme cítit nepohodlně a zaplatit za náš neúspěch? Hlavním důvodem je to, že takové situace nás přitahují, vzrušují, potěšují a jsou pro nás vzpružující. Skrze tyto činnosti pocítujeme nadšení a povznesení, a to díky tomu, že podstupujeme určité riziko (Neuman, 1997).

Dobrodružství je vždy spojeno s nějakým rizikem. To může být fyzické, emocionální, intelektuální nebo materiální. Představuje pro nás ztrátu něčeho cenného (Neuman a kol., 2000).

Riziko lze rozdělit na skutečné (reálné) a zdánlivé (Ewert, 2014). Neuman a kol. (2000) dále dělí riziko dle úrovně na nízké, střední a vysoké. Pokud se jedná o dobrodružné aktivity, měli bychom se držet vždy v oblasti zdánlivého rizika a reálné snížit na minimum, nejlépe na nulu.

Pokud v rámci dobrodružství vstupujeme do rizika, opouštíme svou komfortní zónu. To je oblast, ve které se cítíme dobře, bezpečně a to nejen po fyzické stránce, ale také po psychické (Pelánek, 2013). Pokud se člověk dostane za hranici komfortu, roste tak jeho vnímání nejistoty, protože právě vstoupil do nějaké neznámé a nové situace (Luckner, 1997). Za běžných okolností se jedinec drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně. Pokud však ze zóny vystoupí a je mu poskytnuta dostatečná podpora, může takovou situaci ovládnout a svou zónu rozšířit. Díky tomu se bude cítit lépe ve více situacích. Aby došlo k tomuto kladnému efektu, musí být na jedince kladena přiměřená náročnost. Při nízké náročnosti ze své zóny nevystoupí a nepřinese mu to nic nového. Kladných efektů dosahujeme při využití zdánlivého nebezpečí. V takové situaci jedinec vnímá situaci jako nebezpečně a dobrodružně a přitom je v bezpečí. Jako příklad lze uvést jištění při lezení na skalách. Pokud ale náročnost dále zvyšujeme, můžeme se lehce přenést do oblasti reálného nebezpečí, což může v našem případě být lezení bez jištění (Pelánek, 2013).



Obrázek 3 – Komfortní zóna (Pelánek, 2008)

To, kde nebezpečí začíná a kde končí, je opět velice individuální záležitostí. O tom si musí každý rozhodnout sám. Tam, kde jeden vidí konec svých možností, může teprve druhý začínat. Nejde o vítězství, nikoho nemůžeme do ničeho tlačit, nikde není určeno, jaké riziko kdo podstoupí. Jde zde především o získávání sebedůvěry, důvěry k ostatním lidem, přijetí pomoci či naopak její poskytnutí a o akceptování strachu a slabosti, které se mohou ve skupině objevit (Fialová, 2010).

### **2.1.3.3 STRACH**

Strach je emocionální stav člověka různé úrovně. Jedná se o jeden z mechanismů pro zachování života. Strach by měl mít každý z nás a jeho nedostatek se může podílet na ztrátě pudu sebezáchovy, což může vést k hazardu (Neuman a kol., 2000).

Dobrodružné činnosti jsou se strachem úzce spjaty. U takových situací bývá vnímání dobrodružství ovlivněno překonáváním našich hranic strachu a právě překonávání strachu vede k neskutečně libému pocitu. Ten, kdo žije ve stoprocentní bezpečnosti, nemá možnost tyto stavy prožít (Neuman, 1997). A jak říká M. Gándhí, vykonávat věc, které se bojíme, je první krok k úspěchu (Pelánek, 2013).

### **2.1.3.4 VÝZVA**

V této kapitole budeme popisovat pojem výzva, který je opět, tak jako u jiných výše zmíněných pojmů, velice individuální záležitostí. Pro každého znamená výzva něco jiného. Pro někoho může být vrcholnou výzvou strávení noci o samotě v lese, pro někoho jiného to může být všednodenní záležitost, která ničím nevybočuje z normality (Jirásek, 2003). Pojd'me tedy najít charakteristiky, které mají všechny výzvy společné.

V situaci nazývané výzva bojuje jedinec se strachem, vyrovnává se s úspěchem i neúspěchem, snaží se překonat vlastní hranice nedokonalosti. Také se učí spolupracovat s druhými v hraničních situacích, rozhodovat se i radovat. Je to tedy místo pro získávání cenných zkušeností a příspěvek pro rozvoj celé osobnosti. Dobrodružné činnosti vedou k optimální motorické a duševní výkonnosti, umožňují získávat zkušenosti a stále před nás staví nové cesty, jak překonat hranice vlastních možností (Neuman, 2009).

Jakou roli má v rámci dobrodružných činností výzva nám osvětlují též poznatky psychologa A. Maslowa. V jeho učení jedním z důležitých pojmů právě hraniční

zkušenost, které slouží k prozkoumání lidských schopností. Z jeho teorie vyplývá, že nejvíce se o svých schopnostech, silách a hranicích dozvíme při překonávání obtížných situací, které hraničí s našimi možnostmi. Právě to je jeden z mechanismů, ve kterých výzvové situace působí jako určité katalyzátory osobnostního růstu (Neuman, 1999).

#### **2.1.4 DNEŠNÍ CHÁPÁNÍ DOBRODRUŽSTVÍ**

Pod dobrodružstvím si většina z nás představí daleké cesty do divočiny či překonávání nástrah. Ovšem právě to vypovídá o dnešní stránce dobrodružství, které se čím dál více stává komerční záležitostí. Je to jedna z prvních věcí, kterou si dávají cestovní kanceláře do svých reklam. Chtějí tak vytvořit dojem, že právě něco takového si chceme koupit a že právě to jejich dobrodružství potřebujeme. Přesně to dnes vidíme v televizi, na webových stránkách, sociálních stránkách, téměř na každém kroku. Je na tom smutné právě to, že si neuvědomujeme, že pocit toho pravého dobrodružství se vytváří v naší mysli. Jde o napětí, které se před námi objeví vždy, když se rozhodneme udělat krok do neznáma. Je to naše subjektivní záležitost, kde se vzniklé napětí přetvoří do prožitků. Musíme myslet na to, že dobrodružství je kus neznámé pevniny v každém z nás, tedy psychologická veličina (Neuman, 2009).

Už dávno není dobrodružství potřebné pro zachování a zajištění života, jak tomu kdysi bývalo. Dnes je to moderní záležitost, něco, co se vymyká všednímu životu. Prostřednictvím dobrodružství je prodáván životní styl či značka výrobku. Dnes už člověk dobrodružné situace nemusí vyhledávat, chrlí se na ně samy ze všech stran (Neuman, 1997).

Neuman (2009) uvádí, že každý chce co nejvíce prožitků a co nejvíce si užít toho dobrodružného života. V dnešní době je to ale také otázka materiální stránky. Vše něco stojí. Mějme ale na paměti, že to ale neznamená, že čím více peněz máme, tím větší dobrodružství zažijeme.

Stále více dochází k větší oblibě dobrodružných aktivit. Lidé jejich prostřednictvím uspokojují své potřeby. Pro někoho to může být šance pro spolupráci, budování důvěry nebo zlepšování dovedností tvůrčího řešení problému (Neuman, 2001).

V lidském životě najdeme i taková velká dobrodružství, která nejsou nijak ohromným způsobem aplaudována, a to proto, že se vyskytují poměrně často, jsou pro

život běžná a nedá se v nich soutěžit. Pro nás samotné to ale může být to největší dobrodružství, které se nám naskytlo. Příkladem může být úspěšné vychování dítěte, prospěšná práce nebo udržování životní pohody (Neuman, 1997).

## 2.2 DOBRODRUŽNÁ VÝCHOVA

Výchova by měla být všestranným procesem. Často však zjišťujeme, že v dnešním výchovném procesu chybí určitá aktivita a zaujetí. Chybí právě to dobrodružství, které umožňuje potřebné bloudění, objevování a přijatelnou míru rizika (Neuman, 2001). Dnes už nenajdeme kdysi dávno používané procesy, které měly za úkol připravit děti a mládež na život dospělých. Důvodem je redukce přímých zkušeností. Dnešní školství je typické spíše svým pasivním přístupem v reprodukování vědomostí žáků. Bohužel je to tak ve většině případů i ze strany rodičů, kteří se snaží svému dítěti cestu životem všemožnými způsoby usnadnit (Neuman, 2009).

V historii i dnes lze nalézt několik názorů, které využívání dobrodružství ve výchově podporovali a podporují. Za zmínku stojí například takové osobnosti jako J. A. Komenský, J. Locke, J. J. Rousseau, G. Hébert. Dalším je John Dewey, který vyzdvihoval důležitost výchovné role přímých zkušeností i potřebu následné reflexe. Za zmínku stojí též A. H. Maslow, který zastával názor, že k rozvoji osobnosti jsou potřeba takové situace, ve kterých se jedinec překonává na nejvyšší míru. Jedním z důležitých osobností, které nelze opomenout je M. Csikszentmihalyi, jenž vytvořil koncepci flow, což, jak jsme se již dozvěděli v kapitole 2.1.3.1, znamená plné zaujetí pro činnost, která je zvolena dobrovolně. Takto bychom mohli charakterizovat většinu dobrodružných aktivit, jelikož v nich poráží nudu a překonává strach. Jedním z prvních pedagogů, který využíval záměrně dobrodružství v pedagogické praxi, byl Kurt Hahn (Neuman, 2001).

Dobrodružná výchova neboli výchova dobrodružstvím je takový typ výchovy, který předpokládá společná řešení problémových situací ve skupině, překonávání výzev a překonávání vlastních hranic (Neuman a kol., 2000).

Neuman (2009) uvažuje v rámci výchovy o dobrodružství jako o prostředku k růstu osobnosti a rozvoje člověka. V takové výchově není hledání prožitků samoúčelné, nýbrž se jedná o proces umožňující učení a růst lidského potenciálu. Její cíl spočívá v rozvíjení znalostí o sobě, o jiných lidech ve skupině a o poznání okolního světa.

Hlavním smyslem dobrodružné výchovy je tedy podstupovat a překonávat rizika stojící na cestě k růstu každého z nás.

Hanuš (2009) popisuje dobrodružnou výchovu jako samostatnou větev, která vyrůstá na stromě se společnými kořeny. Dobrodružné činnosti pomáhají spojit tělesnou a sportovní výchovu s výchovou potřebnou pro život a aktivizovat tak roli studentů ve výchově. Koncepce dobrodružné výchovy je chápána komplexně. Důležité v tomto směru je rozvoj lidského potenciálu. Těchto změn lze dosáhnout prostřednictvím činností osahující výzvu a dobrodružství. Jedním z dalších znaků je časté využití aktivit v přírodě. Je to především z toho důvodu, že takové aktivity nám pomáhají se o sobě více dozvědět, poznat druhé lidi a objevovat okolní svět. Většina z těchto aktivit je zaměřena na rozvoj spolupráce, kooperace, komunikace, důvěry, kreativity a řešení nových problémových situací ve skupině.

Výchova dobrodružstvím představuje řešení různých problémů, překonávání rozmanitých překážek a přijímání výzev jednotlivcem nebo skupinou osob. Procesy, které nutí proti sobě stavět schopnosti jedince s různou úrovní výzev a měnící se dynamiku malé skupiny, vyvolávají silné prožitky, které lze využívat k učení a k osobnostnímu růstu a rozvoji. Jak vše dopadne, však nelze předpovědět, je to tak trochu tajemno obsahující riziko. Máme mnoho cest, jak úkol splnit. V diskusi se hledají možná řešení, je nutné uzavírat kompromisy a napsat veškeré úsilí. Po skončení hry hodnotí každý svůj podíl na plnění úkolu (Neuman, 2001).

Jirásek (2003) spatřuje jako typický rys pro tento směr vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonávání, a to v rovině zdánlivého nebezpečí.

Důležitou roli ve výchově má samozřejmě učitel, trenér či instruktor. V tomto případě není takový vedoucí aktivit studnice všech vědomostí. Jeho úkolem není vědět vše, naopak nepodává záměrně veškeré informace. Ponechává účastníkům skrytou cestu, kterou musí sami objevit (Neuman, 2009).

### **2.2.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA**

Pokud se bavíme o dobrodružné výchově, nelze opomenout zážitkovou pedagogiku. Pro tento obor je typické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Což znamená, že cílem není pouze prožitek vyvolat, ale také ho umět zpracovat a převést do zkušenosti, kterou lze opětovně využít (Jirásek, 2003). Umožňuje nám objevovat nové

perspektivy, často netušené a nečekané, ale jen málokdy a málokde v životě objeované (Hanuš, 2009).

Zážitková pedagogika se zaměřuje hlavně na dovednosti a postoje. Je postavena na dvou základních principech. Prvním z nich je učení se prostřednictvím zážitku a druhým rozšiřování komfortní zóny za pomoci dobrodružství. Úplným základem je vlastní aktivita, vynaložení vlastní energie, díky které jedinec zážitky získává. Čím více energie jedinec vynaloží, tím intenzivnějšího zážitku dosáhne, a tím zapamatovatelnější a využitelnější bude pro výuku. Již jsme popisovali, jaké komerční postavení v dnešní době dobrodružství má. Z pohledu zážitkové pedagogiky nás tato komerční zábava sice rozptýlí, ale nezanechá v nás žádné stopy. Důvodem je to, že v takovém případě nás hledání dobrodružství nestojí žádné úsilí, ale padá nám samo do klína. Pokud budeme do aktivity vkládat svou vlastní fyzickou či psychickou energii, nebude pro nás činnost možná na první pohled lákavá, ale o to větší bude mít potenciál (Pelánek, 2013).

V České republice jsou zdůrazňována především slova prožitek, zážitek a zkušenost, které jsou vyvolávány záměrně v cíleně plánovaných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek využívají různé hry (Hanuš, 2009).

Dle Beneše (2016) jde v zážitkové pedagogice především o výchovu a proces učení, ve kterém jde o rozvoj a růst osobnosti, a to s důrazem na výchovu pro život. V celém procesu je vyzdvihován prožitek, který je vyvolán nejčastěji přírodním prostředním, zvolenými prostředky jako jsou hry, sporty či umělecké aktivity, dále osobnostmi, které ve vzájemném působení vytváří skupiny. Skupiny jsou vedeny k aktivnímu postoji jednání a přes proces uvědomování jsou zvnitřněny jako jedinečná autentická zkušenost, která pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty a chování nejen účastníků, ale i instruktorů.

## **2.2.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ**

Do dobrodružné výchovy spadá také termín kooperativní učení. Dnešní klasické schéma učení vypadá převážně tak, že učitel stojí před třídou plnou žáků a snaží se za pomoci výkladu, ukázky, postupného vyvolávání žáků a prověřování dovedností plnit stanovené osnovy. Naproti tomu stojí kooperativní učení, jehož základní znaky jsou:

- zadaný úkol musí být splněn součinností všech členů skupiny,
- činnost se odehrává v menších skupinkách,



- posuzován je výkon každého ze skupiny,
- účastníci se vzájemně poznávají,
- účastníci se učí vzájemně komunikovat,
- reflexe činnosti je nezbytná (Neuman, 2001).

Kasíková (1997) vysvětluje kooperaci jako nápomoc a vzájemnost. Pokud jedinec pochopí, že cíle dosáhne jen ve chvíli, kdy i ostatní účastníci, s kterými je spojen v plnění úkolu, dosáhnou také svého cíle.

Jedním ze základních znaků kooperativního učení je práce v týmu. Děti mají obecně raději, když mohou pracovat v menší skupině a řešit úkol společnými silami. Často vidíme v jejich očích velkou radost jen z toho, že se všichni na něčem společně podílely. V takovou chvíli není otázka výhry či prohry na prvním místě. Pokud je úkol správně zvolený, vtáhne do aktivity všechny členy týmu. Úspěch zde není závislý jen na tom, jak je kdo silný a rychlý, ale především na kvalitě vzájemné komunikace. Každý názor je potřebné vyslechnout, každý musí projevit svůj souhlas či nesouhlas. Učí se tak prosazovat a obhajovat vlastní názor a na druhou stranu přijímat společné stanovisko. Dovednosti jako společně pracovat a řešit problémy jsou pro dnešní dobu potřebné a důležité, proto by učitelé či trenéři neměli na kooperativní učení zapomínat. Důležité ovšem také je, aby činnost byla zábavná a účastníci na ni byli dobře naladěni (Neuman, 2001).

Kooperativní učení má spoustu výhod, ale i svá úskalí. Kasíková (1997) obě tyto záležitosti uvádí. Mezi klady skupinové práce řadí zvýšení aktivity při učení, zapojení většího množství žáků do práce, vyjadřování je přirozenější, žáci mají o úkoly větší zájem, je pro ně snazší přiznat to, co neví a snadněji přebírají zodpovědnost za své chyby, lépe se učí komunikovat, zvyšuje se jejich sebevědomí, ztrácejí zábrany. Na druhou stranu jako nevýhodu lze spatřit nerovnoměrnost práce mezi žáky, hlučnost skupin, nelze počítat se systematičností, často se odbíhá od zadaného úkolu a v neposlední řadě způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

### **2.2.3 DOBRODRUŽNÉ AKTIVITY**

Dobrodružně orientované aktivity jsou takové činnosti, které mají charakter nepředvídatelných příhod (Fialová, 1996). Přinášejí zcela jiné cíle než klasické sporty a sportovní hry. Hlavním cílem zde není uběhnout co nejrychleji, hodit co nejdál nebo trefit

koš. Přinášejí nám odlišné prožitky, nabízejí jedinci jiné prožití úspěchu a neúspěchu, pomáhají poznat vlastní přednosti a nedostatky, jinou formu zábavy a radosti. Vyvolávají v nás vnitřní napětí, které ovlivňuje nejen funkce tělesné, nýbrž i ty duševní ve smyslu euforického naladění, zvýšení vnímavosti, rozhodnosti a schopnosti jednat (Fialová, 2010). Zprostředkovávají chvíle, kdy jedinec prožívá sám se sebou i s druhými napětí, riziko, přátelství, tělesné výkony a pomoc druhým. Dobrodružné aktivity lze vykonávat ve škole, sportovním klubu nebo i v sociální práci se skupinami na okraji. Oslovena není jen jedna osoba, ale celé společenství. Jsou to činnosti pro všechny, dívky i chlapce, děti i dospělé (Fialová, 1996).

Také Dufek (1997) uvádí, že dobrodružné aktivity kladou nároky nejen na fyzické schopnosti, ale také psychické. Zdroj psychické zátěže jsou pocity neznáma, nejistoty a ohrožení. Aby byly dobrodružné činnosti úspěšné, musíme najít mezi zátěžemi optimální poměr.

Další autoři uvádějí také velké množství přínosů dobrodružných aktivit. Hanuš (1999) uvádí, že dobrodružné aktivity vytváří mimořádné možnosti získávání zkušeností, detailnějšího pohledu na své přednosti i slabiny nebo příležitosti prožívat vzrušení v kontrolované atmosféře skupiny. Fialová (2010) tvrdí, že mohou pomoci řešit problémy s nezájmem a agresivitou jedinců.

Cíle dobrodružných aktivit vytyčuje Neuman (2001) v následujících bodech:

- vytvoření skupinové situace s nároky na sociální integraci,
- prožívání společné situace,
- nabídka nových prožitků a získání nových zkušeností,
- podněcování k budoucímu chování ve volném čase,
- vytváření pravdivého obrazu o sobě,
- umožnění radosti z dobrodružství,
- komunikace prostřednictvím kontaktu a spolupráce,
- kompenzace nezdravého životního stylu,
- navazování sociálních kontaktů,
- změna sebehodnocení.

Pro dobrodružné aktivity je vyžadován neobvyklý didaktický přístup. Jsou poněkud náročnější na přípravu i organizaci. Rychtecký (1998) uvádí doporučení pro vedoucí takových aktivit. Učitel by měl myslet v prvé řadě na to, aby byly dobrodružné

hry a cvičení přístupné všem žákům. Také je potřeba, aby do vymýšlení činností vložil velkou dávku fantazie a tvořivosti. Abychom zamezili zranění, je potřeba zajistit bezpečnost a brát v úvahu možnosti cvičících.

### **2.2.3.1 DĚLENÍ DOBRODRUŽNÝCH AKTIVIT**

Pod dobrodružnou aktivitou si lze představit velkou spoustu činností. Neuman (2009) mezi takové aktivity řadí dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Dělí je celkem do sedmi skupin. První skupina zahrnuje tzv. icebreakers. Jedná se o hry úvodní a motivační, takové, které mají za úkol prolomit pomyslné bariéry mezi účastníky a přivést je tak k vzájemnému kontaktu. Do druhé skupiny jsou zařazeny hry zahřívací a kontaktní. Za pomoci nezvyklých a netradičních činností uvádí takové hry skupinu do pohybu. Třetí jsou hrátky a zábavné soutěžení. Čtvrtou skupinu tvoří aktivity rozvíjející důvěru. Do páté patří hry na rozvoj komunikace a spolupráce, do šesté problémové a iniciativní hry, kde se řeší problémové úkoly. Sedmá skupina dobrodružných aktivit jsou překážkové dráhy, které jsou jak pro jednotlivce, tak pro skupiny. Mají formu výzev, které mohou ovlivnit vztahy ve skupině a uvažování jednotlivců.

### **2.2.4 DOBRODRUŽSTVÍ VE ŠKOLE**

Dobrodružnou výchovu lze využívat ve škole v rámci tělesné výchovy nebo v rámci různých kurzů. Využívat jí v tělesné výchově může být pro učitele výhodné. Tyto netradiční aktivity mohou totiž povzbudit zájem žáků o daný předmět. Například situace, kdy učitel zapojí svou fantazii a přemění dvě švédské bedny v břehy řeky nebo lana v liány. Je to jedna z cest, jak se žákům více přiblížit. Dobrodružná výchova je šancí pro školu, jak z ní udělat atraktivní místo. Žáci považují často školu za nutné zlo, proto by se škola měla snažit do života žáků více proniknout a zařadit do svých plánů výuky více dobrodružství a prožitků. Dobrodružné aktivity mohou pomoci žákům více vnímat učení jako celoživotní nastolování. Nevýhodou však je, že ve školách je vše riskantní omezeno předpisy. Dobrodružné aktivity se v očích druhých zdají na pohled nebezpečné, což vede k názoru, že je lepší být pasivní a nedělat vůbec nic. Je potřeba si ale uvědomit, že nabízení dobrodružných činností a jejich vyhledávání u mládeže odpovídá poznatkům vývojové psychologie. Situace v českém školství není tak optimistická. Pochybnosti k tomuto směru jsou způsobeny jednostranným chápáním dobrodružství. Je potřeba tedy

zdůraznit, že pocity nebezpečí a rizika jsou pouze subjektivní. Americké průzkumy ukazují, že při provozování dobrodružných činností se stane méně úrazů než při tradičních sportech v tělesné výchově. Zřejmé ale je, že škola musí reagovat na rozvoj nových sportů a oblibu dobrodružných aktivit úpravou osnov (Neuman, 2001).

Dát si pozor musíme také na to, abychom dobrodružství neprotlačovali do každé činnosti. Pokud tak učiníme a děláme z něj za každou cenu didaktickou pomůcku, vede to následně ke ztrátě prožitkovosti (Neuman, 2009).

Fialová (2010) doporučuje učitelům několik zásad při provozování dobrodružných aktivit. Nejdůležitější je do činnosti nikoho nenutit násilím. Dále pokud to aktivita vyžaduje, tak poskytnout záchranu. Uvědomit si, že každou situaci či nářadí lze v mžiku změnit v něco jiného. Učitel také musí brát v úvahu připravenost a možnosti žáků, předpokládat nové situace a vytvářet kooperativní situace. Na závěr by neměl zapomenout na reflexi.

Již bylo zmíněno, že prvky dobrodružství jsou ve školách využívány hojně na kurzech, například turistický nebo lyžařský, které jsou součástí osnov na druhém stupni základních škola a poté na středních školách (Neuman, 2001). Problematiku dobrodružné výchovy ve školách lze nalézt i v několika závěrečných pracích, například Kloubková (2008), Lešinská (2006), Frainšic (2016) nebo Svobodová (2011). O začlenění dobrodružných aktivit do školní výuky nalezneme informace také v zahraničních studiích. Například Holt (2015), který v rámci organizace Learning Adventures zpracoval dobrodružné kurikulum pro žáky 4. až 8. tříd, nebo Panicucci (2003), jenž vydal kurikulum prostřednictvím organizace Project Adventure.

## **2.2.5 DOBRODRUŽSTVÍ V ORGANIZACÍCH**

Dobrodružné aktivity je možné praktikovat nejen ve volném čase a škole, ale také v rámci organizací a sportovních klubů (Fialová, 2010). V následujících odstavcích si představíme několik českých a světových organizací, které do svého programu zahrnují dobrodružné aktivity.

### **2.2.5.1 OUTWARD BOUND**

Co se týče zahraničí, musíme zmínit organizaci Outward Bound. Jejím důležitým spoluzakladatelem je německý pedagog, politik a otec zážitkové pedagogiky Kurt Hahn, který založil světoznámé školy jako je Salem (1920), škola v Gordonstonu (1930) nebo mezinárodní školy v Atlantic College či Singapuru a zasloužil se o rozvoj dobrodružné výchovy ve všech vyspělých zemích. Zastával názor, že u lidí upadá iniciativa a že mládeži se nedostává připravenost k namáhavější práci. Jeho cílem bylo tyto jevy napravit (Neuman, 2009).

Zrod Outward Bound je připisován k roku 1941, kdy přispěl k vývoji britský baron Lawrence Holt, který přišel s nápadem učit námořníky dovednosti potřebné pro přežití v průběhu druhé světové války. Odtud tedy pochází právě název Outward Bound, což je námořnický termín, který znamená v překladu okamžik, kdy loď vyplouvá z bezpečí přístavu na otevřené moře. Hahn zjistil, že pokud jsou lidé vhozeni do dobrodružných situací, odhaluje to jejich skryté možnosti (Outward Bound, 2017).

V současnosti existují školy ve více než 30 zemích na všech kontinentech. Klasické kurzy jsou obvykle dlouhé 21 dní. Základ kurzů tvoří čtyři pilíře, a to fyzickou zdatnost, expedici, projekt a službu. Jejich náplní jsou aktivity jako putování po horách, lezení, lanové překážky, kanoistika či jachting. Dnešní kurzy se oproti klasickým trochu liší. Především jsou kratší a část programu je realizována uvnitř nebo třeba ve městě. Program se liší také tím, v jakém prostředí je kurz konán. Klíčovými prvky jsou dobrodružství, výzva, učení prožitkem, rozvoj osobnosti a sociální odpovědnost (Outward Bound, 2017).

Principy této organizace popisuje Hanuš (2009). Základním principem je to, že člověk je schopen dokázat více, než si sám myslí. Málokdo si uvědomuje, že spoluprací a vzájemnou pomocí lze dosáhnout mnohého. Další principy nám říkají, co dodržovat a plnit jako dávat příležitost objevit sám sebe, dát možnost prožít úspěch i neúspěch, cvičit představitost a vytvořit čas pro klid a mlčení. Podstata jejich výchovy spočívá v otvírání prožitků, které umožňují odkrývat naše skryté schopnosti.

### **2.2.5.2 PROJECT ADVENTURE**

Za největší zmínku stojí mezinárodní nezisková organizace Project Adventure, která byla založena v roce 1971 v USA. Organizace byla založena s cílem přenést

principy Outward Bound do vzdělávacího procesu. Učitelé tak začali využívat ke školní výchově kooperativní hry, iniciativní hry a zjistili, že prostřednictvím dobrodružných aktivit a následné reflexe mohou motivovat své studenty k pozitivnímu rozvoji v rámci osobnosti, společnosti i vzdělanosti. Dnes je Project Adventure uznávanou mezinárodní organizací, která se věnuje dobrodružství a zkušenostnímu učení. Pomohla mnoha osobám, školám a agenturám dosáhnout pozitivních a trvalých změn (Project Adventure, 2016).

Hlavním zaměřením je zlepšování a poskytování prostředků, které jsou potřeba pro uskutečnění působivých programů ve školách a jiných výchovně vzdělávacích organizacích (Hanuš, 2009). Takovým institucím nabízí možnosti, jak spojit dobrodružství se vzděláváním a výchovou. Jedna z těchto možností je například školení pedagogů s cílem naučit je využívat dobrodružné aktivity v rámci tělesné výchovy. Dalším možností je program „Dobrodružství ve třídě“, jehož principem je kombinace učení ve třídě s výzvou a dobrodružstvím. Podstatou tohoto programu je vytvořit takovou třídu, kde jsou důvěra, zábava a riziko běžnou záležitostí, díky čemuž se žák aktivně zapojuje do učení. Dále tento program využívá zkušenostní učení pro rozvoj dobrodružně laděných učebních plánů a využívá dobrodružných aktivit povyšující studium. Project Adventure nabízí také spoustu jiných programů, které probíhají hlavně v přírodním prostředí. Jejich cílem je skrze aktivity podpořit růst osobnosti, odhalit mnohočetnou inteligenci a rozvinout dovednosti jako je osobní a skupinová odpovědnost, komunikace, spolupráce či řešení problémů (Chytilová, 2005).

Program Project Adventure v rámci hodiny tělesné výchovy popisuje Neuman (2001). Hlavními cíli jsou zlepšení osobního pochopení mezi žáky, zvýšení vzájemné podpory uvnitř třídy, zlepšení koordinace, nárůst pocitu radosti ze svého fyzického já a ze sounáležitosti s dalšími žáky. Během tohoto programu je atmosféra navozována tak, aby i ti největší samotáři měli pocit, že nejsou ohroženi při provádění něčeho nového, aby i ti méně šikovní zjistili, že v některých aktivitách jsou lepší než ostatní v tradičních sportech. Najednou se u nich projeví schopnosti, které by se v tradiční výuce neobjevily. Takový dobrodružný tělocvik obsahuje na začátku veselá cvičení, exotické hry a kontaktní hry, kde panuje radostná nálada a rozvíjí se vytrvalost žáků. Dále jsou zařazeny aktivity pro rozvoj spolupráce a kooperativní hry a následně rozmanité překážkové dráhy.

### **2.2.5.3 DALŠÍ ZEMĚ**

Dobrodružná výchova je také hojně využívána v severských zemích, jako jsou Norsko či Švédsko. Zde zařazují dobrodružnou výchovu záměrně do programu už v mateřských školách a následně na základních. Další, kdo zasazuje dobrodružství do svých školních osnov je Velká Británie. Toto téma je též časté téma německých odborníků, kteří zastávají názor, že dobrodružství je optimální model učení pro zvládnutí nároků dnešní společnosti, kde na sebe jedinec musí přebírat určitá rizika. V Německu je známé Hildesheimské dětské sportovní fórum, které se zaměřuje na děti v předškolním věku a zkouší s nimi nezvyklé situace, které podporují nepostradatelné vnitřní síly. Za zmínku stojí také R. Zimmerová, která předkládá spoustu pozoruhodných cvičení a her v tělocvičně, které podporují hledání postojů a odpovědné zacházení s vlastním tělem (Neuman, 2001).

### **2.2.5.4 ORGANIZACE V ČESKÉ REPUBLICĚ**

V České republice lze jak v historii, tak v současnosti nalézt několik programů. Počátek spatřujeme v Tyršově tělocvičné soustavě, ve které se objevily cvičení zaměřené na spolupráci a prožitek. Inspiraci lze tedy spatřit v sokolské praxi (Neuman, 2001).

Jako další významnou organizaci v rámci dobrodružných aktivit lze zmínit Junák – Český skaut. Průkopníkem českého skautingu se stal A. B. Svojsík, když roku 1914 tuto organizaci založil (Neuman, 2000). A. B. Svojsík se se skautingem setkal prvně v Anglii v roce 1911 a hned v příštím roce vydává jedinečnou publikaci *Základy junáctví*, kde shrnuje poznatky o oblasti teorie výchovy v přírodě a různé obory skautské praxe (Břicháček, 1991). Za významnou osobnost v českém skautu považujeme Jaroslava Foglara. Ten roku 1925 vedl svůj první skautský tábor, který následovala řada dalších desítek táborů. J. Foglar byl také významným českým spisovatelem literatury pro mládež, kdy roku 1937 vydává svou nejznámější knihu *Hoši od bobří řeky*, která ovlivnila u mládeže jejich vztah k přírodě, táboření, dobrodružství a překonávání překážek vedoucích k sebevýchově. Dále byl redaktorem dětských časopisů jako *Mladý hlasatel*, v němž začal vycházet oblíbený seriál *Rychlé šípy* (Neuman, 2000). Dnes má český skaut přes 50 tisíc členů a největší výchovnou organizací v České republice (Skaut, 2017).

Se skautingem úzce souvisí woodcraft. Současně s českým skautem se v roce 1914 vytváří skupina *Lesní moudrosti*, kterou zakládá M. Seifert (Neuman, 2000). V roce

1915 byla založena první česká woodcrafterská organizace Obec Psohlavců. Jeden ze zlomů nastává v roce 1921, kdy Seifertovo dílo Životem a přírodou k čistému lidství znamenalo rozchod Seiferta s Baden-Powellovým skautingem. Nakonec se roku 1922 několik kmenů od skautské organizace oddělilo a založilo Zálesáckou ligu československou v čele se Seifertem. Následující rok byl název změněn na Ligu lesní moudrosti. Během let proběhlo několik změn názvů, rozdělení i zrušení. V roce 1990 byla Liga lesní moudrosti obnovena a jejím náčelníkem se stal Martin Kupka. Současná Liga lesní moudrosti je občanské sdružení, které čítá přibližně 1000 členů (Woodcraft, 2017).

Roku 1953 vzniká na Institutu tělesné výchovy a sportu katedra sportů v přírodě. Již od začátku je katedra rozdělena do tří oddělení, a to na vodní sporty, lyžování a turistika, sporty a výchova v přírodě. Do svých programů katedra zařazuje prvky dobrodružství a prožitku. Významnými členy katedry v rámci dobrodružných aktivit jsou například P. Tajovský, který stál u založení Prázdninové školy Lipnice, nebo od roku 1974 J. Neuman (FTVS, 2017).

Nelze opomenout Prázdninovou školu Lipnice. Jedná se o neziskovou nevládní organizaci, která byla založena roku 1977. Specifikem této organizace je, že se cíleně zaměřuje na činnosti pro období mladší dospělosti a využívá k tomu principy zážitkové pedagogiky (Hanuš, 2009). Usiluje o všestranný rozvoj osobnosti prostřednictvím několikadenních kurzů. Náplň takových kurzů tvoří různé hry, pohyb, tvořivé dílny, diskuse či rozjímání. Za své poslání považuje Prázdninová škola Lipnice motivovat a mobilizovat v člověku za pomoci náročných výzev odvahu a tvořivost, což jsou dovednosti důležité pro získávání zkušeností, které vedou k nárůstu sebevědomí, k odpovědnému přístupu k životu, ostatním lidem a i celému světu. Od roku 1992 je tato organizace členem Outward Bound International (Prázdninová škola Lipnice, 2017).

Jako další zmíníme vzdělávací společnost Outward Bound - Česká cesta, kterou založila Prázdninová škola Lipnice roku 1993. Jedná se o společnost, která pracuje s lidmi ve firmách i kolem nich. S pomocí dobrodružných aktivit tvoří nezapomenutelné zážitky a zkušenosti využitelné pro rozvoj osobnosti, lepší spolupráci a pro posilování firemní kultury (Česká cesta, 2017).

Organizací je hodně a za zmínku ještě stojí například občanské sdružení Hnutí GO!, které vzniklo roku 1991, občanské sdružení Lanové centrum založené v roce 2000, škola sportů a pobytu v přírodě Adventura nebo rekreační středisko Baldovec (Chytilová, 2005).



## 2.3 DOBRODRUŽNÝ PROGRAM

Sestavit úspěšný dobrodružný program není jednoduchý úkol. Osvědčené postupy pro takový program uvádí Neuman (2001). Vedoucí by měl postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, měl by využívat herních metod, protože dobrodružné aktivity jsou charakterizovány hravostí a dobrou náladou. Dále by se měla rozvíjet spontánnost a kreativita žáků, podporovat samostatnost v rozhodování, což je důležité především proto, aby se uměli účastníci programu přizpůsobit různým prostředím a naučili se hodnotit samostatně řešení pohybových situací. Učitel či vedoucí by měl využívat situací, kde se uplatní práce ve skupinách a řeší se problémy.

Program je úspěšný jen tehdy, pokud mezi učitelem a žáky vládne vzájemná důvěra, dobrá komunikace bez konfliktů a spolupráce. Cesta zde znamená cíl, což pro nás znamená, že daleko víc nás zajímá to, jak jsme se k výsledku dopracovali, než samotný výsledek. To nás vede k tomu, že musíme dát hráčům možnost dobrovolně rozhodnout o své účasti a přijmout nabízenou výzvu, ve které na vlastní kůži zažijí něco nového (Neuman, 2009).

Učitel či vedoucí má nelehký úkol. Kromě toho, že musí program vymyslet, musí ho také úspěšně zrealizovat. Jeho role zde není pouze pozice vedoucího, ale může se také vžít do role rozhodčího, samotného hráče či poradce (Neuman, 2009). Dalším jeho důležitým úkolem je rozdělit hráče do skupin. Existuje několik možností, jak žáky rozdělit do týmů. Velice časté je rozdělení určením kapitánů, kteří si pak střídavě své členy sami vybírají. Toto volení má však své úskalí v tom, že ti, co zbydou jako poslední, nemají poté takový zájem o hru, jelikož vědí, že nejsou zrovna ti nejlepší a nejšikovnější. Proto bychom měli využívat i jiné vhodnější techniky. Takové, které rozdělí žáky do týmů náhodně, rychle a hravě. Nesmíme zapomenout na to, kolik skupin je potřeba utvořit a jak popřípadě doladíme počet členů ve skupině. Dalším způsobem může být rozpočítání, což je velice jednoduchá a účelná možnost, potom rozdělení dle data narození, křestního jména nebo příjmení, na základě barev očí, vlasů nebo triček, dle výšky, zaujaté polohy a mnoho dalších (Neuman, 2001).

Pokud máme účastníky rozdělené, je potřeba je seznámit s vybranými aktivitami, ty určitým způsobem uvést a vysvětlit pravidla. Způsob uvádění hry musí reagovat na potřeby skupiny a na jejich úroveň schopností. Tato fáze je velice důležitá pro úspěch celé hry. Doporučuje se využívat oční kontakt s žáky, takže není vhodné například nosit

tmavé brýle. Vhodné může být využití doprovodné hudby, prostředí tematicky vyzdobit, dát hře nějaké poutavé a přitažlivé jméno, použít legendu nebo předvést dramatický výstup. Pravidla hry musí být promyšlená, jejich výklad jasný a stručný a nezapomenout ponechat prostor pro dotazy žáků (Neuman, 2009).

Jak zvýšit účinnost programu? Taková pravidla nám popisuje Neuman (2001). Důležité je vědět, pro jakou skupinu je program připravován a podle toho přizpůsobit náročnost aktivit. Jedním z dalších úkolů je vybrat správné a vhodné stavební kameny programu čili zvolit aktivity odpovídající znalostem a zkušenostem. Učitel by měl umět zvolit vyhovující formy jednání s žáky a ovlivnit jejich vzájemné jednání, jejich výkony posuzovat individuálně a za žádnou cenu nesrovnávat s výkony ostatních. Také by měl najít příhodné způsoby uvádění, vedení a hodnocení činností. Každému žákovi by měl umožnit se zúčastnit, ale do aktivit ho nenutit, nevyvíjí na něj tlak. Musí pružně reagovat na vzniklé momenty, udržuje vysokou motivaci žáků, nastaví taková pravidla, se kterými budou všichni souhlasit a budou je dodržovat a hlavně umí zapojit do činnosti co nejvíce žáků.

### **2.3.1 DOBRODRUŽNÉ PROSTŘEDÍ**

K dobrodružným aktivitám dochází zejména v přírodě. Příroda nám nabízí nespočet neupravených přírodních překážek a terénních podmínek. Druhou možností je prostředí uměle navozené (Fialová, 1996).

Zájem o dobrodružné aktivity nám v posledních letech vzrůstá. Důvodem je především současný styl života. Tento vzrůst se stal ovšem velkým náparem pro přírodu, která nemusí vydržet vše. Aby nedošlo k úpadku dobrodružných aktivit, začaly se budovat umělé areály a haly (Neuman, 1999). Z přírody lze do vnitřních prostor přenést mnohé. Jedná se o umělé dobrodružné prostředí (Neuman, 2001). V České republice a také v mnoha dalších státech Evropy a USA se rozrůstají dobrodružné areály pro děti, mládež i dospělé. Hodně takových hřišť a parkurů nám připomínají napodobeniny velkých překážkových drah. Slouží nejen pro překonávání překážek, postupem času začaly nabývat i na dalších funkcích a otevírají se tak více činností. Více lidí má tak teď mnohem snazší cestu se účastnit, protože aktivity se stávají více časově a finančně dostupnější. Do uměle dobrodružného prostředí jsou zahrnuty různé struktury a zařízení, které stimulují přírodní podmínky. K nápadu vybudování takového prostředí přispěla

myšlenky, že by nemusely být aktivity závislé na ročním období a aktuálním počasí. Kromě úkrytu před deštěm, vichrem či sněhem mají vnitřní areály další výhody. Pro učitele nebo trenéry je to menší a uzavřený prostor, na kterém mají větší přehled o svých svěřencích. Plocha je přehledná a dá se na ní snazším způsobem zajistit bezpečnost. Může se zdát, že je to sice vzdálení od přírody, ale dá se to brát jako její ochrana. Jako příklad lze uvést umělé lezecké stěny, bazény či umělé tratě pro vodní slalom (Neuman, 1999).

O srovnání mezi přírodním a uměle dobrodružným prostředím se zmiňuje také Fialová (2010). Umělé podmínky nás mohou připravit na nebezpečné situace v přírodě.

Za uměle dobrodružné prostředí lze považovat i obyčejnou školní tělocvičnu, která je plná klasického nářadí a náčiní, s pomocí kterého lze vytvořit velkou dobrodružnou akci. Stačí trochu popustit uzdu naší fantazii, zapojit tvořivost a vtáhnout děti do děje (Neuman, 2001).

Učitelé mají tedy pestré možnosti, jak nářadí využít. Měli by ale také znát jejich základní charakteristiky, parametry a bezpečnostní předpisy pro jejich využívání. Průzkumy ukazují, že v současné době již není takové množství staršího nářadí, jako jsou bradla a žebříky, které jsou vynikajícím pomocníkem při provozování dobrodružných činností. Na druhé straně ale musíme zmínit, že celkově bývá tělocvičné nářadí staršího data, což přináší riziko defektu a následného úrazu (Neuman, 2001).

Nyní si představíme klasické nářadí a náčiní vhodné pro využití u dobrodružných aktivit. Jedním z nejčastěji užívaným nářadím je lavička. Tu si z tělesné výchovy pamatuje jistě každý z nás. Není tělocvična, kde by toto nářadí chybělo. Lavička je myšlenkou tvůrce švédské gymnastiky Per Henrik Linga. Má mnoho uplatnění, mohou na ní cvičit jak jednotlivci, tak celé skupiny, může sloužit nejenom jako nářadí, ale i jako náčiní, s nímž se cvičí. Její výhodou je, že se s ní snadně manipuluje, je lehce přenosná. Nabízí nám velké množství kombinací i s jinými nářadími a náčiními. Je složena z několika částí. Horní deska, spodní kladina a dva železné háky, které bývají upevněny na jednom konci ze spodní strany horní desky. Využít se dají všechny části. Háky se dají například zaháknout za žebřiny, čímž se nám vytvoří nakloněná plocha. Druhým často používaným nářadím je tělocvičná bedna, nejčastěji švédská. Ta má tvar komolého jehlanu a skládá se z šesti dílů a víka, které bývá potaženo kůží. Jiné druhy beden se objevují méně, například malá bedna nebo německá bedna, která má tvar hranolu. Za zmínku stojí určitě také žebřiny neboli ribstoly, které se stejně jako lavičky dají využít samostatně nebo v kombinaci s jiným nářadím. Za starší a již méně se vyskytující nářadí

je považován žebřík. Ten bývá v tělocvičně upevněn na nástěnné konstrukci a ze spodní strany opatřen válečky, díky kterým lze nastavit žebřík do různých poloh, a to do polohy kolmé, vodorovné i šikmé. Tak jako žebřík se už příliš neobjevují bradla. S nápadem bradel přišel Friedrich Ludwig Jahn. U tohoto náradí lze upravovat šířku, výšku a to jak společně, tak jednotlivě, kdy se dá například jedna žerď nastavit do jiné výšky, než je ta druhá. Dalším náradím vhodným pro dobrodružné aktivity jsou šplhadla. Máme dva základní druhy šplhadel. Jedná se o kovové tyče a konopná lana. Ještě bych ráda zmínila gymnastického koně a kozu, u kterých je velkou výhodou, že mají nastavitelnou výšku nohou, takže z nich lze vytvořit různě vysoké překážky. Bývá u nich také možnost na horní ploše přidělat dvě nastavitelná madla. Dále se často vyskytují a používají kruhy, kladina a trampolína. Kromě náradí využíváme velké množství náčiní jako gymnastické tyče, švihadla, medicinbaly, velké míče nebo plastové kužele (Neuman, 2001).

### **2.3.2 BEZPEČNOST**

Již bylo zmíněno, že v rámci dobrodružných aktivit se nedá vyloučit riziko. Ať už tělesné, emocionální nebo sociální, riziko je vždy součástí. Do dobrodružných aktivit se pouštíme právě proto, abychom se riziko učili překonat a bezpečně zvládnout. Jedná se samozřejmě o riziko zdánlivé. U takového rizika vedoucí ví, že má téměř vše pod kontrolou. Jeho úkolem je pravidelně prohlížet plochy, na kterých aktivity probíhají, odstranit z nich nebezpečné předměty, zkontrolovat veškeré použité pomůcky a materiál. Samozřejmostí je i kontrola vhodného úboru účastníků. Je povinností účastníky před potencionálním rizikem varovat, abychom se vyhnuli úrazům, dále upozornit na situace, při kterých je nutná záchrana či dopomoc, vyžadovat od nich maximální pozornost. Bezpečnost je vždy na prvním místě a není zde místo pro kompromisy. Je nutné udělat vše pro to, aby nedošlo ke zranění (Neuman, 2009). Například při klasickém cvičení na náradí většinou nevzniká problém, jelikož na náradí cvičí vždy jen jeden člověk. U dobrodružných činností jsou využívány netradiční přístupy, které obvykle zaměstnávají více než jednu cvičící osobu a může tak na jednom náradí provádět aktivitu více jedinců současně (Neuman, 2001).

Neuman (2001) popisuje základní bezpečnostní předpisy, které je potřeba u dobrodružných aktivit dodržovat. Dle zákoníku práce lze tyto povinnosti shrnout do těchto bodů:

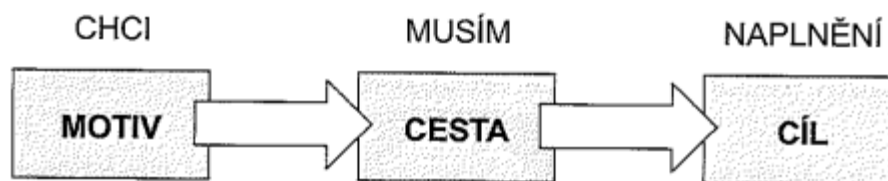
- prevence a předcházení riziku, což obnáší dodržování bezpečnostních pravidel,
- odborná způsobilost vedoucího,
- povinnosti zaměstnavatele jako jsou kontroly či pojištění,
- kontrola bezpečnosti náradí, náčiní i oblečení,
- úprava prostředí,
- dbát nejen na bezpečnost ostatních, ale i na tu svou.

V ohledu dobrodružných aktivit musí učitel či vedoucí brát v úvahu nezkušenost žáků a předvídat možné reálné nebezpečí. Některé činnosti se prostě bez dopomoci či záchrany neobejdou. Základním zákonem je vyhnout se nebezpečí odhadnutím rizika. Bezpečnost se nesmí nikdy předstírat (Fialová, 2010).

### 2.3.3 MOTIVACE

Porozumět lidem je velice těžké. Pokud je chceme ovlivňovat nebo vést, měli bychom jim aspoň trochu porozumět. Tímto jevem se zabývá psychologie. Musíme si uvědomit, že každý člověk má své potřeby a pokud chceme člověka ovlivnit, musíme jeho potřebám rozumět. Tyto potřeby souvisí s motivací. Pokud má člověk potřebu, znamená to, že je motivován k určité činnosti, která potřebu uspokojí. To samé platí i naopak. Když do motivace vkládáme značné úsilí, dokáže nás to motivovat k ledasčemu (Pelánek, 2013).

V psychologickém slovníku od Hartla (2000, str. 328) je motivace definována následovně: „*Proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů. Pojem motivace v psychologii zatím značně nejednotný, nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu, projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti*“. Hanuš (2009) vysvětluje původ tohoto slova. Slovo motivace pochází z latinského *motivus*, což je forma slova *moveo*, kterou lze přeložit jako *hýbám* nebo forma slova *moveo*, což znamená *pohybovat*. Motivace se tak dá vysvětlit jako *hybné síly chování a jednání*. Je to takový motor našeho konání, stručně řečeno je motivace cílené chování.



Obrázek 4 – Model motivace (Hanus, 2009)

Motivace úzce souvisí s emocemi. Motivované chování doprovázejí emoce všeho druhu, od hněvu až po pocity štěstí. Spojením motivů a emocí vzniká složitý systém, jelikož při dosažení cíle se nemusí vždy dostavit očekávané pocity štěstí a opačně. Dohromady tvoří motivačně-emocionální systém, který má veliký vliv na lidské chování a prožívání (Plháčková, 2004).

V rámci dobrodružných aktivit a dobrodružné výchovy je motivace základním předpokladem efektivního učení. Motivaci vyvolávají motivy a potřeby. Motivů působí celá řada a navzájem se ovlivňují. Je takovým iniciátorem, který vede k výběru příslušného chování (Rychtecký, 1998). Motivace nám pomáhá nastartovat vnitřní síly k činnosti. Tento proces může trvat několik vteřin, ale i několik hodin. Na motivaci navazuje program, který má právě tato motivace rozjet (Pelánek, 2013). Díky ní zaséváme různé pocity nejistoty a napětí a ovlivňujeme tím celou atmosféru. Působí to na nás jako výzva nebo potřeba, které díky činnosti dosáhneme. Jejím úkolem je zvýšit emoční bilanci člověka ze stereotypního prožívání na stav plynutí (Hanus, 2009).

Hanus (2009) uvádí devět základních zákonů motivace:

- pokud chceme někoho motivovat, musíme být sami motivováni,
- co nás motivuje, je úspěch,
- motivace má dvě stádia, jedním je vytyčení cíle a druhým ukázat, jak cíle dosáhnout,
- motivuje i uznání,
- motivace je nekonečný příběh, který nikdy nekončí,
- motivuje i vlastní účast,
- každý postup vpřed musí být znatelný,
- výzva k jednání motivuje jen ve chvíli, pokud je za akcí vidina vítězství,
- ztotožnění se skupinou také motivuje.

Dále Hanuš (2009) uvádí důležitost osobnosti učitele či instruktora, který motivaci provádí. Tvůrčí a charizmatický vedoucí dokáže i z obyčejné aktivity udělat nezapomenutelný hit. Což platí i naopak. Pokud nejsou děti do hry dostatečně vtažené, hra rozhodně nebude mít úspěch.

Tělesná výchova se stává občas pro žáky velice otravnou záležitostí. Učitel by se tak měl snažit vytvořit motivovanou činnost a přesvědčit žáky, že i tělocvik může být zábava. Mělo by se stát pro učitele vodítkem, že motivace umožňuje přenést do tělesné výchovy mnoho dobrodružných prvků a vytvořit tak z tohoto předmětu zajímavé prostředí bohaté na dobrodružné aktivity (Neuman, 2001). V tělesné výchově lze motivaci rozdělit na vnitřní motivační dispozice žáka a vnější motivační popudy. Za vnitřní dispozice lze považovat potřeby pohybu, výkonu, úspěchu a soutěžení a za vnější popudy interakce mezi žákem a učitelem, struktura vyučovací jednotky, motivační klima a styl vedení (Kodým, 1982).

Pelánek (2008) uvádí různé formy motivace. Naším cílem je snažit se o pestrost a motivovat pokaždé jiným způsobem. Prvním způsobem je navození atmosféry. Často používáme sehrání předem připravené scény. Nejčastěji proto, že je tato forma neúčinnější a jak pro děti, tak instruktory zábavné. Pro navození atmosféry dále používáme vyprávění příběhu nebo promítnutí části filmu. Výrazným motivačním faktorem může být také slíbená odměna. Tuto formu uplatňujeme především u malých dětí. U některých činností je motivačním momentem pouze atraktivita. Každý v sobě máme určitou dávku soutěživosti a máme potřebu se nějak ostatním předvést. V tomto případě jako motivace stačí vyzdvižení výzev a zkušeností, které nám hra přináší. Takovou výjimečnou formou je nečekané vhození do hry, kdy na děti čeká šok typu „Rychle vstávej, běží ti čas“. Tak nedáme dětem žádný čas přemýšlet nad tím, zda se mu do hry vstoupit chce, nebo nechce, a je rovnou vržen do děje. V neposlední řadě je tu motivace ve formě čistého nadšení. V nějaké chvíli dostaneme bláznivý nápad, který je velice dobře přijat. Využíváme ji zřídka a většinou je to ve chvílích improvizace.

#### **2.3.4 REFLEXE**

Pokud chrlíme na účastníky jednu hru za druhou, zážitky se začnou přehlušovat. Činnost pak je možná zábavná, ale nemá velký účinek. Aby byly zážitky pro účastníky přínosné, musí dostat čas na vstřebání a zpracování (Pelánek, 2013). K takovému

vstřebání nám slouží reflexe, zpětná vazba. Po skončení aktivitu zhodnotíme, různými způsoby zjistíme dojmy a názory účastníků (Kačer, 2010)

Reflexe je jev, který by nám měl vytvářet prostor pro sdílení pocitů a zážitků a dávat tak důležitou zpětnou vazbu pro nás, děti a ostatní instruktory. Poukáže nám na problémy a dá nám možnost je vyřešit či vyjasnit. Součástí je také poučení ze získaných zkušeností a jejich přenos do běžného života (Pelánek, 2008).

Chour (2000) uvádí, že třeba i jen krátké zhodnocení by se mělo stát pravidlem. Důležité nejsou pouze informace, jestli jsme dosáhli svých cílů, ale také reakce jednotlivých dětí na aktivitu. Zjišťujeme, kdo projevil vytrvalost, obětavost, píli, sobectví, strach, kdo si získal nové kamarády a kdo je naopak samotář.

Hlavním cílem reflexe je dát zážitky do souvislostí a rozvíjet schopnost učit se ze zkušeností a chyb. Cíle souvisí s konkrétní hrou, která reflexi předchází. Reflexi lze zaměřit na jeden ze tří směrů. Prvním je zaměření na skupinu. Zde klademe důraz především na vztahy mezi členy týmu a komunikaci ve skupině. Hledáme konflikty a řešíme je. Další je zaměření na jednotlivce. Zde se soustředíme na pocity a zážitky, vedeme děti k vyjádření pocitů, k otevření se a k poznání sebe samých. Tento typ používáme po psychicky nebo fyzicky náročných hrách. Třetím je zaměření na téma. Po simulačních a málo strukturovaných hrách se můžeme zaměřit na hlubší rozbor otevřeného tématu. Zaměříme se na názory účastníků a souvislosti mezi hrou a realitou (Pelánek, 2008).

Aby zpětná vazba proběhla úspěšně, existuje několik podmínek, které bychom měli dodržovat a věnovat jim pozornost. První důležitou podmínkou je časová charakteristika. Zpětná vazba by měla přijít na řadu ihned po hodnocené hře a měli bychom si pro ni vyhradit dostatek času. Samozřejmě nemůžeme s pětiletými dětmi vést reflexi například hodinu. Délka se řídí věkem dětí, stanovenými cíli a předcházejícími zkušenostmi. Volíme také vhodnou denní dobu. Kromě času si musíme zvolit i vhodné místo. Pokud chceme po hráčích, aby se nám svěřili se svými pocity a sdělili nám své názory, vybereme prostředí, ve kterém se budou cítit příjemně (Neuman, 2009).

Důležitou podmínkou pro zdárný průběh je i připravenost vedoucího reflexe. O hráčích a o průběhu hry si nashromáždíme co nejvíce informací a připravíme si okruh otázek a připomínek. Je vhodné zařadit především otevřené otázky a vyhnout se otázkám,



na které se odpovídá buď ano, nebo ne. Do diskuze bychom neměli také vkládat témata o traumatech a vážných problémech (Neuman, 2000).

Nejčastější a neúčinnější formou reflexe je řízená diskuze. V takové diskuzi podporujeme především vyjadřování názorů a povzbuzujeme k výměně zkušeností. Diskuze však není jediný typ, který existuje. Můžeme využít různé hry, dotazníky, dramatizaci či výtvarné zpracování (Neuman, 2009). Různé typy reflexí používáme především proto, aby se reflexe nestala stereotypem a nezačala děti nudit. Jiné formy se hodí také pro neplánované či improvizované zařazení reflexe (Pelánek, 2008).

Dle Greenawaye (1996) má reflexe velký přínos nejen pro samotné hráče, ale i pro vedoucího. Mezi hlavní výhody řadí především zdokonalení našich komunikačních schopností, pomoc při rozvíjení komunikačních schopností dětí, lepší pochopení myšlenek dětí, pomoc dětem při objasnění cílů a i to, jak jich dosáhnout, učitel či vedoucí se stává pozornějším a chápavějším, a v neposlední řadě nám reflexe pomůže zjistit pohled dětí na hru.

## **2.4 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK**

Starší školní věk někdy též zvaný střední školní věk je období mezi prepubescencí a dospíváním. Vymezení tohoto období není z hlediska vztahu ke vzdělávacímu systému příliš obtížné. Obtížnější je toto určení z hlediska hormonálních změn (Vilímová, 2009).

Dle Machové (2016) spadá do dané věkové kategorie mládež od 11 do 15 let. Jedná se o období puberty, které lze dále rozčlenit na fázi prepuberty a fázi puberty. V tomto věku dochází u dětí k velkým změnám, ať už růstovým, fyziologickým nebo psychickým.

### **2.4.1 VÝVOJ DÍTĚTE**

Nejprve se budeme zabírat růstovým neboli somatickým vývojem. V tomto období dochází k velkým proporčním změnám. Člověk neroste pouze do výšky. Charakteristický je nestejný růst individuálních částí těla. Například dolní končetiny rostou rychleji než trup. Se zvětšováním výšky se zvětšují i širkové rozměry

kostry. Počátek těchto změn je v dolních končetinách, následně se rozšiřuje délka horních končetin, poté šířka ramen, hrudníku a pánve. Následuje prodloužení trupu a vývoj tohoto období je završen zvětšující se hloubkou hrudníku. Dalším typickým rysem pubescentního období je ztenčení vrstvy podkožního tuku. Ke zvyšování tělesné hmotnosti dochází především vlivem nárůstu kostry a svalstva. S tímto velkým nárůstem souvisí i požadované stravovací návyky a vyváženost jednotlivých složek potravy. Rozvoj kostry vyžaduje vyšší potřebu vápníku, fosforu, hořčíku a vitamínů A a D. Dále tělo potřebuje dostatek proteinů a lipidů. Za hlavní zdroj energie považujeme sacharidy (Machová, 2016). Rychtecký (1998) uvádí, že končetiny se v pubescenci prodlužují rychleji než trup. O mládeži v tomto věku lze říci, že jsou samá ruka a samá noha. Výškový a váhový rozdíl je znatelný i mezi samotnými vrstevníky. Kolem 15. roku věku je viditelný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Chlapci mají většinou větší hmotnost i výšku než dívky.

Pohybový vývoj dítěte ve starším školním věku je charakteristický svou nesouměrností. Dochází k lehkému snížení výkonnosti a lehké unavitelnosti. Důvodem je výše zmíněný rychlý růst, zatímco nervová činnost v důsledku pomalejšího vývoje zaostává, a tak se může dočasně narušit pohybová koordinace. Zapříčínovat tuto nerovnováhu může také psychický vývoj jedince. Děti v pubertě příliš sledují svůj zevnějšek a bývají vůči sobě dost kritické, ve svých již osvojených pohybových schopnostech i dovednostech jsou si najednou nejisté (Machová, 2016). V tomto období se objevují rozdíly ve výkonech chlapců a dívek. Velký nárůst spatřujeme u aerobní vytrvalosti. U děvčat trvá tento progres přibližně do 13 let věku. U chlapců dochází k největšímu zlepšení u rychlostních schopností. U děvčat také, avšak k vzestupu dochází pomaleji a svého vrcholu dosahují v už 15 letech. K velkému rozvoji dochází také u explozivní a dynamické síly, opět více u chlapců než u dívek. V tomto věku je důležitý všestranný rozvoj všech motorických schopností a přiměřená zátěž (Rychtecký, 1998).

Kdo je dítě v pubescentním období? Čím se zabývá, co ho baví, jak se cítí a co řeší? To jsou otázky, kterými se zabývá vývojová psychologie. Každý člověk je osobností a právě osobností se stává v průběhu svého vývoje díky začleňování se do společnosti a vytvářením osobní totožnosti (Beneš, 2016). Psychický vývoj u dětí staršího školního věku je dle Matějčka (1998) charakteristický pocíty neklidu, rozporností, přecitlivělostí, labilitou nálad a impulsivností. Příčinou tohoto kolísání jsou hormonální změny typické pro pubescenci. Bohužel mají tyto výkyvy negativní dopad na práci žáka ve škole. Děti

bývají neposlušné, vzpírají se a neustále vyjadřují svůj nesouhlas. Rychtecký (1998) ještě uvádí, že vysoká hormonální aktivita pubescentů ovlivňuje emoční stavy a projevy nejen k sobě, ale i ke svému okolí a druhému pohlaví. Rozvíjí se u nich abstraktní myšlení a paměť. Začínají mít smysl pro morálku a je pro ně typické osamotňování. Povolují vazby na své rodiče a celkově upadá autorita k vedoucím osobám, ať už k rodičům, učitelům nebo trenérům. Také se začíná objevovat zájem o druhé pohlaví.

## **2.4.2 VLIV DOBRODRUŽNÝCH AKTIVIT NA OSOBNOST DÍTĚTE**

Dobrodružné aktivity působí na člověka v mnoha směrech. Dochází ke změnám postojů u každého jednotlivce, mění se jeho sociální vazby i chování (Hanuš, 1999). Změny přicházejí ve třech směrech. Ve vztahu k sobě, k ostatním a ve vztahu k okolnímu prostředí. Hlavním důvodem, proč podstupovat dobrodružství je riziko stojící na cestě k našemu osobnostnímu růstu (Neuman, 2001).

Neexistuje jednotný názor o prospěšnosti vlivu dobrodružství na dítě. Jedni odborníci tvrdí, že dobrodružství člověka zušlechťuje, ti druzí zas, že má na osobnost negativní vliv, jelikož taková činnost dítě odvádí od reality. Chybí tu vklad vlastní aktivity (Neuman, 1997).

Chytilová (2005) tvrdí, že dobrodružství je prostředek k růstu osobnosti a rozvoje člověka. Smyslem dobrodružné výchovy je především zvýšení sebepojetí člověka a zlepšení interpersonálních vztahů. Skrze ní dochází k sebepoznání a zdokonalování sebe sama.

Neuman (2001) uvádí, že dobrodružné aktivity uspokojují touhu dětí po napětí, odvaze a překvapení. Hodně dítěti pomůže, když díky těmto aktivitám dokážeme pozvednout jeho sebevědomí a zvýšíme jeho jistotu v rozhodování. Stejně tak dobře můžeme působit i na hyperaktivní děti, aby se pak lépe koncentrovaly na učení.

Dle Fialové (1996) mohou dobrodružné činnosti také pomoci řešit školní problémy související s nechutí, nezájmem či agresivitou. Je u nich vyžadována samostatnost při rozhodování, sebedůvěra i důvěra v ostatní, kooperace, vzájemná pomoc a odpovědnost. Vyvolávají v jedinci vnitřní napětí ovlivňující nejen funkce tělesné, nýbrž i duševní jako například euforie, rozhodnost a způsobilost jednat a lepší vnímavost.

Dle výsledků výzkumu Frainšice (2016) vyplývá, že vliv na osobnost dítěte spatřují samotní žáci převedším v oblasti pozitivní skupinové atmosféry, která ovlivňuje osobnostní rozvoj.

Jsou známy základní formy pohybů, které děti vyhledávají pro zisk prožitků z dobrodružství. Můžou to být různé typy prolézaček, skluzavek nebo překážkových drah, které mohou být nízké, vysoké, stabilní, nestabilní a jiné. Takové situace vyvolávají v dětech pocit dobrodružné činnosti s velkým prožitkovým nábojem. Je důležité dodat každému pocit důležitosti, umožnit mu poznat sám sebe, své slabé i silné stránky a dát každému zakusit pocit úspěchu. Vedoucí aktivit by měl pomoci zvednout sebevědomí dětí umožněním účasti v odpovídajících aktivitách, zadat specifické cíle a využít co nejvíce činností potřební pro spolupráci při řešení různých problémů. Učitel si připraví výzvové situace, naplánuje postupné cíle, podporuje diskusi u reflexe, zaměřuje pozornost žáků na průběh učení při činnosti (Neuman, 2001).

## **2.5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRONZOVÁ**

Pro výzkum této diplomové práce byla důležitá spolupráce se základní školou, na které proběhl program dobrodružných aktivit. Jedná se o Základní školu s rozšířenou výukou jazyků Bronzová, která se sídlí v Praze 13.

Pokud se podíváme trochu do historie, dozvíme se, že tato škola byla otevřena jako 4. moderní škola v oblasti Stodůlek. První vrt symbolizující položení základního kamene se uskutečnil roku 1985 a pravidelná výuka byla odstartována roku 1988. Ze začátku bylo pouze 7 tříd s celkovým počtem žáků 55. Prvním ředitelem byl Mgr. Evžen Mošovský. Roku 1991 byla škole udělena akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro rozšířenou výuku cizích jazyků (ZŠ Bronzová, 2006).

ZŠ Bronzová má kapacitu 26 tříd, ve kterých je průměrná naplněnost jednotlivých tříd okolo 24 žáků. Vedle kmenových tříd zde nalezneme odborné pracovní fyziky, přírodopisu, chemie, hudební výchovy, výtvarné výchovy, jazyků, dějepisu, dále dvě multimediální pracovní, což je kinosál a klubová místnost, a dvě učebny pro výpočetní techniku. Tělesná výchova zde probíhá ve dvou tělocvičnách, na multifunkčních hřištích s umělým povrchem. Také zde nechybí školní družiny se svými hernami. Pro žáky jsou

zřízeny odpočinkové prostory a hrací kouty, kde si mohou v době přestávek zahrát například stolní tenis. Pro obědy je zřízena interiérově moderní jídelna s plně funkční školní kuchyní, která denně připravuje výběr dvou jídel (ZŠ Bronzová, 2006).

## **3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, PŘEDPOKLADY**

### **3.1 CÍL PRÁCE**

Hlavním cílem diplomové práce je posoudit zájem o dobrodružné aktivity u žáků 2. stupně Základní školy Bronzová na základě sestaveného dobrodružného programu.

### **3.2 ÚKOLY PRÁCE**

Plánované dílčí úkoly nutné pro úspěšné naplnění cíle jsou tyto:

- připravit program dobrodružných aktivit v rámci hodin tělesné výchovy,
- aplikovat program v hodinách tělesné výchovy u žáků 2. stupně ZŠ Bronzová,
- provést pozorování aktivity či inaktivity žáků v průběhu programu,
- sestavit anketu zjišťující zájem o dobrodružné aktivity,
- na základě ankety posoudit zájem o dobrodružné aktivity a zkušenosti žáků s těmito aktivitami.

### **3.3 PŘEDPOKLADY**

Na základě prostudované literatury a svých zkušeností předpokládáme, že:

- Žáci se aktivně zapojí do programu dobrodružných aktivit.
- Sestavený program vybraných dobrodružných aktivit zvýší zájem o dané aktivity v rámci tělesné výchovy.
- Největší dobrodružství budou žáci pociťovat při překážkových drahách.
- Žáci vyhledávají dobrodružné aktivity ve svém volném čase.

## 4 METODIKA PRÁCE

### 4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor šetření tvořilo 145 žáků ze Základní školy Bronzová, z toho 67 chlapců a 78 dívek. Jednalo se o žáky 2. stupně, tedy žáky z 6. až 9. tříd ve věku 11 až 15 let. Počet žáků v jednotlivých třídách, kteří se výzkumu aktivně zúčastnili, ukazuje tabulka 1. Celkový počet pak tabulka 2. Z každého ročníku se zúčastnily dvě třídy (A a B). Třídy byly spojené a rozděleny na dívčí a chlapecké skupiny. Dohromady bylo tedy 8 skupin. Jelikož program dobrodružných aktivit neprobíhal v jeden den, tak se každého bloku zúčastnil pokaždé jiný počet žáků.

Třída	Chlapci	Dívky
6.	15	26
7.	20	14
8.	14	19
9.	18	19
<b>celkem</b>	67	78

Tabulka 1 – Počet zúčastněných žáků v jednotlivých třídách

<b>Žáci (N)</b>	145	100%
Dívky	78	53,8%
Chlapci	67	46,2%

Tabulka 2 – Celkový počet žáků

### 4.2 POUŽITÉ METODY

Ve výzkumu byla použita metoda případové studie. Jedná se o detailní studium jednoho nebo několika mála případů. Existuje několik typů případové studie. U této práce byla konkrétně použita metoda případová studie organizací a institucí, která zkoumá firmy, školy, odborové organizace (Hendl, 2005). V našem případě zkoumáme Základní školu s rozšířenou výukou jazyků Bronzová.

Údaje pro diplomovou práci byly zjišťovány metodou pozorování a metodou dotazování, konkrétně pomocí anket.

Jansa (2012) považuje pozorování za základní a nejpřirozenější postup pro získání informací. Pokud hovoříme o pozorování v rámci výzkumu, jedná se o záměrné a systematické sledování vybraných jevů. Gavora (1996) uvádí dva hlavní způsoby pozorování, a to pozorování strukturované a nestrukturované. Pro naše účely bylo použito strukturované pozorování. Dle Jansy (2012) při strukturovaném pozorování určíme, co a jak budeme sledovat. Předem se určí pozorovací systémy a schémata, které obsahují popis kategorií, vlastností či rysů. Takový způsob vede k reálnějšímu vyhodnocení pedagogické reality.

V našem případě bylo pozorováno aktivní zapojení žáků do jednotlivých her a aktivit dobrodružného programu. Pozorování prováděli tři učitelé ze ZŠ Bronzová. U každé skupiny byl vždy jeden pozorovatel, který byl předem instruován o tom, co má sledovat. Pozorováno bylo aktivní zapojení žáků do jednotlivých aktivit programu. Pozorovatelé vše zaznamenávali do předem připraveného formuláře (viz příloha 1). Pozorování se zúčastnili jeden muž (pozorovatel C) a dvě ženy (pozorovatelka A a B). Následující tabulka 3 uvádí rozpis pozorovatelů pro jednotlivé skupiny.

<b>Třída</b>	<b>Pozorovatel</b>
6. dívky	A
6. chlapci	C
7. dívky	A
7. chlapci	B
8. dívky	A
8. chlapci	B
9. dívky	B
9. chlapci	A

Tabulka 3 – Rozpis pozorovatelů jednotlivých skupin

Druhou využitou metodou pro získání dat byla anketa. Podle Hendla (2005) je anketa jednou z možností získávání informací při výzkumu. Jansa (2012) uvádí, že se jedná o jednodušší formu dotazníku, která zjišťuje informace o aktuální situaci v daném prostoru. V našem případě se jedná o průzkum zájmu žáků o dobrodružné aktivity. Pro účely naší práce byly vytvořeny dvě formy anket, a to ankety průběžné a anketa závěrečná. Tyto ankety byly určeny pro žáky 6. až 9. tříd Základní školy Bronzová. V průběžných anketách (viz příloha 2) hodnotili žáci jednotlivé aktivity programu známkou 1 až 5 jako ve škole. Závěrečná anketa, kterou jsme vytvořili pro potřeby našeho výzkumného šetření, byla složena z jedenácti otázek (viz příloha 3). Bylo použito pět



otázek uzavřených a pět polouzavřených, kde měli žáci možnost vybrat si z několika variant odpovědí nebo odpovídali formou ano – ne. Tento typ otázek byl použit záměrně, a to z důvodu jednoduchého a rychlého vyplnění. Pouze jedna otázka byla otevřená. Jednotlivé otázky byly sestaveny s ohledem na věk respondentů tak, aby zjišťovaly všechny potřebné informace potřebné k dosažení cíle této práce a k ověření stanovených předpokladů.

### 4.3 SBĚR DAT

Data potřebná pro tuto práci byla získávána během a po programu dobrodružných aktivit, který probíhal v termínu od 25. dubna 2017 do 19. května 2017 na Základní škole Bronzová. Program byl rozdělen do pěti bloků a probíhal u každé skupiny v rámci pěti vyučovacích hodin školní tělesné výchovy. Všechny třídy měly dotaci dvě hodiny týdně po 45 minutách. Program vedli dva lidé. Výzkumník osobně (A) a jeden pedagog (B) z dané základní školy, který byl velice pečlivě a podrobně s programem seznámen. Rozdělení skupin pro vedoucí programu ukazuje následující tabulka 4.

Třída	Vedoucí
6. dívky	A
6. chlapci	B
7. dívky	B
7. chlapci	A
8. dívky	B
8. chlapci	A
9. dívky	A
9. chlapci	B

Tabulka 4 – Rozpis vedoucích jednotlivých skupin

Data byla získávána pomocí anket ve všech třídách druhého stupně způsobem tužka-papír a s pomocí pozorování, kdy celkem tři pozorovatelé zapisovali údaje do připraveného formuláře v průběhu programu. Pozorovatelé přiřazovali do tabulky k jednotlivým aktivitám buď znaménko +, které znamenalo aktivní zapojení do aktivity, nebo znaménko -, které vyjadřovalo, že žáci o aktivitu nejeví příliš velký zájem. Pokud zaznamenali pozorovatelé znaménko -, do poznámek dopsali, co způsobovalo inaktivitu žáků. Průběžné ankety byly žákům předány vždy na konci každého bloku programu a

vyplňovali je v závěru výuky. Závěrečnou anketu vyplňovali žáci na konci pátého bloku programu v rámci výuky. Žákům byl před samotným vyplňováním sdělen účel zjišťování informací.

Program byl sestaven z dobrodružných her a aktivit, které byly proveditelné v daných podmínkách základní školy. Součástí programu byla také motivace žáků, která měla za úkol vtáhnout žáky do děje a zvýšit tak zaujetí pro aktivity. Motivace měla formu vyprávění či hrané scény. Po každé aktivitě následovala také reflexe. Jednotlivé bloky aktivit jsou uvedeny v tabulce 5, detailní popis celého programu a jednotlivých aktivit nalezneme v přílohách 4 a 5.

1. blok	Seznamovací, zahřívací, icebreakers, kontaktní hry
2. blok	Soutěživé, zábavné hry, hrátky
3. blok	Hry na rozvoj důvěry
4. blok	Hry na rozvoj kooperace a spolupráce, iniciativní, problémové
5. blok	Překážky

Tabulka 5 – Přehled jednotlivých bloků programu

Při tvorbě programu jsme vycházeli z již zmíněných teoretických i praktických východisek a poznatků. Při výběru aktivit a her jsme se nechali inspirovat jak českou, tak zahraniční literaturou, a to Neuman, 1999; Neuman, 2001; Neuman, 2009; Rohnke, 1977 a další. Dále jsme čerpali z vlastní praxe a zkušeností.

## 4.4 ANALÝZA DAT

Odpovědi žáků na jednotlivé otázky anket a záznamy z pozorování jsem zaznamenala do připravených pracovních listů. Nejprve jsem vyhodnocovala získané údaje souhrnně od všech respondentů, následně pak podle pohlaví. Pro snazší vizuální porovnání zjištěných dat byly všechny výsledky přeneseny do přehledných tabulek a sloupcových a výsečových grafů vytvořených v programu Microsoft Office Excel 2013, které jsou součástí výsledkové části této práce.

## 5 VÝSLEDKY

Výsledková část práce je rozdělena do tří částí. První část ukazuje výsledky z pozorování aktivity či inaktivity žáků v průběhu programu. Druhá část popisuje výsledky z průběžných anket, která zjišťovala oblíbenost jednotlivých aktivit. Třetí část zahrnuje závěrečnou anketu zjišťující zájem o dobrodružné aktivity.

### 5.1 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

V rámci pozorování bylo sledováno aktivní zapojení žáků do jednotlivých aktivit dobrodružného programu. Pozorovatelé zaznamenávali do připraveného formuláře k jednotlivým aktivitám buď znaménko +, které představovalo aktivní zapojení do aktivit programu, nebo znaménko -, které znamenalo opak, tudíž žáci o aktivitu nejevili příliš velký zájem. Výsledky jsou zpracovány po jednotlivých blocích a to pro jednotlivé třídy dívek a chlapců zvlášť v tabulkách 6 až 15.

1. blok	6.	7.	8.	9.
Komu míč?	-	-	-	+
Elektrika	+	+	+	+
Veverka a lev	-	+	+	+
Evoluce	+	+	+	+
Dračí souboj	+	+	-	+
Zasedání v kruhu	-	+	+	+

Tabulka 6 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 1. bloku

Z tabulky 6 je patrné, že nejméně aktivní byly dívky u hry Komu míč, a to ve všech třídách kromě deváté. V šesté třídě byla dále snížena aktivita dívek u aktivit Veverka a lev a Zasedání v kruhu. U aktivity Veverka a lev byla inaktivita způsobena dle pozorovatelky A nepochopením pravidel. Z výsledků dále vyplývá, že nejvíce byly dívky aktivní u her Elektrika a Evoluce.

1. blok	6.	7.	8.	9.
Komu míč?	+	+	+	+
Elektrika	+	+	+	+
Veverka a lev	+	-	+	+
Evoluce	+	+	+	-
Dračí souboj	+	+	+	+
Zasedání v kruhu	-	-	+	+

Tabulka 7 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 1. bloku

Tabulka 7 ukazuje situaci aktivit prvního bloku u chlapců. Dle pozorovatelů byli chlapci nejméně zainteresovaní u aktivity Zasedání v kruhu. U všech ostatních aktivit jevíli chlapci zájem. Nejvyšší zaujetí pro hru spatřují pozorovatelé v aktivitě Elektrika.

2. blok	6.	7.	8.	9.
Obruče, hýbejte se	+	+	+	+
Moře	+	+	-	+
Biatlon	+	-	-	+
Živé pexeso	+	+	+	+

Tabulka 8 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 2. bloku

Dle pozorovatelů (tabulka 8) se nejméně dívky zapojovaly do Biatlonu, především ze sedmé a osmé třídy. Naopak nejvíce se zapojovaly při Živém pexesu a hře Obruče, hýbejte se.

2. blok	6.	7.	8.	9.
Obruče, hýbejte se	+	+	+	+
Moře	-	+	+	+
Biatlon	+	+	-	+
Živé pexeso	+	+	+	+

Tabulka 9 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 2. bloku

U chlapců vypadala situace podobně (Tabulka 9). Pouze u dvou her (Moře u 6. třídy a Biatlon u 8. třídy) zhodnotili pozorovatelé, že o ně chlapci nejeví dostatečný zájem.

3. blok	6.	7.	8.	9.
Cesta tmou	+	+	+	+
Pendl	-	+	-	+
Ulička důvěry	+	+	+	+
Pád důvěry	+	+	+	+

Tabulka 10 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 3. bloku

Tabulka 10 nám ukazuje, že aktivní zapojení dívek do aktivit rozvíjejících důvěru bylo vysoké. Pouze u Pendlu se dívky z šesté a osmé třídy příliš nezapojovaly. Pozorovatelka A spatřovala důvod ve strachu žákyň z pádu na zem. U uličky důvěry a Pádu důvěry napsaly pozorovatelky A a B, že aktivita dívek byla velice vysoká a že zájem o aktivity zde byl velmi výrazný.

3. blok	6.	7.	8.	9.
Cesta tmou	+	+	+	+
Pendl	-	+	+	-
Ulička důvěry	+	+	+	+
Pád důvěry	+	+	+	+

Tabulka 11 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 3. bloku

U chlapců ve třetím bloku vypadala situace zcela obdobně jako u dívek. Nejméně se zapojovali do aktivity Pendl (tabulka 11). Pozorovatelka A popsala, že se chlapci z deváté třídy u této aktivity úmyslně pouštěli na zem a proto už dál ostatní nechtěli tuto aktivitu provádět. Největší zájem byl zjištěn všemi pozorovateli u Pádu důvěry.

4. blok	6.	7.	8.	9.
Gordický uzel	+	+	+	+
Monstra	+	+	+	+
Ovčák a ovce	-	+	-	+

Tabulka 12 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 4. bloku

Tabulka 12 nám ukazuje výsledky pozorování ze čtvrtého bloku programu u dívek. Dle pozorovatelek A a B projevovaly dívky největší zájem u hry Monstra, kterou si velice oblíbily. Naopak nejméně u hry Ovčák a ovce. Z výsledků pozorovatelek vyplývá, že nejhorší situace byla u dívek ze šesté třídy, které absolutně odmítaly spolupracovat.

4. blok	6.	7.	8.	9.
Gordický uzel	+	+	+	-
Monstra	+	+	+	+
Ovčák a ovce	-	+	+	-

Tabulka 13 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 4. bloku

Ve čtvrtém bloku u chlapců dopadla nejlépe také hra Monstra a nejhůře Ovčák a ovce, což lze spatřit v tabulce 13. Důvod nezájmu byl stejný jako u dívek. Žáci nebyli schopni spolupráce. V případě deváté třídy napsala pozorovatelka A, že se chlapci na hru nesoustředili a hrát jí nechtěli.

<b>5. blok</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>
Váha	+	+	+	+
Přelet horu	+	+	+	+
Lavičkové variace	+	+	+	+
Věčko	+	+	+	+
Šplh na dvou tyčích	+	+	-	+
Rodeo na koni	+	+	-	+

Tabulka 14 – Aktivní zapojení dívek do aktivit 5. bloku

V pátém bloku, kdy probíhaly překážky, bylo aktivní zapojení dívek do aktivit dle pozorovatelek A a B velice příznivé (tabulka 14). U všech aktivit byl dle nich zájem výrazný. Pouze u dívek z osmé třídy byla výjimka, a to u aktivit Šplh na dvou tyčích a Rodeo na koni. U šplhu napsala pozorovatelka A, že důvodem nezájmu je příliš velký strach dívek.

<b>5. blok</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>
Váha	+	+	+	+
Přelet horu	+	+	+	+
Lavičkové variace	+	+	+	+
Věčko	+	+	+	+
Šplh na dvou tyčích	+	+	+	+
Rodeo na koni	+	+	+	+

Tabulka 15 – Aktivní zapojení chlapců do aktivit 5. bloku

U chlapců se dle pozorovatelů jednalo o nejúspěšnější blok, kdy se chlapci do aktivit nejvíce vžili (tabulka 15). Největší zájem a nadšení panovalo u aktivity Rodeo na koni.

## 5.2 VÝSLEDKY PRŮBĚŽNÝCH ANKET

V rámci 5 vyučovacích hodin vyplňovali žáci vždy na konci každého bloku krátkou anketu na zhodnocení jednotlivých aktivit známkou jako ve škole 1 až 5. Výsledné tabulky jsou uvedeny zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce. Prvního zhodnocení se zúčastnilo celkem 117 žáků, z toho 65 dívek a 52 chlapců. V rámci této hodiny proběhly seznamovací, zahřívací a kontaktní hry.

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Komu míč?	9	40	13	3	0	2,15
Elektrika	21	38	6	0	0	1,77
Veverka a lev	7	43	11	4	0	2,19
Evoluce	35	28	2	0	0	1,49
Dračí souboj	5	17	36	6	1	2,71
Zasedání v kruhu	4	21	38	2	0	2,59

Tabulka 16 – Hodnocení aktivit 1. hodiny u dívek (N=65)

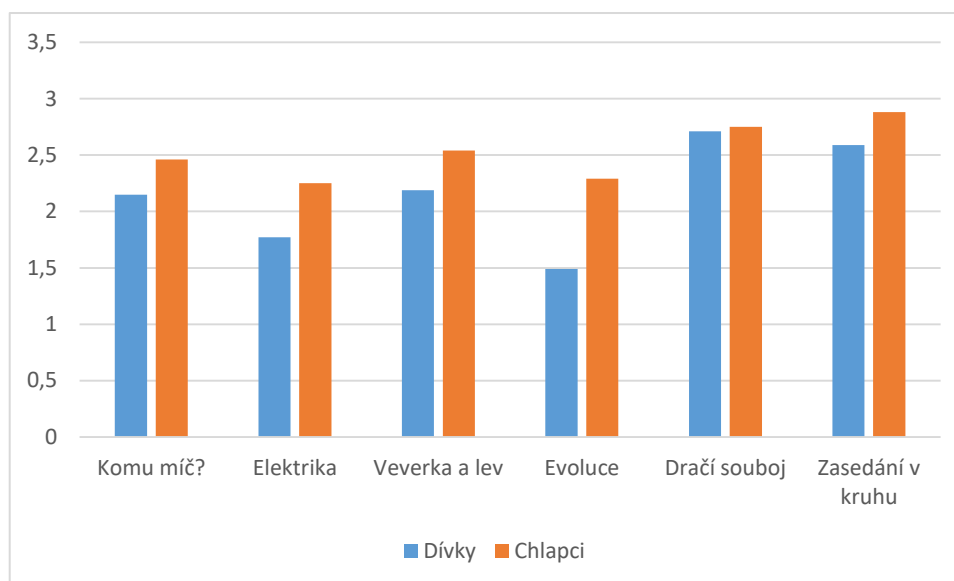
Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Komu míč?	6	19	24	3	0	2,46
Elektrika	8	25	17	2	0	2,25
Veverka a lev	4	22	21	4	1	2,54
Evoluce	5	29	16	2	0	2,29
Dračí souboj	2	18	26	3	3	2,75
Zasedání v kruhu	1	15	29	3	4	2,88

Tabulka 17 – Hodnocení aktivit 1. hodiny u chlapců (N=52)

Z výsledků úvodní hodiny seznamovacích, zahřívacích a kontaktních her bylo zjištěno, že u dívek se nejvíce osvědčila hra Evoluce, což je patrné z tabulky 16. Průměrná známka této hry je  $\bar{x}=1,49$ . Naopak nejhůře dopadl Dračí souboj, kde je průměrná známka  $\bar{x}=2,71$ . U chlapců jsou výsledky znázorněny v tabulce 17. Nejvíce se líbila aktivita s názvem Elektrika s průměrnou známkou  $\bar{x}=2,25$  a nejméně Zasedání v kruhu s průměrnou známkou  $\bar{x}=2,88$ .

	Dívky	Chlapci
<b>Celková průměrná známka</b>	2,15	2,53

Tabulka 18 – Celkové průměrné známky aktivit 1. hodiny



Graf 1 – Porovnání hodnocení aktivit 1. hodiny mezi dívkami a chlapci

Pokud srovnáme hodnocení jednotlivých aktivit mezi oběma pohlavími, zjistíme, že seznamovací a zahřívací aktivity jsou více oblíbené u dívek, než u chlapců, a to u všech aktivit prvního bloku (tabulka 18 a graf 1). Celková průměrná známka prvního bloku u dívek je  $\bar{x}=2,15$  a u chlapců  $\bar{x}=2,53$ .

Druhá hodina programu se nesla v duchu soutěživých a zábavných hrátek. Zúčastnilo se jí celkem 107 žáků, z toho 59 dívek a 48 chlapců.

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Obruče, hýbejte se	14	37	8	0	0	1,9
Moře	12	32	14	1	0	2,07
Biatlon	5	38	13	3	0	2,24
Živé pexeso	30	27	2	0	0	1,52

Tabulka 19 – Hodnocení aktivit 2. hodiny u dívek (N=59)

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Obruče, hýbejte se	6	18	19	5	0	2,48
Moře	17	26	5	0	0	1,75
Biatlon	11	17	18	2	0	2,23
Živé pexeso	11	23	14	0	0	2,06

Tabulka 20 – Hodnocení aktivit 2. hodiny u chlapců (N=48)

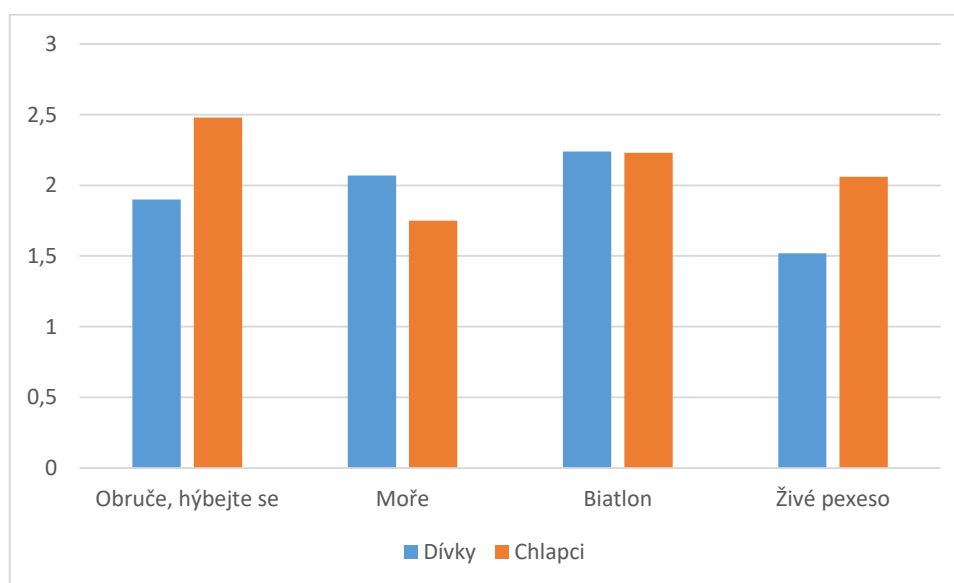
Výsledky druhého bloku nám ukazují tabulka 19 pro dívky a tabulka 20 pro chlapce. Dívky nejvíce zaujala hra Živé pexeso, která získala průměrnou známku  $\bar{x}=1,52$ . Nejhorší průměrnou známku u dívek má Biatlon, a to  $\bar{x}=2,24$ . Chlapci nejvíce ocenili



aktivitu Moře s průměrnou známkou  $\bar{x}=1,75$ . Nejméně oblíbenou se stala aktivita Obruče, hýbejte se ( $\bar{x}=2,48$ ).

	Dívky	Chlapci
<b>Celková průměrná známka</b>	1,93	2,13

Tabulka 21 – Celkové průměrné známky aktivit 2. hodiny



Graf 2 – Porovnání hodnocení aktivit 2. hodiny mezi dívkami a chlapci

Srovnání mezi chlapci a dívkami ukazuje tabulka 21 a graf 2. Tak jako v prvním případě, opět celkové hodnocení druhé části programu dopadlo lépe u dívek, než u chlapců. Celková průměrná známka u dívek je  $\bar{x}=1,93$  a u chlapců  $\bar{x}=2,13$ . U jednotlivých aktivit se hodnocení liší. Aktivity Obruče, hýbejte a Živé pexeso byly ohodnoceny lépe u dívek, zbylé dvě aktivity lépe u chlapců.

Ve třetí hodině proběhly hry a aktivity na rozvoj důvěry. Přítomno bylo 113 žáků, 60 dívek a 53 chlapců.

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
<b>Cesta tmou</b>	12	38	9	1	0	1,98
<b>Pendl</b>	7	38	13	2	0	2,17
<b>Ulička důvěry</b>	25	25	10	0	0	1,75
<b>Pád důvěry</b>	29	25	6	0	0	1,62

Tabulka 22 – Hodnocení aktivit 3. hodiny u dívek (N=60)

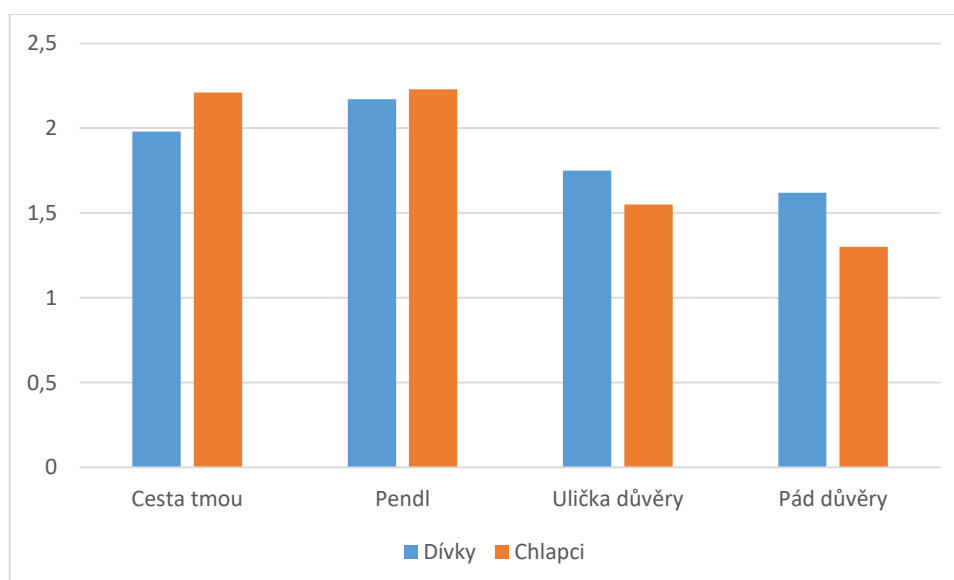
Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Cesta tmou	12	21	17	3	0	2,21
Pendl	7	30	13	3	0	2,23
Ulička důvěry	31	16	5	1	0	1,55
Pád důvěry	37	14	2	0	0	1,3

Tabulka 23 – Hodnocení aktivit 3. hodiny u chlapců (N=53)

Výsledky hodnocení třetí části programu lze spatřit v tabulkách 22 a 23. Jak u dívek, tak u chlapců, měl největší úspěch Pád důvěry. Nejhorší průměr pak u obou dvou skupin Pendl.

	Dívky	Chlapci
<b>Celková průměrná známka</b>	1,88	1,82

Tabulka 24 – Celkové průměrné známky aktivit 3. hodiny



Graf 3 – Porovnání hodnocení aktivit 3. hodiny mezi dívkami a chlapci

Porovnání hodnocení mezi oběma skupinami ukazuje tabulka 24 a graf 3. Oproti prvním dvěma hodinám programu se zde výsledky liší. Hodnocení aktivit rozvíjejících důvěru má celkovou průměrnou známku lepší skupina chlapců ( $\bar{x}=1,82$ ). U dívek pak  $\bar{x}=1,88$ . U jednotlivých aktivit jsou příznivější výsledky u dívek pro aktivity Ulička důvěry a Pád důvěry. U chlapců pak Cesta tmou a Pendl.

Do čtvrté hodiny programu byly zařazeny hry na rozvoj kooperace a spolupráce, iniciativní a problémové hry. Zúčastnilo se jí 115 žáků, 62 dívek a 53 chlapců.

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
<b>Gordický uzel</b>	6	23	27	6	0	2,53
<b>Monstra</b>	31	18	13	0	0	1,71
<b>Ovčák a ovce</b>	20	19	23	0	0	2,05

Tabulka 25 – Hodnocení aktivit 4. hodiny u dívek (N=62)

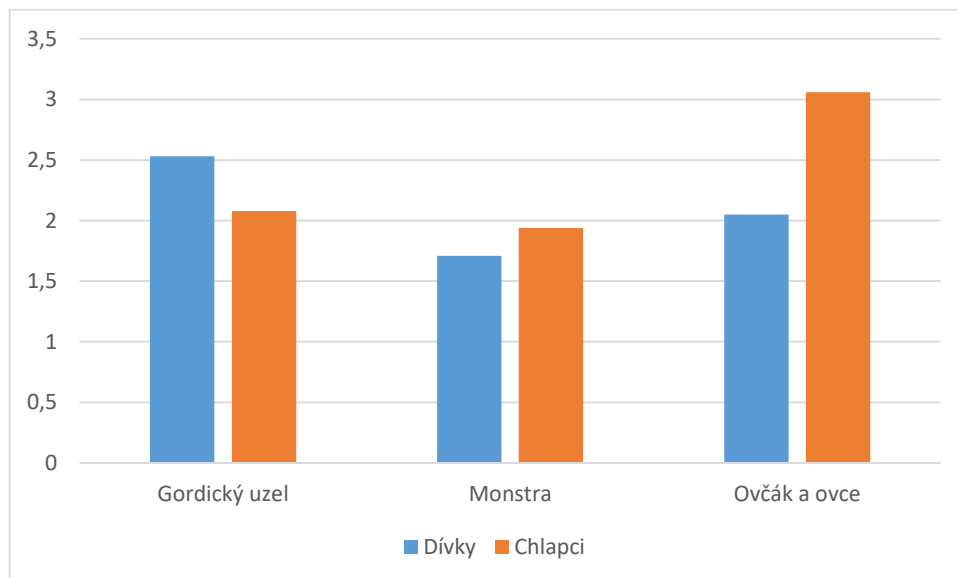
Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
<b>Gordický uzel</b>	8	33	12	0	0	2,08
<b>Monstra</b>	16	26	9	2	0	1,94
<b>Ovčák a ovce</b>	0	10	32	9	2	3,06

Tabulka 26 – Hodnocení aktivit 4. hodiny u chlapců (N=53)

Výsledky čtvrté části zobrazují tabulky 25 a 26. U dívek nejvíce uspěla hra Monstra s průměrnou známkou  $\bar{x}=1,71$  a nejméně Gordický uzel s průměrnou známkou  $\bar{x}=2,53$ . U chlapců dopadla nejlépe také hra Monstra, nejhůře pak Ovčák a ovce. Tato hra získala nejhorší hodnocení z celého programu a jako jediná má průměrnou známku přes hodnotu 3 ( $\bar{x}=3,06$ ).

	Dívky	Chlapci
<b>Celková průměrná známka</b>	2,1	2,36

Tabulka 27 – Celkové průměrné známky aktivit 4. hodiny



Graf 4 – Porovnání hodnocení aktivit 4. hodiny mezi dívkami a chlapci

Porovnání hodnocení mezi oběma skupinami ukazuje tabulka 27 a graf 4. Dívky daly oproti chlapcům lepší hodnocení aktivitám Monstra a Ovčák a ovce, zatímco u chlapců dopadl lépe Gordický uzel. Celkové hodnocení dopadlo opět lépe u dívek než u chlapců, a to o hodnotu 0,26.

Závěrečné 5. hodiny, na kterou byly připraveny různorodé překážky, se zúčastnilo 107 žáků, 59 dívek a 48 chlapců.

Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Váha	34	22	3	0	0	1,48
Přelez horu	23	28	8	0	0	1,75
Lavičkové variace	32	23	4	0	0	1,53
Věčko	19	30	9	1	0	1,86
Šplh na dvou tyčích	16	25	15	3	0	2,09
Rodeo na koni	18	22	13	6	0	2,12

Tabulka 28 – Hodnocení aktivit 5. hodiny u dívek (N=59)

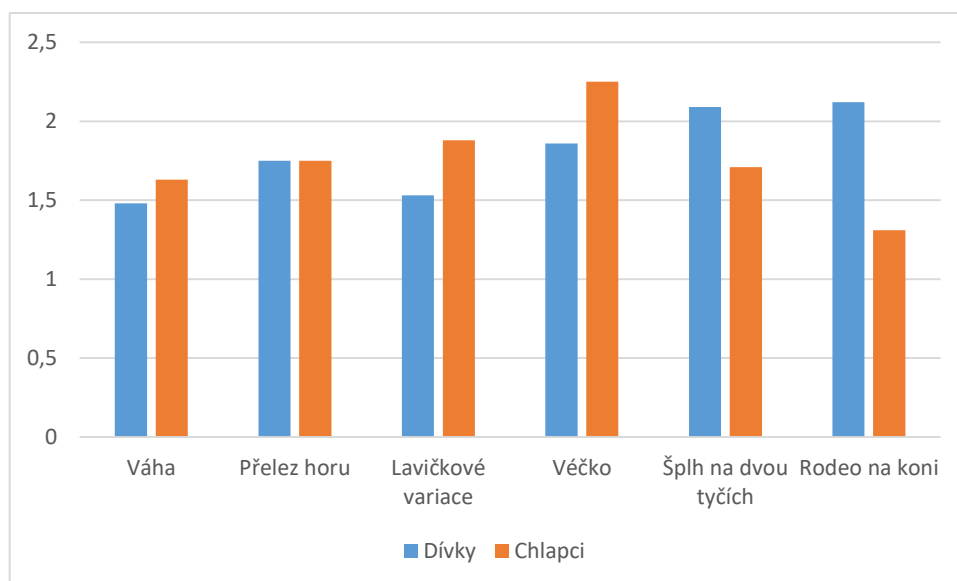
Známka	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Váha	25	16	7	0	0	1,63
Přelez horu	16	28	4	0	0	1,75
Lavičkové variace	10	36	0	2	0	1,88
Věčko	9	21	15	3	0	2,25
Šplh na dvou tyčích	22	18	8	0	0	1,71
Rodeo na koni	33	15	0	0	0	1,31

Tabulka 29 – Hodnocení aktivit 5. hodiny u chlapců (N=48)

Výsledky bloku překážek jsou patrné v tabulce 28 a 29. V této části programu bylo zjištěno, že dívkám se nejvíce líbila překážka nazvaná Váha ( $\bar{x}=1,48$ ) a nejméně pak Rodeo na koni ( $\bar{x}=2,12$ ). U chlapců naopak dopadlo Rodeo na koni nejlépe s  $\bar{x}=1,31$ . Nejméně je zaujala překážka Věčko ( $\bar{x}=2,25$ ).

	Dívky	Chlapci
<b>Celková průměrná známka</b>	1,81	1,76

Tabulka 30 – Celkové průměrné známky aktivit 5. hodiny



Graf 5 – Porovnání hodnocení aktivit 5. hodiny mezi dívkami a chlapci

Srovnání mezi dívkami a chlapci zobrazuje tabulka 30 a graf 5. V tomto případě je porovnání v hodnocení rozdílné. U děvčat jsou lépe hodnoceny aktivity Váha, Lavičkové variace a Věčko. Chlapci lépe ohodnotili Šplh na dvou tyčích a Rodeo na koni. Překážka Přelet horu má stejné hodnocení jak u dívek, tak u chlapců. Největší rozdíl v hodnocení vznikl u aktivity Rodeo na koni, kde je rozdíl v průměrném známkování roven 0,81. Celkově byly překážky úspěšnější u chlapců ( $\bar{x}=1,76$ ), než u dívek ( $\bar{x}=1,81$ ).

Následující tabulka 31 zobrazuje celkové hodnocení všech aktivit programu a tabulka 32 celkové hodnocení jednotlivých bloků.

	Dívky	Chlapci
<b>Komu míč?</b>	2,15	2,46
<b>Elektrika</b>	1,77	2,25
<b>Veverka a lev</b>	2,19	2,54
<b>Evoluce</b>	1,49	2,29
<b>Dračí souboj</b>	2,71	2,75
<b>Zasedání v kruhu</b>	2,59	2,88
<b>Obruče, hýbejte se</b>	1,9	2,48
<b>Moře</b>	2,07	1,75
<b>Biatlon</b>	2,24	2,23
<b>Živé pexeso</b>	1,52	2,06
<b>Cesta tmou</b>	1,98	2,21
<b>Pendl</b>	2,17	2,23

	Dívky	Chlapci
<b>Ulička důvěry</b>	1,75	1,55
<b>Pád důvěry</b>	1,62	1,3
<b>Gordický uzel</b>	2,53	2,08
<b>Monstra</b>	1,71	1,94
<b>Ovčák a ovce</b>	2,05	3,06
<b>Váha</b>	1,48	1,63
<b>Přelet horu</b>	1,75	1,75
<b>Lavičkové variace</b>	1,53	1,88
<b>Věčko</b>	1,86	2,25
<b>Šplh na dvou tyčích</b>	2,09	1,71
<b>Rodeo na koni</b>	2,12	1,31

Tabulka 31 – Porovnání hodnocení všech aktivit programu

Z tabulky 31 vyplývá, že nejlépe ohodnotily dívky překážku Váha ( $\bar{x}=1,48$ ) a chlapci Pád důvěry ( $\bar{x}=1,3$ ). Dále se dívkám líbily aktivity Evoluce ( $\bar{x}=1,49$ ), Živé pexeso ( $\bar{x}=1,52$ ) a Lavičkové variace ( $\bar{x}=1,53$ ). U chlapců byly dobře ohodnoceny aktivity Rodeo na koni ( $\bar{x}=1,31$ ), Ulička důvěry ( $\bar{x}=1,55$ ) a Váha ( $\bar{x}=1,63$ ). Nejméně zaujala dívky aktivity Dračí souboj ( $\bar{x}=2,71$ ), Zasedání v kruhu ( $\bar{x}=2,59$ ), Gordický uzel ( $\bar{x}=2,53$ ). U chlapců nebyly příliš v oblibě Ovčák a ovce ( $\bar{x}=3,06$ ), Zasedání v kruhu ( $\bar{x}=2,88$ ) a Dračí souboj ( $\bar{x}=2,75$ ).

	Dívky	Chlapci
1. Seznamovací hry	2,15	2,53
2. Soutěžení a hrátky	1,93	2,13
3. Hry na rozvoj důvěry	1,88	1,82
4. Hry na rozvoj spolupráce	2,1	2,36
5. Překážky	1,81	1,76
Celkový průměr	<b>1,97</b>	<b>2,12</b>

Tabulka 32 – Porovnání celkového hodnocení jednotlivých bloků

Z výsledků tabulky 32 vychází, že jak u dívek, tak u chlapců, se nejvíce líbil blok překážek. Nejhůře ohodnocené jsou u obou skupin seznamovací a zahřívací hry. Je zřejmé, že celkově se líbil program více dívkám, než chlapcům. Průměrná známka z hodnocení celého programu je u dívek  $\bar{x}=1,97$  a u chlapců  $\bar{x}=2,12$ .

### 5.3 VÝSLEDKY ZÁVĚREČNÝCH ANKET

Na konci pátého bloku programu dostali žáci závěrečnou anketu, která obsahovala 11 otázek. Anketu vyplnilo celkem 126 žáků, z toho 69 dívek a 57 chlapců. Anketu v poslední hodině vyplňovali také necvičící žáci. Jednalo se o 10 dívek a 9 chlapců. Počet vyplněných anket v jednotlivých třídách ukazuje následující tabulka 33.

Třída	Dívky	Chlapci	Celkem
6.	23	15	38
7.	14	18	32
8.	15	12	27
9.	17	12	29
<b>Celkem</b>	69	57	126

Tabulka 33 - Počet vyplněných anket

Na otázku číslo 1 „Jakým aktivitám se pravidelně věnuješ v rámci zájmových kroužků?“ odpovědělo všech 126 žáků. Zvolit mohli žáci více odpovědí. Odpovědi žáků jsou zaznamenány v tabulce 34, kde D = dívky, CH = chlapci a číslo před těmito znaky značí třídu, kterou navštěvují.

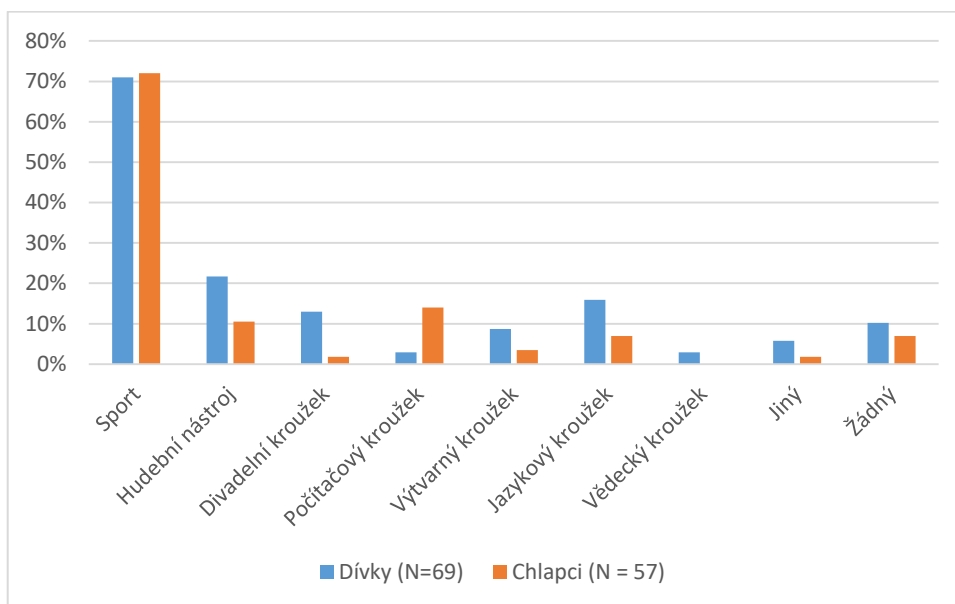
Aktivita	6.D	6.CH	7.D	7.CH	8.D	8.CH	9.D	9.CH	Celkem
<b>Sport</b>	20	13	9	12	10	7	10	9	90
<b>Hudební nástroj</b>	6	2	3	1	4	1	2	2	21
<b>Divadelní kroužek</b>	2	0	6	0	1	0	0	1	10
<b>Počítačový kroužek</b>	0	5	1	0	0	1	1	2	8
<b>Výtvarný kroužek</b>	2	2	0	0	1	0	3	0	8
<b>Jazykový kroužek</b>	4	0	5	3	1	0	1	1	15
<b>Vědecký kroužek</b>	1	0	0	0	0	0	1	0	2
<b>Jiný</b>	4	0	0	0	0	1	0	0	5
<b>Žádný</b>	0	0	1	0	2	3	4	1	11

Tabulka 34 – Kroužky, které žáci navštěvují

Tato otázka byla do ankety zařazena, abychom zjistili, o jaké aktivity se žáci zajímají mimo povinnou školní výuku, a zda se někteří z nich věnují aktivně dobrodružným aktivitám v rámci organizace. Z výsledků vyplývá, že nejvíce žáci navštěvují kroužek sportovní. Celkem 90 žáků se aktivně věnuje nějakému sportu. Chlapci se věnují především fotbalu, florbalu, tenisu a bojovým sportům jako je taekwondo nebo karate. Dívky se v rámci sportovního kroužku věnují florbalu, tanci, tenisu a volejbalu. Dalšími často navštěvovanými kroužky jsou hra na hudební nástroj (21 žáků), jazykový kroužek (15 žáků) a divadelní kroužek (10 žáků). Možnost „Jiný“ zaškrtno 5 žáků. Žáci zde uvedli kroužek rybaření, fotografování a tři žáci kroužek pěvecký. Celkem 11 žáků nenavštěvuje žádný kroužek.

Aktivita	Dívky (N=69)	Chlapci (N = 57)
<b>Sport</b>	71%	72%
<b>Hudební nástroj</b>	21,70%	10,50%
<b>Divadelní kroužek</b>	13%	1,80%
<b>Počítačový kroužek</b>	2,90%	14%
<b>Výtvarný kroužek</b>	8,70%	3,50%
<b>Jazykový kroužek</b>	15,90%	7%
<b>Vědecký kroužek</b>	2,90%	0%
<b>Jiný</b>	5,80%	1,80%
<b>Žádný</b>	10,20%	7%

Tabulka 35 – Procentuální zastoupení žáků v kroužkách



Graf 6 – Porovnání účasti v kroužkách mezi dívkami a chlapci

Z tabulky 35 a grafu 6 lze vyčíst, že největší zastoupení u obou pohlaví má sportovní kroužek. Celkem 71% dívek a 72% chlapců se věnuje aktivně sportu v rámci kroužku. Oproti chlapcům navštěvují dívky více kroužek hry na hudební nástroj, divadelní kroužek, výtvarný kroužek a jazykový kroužek. Chlapci naopak mají větší účast u počítačového kroužku. Celkem 10,2% dívek a 7% chlapců nenavštěvuje žádný kroužek. Z výsledků dále vyplývá, že žádný žák nenavštěvuje organizaci zabývající se dobrodružnými aktivitami.

Otázka číslo 2 zní „Jakým aktivitám se rád/a věnuješ ve svém volném čase (mimo kroužky)? Odpovědělo na ní opět všech 126 žáků. Zvolit mohli žáci více odpovědí, které jsou zaznamenány v tabulce 36. Otázka je zařazena do ankety, abychom získali přehled o aktivitách, kterým dávají žáci v rámci svého volného času přednost.

Aktivita	6.D	6.CH	7.D	7.CH	8.D	8.CH	9.D	9.CH	Celkem
<b>Sportuji</b>	18	11	9	14	9	10	12	9	92
<b>Dívám se na TV</b>	17	13	12	12	9	8	7	6	84
<b>Chodím na výlety</b>	12	8	10	8	6	4	8	5	61
<b>Čtu si</b>	15	5	6	6	8	4	9	3	56
<b>Hraji počítačové hry</b>	3	9	0	10	3	7	2	9	43
<b>Jsem s kamarády</b>	20	12	12	13	12	9	14	11	103
<b>Jiné</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0

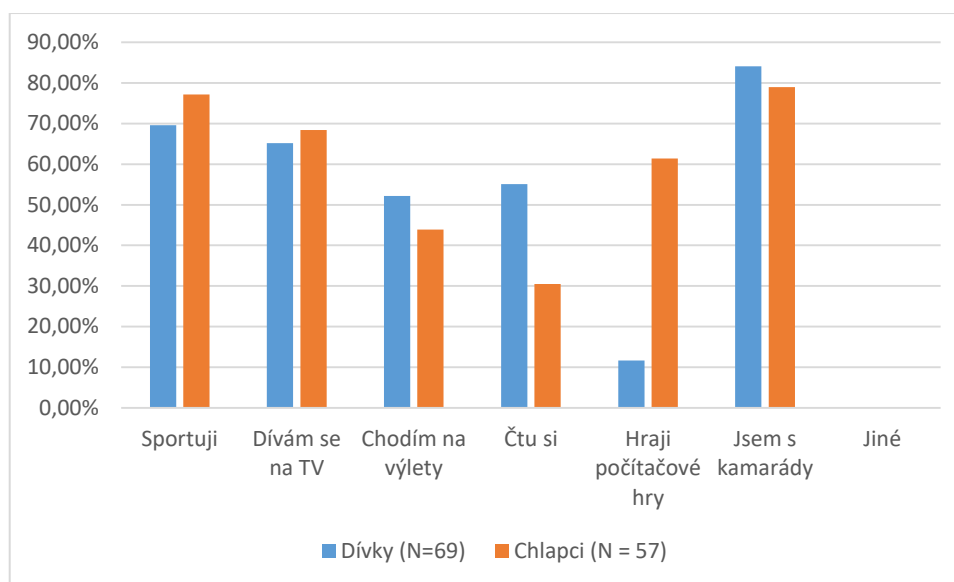
Tabulka 36 – Aktivity volného času žáků.



Svůj volný čas tráví žáci především s kamarády (103 žáků). Dále žáci rádi ve svém volném čase sportují (92 žáků), sledují televizi, filmy nebo seriály (84 žáků) a chodí na výlety (61 žáků). Odpověď jiné ne zvolil žádný z žáků.

Aktivita	Dívky (N=69)	Chlapci (N = 57)
<b>Sportuji</b>	69,60%	77,20%
<b>Dívám se na TV</b>	65,20%	68,40%
<b>Chodím na výlety</b>	52,20%	43,90%
<b>Čtu si</b>	55,10%	30,50%
<b>Hraji počítačové hry</b>	11,60%	61,40%
<b>Jsem s kamarády</b>	84,10%	79%
<b>Jiné</b>	0%	0%

Tabulka 37 – Procentuální zastoupení aktivit volného času u žáků



Graf 7 – Porovnání aktivit volného času mezi dívkami a chlapci

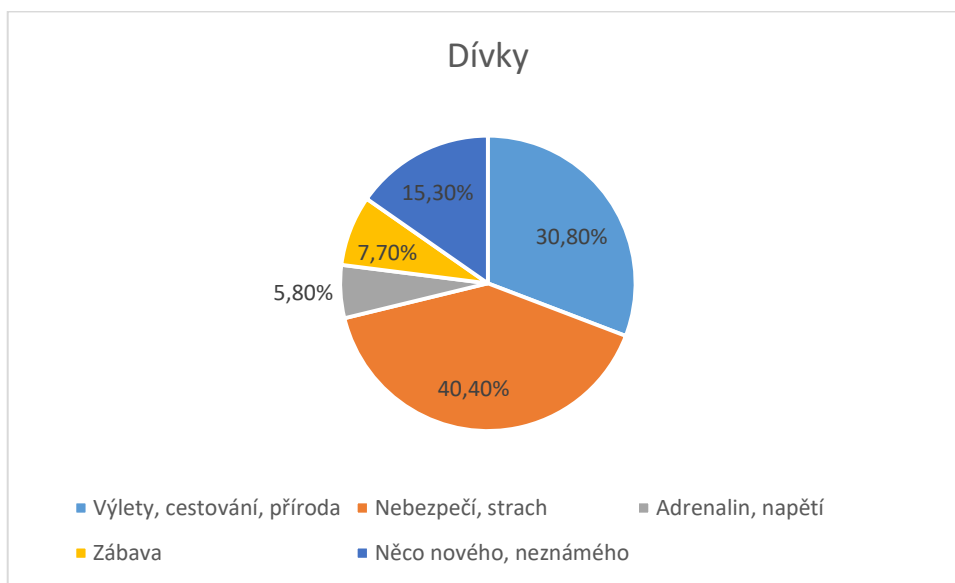
Tabulka 37 a graf 7 nám ukazují procentuální zastoupení aktivit žáků, kterým se rádi věnují ve svém volném čase a rozdíly mezi chlapci a dívkami. Z tabulky 37 je patrné, že nejvíce se obě skupiny věnují svým kamarádům a sportují. Pokud hledáme rozdíly mezi dívkami a chlapci, velké odlišnosti spatříme především u čtení a hraní počítačových her. Celkem 55,1% dívek si rádo čte, zatímco chlapců jen 30,5%. Chlapci raději hrají počítačové hry (61,4%), zatímco dívky jen z 11,6%. V rámci dobrodružných aktivit lze ocenit, že 52,2% dívek a 43,9 % chlapců chodí rádi na výlety a do přírody.

Otázka číslo 3 „Co si představuješ pod pojmem dobrodružství?“ byla jedinou otevřenou otázkou ankety a odpovědělo na ní 87 žáků (69% žáků), z toho 52 dívek (75,4% z celkového počtu žákyň) a 35 chlapců (31,4% z celkového počtu žáků). Celkem 39 žáků nechalo pole pro odpověď prázdné. Odpovědi jsem shrnula do následující tabulky 38.

Co je dobrodružství?	Dívky	Chlapci
Výlety, cestování, příroda	16	14
Nebezpečí, strach	21	12
Adrenalin, napětí	3	5
Zábava	4	2
Něco nového, neznámého	8	2

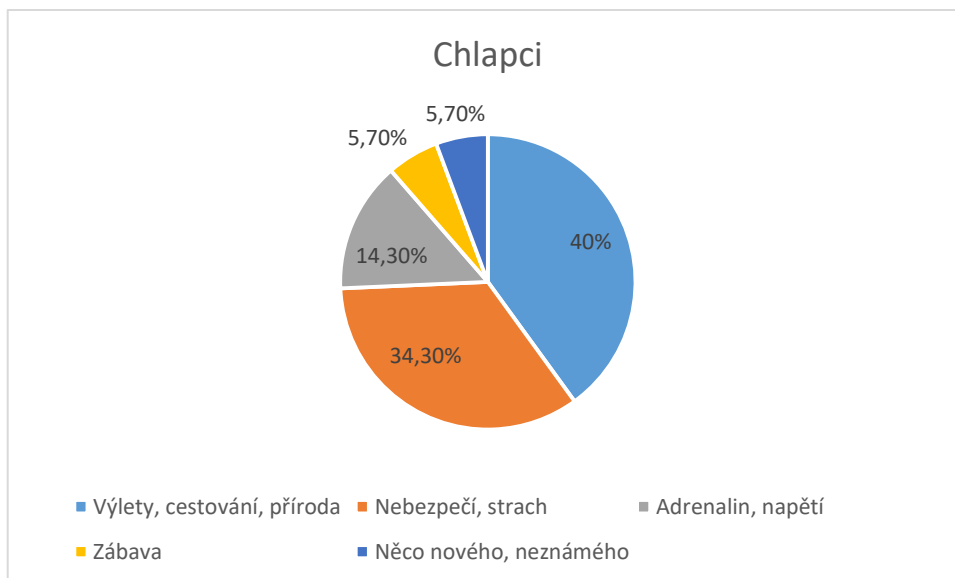
Tabulka 38 – Co si představuješ pod pojmem dobrodružství?

Z výsledků lze vyčíst, že pod pojmem dobrodružství si žáci nejvíce představují takové situace, které jsou pro ně nebezpečné a vyvolávají v nich strach (33 žáků). Další nejčastější odpovědi na třetí otázku jsou výlety, především putování přírodou, a daleké cestování do neznámých krajín (30 žáků).



Graf 8 – Význam dobrodružství pro dívky

Když se řekne dobrodružství, znamená to pro dívky nejvíce nějaké nebezpečí a pocit strachu (40,4%), Druhou nejčastější odpovědí u dívek je cestování a výlety do přírody, třetí pak objevování či zažívání něčeho nového, neznámého, dosud nepoznaného. Některé dívky se také zmínily o tom, že dobrodružství je pro ně něco zábavného (7,7%) nebo adrenalinové a napínavé situace (5,8%).



Graf 9 – Význam dobrodružství pro chlapce

U chlapců byly odpovědi vcelku podobné. Největší dobrodružství pro ně představuje cestování (40%) a nebezpečné situace (34,3%). Dále také uvedli, že dobrodružný je pocit napětí a adrenalinu (14,3%), zábavné (5,7%) a nové (5,7%) zážitky.

Na čtvrtou otázku „Byly pro tebe některé aktivity dobrodružné?“ odpovídali žáci buď ano - ne. Odpovědělo všech 126 žáků. Výsledky spatříme v následující tabulce 39.

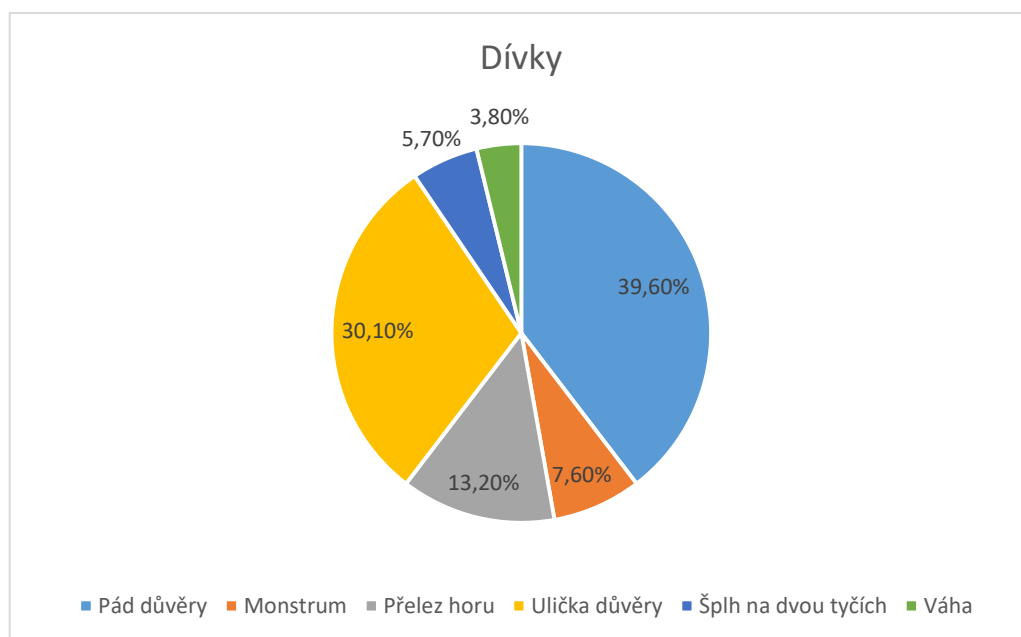
	Dívky	Chlapci
Ano	53	41
Ne	16	16

Tabulka 39 – Byly pro tebe některé aktivity dobrodružné?

Celkem 94 žáků, z toho 53 dívek a 41 chlapců, uvedlo, že některé z aktivit dobrodružného programu pro ně dobrodružné byly. Zbýlých 32 (16 dívek a 16 chlapců) uvedlo opak. Pokud zvolili ano, bylo ještě potřeba doplnit, konkrétní aktivitu, která pro ně dobrodružství představovala. Výsledky znázorňují následující tabulky 40 a 41 a grafy 10 a 11.

Aktivita	Dívky
Pád důvěry	21
Monstrum	4
Přelez horu	7
Ulička důvěry	16
Šplh na dvou tyčích	3
Váha	2

Tabulka 40 – Dobrodružné aktivity pro dívky

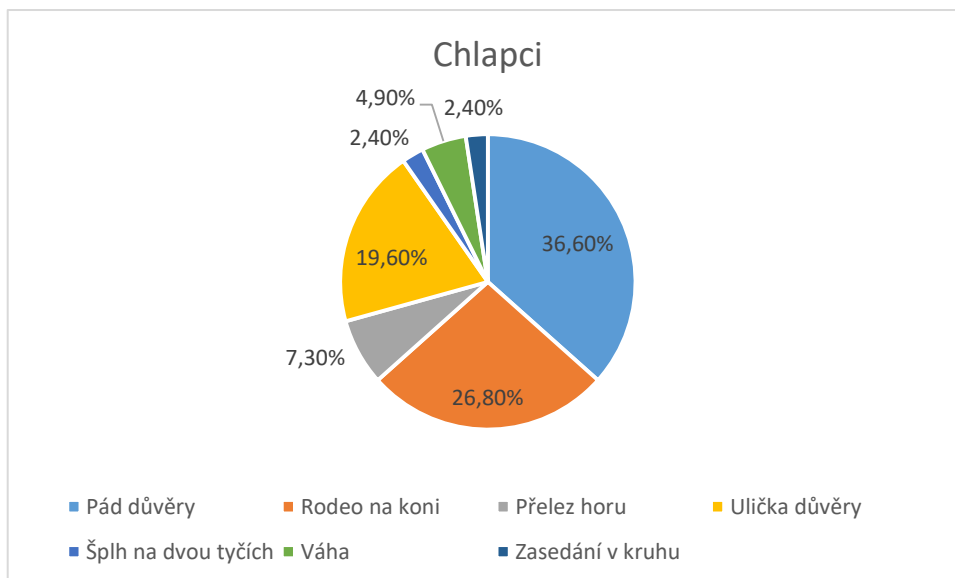


Graf 10 – Dobrodružné aktivity pro dívky

U dívek 23,2% odpovědělo, že žádná aktivita programu pro ně nebyla dobrodružná. Výsledky z odpovědí u zbylých 32 dívek (76,8%) vypovídají o tom, že nejvíce pocit dobrodružství zažívaly u aktivit rozvíjející důvěru, a to konkrétně u Pádu důvěry (39,6%) a u Uličky důvěry (30,1%). Další skupinou aktivit, kterou považovaly dívky za dobrodružnou, byl blok překážek. Z této skupiny pro ně byla nejvíce dobrodružná překážka Přelez horu (13,2%). Z této skupiny ještě uvedly aktivity Šplh na dvou tyčích a Váhu. Celkem 7,6% dívek uvedlo, že pro ně byla dobrodružná aktivita Monstrum.

Aktivita	Chlapci
Pád důvěry	15
Rodeo na koni	11
Přelez horu	3
Ulička důvěry	8
Šplh na dvou tyčích	1
Váha	2
Zasedání v kruhu	1

Tabulka 41 – Dobrodružné aktivity pro chlapce



Graf 11 – Dobrodružné aktivity pro chlapce

U chlapců odpověď ne zvolilo celkem 28,1%. Zbylých 71,9% chlapců zvolilo ano, tudíž pro ně některé z aktivit představovaly dobrodružství. Tak jako u děvčat, nejvíce dobrodružná aktivita byla Pád důvěry (36,6%). Druhou nejčastější odpovědí bylo Rodeo na koni, kterou zvolilo 26,8% chlapců. 19,6% chlapců považovalo za dobrodružnou aktivitu Uličku důvěry. Mezi další dobrodružné aktivity zařadili ještě chlapci Přelez horu, Váhu, Šplh na dvou tyčích a zasedání v kruhu.

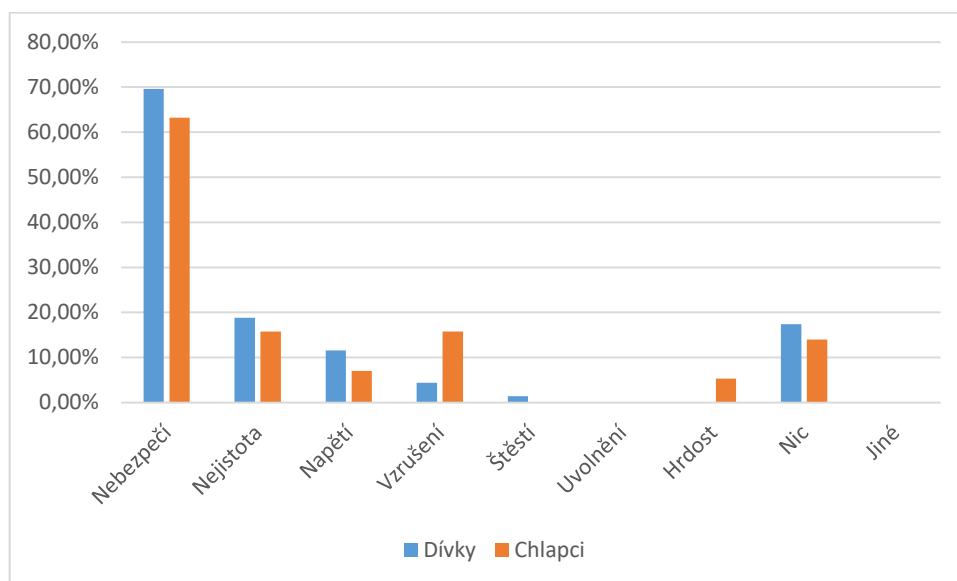
Z výsledků čtvrté otázky je zřejmé, že nejvíce dobrodružství pocítují žáci, jak dívky, tak chlapci, při aktivitách rozvíjející důvěru a u překážek.

Pátá otázka zněla „Jaké pocity v tobě tyto aktivity vyvolaly?“. Odpovědělo na ní celkem 126 žáků. U této otázky mohli žáci opět zvolit více odpovědí. Výsledky jsou zpracované v tabulce 42.

Pocit	Dívky	Chlapci	Celkem
Nebezpečí	48	36	84
Nejistota	13	9	22
Napětí	8	4	12
Vzrušení	3	9	12
Štěstí	1	0	1
Uvolnění	0	0	0
Hrdost	0	3	3
Nic	12	8	20
Jiné	0	0	0

Tabulka 42 – Pocity vyvolané dobrodružnými aktivitami

Aktivity dobrodružného programu vyvolávaly v žácích nejvíce pocity nebezpečí (84 žáků), nejistoty (22 žáků), napětí (12 žáků) a vzrušení (12 žáků). Celkem 20 žáků uvedlo, že tyto aktivity v nich nevyvolaly vůbec nic.



Graf 12 – Porovnání pocitů mezi dívkami a chlapci

V grafu 12 lze spatřit, že rozdíly mezi pocity, které jsou u žáků dobrodružnými aktivitami vyvolány, nejsou mezi dívkami a chlapci velké. U obou skupin je nejvíce zastoupen pocit nebezpečí (dívky 69,6% a chlapci 63,2%). Na druhém místě je u obou pohlaví pocit nejistoty (dívky 18,8% a chlapci 15,8%). Dále už se výsledky částečně liší. Největší rozdíl je patrný u pocitu vzrušení. 15,8% chlapců uvedlo, že v nich aktivity vyvolaly pocit vzrušení, zatímco u dívek zvolilo tuto odpověď pouze 4,4%. 5,3% chlapců zaškrtnulo pocit hrdosti. U dívek tuto možnost nezvolil nikdo. Žádný z žáků nezvolil odpověď pocit uvolnění. 17,4 % dívek a 14% chlapců zvolilo odpověď nic, tudíž v nich aktivity nevyvolaly žádný z uvedených pocitů.

Šestá otázka zněla „Jak se ti program celkově líbil?“. Žáci hodnotili program jako ve škole známkou 1 až 5, kde tedy 1 znamená nejlepší a 5 nejhorší. Odpovědělo 126 žáků.

Známka	Dívky	Chlapci	Celkem
1	23	17	40
2	38	31	69
3	8	7	15
4	0	2	2
5	0	0	0
$\bar{x}$	1,78	1,9	1,83

Tabulka 43 – Celkové hodnocení programu

Výsledky jsou zaznamenány v tabulce 43, ze které lze vyčíst, že program byl přijat velice kladně. Celkové hodnocení u dívek nabylo průměrné známky  $\bar{x}=1,78$  a u chlapců  $\bar{x}=1,9$ . Dívčím se tedy program líbil více než chlapcům, ale rozdíl zde není nijak výrazný. Celkově získal program od všech žáků průměrnou známku  $\bar{x}=1,83$ .

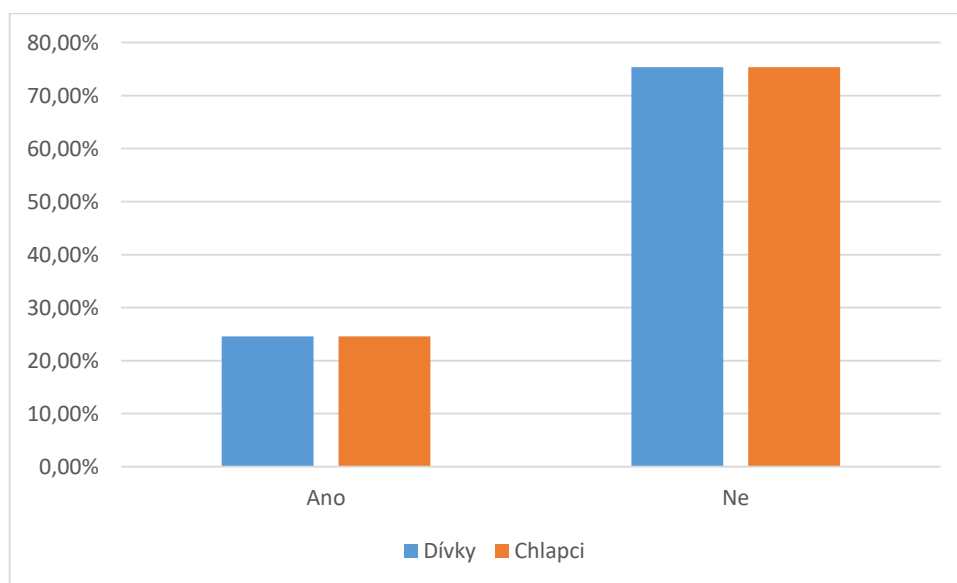
Na otázky číslo 7 až 11 odpovídali žáci buď ano, nebo ne. Znění sedmé otázky bylo „Zažil/a jsi podobné aktivity během hodin tělesné výchovy?“. Odpovědělo 126 žáků. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce 44 a grafu 13.

	Dívky	Chlapci	Celkem
Ano	17	14	31
Ne	52	43	95

Tabulka 44 – Zažil/a jsi podobné aktivity během hodin TV?

Pouze 24,6% žáků (31 žáků) odpovědělo, že během hodin tělesné výchovy zažili dobrodružné aktivity. Zbýlých 75,4% (95 žáků) zvolilo odpověď ne. Nelze ovšem jistě tvrdit, že to tak ve skutečnosti opravdu je. Žáci aktivity zažít mohli, ale netuší, že se o dobrodružné aktivity jednalo. V tomto případě by bylo lepší informaci zjišťovat od učitelů, kteří příslušné třídy vyučují nebo vyučovali.

Tato otázka obsahovala navíc druhou část. Pokud zvolili žáci odpověď ano, měli vypsát, jaké konkrétní aktivity si z hodin tělesné výchovy pamatují. Ano zvolilo celkem 31 žáků, ale pouze 12 jich aktivity vypsalo a vše byly dívky. Mezi zmíněnými aktivitami se objevily sedmkrát Pád důvěry, jednou Ulička důvěry, třikrát Moře a jednou Gordický uzel.



Graf 13 – Otázka číslo 7 v porovnání mezi dívkami a chlapci

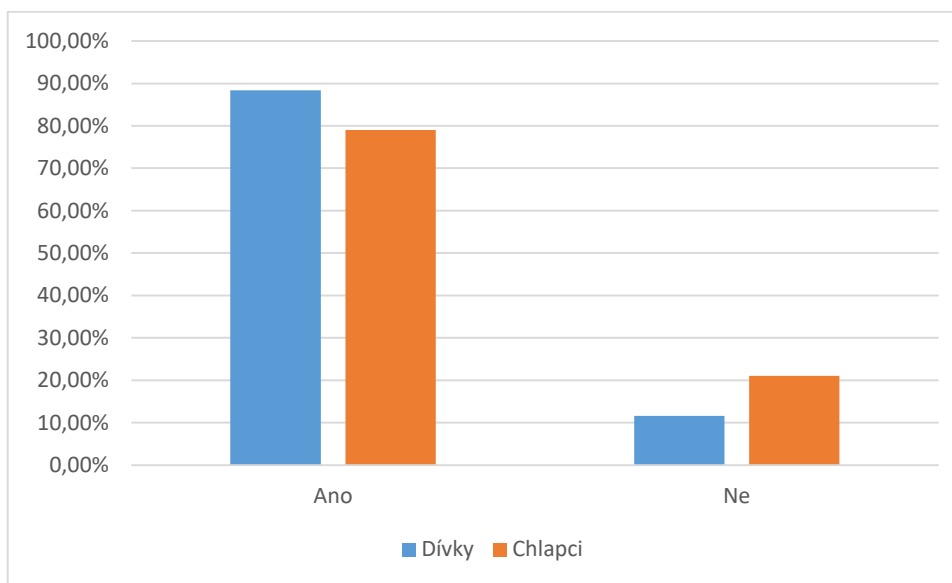
U této otázky není v odpovědích u dívek a chlapců žádný významný rozdíl.

Osmá otázka byla: „Přál/a by sis po tomto programu zařadit více podobných aktivit do tělesné výchovy?“ odpovědělo 126 žáků. Výsledky jsou zpracovány do tabulky 45 a grafu 14.

	Dívky	Chlapci	Celkem
Ano	61	45	106
Ne	8	12	20

Tabulka 45 – Přál/a by sis po tomto programu zařadit více podobných aktivit do TV?

Výsledky osmé otázky jsou pro nás velice příznivé a zároveň stěžejní pro náš výzkum. 84,13% žáků (106 žáků) by si přálo, aby byly dobrodružné aktivity zařazovány do výuky tělesné výchovy častěji, než doposud. Zbylých 15,87% (20 žáků) je opačného názoru a o dobrodružné aktivity nejeví žádný zájem.



Graf 14 – Otázka číslo 8 v porovnání mezi dívkami a chlapci

Pokud porovnáme zájem o dobrodružné aktivity v rámci tělesné výchovy mezi dívkami a chlapci, zjistíme, že u dívek je zájem vyšší, a to o 9,4%. Významné a pozitivní pro náš účel je, že zájem o tyto aktivity je u obou skupin vysoký.

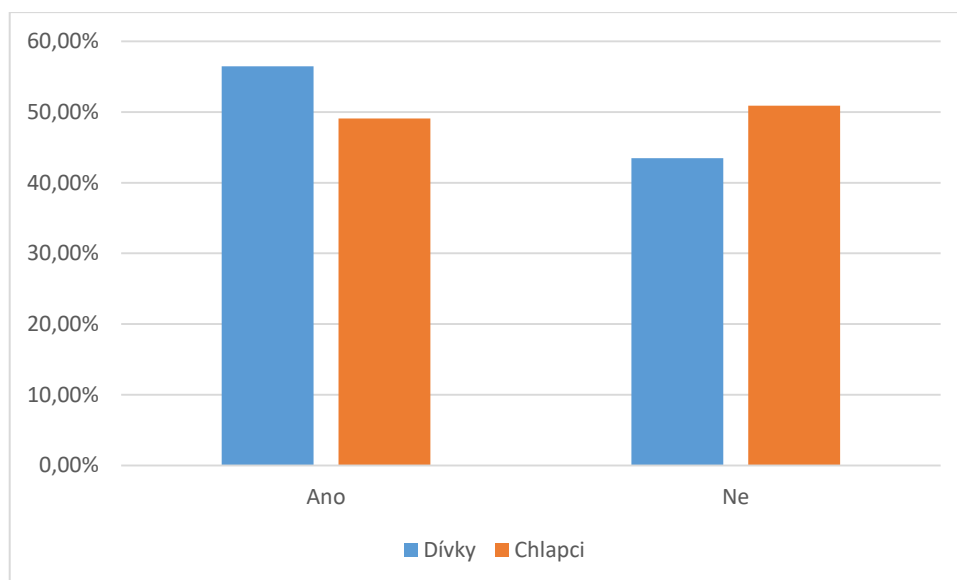


Devátá otázka zněla: „Jsou pro tebe takové aktivity zajímavější než tradiční sporty a sportovní hry v tělesné výchově?“. Odpovědělo celkem všech 126 žáků. Výsledky nalezneme v tabulce 46 a grafu 15.

	Dívky	Chlapci	Celkem
Ano	39	28	67
Ne	30	29	59

Tabulka 46 - Jsou pro tebe takové aktivity zajímavější než tradiční sporty a sportovní hry v TV?

U deváté otázky odpovědělo 53,18% žáků (67 žáků), že jsou pro ně dobrodružné aktivity atraktivnější než klasické sporty a aktivity, které prozatím v hodinách tělesné výchovy zažili. 46,82% (59 žáků) má v oblibě více tradiční sporty a sportovní hry.



Graf 15 – Otázka číslo 9 v porovnání mezi dívkami a chlapci

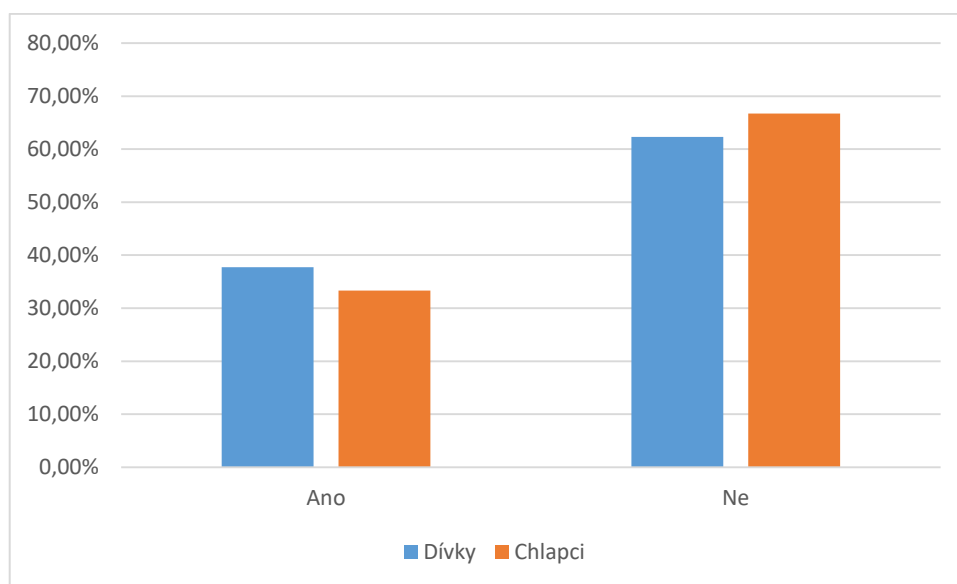
Pokud se podíváme na srovnání deváté otázky mezi dívkami a chlapci, zjistíme, že zájem o dobrodružné aktivity je vyšší u dívek, než u chlapců, a to o 7,4%. Celkem 56,5% dívek považuje dobrodružné aktivity za zajímavější, zatímco u chlapců je to méně než polovina (49,1%). Tak jako v předchozí otázce, ani zde není mezi dívkami a chlapci rozdíl příliš vysoký.

Desátá otázka zněla: „Měl/a bys zájem se takovým aktivitám věnovat i ve svém volném čase nebo v rámci kroužku?“. Odpovědělo všech 126 žáků. Výsledky jsou zpracovány v tabulce 47 a grafu 16.

	Dívky	Chlapci	Celkem
<b>Ano</b>	26	19	45
<b>Ne</b>	43	38	81

Tabulka 47 - Měl/a bys zájem se takovým aktivitám věnovat i ve svém volném čase nebo v rámci kroužku?

Výsledky desáté otázky nám ukazují, že pouze 35,71% žáků (45 žáků) by mělo zájem se dobrodružným aktivitám věnovat ve svém volném čase nebo v rámci kroužku či v rámci organizace, zabývající se těmito aktivitami. Bohužel pro nás celkem 64,29% (81 žáků) nemá o tyto aktivity mimo školní prostředí zájem.



Graf 16 – Otázka číslo 10 v porovnání mezi dívkami a chlapci

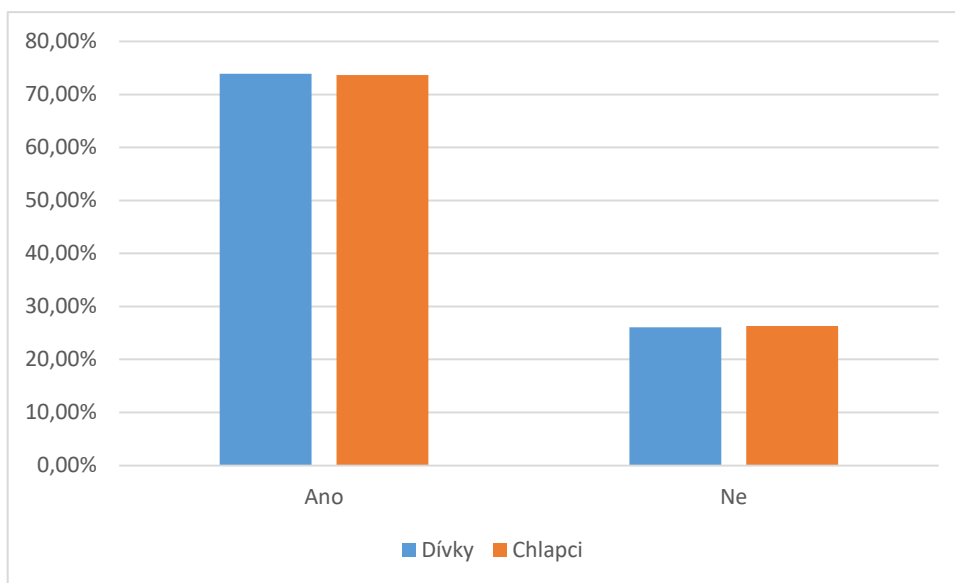
I v této otázce se dívky a chlapci příliš nerozlišují. Zájem je opět vyšší u dívek než u chlapců, a to o 4,4%. Celkem 37,7% dívek odpovědělo ano, u chlapců tak odpovědělo 33,3%.

Jedenáctá otázka zněla: „Zažil/a jsi podobné aktivity mimo hodiny tělesné výchovy?“. I na tuto otázku odpovědělo všech 126 žáků. Výsledky ukazují tabulka 48 a graf 17.

	Dívky	Chlapci	Celkem
<b>Ano</b>	51	42	93
<b>Ne</b>	18	15	33

Tabulka 48 - Zažil/a jsi podobné aktivity mimo hodiny tělesné výchovy?

73,81% žáků (93 žáků) uvedlo, že se s podobnými aktivitami mimo tělesnou výchovu již setkali. Zbýlých 26,19% (33 žáků) zvolilo odpověď ne. Součástí otázky navíc bylo, pokud žák zvolil odpověď ano, napsat, kde konkrétně se s takovou aktivitou setkal. Z 93 žáků, kteří zaškrtnli ano, odpovědělo dál pouze 31 z nich, a to 22 dívek a 9 chlapců. Žáci se již s dobrodružnými aktivitami setkali v 21 případech na škole v přírodě, v osmi případech na letním táboře a ve dvou případech na soustředění svého sportu.



Graf 17 – Otázka číslo 11 v porovnání mezi dívkami a chlapci

Porovnání mezi dívkami a chlapci zde není rozdílné.

## 6 DISKUSE

Na počátku této práce byly stanoveny čtyři předpoklady. První předpoklad: *Žáci se aktivně zapojí do programu dobrodružných aktivit.* Tento předpoklad jsem stanovila na základě vlastních zkušeností z pedagogických praxí a škol v přírodě, kde jsem působila jako instruktor. Z výsledků pozorování jsem dostala pozitivní zpětnou vazbu téměř ke všem aktivitám. Všichni tři pozorovatelé uvedli, že se žáci aktivně zapojovali do aktivit dobrodružného programu. Největší aktivní zapojení zaznamenali pozorovatelé u bloku překážek. Dále u dívek během aktivit Električka, Monstra a Živé pexeso. U chlapců pak u aktivit Pád důvěry a Monstra. Výjimku, kdy se žáci příliš nezapojili, tvoří u dívek aktivity Komu míč?, Pendl a Ovčák a ovce a. U chlapců Zasedání v kruhu, Pendl a Ovčák a ovce. Do aktivity Komu míč? se dle pozorovatelů nezapojily téměř všechny dívčí skupiny, kromě deváté třídy. Pozorovatelé spatřili důvod v nízké atraktivitě aktivity. Pokud se však podíváme do výsledků průběžných anket, zjistíme, že u dívek je průměrná známka této aktivity  $\bar{x}=2,15$ . Podle žákyň je hra Komu míč? na třetím místě v rámci prvního bloku. Výsledky se zde příliš neshodují. V rámci prvního bloku chlapci neocenili aktivitu Zasedání v kruhu, konkrétně v šesté a sedmé třídě. Důvodem dle pozorovatelů bylo to, že bylo chlapcům nepříjemné si na sebe vzájemně sedat. V průběžných anketách získala u chlapců tato aktivita průměrnou známku  $\bar{x}=2,88$  a dopadla z aktivit prvního bloku nejhůře. Výsledky se zde tedy shodují. Vzhledem tomu, že i u dívek byla tato aktivita špatně hodnocena ( $\bar{x}=2,59$ ), nedoporučuji ji v této věkové kategorii do programu zařazovat. Obě skupiny, jak dívky, tak chlapci, nebyly dle pozorovatelů příliš aktivní u aktivit Pendl a Ovčák a ovce. U Pendlu byl důvodem především strach z pádu. Chlapci z deváté třídy se zprvu dokonce úmyslně nechytali, a proto se pak nechtěli do aktivity zapojit. Je nutno podotknout, že takovému chování musí vedoucí včas zabránit a žáky správně motivovat, aby pak aktivita splnila svůj účel. O správné a vhodné motivaci se zmiňují Pelánek (2013), Plháková (2004), Hanuš (2009) nebo Neuman (2001). V rámci třetího bloku u obou skupin získal Pendl nejhorší průměrnou známku. Nejhůře však dle pozorovatelů dopadla hra Ovčák a ovce, kde byl jako největší problém vyzorována nedostatečná spolupráce a špatná komunikace žáků. Žáci nebyli schopni se domluvit na signálech potřebných pro splnění úkolu, a to ani po zásahu vedoucího. Dle výsledků průběžných anket měla tato hra špatné hodnocení. U chlapců dokonce nejhorší ze všech aktivit programu ( $\bar{x}=3,06$ ), u dívek pak  $\bar{x}=2,05$ .

Z výsledků tedy vyplývá, že tato hra není pro tuto věkovou kategorii zajímavá a bylo by vhodnější do her na rozvoj spolupráce a komunikace zařadit jinou aktivitu. Musím zde však upozornit na to, že důvodem nezájmu žáků může být nezáživné a špatné podání hry od vedoucího. Závisí zde na tom, jak vedoucí výklad podá, jaký má vztah k žákům, samotným hráčům a celkově na jeho osobnosti. Tento faktor může výsledky velice ovlivnit. Způsob uvádění hry a realizaci jejího úspěchu nalezneme například v publikacích od Neumana (2001, 2009). Dalším faktorem, který by mohl pomoci zvýšit atraktivitu a zájem o aktivitu je rozdělení účastníků. V našem případě byly skupiny vždy rozdělené na dívčí a chlapecké. U některých aktivit by bylo možná vhodnější vytvořit skupiny smíšené. O správném rozdělení skupin a výběru jejich členů se zabývá například Foglová (2006), která tvrdí, že v každé skupině by měli být jak chlapci, tak dívky. Vzájemně si tak mohou při hrách a úkolech pomáhat. Další, kdo se zabývá správným rozdělením žáků do skupin, je Neuman (2001, 2009). Pokud porovnáme výsledky pozorování a průběžných anket, zjistíme, že hodnocení žáků se ne vždy shoduje s výsledky pozorovatelů. Největší rozdíl nastal u Dračího souboje u chlapců, kdy všichni pozorovatele zaznamenali aktivní zapojení žáků, ovšem žáci aktivitu ohodnotili jako jednu z nejméně zajímavých her, a to průměrnou známkou  $\bar{x}=2,75$ .

Druhý předpoklad: *Sestavený program vybraných dobrodružných aktivit zvýší zájem o dané aktivity v rámci tělesné výchovy.* Tento předpoklad jsem stanovila na základě literatury Neuman (2001), Fialová (2010) nebo Hanuš (2009), že dobrodružné aktivity jsou pro žáky neobvyklé, zajímavé, poutavé a nesetkávají se s nimi tak často, jako s tradičními sporty a sportovními hrami. K potvrzení tohoto předpokladu byly určeny otázky číslo 7 až 9 ze závěrečné ankety. Otázka číslo 7 zjišťovala, zda se žáci již někdy s dobrodružnými aktivitami setkali v hodinách tělesné výchovy. Z výsledků lze vyčíst, že jen 24,6% žáků tvrdí, že dobrodružné aktivity už v tělesné výchově zažili. Tyto výsledky však nelze považovat za důvěryhodné a v tomto případě by bylo lepší zjišťovat informace od samotných učitelů, zda dobrodružné aktivity do výuky zařazují. Žáci se s aktivitami setkat mohli, ovšem nemusí tušit, že se jednalo právě o ně. Otázka číslo 8 se ptala žáků na to, zda by si přáli po programu zařadit více dobrodružných aktivit do hodin tělesné výchovy. Výsledky u této otázky jsou pro nás pozitivní a pro tento předpoklad zcela zásadní, jelikož 84,13% žáků odpovědělo ano. Což znamená, že by byli rádi, kdyby bylo do výuky tělesné výchovy zařazeno více dobrodružných aktivit. Devátá otázka zjišťovala, zda jsou dobrodružné aktivity pro žáky atraktivnější než tradiční sporty a

sportovní hry. Zde už nejsou výsledky tak přívětivé jako v předchozím případě. Necelá polovina žáků (46,82%) napsala, že má raději tradiční sporty a sportovní hry. V rámci této otázky bylo zjištěno, že o dobrodružné aktivity jeví větší zájem dívky než chlapci. Rozdíl ovšem není výrazný (7,4%). To že se program žákům líbil a měli o něj zájem, nám ukazují také výsledky šesté otázky ze závěrečné ankety, kdy měli žáci ohodnotit program celkově známkou jako ve škole 1 až 5. Chlapci ohodnotili program průměrnou známkou  $\bar{x}=1,9$  a dívky  $\bar{x}=1,78$ . Program se tedy líbil více dívkám. Celkově od všech žáků byl program ohodnocen průměrnou známkou  $\bar{x}=1,83$ , což znamená, že byl program přijat velice kladně a že se žákům opravdu líbil. Předpoklad se potvrdil. Po dobrodružném programu žáci získali větší povědomí o dobrodružných aktivitách a mají zájem o jejich častější zařazení do hodin tělesné výchovy.

Třetí předpoklad: *Největší dobrodružství budou žáci pociťovat při překážkových drahách.* Tento předpoklad byl postaven na základě vlastních zkušeností z hlediska práce instruktora na školách v přírodě. Dobrodružství znamená pro každého z nás něco jiného. Proto jsem se nejprve snažila otázkou číslo 3 v rámci závěrečné ankety pochopit, co si pod dobrodružstvím představují žáci. Z definic pro dobrodružství lze nalézt mnoho (Ewert, 2014; Neuman, 2000; Jirásek, 2005 nebo Chytilová, 2005). Pro žáky Základní školy Bronzová je dobrodružství především taková situace, která se jeví jako nebezpečná a vyvolává v nich strach. Jako další možnost se zmínili o cestování do nových a neznámých krajín, především do přírody. Dále také žáci uváděli, že dobrodružství je něco nového, zábavného a zároveň vzrušujícího. Z výsledků lze tedy říct, že se názory žáků dají srovnat s definicí od Neumana a kol. (2000), v které autor popisuje dobrodružství jako překonávání určité výzvy a vlastních hranic. Dále pro tento předpoklad byly určeny otázky číslo 4 a 5. Otázka číslo 4 zjišťovala, které aktivity z programu byly pro žáky dobrodružné, čili pro ně znamenaly určitou výzvu a překonávání svých hranic. 74,6% žáků uvedlo, že pro ně některé z aktivit dobrodružné byly. Mezi tyto aktivity pak nejčastěji řadili hry a aktivity z bloku překážek a her na rozvoj důvěry. A to Pád důvěry, Ulička důvěry, Rodeo na koni, Šplh na dvou tyčích nebo Váha. Tento předpoklad není potvrzen, ale ani vyvrácen. Žáci pociťují největší dobrodružství nejen u překážek, ale také u aktivit rozvíjející důvěru. Pátá otázka závěrečné ankety navíc zjišťovala, jaké pocity a emoce jsou během těchto aktivit v žácích vyvolány. Uvedené aktivity způsobily u žáků nejčastěji pocity nebezpečí, nejistoty, napětí a vzrušení.

Čtvrtý předpoklad: *Žáci vyhledávají dobrodružné aktivity ve svém volném čase.* O volném čase mládeže se lze více dozvědět u Slepíčkové (2001), Jansy a kol. (2005) nebo Larson a kol. (2011). Jansa a kol. (2005) zjistili, že mimo školní prostředí se sportu věnuje také více chlapců než dívek. Podobného tvrzení je i Slepíčková (2001) která uvádí, že mládež se často ve svém volném čase zapojuje do sportovních aktivit. Pravidelný sport v rámci kroužku či organizace navštěvují více chlapci než dívky. Dle Larsona a kol. (2011) mají chlapci blíže k aktivitám, které probíhají venku a celkově oproti dívkám tráví více času ve venkovním prostředí. Z těchto a dalších studií vyplývá, že chlapci svůj volný čas tráví aktivněji a sportovněji než dívky. V rámci dobrodružného programu bylo snahou představit žákům nové aktivity a hry, které by je zaujaly a mohly tak ovlivnit jejich zájem o ně i v jejich volném čase. K ověření tohoto předpokladu byly určeny otázky ze číslo 1, 2, 10 a 11 ze závěrečné ankety. Otázka číslo 1 zjišťovala, jaké kroužky žáci navštěvují. Z výsledků vyplývá, že většina žáků se aktivně věnuje nějakému kroužku. Pouze 8,73% žáků uvedlo, že žádný kroužek nenavštěvují. Nejčastěji se žáci věnují sportu, a to 71% dívek a 72% chlapců. To odpovídá výsledkům výše zmíněných studií. Z výsledků ale také vyplývá, že žádný z žáků nenavštěvuje organizace, která by se zabývala dobrodružnými aktivitami. Nikdo z žáků nenavštěvuje například skaut, woodcraf či jinou mládežnickou organizaci. Otázka číslo 2 byla zaměřena na zjištění toho, čemu se žáci rádi věnují ve svém volném čase mimo kroužky a organizace. Žáci odpověděli, že nejvíce tráví svůj čas s kamarády, sportují, chodí na výlety nebo sledují televizi, filmy a seriály. U chlapců se také často objevila odpověď hraní počítačových her. Zde se opět ověřují výše zmíněné studie, chlapci oproti dívkám věnují svůj volný čas více sportu. Na druhou stranu více dívek uvedlo, že rádo chodí ven a na výlety, což už se se studiem neshoduje. Rozdíl mezi oběma pohlavími však není nijak výrazný. Příčinou rozdílnosti některých výsledků oproti jiným výzkumům může být ve zvoleném výzkumném souboru, který nereprezentuje celou populaci mládeže, nýbrž jen žáky Základní školy Bronzová. Otázka číslo 10 se zaměřovala na to, zda by měli žáci zájem se po absolvování dobrodružného programu začít věnovat dobrodružným aktivitám ve svém volném čase nebo v rámci kroužku či organizace. Výsledky této otázky nám ukazují, že jen 35,71% žáků by mělo zájem se dobrodružným aktivitám věnovat. Z toho vyplývá, že 64,29% nemá o dobrodružné aktivity mimo školní prostředí zájem. 11 otázka nám navíc ukazuje dosavadní zkušenosti žáků s dobrodružnými aktivitami mimo hodiny školní tělesné výchovy. 73,81% žáků tvrdí, že se již s dobrodružnými aktivitami setkali, a to buď na škole v přírodě, letním

táboře nebo na soustředění v rámci svého sportu. Z výsledků lze tvrdit, že náš předpoklad se nepotvrdil. Žáci nemají o dobrodružné aktivity mimo školní výuku velký zájem.

Z celkových výsledků vyplývá, že dva předpoklady se potvrdily, a to první a druhý předpoklad. Třetí předpoklad byl částečně potvrzen. Čtvrtý byl vyvrácen. Je nutno podotknout, že dobrodružné programy jsou častější záležitostí spíše kurzovní výuky, kde je dobrodružným aktivitám věnováno více času a snadněji se tak působí na účastníky, což tvrdí například výzkumy Adamce (2012) nebo Kofroňové (2013). Lze se domnívat, že pro sledovaný efekt by bylo lepší na žáky působit spíše v rámci kurzu či pobytu v přírodě. Vzhledem k typu výzkumu, kdy se jednalo o případovou studii, nelze výsledky zobecnit na celou populaci. Na základě výsledků a literatury bychom doporučili učitelům Základní školy Bronzová zařazovat dobrodružné aktivity více do hodin tělesné výchovy.



## 7 ZÁVĚRY

V diplomové práci jsme se věnovali posouzení zájmu o dobrodružné aktivity u žáků z druhého stupně Základní školy Bronzová. Hlavním cílem práce bylo na základě sestaveného dobrodružného programu posoudit tento zájem. V teoretické části se zabývám pojmem dobrodružství, dobrodružnou výchovou, dobrodružným programem a problematikou mládeže ve starším školním věku. V empirické části bylo zhodnoceno, jakým aktivitám se žáci aktivně a rádi věnují, jaké mají dosavadní zkušenosti s dobrodružnými aktivitami, jaké o ně mají zájem a zda navržený dobrodružný program tento zájem pozitivně ovlivnil. Výsledky byly zjišťovány pomocí pozorování a anketního šetření mezi žáky 6. až 9. tříd.

Výsledky potvrdily, že se žáci aktivně zapojují do dobrodružných aktivit v rámci hodin tělesné výchovy a že by měli zájem a přáli by si, aby bylo do výuky zařazeno více takových aktivit. S pomocí anket bylo zjištěno, že někteří žáci dobrodružné aktivity v tělesné výchově již zažili, většina však tvrdila opak. Nicméně tyto výsledky by bylo potřeba ověřit dalším výzkumem, a to dotazováním učitelů příslušné základní školy.

Dále výsledky ukázaly, že největší dobrodružství žáci zažívají při překážkách a při aktivitách rozvíjející důvěru. Pod dobrodružstvím si představují nějakou nebezpečnou a adrenalinovou situaci, něco nového, co dosud nepoznali a nezažili. Z dobrodružného programu ocenili žáci nejvíce aktivity Pád důvěry, Ulička důvěry, Váha nebo Rodeo na koni, proto tyto aktivity doporučujeme zařadit do hodin tělesné výchovy. Z výsledků anket a pozorování vyplývá, že si žáci tyto aktivity oblíbili a zažívali při nich dobrodružství.

Překvapivě výsledky ukázaly, že žáci nemají zájem o dobrodružné aktivity v rámci svého volného času. Ve volném čase dávají žáci přednost tradičním sportům a sportovním hrám či jiným aktivitám.

První a druhý předpoklad se tedy potvrdily a bylo prokázáno, že žáci mají v rámci tělesné výchovy zájem o dobrodružné aktivity. Třetí předpoklad není potvrzen, ani vyvrácen. Žáci pocítují největší dobrodružství nejen při překážkách, ale také u aktivit pro rozvoj důvěry. Čtvrtý předpoklad se nepotvrdil, jelikož žáci ve svém volném čase nedávají přednost dobrodružným aktivitám.

Jak již bylo naznačeno výše, výsledky této práce není možné použít pro celou populaci. Aby se výsledky daly použít na celou populaci, musel by být proveden výzkum, který by vyhodnocoval reprezentativní vzorek žáků z celé republiky, nebo žáky náhodným výběrem. V tomto směru by se dalo na tuto práci navázat.

Vzhledem tomu, že na Základní škole Bronzová budu od září 2017 působit, jsem ráda, že jsem si v rámci této práce mohla vyzkoušet v daných třídách druhého stupně vyučovat, a doufám, že tato práce pomůže nejen mně v profesi učitele tělesné výchovy.

## SEZNAM LITERATURY

1. ADAMEC, M. (2012). *Zkušenost s aktivitami v přírodě žáků vybraných středních škol na Mostecku*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
2. BENEŠ, Z., DRAHANSKÝ, D., HAKOVÁ, J., HANUŠ, M., HANUŠ, M., HANUŠ, R., POKORNÝ, A., ŠTĚPÁNEK, K. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: [Nadační fond Gymnasion], 2016. Gymnasion. ISBN 978-80-270-0476-8.
3. BŘICHÁČEK, V. *Poselství skautské výchovy*. Liberec: Skauting, 1991. Skautské prameny. ISBN 80-8521-02-X.
4. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: BasicBooks, 1997. ISBN 0-465-02411-4.
5. *Česká cesta. Kdo jsme?*. c2017 [online]. [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <http://www.ceskacesta.cz/cs/o-nas/profil-spolecnosti>.
6. DUFEK, J. *Teorie výchovy dobrodružstvím*. Diplomová práce. Praha. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Katedra sportů v přírodě, 1997. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.
7. EWERT, A. W., SIBTHORP, J. *Outdoor adventure education: foundations, theory, and research*. Champaign, IL: Human Kinetics, c2014. ISBN 978-1-4504-4251-0.
8. FIALOVÁ, L. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618548.
9. FIALOVÁ, L. (1996). Dobrodružství, napětí a riziko v tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 62(4), 9-12.
10. FOGLOVÁ, M. *Táborové etapové hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 207 s. ISBN 80-736-7128-X.
11. FRAINŠIC, M. (2016) *Ověření programu s dobrodružnými a kooperativními prvky na základní škole v podmínkách školní TV* [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/177265>.
12. *FTVS. Katedra sportů v přírodě*. c2017 [online]. [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-591.html>.

13. GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.
14. GREENAWAY, R. *Reviewing: What, why and how?*. [online]. 1996, [cit. 2017-05-08]. Dostupné z: [http://www.reviewing.co.uk/\\_review.htm](http://www.reviewing.co.uk/_review.htm).
15. HANUŠ, R. ed. *The outdoors - the roots of life: nature - the true home of culture* : [international seminar of outdoor activities : Olomouc, September 25.-27.1998]. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-244-0031-6.
16. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
17. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.
18. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
19. HOLT, D. *About Our Curriculum*. Learning Adventure. c2015 [online]. [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: [http://learning-adventures.org/About\\_Our\\_Curriculum/about\\_our\\_curriculum.html](http://learning-adventures.org/About_Our_Curriculum/about_our_curriculum.html).
20. *Hranostaj. Katalog her*. c2017 [online]. [cit. 2017-08-13]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/vyber.html>.
21. CHOUR, J. *Receptář her: náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 167 s. ISBN 80-717-8388-9.
22. CHYTILOVÁ, L. (2005). Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 9-18.
23. JANSA, P. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620268.
24. JANSA, P. a kol. *Sport a pohybové aktivity v životě české populace*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2005, 150 s. ISBN 80-86317-33-1.
25. JIRÁSEK, I. (2005). Dobrodružství. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 4-5.
26. JIRÁSEK, I. (2003). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 1, 6-16.
27. KAČER, J. ed. *Celotáborové hry*. 2., dopl. vyd. Brno: Mravenec, 2010. 64 s. Tábor; 10. ISBN 978-80-86994-89-5.
28. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.

29. KLOUBKOVÁ, M. (2008). *Ověření dobrodružného programu pro skupinu dětí z Dětského domova Krompach*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
30. KODÝM, M. a kol. *Psychologie tělesné výchovy. Pro studium učitelství na 1. stupni základní školy*. Praha : Univerzita Karlova, 1982.
31. KOFROŇOVÁ, A. (2013). *Zájem o aktivity v přírodě žáků vybraných základních škol na Kladensku, podle pohlaví a bydliště*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
32. LARSON, L. R., GREEN, G. T., CORDELL, H. K. Children's Time Outdoors: Results and Implications of the National Kids Survey. *Journal of Park & Recreation Administration*, Summer 2011, Vol. 29 Issue 2, p1 20p.
33. LEŠINSKÁ, S. (2006). *Krátkodobé dobrodružné programy pro žáky na 1. stupni základních škol*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
34. LUCKNER, J. L., a NADLER, R. S. *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. 2nd ed. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, c1997. ISBN 0-7872-1000-5.
35. MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
36. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ M. *Radosti a strasti: předškolní věk; mladší školní věk; starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
37. MORTLOCK, C. *The adventure alternative*. Milnethorpe: Cicerone, c1987. ISBN 1-85284-012-9.
38. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 5. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675721.
39. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785555.
40. NEUMAN, J. *Fenomén zvaný „dobrodružství“*. In ČERVENKOVÁ, R. (redakce) *Kalokagathia – nové dimenze a výzvy*. Sborník z II. výroční konference o výchovných a rekreačních aktivitách v přírodě. Olomouc 1997. Olomouc : Hanex, 1998, s.41-47.
41. NEUMAN, J., VOMÁČKO, L., BOŠTÍKOVÁ, S. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
42. NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě: [přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě]*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783919.
43. *Outward Bound. About us*. c2017 [online]. [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <https://www.outwardbound.net/history/>.

44. PANICUCCI, J., CONSTABLE, N., S., et al. (2003). *Adventure Curriculum for Physical Education: Elementary school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
45. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
46. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.
47. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
48. *Prázdninová škola Lipnice. O nás*. c2017 [online]. [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <https://www.psl.cz/o-nas>.
49. *Project Adventure. About*. c2016 [online]. [cit. 2017-06-03]. Dostupné z: <http://www.pa.org/about.html>.
50. ROHNKE, K. *Cowstails & Cobras: A guide to Ropes Courses, Initiative Games, and other Adventure Activities*. Project Adventure, 1977.
51. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.
52. *Skaut. Co je skauting*. c2017 [online]. [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/o-skautingu>.
53. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas adolescentů*. [1. vyd.]. Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 2001, 127 s. ISBN 80-86317-13-7.
54. STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995. ISBN 978-0-8039-5766-4.
55. SVOBODOVÁ, M. (2011). *Využití dobrodružně orientovaných her ve výuce TV v tělocvičně na 2. stupni základní školy*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
56. VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2009, 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.
57. *Woodcraft. Liga lesní moudrosti v ČR*. c2017 [online]. [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: [https://www.woodcraft.cz/index.php?right=infostudna\\_napsali&sid=&cl=ped\\_s etonova\\_woodcraftu&odd=woodcraft&page=6](https://www.woodcraft.cz/index.php?right=infostudna_napsali&sid=&cl=ped_s etonova_woodcraftu&odd=woodcraft&page=6).
58. *ZŠ Bronzová. Historie školy*. c2006 [online]. [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.zs-bronzova.cz/historie-koly>.

59. ZŠ Bronzová. *Charakteristika školy*. c2006 [online]. [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.zs-bronzova.cz/charakteristika-koly>.

# **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Formulář pro pozorování

Příloha 2 – Průběžné ankety

Příloha 3 – Závěrečná anketa

Příloha 4 – Program dobrodružných aktivit

Příloha 5 – Popis jednotlivých aktivit programu



# Příloha 1 – Formulář pro pozorování

**Třída:**

**Skupina:** D CH

**Pozorovatel:**

Aktivita	+/-	Poznámky
<b>1. blok</b>		
1. Komu míč?		
2. Elektrika		
3. Veverka a lev		
4. Evoluce		
5. Dračí souboj		
6. Zasedání v kruhu		
<b>2. blok</b>		
1. Obruče, hýbejte se		
2. Moře		
3. Biatlon		
4. Živé pexeso		
<b>3. blok</b>		
1. Cesta tmou		
2. Pendl		
3. Ulička důvěry		
4. Pád důvěry		
<b>4. blok</b>		
1. Gordický uzel		
2. Monstra		
3. Ovčák a ovce		
<b>5. blok</b>		
1. Váha		
2. Přelez horu		
3. Lavičkové variace		
4. Věčko		
5. Šplh na dvou tyčích		
6. Rodeo na koni		

## Příloha 2 – Průběžné ankety

Aktivita	Známka
Komu míč?	
Elektrika	
Veverka a lev	
Evoluce	
Dračí souboj	
Zasedání v kruhu	

Aktivita	Známka
Obruče, hýbejte se	
Moře	
Biatlon	
Živé pexeso	

Aktivita	Známka
Cesta tmou	
Pendl	
Ulička důvěry	
Pád důvěry	

Aktivita	Známka
Gordický uzel	
Monstra	
Ovčák a ovce	

Aktivita	Známka
Váha	
Přelez horu	
Lavičkové variace	
Véčko	
Šplh na dvou tyčích	
Rodeo na koni	

## Příloha 3 – Závěrečná anketa

### Zájem o dobrodružné aktivity

Třída		Věk		Pohlaví	M	Ž
-------	--	-----	--	---------	---	---

1. Jakým aktivitám se pravidelně věnuješ v rámci zájmových kroužků? Označ X.

Sport (vypiš)	
Hudební nástroj	
Divadelní kroužek	
Počítačový kroužek	
Výtvarný kroužek	
Jazykový kroužek	
Vědecký kroužek	
Žádný	

Jiný (vypiš) .....

2. Jakým aktivitám se rád/a věnuješ ve volném čase (mimo kroužky)? Označ X.

Sportuji	
Dívám se na TV	
Chodím na výlety	
Čtu si	
Hraji počítačové hry	
Jsem s kamarády	

Jiné (vypiš) .....

3. Co si představuješ pod pojmem dobrodružství?

.....

.....

.....

4. Byly pro tebe některé aktivity dobrodružné? Vypiš.

.....

.....

**5. Jaké pocity v tobě tyto aktivity vyvolaly?**

Nebezpečí	
Nejistota	
Napětí	
Vzrušení	
Potěšení ze strachu	
Štěstí	
Uvolnění	
Hrdost	

Jiné (vypiš) .....

**6. Jak se ti program celkově líbil? (Oznámkuj jako ve škole 1-5.) .....**

**Na následujících 5 otázek odpověz buď ANO nebo NE.**

	Ano	Ne
<b>7. Zažil/a jsi podobné aktivity během hodin tělesné výchovy?</b>		
<b>8. Přál/a by sis po tomto programu zařadit více podobných aktivit do tělesné výchovy?</b>		
<b>9. Jsou pro tebe takové aktivity zajímavější než tradiční sporty a sportovní hry v TV?</b>		
<b>10. Měl/a bys zájem se takovým aktivitám věnovat i ve svém volném čase nebo v rámci kroužku?</b>		
<b>11. Zažil/a jsi podobné aktivity mimo hodiny tělesné výchovy?</b>		

Jaké?.....

Kde?.....

**DĚKUJI ZA VYPLNĚNÍ!**

Markéta Kabrnová  
Studentka UK FTVS

# **Příloha 4 – Program dobrodružných aktivit**

## **1. část (seznamovací hry, zahřívací, icebreakers, kontaktní)**

- Č. 1 Komu míč? (5 min)
- Č. 2 Električka (3 min)
- Č. 3 Veverka a lev (5 min)
- Č. 4 Evoluce (10 min)
- Č. 5 Dračí souboj (10 min)
- Č. 6 Zasedání v kruhu (5 min)

## **2. část (soutěživé, zábavné, hrátky)**

- Č. 1 Obruče, hýbejte se (5 min)
- Č. 2 Moře (10 min)
- Č. 3 Biatlon (15 min)
- Č. 4 Živé pexeso (10 min)

## **3. část (hry na rozvoj důvěry)**

- Č. 1 Cesta tmou (10 min)
- Č. 2 Pendl (10 min)
- Č. 3 Ulička důvěry (10 min)
- Č. 4 Pád důvěry (10 min)

## **4. část (hry na rozvoj kooperace a spolupráce, iniciativní, problémové)**

- Č. 1 Gordický uzel (10 min)
- Č. 2 Monstra (10 min)
- Č. 3 Ovčák a ovce (20 min)

## **5. část (Překážky)**

- Č. 1 Váha
- Č. 2 Přelez horu
- Č. 3 Lavičkové variace
- Č. 4 Věčko
- Č. 5 Šplh na dvou tyčích
- Č. 6 Rodeo na koni

## Příloha 5 – Popis jednotlivých aktivit programu

1. Komu míč? (Neuman, 2009, s. 53, *Komu míč?*)

2. Električka (Neuman, 2009, s. 86, *Spojení*)

3. Veverka a lev (inspirace z kurzu aktivit v přírodě):

Utvoří se dvojice, které stojí v kruhu. Mezi dvojicemi jsou 2-3 metry rozestupy. Jedna dvojice (lev a veverka) stojí uprostřed. Lev chytá veverku, ta se mu snaží uprchnout na strom (mezi ostatní dvojice). Pokud lev chytí veverku, jejich role se prohazují. Pokud se veverce podaří uprchnout na strom, a to tak, že se postaví z jedné strany nějaké dvojice, zachrání se a vypouští tak do hry nového lva z dvojice, u které právě stojí. V tomto okamžiku se z původního lva stává veverka a prchá před novým lvem.

4. Evoluce (<https://www.hranostaj.cz/hra187>)

5. Dračí souboj (Neuman, 2009, s. 104, *Dračí souboj*)

6. Zasedání v kruhu (Neuman, 2009, s. 79, *Zasedání*)

7. Obruče, hýbejte se (Neuman, 2001, s. 64, *Obruče, hýbejte se*)

8. Moře (inspirace z praxe):

Utvoří se družstva po 6 lidech. Každé družstvo má žíněnku. Cílem je přenést na žíněnce co nejrychleji z místa A do místa B čtyři členy družstva. Ti, co jsou už přeneseni, již nesmí svému družstvu pomáhat. Na žíněnce lze přenášet vždy max. dva lidi.

9. Biatlon (Neuman, 2001, s. 205, *Biatlon*)

10. Živé pexeso (<https://www.hranostaj.cz/hra81>)

11. Cesta tmou (Neuman, 2009, s. 142, *Cesta tmou*)

12. Pendl (Neuman, 2009, s. 148, *Pendl*)

13. Ulička důvěry (Neuman, 2009, s. 150, *Ulička důvěry*)

14. Pád důvěry (Neuman, 2009, s. 154, *Pád důvěry*)

15. Gordický uzel (Neuman, 2009, s. 80, *Gordický uzel*)

16. Monstra (Neuman, 2009, s. 164, *Monstrum*)

17. Ovčák a ovce (Neuman, 2009, s. 222, *Ovčák a ovce*)

18. Váha (Neuman, 2001, s. 111, *Váha*)

19. Přelez horu (inspirace Neuman, 1999; Rohnke, 1977 a Neuman, 2001):

Překážková dráha, kdy žák po lavičce vyleze na žebřiny, žebřiny překoná po barevných značkách, které vyznačují trasu. Na konci trasy přeलेze na žebřík, po kterém ručkuje až na zem.

20. Lavičkové variace (Neuman, 2001, s. 158, *Lavičkové variace*)

21. Věčko (Neuman, 2001, s. 168, *Dřevěné „věčko“*)

22. Šplh na dvou tyčích (Neuman, 2001, s. 185, *Šplh na dvou tyčích různými technikami*)

23. Rodeo na koni (Neuman, 2001, s. 187, *Rodeo*)