

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

OVĚŘENÍ PROGRAMU S DOBRODRUŽNÝMI A  
KOOPERATIVNÍMI PRVKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE  
V PODMÍNKÁCH ŠKOLNÍ TV

VALIDATION OF AN ADVENTURE PROGRAMME WITH  
COOPERATIVE ELEMENTS IN SCHOOL P.E. LESSONS

Disertační práce

Autor: Mgr. Michal Frainšic

Vedoucí disertační práce: prof. PaedDr. Ludmila Fialová, Ph.D.

Praha 2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracoval samostatně pod vedením prof. PaedDr. Ludmily Fialové, Ph.D. a použil pouze literaturu uvedenou v seznamu použité literatury. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

-----  
Mgr. Michal Frainšic

## **Evidenční list**

Svoluji k zapůjčení své disertační práce ke studijním účelům.

Prosím, aby byla vedena přesná evidence vypůjčovatelů, kteří musejí pramen převzaté literatury řádně citovat.

---

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

---

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěl poděkovat všem, kteří mi byli oporou v průběhu celého postgraduálního studia i při psaní této disertační práce. Děkuji své školitelce prof. PaedDr. Ludmile Fialové, PhD., za odborné vedení a cenné zkušenosti při realizaci výzkumu a svým kolegům z UK FTVS. Dále bych rád poděkoval vedení, učitelům i žákům ze Základní školy ve Frýdku-Místku za možnost realizace výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině, manželce i svému synovi, kteří mi byli oporou a vytvořili mi podmínky pro dokončení studia.

## Souhrn

Práce se zabývá ověřováním inovativního pohybového programu s dobrodružnými a kooperativními prvky na základní škole. Cílem práce bylo sledování možných změn vlivem programu na sociální akceptaci dětí ve třídě, jejich sebepojetí a množství pohybových aktivit v jejich volném čas. Výzkum měl podobu kvaziexperimentu, konkrétně křížové klasifikace s opakovaným měřením. Experiment probíhal v 6.–8. třídách (N=154) v podmínkách školní tělesné výchovy. Celková doba výzkumu byla 6 měsíců, intervenční doba 3 měsíce, data byla získávána ve třech časových odstupech. Jako výzkumná metoda byl použit Dotazník sociální akceptace a dotazník Sebepojetí, kvalita života. Z výsledků vyllynuly dvě statisticky významné hodnoty, v praktické významnosti vysvětlující však malé množství výsledků. V subškále Vztah žáka ke spolužákům byla statistická významnost  $p=0,031$ , která vysvětlovala 3% výsledků a v oblasti Hodnocení spokojenosti s faktory ovlivňujícími sebepojetí byla statistická významnost  $p=0,002$  vysvětlující 6,5% výsledků. U celkového skóre Dotazníku sociální akceptace byl objeven statisticky nevýznamný posun v experimentálních skupinách s významností  $p=0,065$ , který vysvětluje 22% výsledků. Intervenční program měl pozitivní vliv na nárůst týdenní pohybové aktivity žáků ve volném čase. V práci dále zmiňujeme celkové popisné výsledky všech žáků (chlapců) druhého stupně základní školy (N=233). Celkové výsledky výzkumu naznačily pozitivní posun v některých sledovaných oblastech a tím i vhodnost pro zařazení programu s dobrodružnými a kooperativními prvky do školní tělesné výchovy.

**Klíčová slova:** Dobrodružná výchova, kooperativní výuka, Dotazník sociální akceptace, sebepojetí, kvaziexperiment.

## Summary of the thesis

The thesis deals with validating an innovative motor program with adventure and cooperative elements at a Czech elementary school. The aims of the thesis was to observe possible changes under the influence of the programme in social acceptance of children in class, in their self-concept and the amount of physical activities in their leisure time. The study was a quasi-experiment, concretely a cross classification with repeated testing. It was realized in classes of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade (12–14 year old boys) (N=154) in physical education lessons. The research was realized during 6 month, intervention time was 3 months and data were gained in three time intervals. We have used the Social acceptance questionnaire and Self-concept and quality of life questionnaire as main research methods. Results brought two statistically significant values, however, in practical significance they explain a small number of results. Values in the sub-scale Pupil-classmates relationship were statistically significant ( $p=0,031$ ), which explained 3% of results, and values in the item Evaluation of satisfaction with factors effecting self-concept had the statistical significance  $p=0,002$  explaining 6,5% of results. In the overall score of Self-concept questionnaire we have found a statistically insignificant shift in experimental groups with the significance  $p=0,065$ , which is explained by 22% of results. The intervention programme had a positive effect on the increase of week physical activity of pupils in their leisure time. The study discusses the overall descriptive results of all pupils (boys) of the elementary school (6<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades) (N=233). The study results indicated a positive shift in some observed areas and therefore the suitability of including an adventure programme with cooperative elements in school physical education.

**Keywords:** adventure education, cooperative learning, Social acceptance questionnaire, self-concept, quasi-experiment.

## Obsah

Seznam tabulek.....	9
Seznam zkratk.....	11
1. ÚVOD .....	12
2. PŘEHLED POZNATKŮ A TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	14
2.1 Inovace ve školní TV .....	14
2.1.1 Školní tělesná výchova.....	18
2.1.2 Motivace dětí k pohybu.....	21
2.1.3 Možnosti inovací.....	23
2.1.4 Shrnutí a závěr.....	26
2.2 Dobrodružná výchova .....	27
2.2.1 Definice dobrodružství.....	32
2.2.2 Dobrodružné kurikulum pro školní TV.....	35
2.2.3 Kooperativní prvky ve výuce .....	43
2.2.4 Reflexe dobrodružného a kooperativního programu.....	45
2.2.5 Shrnutí a závěr.....	47
2.3 Organizační formy a styly výuky .....	49
2.3.1 Nástin vývoje a možnosti organizačních forem výuky z pohledu obecné didaktiky.....	49
2.3.2 Organizační formy výuky a styly v didaktice školní tělesné výchovy .....	50
2.3.3 Organizační formy a styly využitelné pro navrhovaný program.....	51
2.3.4 Shrnutí a závěr.....	53
2.4 Sociální prostředí a akceptace ve třídě .....	54
2.4.1 Základní pojmy.....	54
2.4.2 Hodnocení sociální atmosféry a akceptace ve třídě.....	59
2.4.3 Shrnutí a závěr.....	60
2.5 Sebepojetí a kvalita života žáků .....	61
2.5.1 Sebepojetí.....	61
2.5.2 Kvalita života .....	65
2.5.3 Shrnutí a závěr.....	65
3. CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	67
3.1 Cíle práce.....	67
3.2 Výzkumný problém.....	67
3.3 Úkoly práce .....	67

4. METODIKA VÝZKUMU .....	69
4.1 Metodologický design výzkumu .....	69
4.2 Výzkumný soubor .....	72
4.3 Použité metody .....	74
4.3.1 Využití metody dotazníku .....	74
4.3.2 Dotazník sociální akceptace (DSA).....	76
4.3.3 Dotazník Sebepojetí, kvalita života.....	78
4.4 Metody analýzy dat .....	81
4.5 Omezení studie a etické otázky .....	82
5. VÝSLEDKY .....	83
5.1 Sociální akceptace .....	83
5.1.1 Celkové skóre DSA .....	84
5.1.2 Subškála I. – Vztah žáka ke spolužákům .....	85
5.1.3 Subškála II. - Pohled žáka na kolektiv školní třídy .....	86
5.1.4 Subškála III. - Emocionální prožívání žáka.....	87
5.1.5 Subškála IV. - Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy .....	87
5.2 Sebepojetí, kvalita života .....	89
5.2.1 Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí .....	90
5.2.2 Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí .....	91
5.2.3 Sebekontrola.....	92
5.2.4 Příležitost ke změně.....	92
5.2.5 Pohybové aktivity.....	93
5.3 Celkové popisné výsledky žáků 2. stupně základní školy .....	95
6. DISKUSE .....	107
7. ZÁVĚR.....	115
8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	116
9. PŘÍLOHY .....	128
9.1 Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS .....	129
9.2 Informovaný souhlas .....	130
9.3 Dotazník sociální akceptace .....	131
9.4 Dotazník Sebepojetí, kvalita života.....	133
9.5 BMI chlapci 0-18let.....	135



## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehledová tabulka výzkumného souboru .....	72
Tabulka 2 Rozdíly skóre po jednotlivých subškálách DSA.....	84
Tabulka 3 Rozdíly v celkovém skóre DSA .....	85
Tabulka 4 Hodnoty celkového skóre DSA po jednotlivých měření.....	85
Tabulka 5 Hodnoty Vztah žáka ke spolužákům po jednotlivých měřeních .....	86
Tabulka 6 Hodnoty Pohled žáka na kolektiv školní třídy po jednotlivých měřeních .....	86
Tabulka 7 Hodnoty Emocionální prožívání žáka po jednotlivých měřeních .....	87
Tabulka 8 Hodnoty Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy po jednotlivých měřeních .....	88
Tabulka 9 Rozdíly po jednotlivých oblastech dotazníku Sebepojetí, kvalita života.....	90
Tabulka 10 Hodnoty oblasti Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňující sebepojetí po jednotlivých měřeních .....	91
Tabulka 11 Hodnoty oblasti Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí po jednotlivých měřeních .....	91
Tabulka 12 Hodnoty oblasti Sebekontrola po jednotlivých měřeních .....	92
Tabulka 13 Hodnoty oblasti Příležitost ke změně po jednotlivých měřeních .....	93
Tabulka 14 Změny v množství týdenní pohybové aktivity .....	94
Tabulka 15 Celkové výsledky DSA .....	95
Tabulka 16 Celkové výsledky subškály I. Vztah žáka ke spolužákům.....	95
Tabulka 17 Celkové výsledky subškály II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy.....	96
Tabulka 18 Celkové výsledky subškály III. Emocionální prožívání žáka .....	96
Tabulka 19 Celkové výsledky subškály IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy..	96
Tabulka 20 Celkové výsledky Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí.....	97
Tabulka 21 Celkové výsledky Hodnocení spokojenosti s faktory ovlivňujícími sebepojetí ...	97
Tabulka 22 Celkové výsledky Sebekontrola .....	97
Tabulka 23 Celkové výsledky Příležitost ke změně.....	98
Tabulka 24 Celkové výsledky Počet hodin fyzické aktivity týdně .....	98
Tabulka 25 Celkové výsledky Druhy fyzické aktivity .....	99
Tabulka 26 Celkové výsledky Organizovaný výkonnostní sport.....	100
Tabulka 27 Celkové výsledky Neorganizovaný sport.....	101
Tabulka 28 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože mě to baví .....	101

Tabulka 29 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože je to zdravé .....	102
Tabulka 30 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože chci zlepšit svou tělesnou výkonnost .....	102
Tabulka 31 Celkové výsledky Odhad vlastního tělesného typu .....	103
Tabulka 32 Celkové výsledky Tělesný typ postavy, dle přání žáků .....	103
Tabulka 33 Celkové výsledky Ideální tělesný typ pro dívku .....	104
Tabulka 34 Celkové výsledky BMI .....	104
Tabulka 35 Celkové výsledky Výhrady k jednotlivým částem těla.....	105

## **Seznam zkratk**

A-TOM – Asociace turistických oddílů mládeže

BMI – Body Mass Index

DSA – Dotazník sociální akceptace

EOE – European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning

GPS – Global Positioning System

JAEOL – Journal of Adventure Education and Outdoor Learning

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MU – Masarykova Univerzita

PA – Project Adventure

PŠL – Prázdninová škola Lipnice

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TV – Tělesná výchova

UK FTVS – Univerzita Karlova Fakulta tělesné výchovy a sportu

## 1. ÚVOD

Školství v České republice prochází v posledních třech dekadách velkými změnami. Zavádí se nové systémy, zkouší nové metody, které se zapracovávají do našeho pojetí školního vzdělávání. V obecném zájmu je, abychom systém vzdělávání měli kvalitní, efektivní a přínosný pro celou naši společnost. Jedním z cílů také je, abychom na školách získávali informace, zkušenosti a návyky, které využijeme po celý zbytek života. Nejinak je tomu i ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, která je součástí Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy (dále RVP ZV).

Oblast Člověk a zdraví má při vzdělávání nezastupitelné místo a patří mezi hlavní priority základního vzdělávání, jelikož ovlivňuje mnohé aspekty, jako jsou styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů apod. V dokumentu RVP ZV (2007) je tato oblast také popisována jako jedna z priorit základního vzdělávání, jelikož předpokladem pro aktivní a spokojený život, i např. pro optimální pracovní výkonnost, je právě zdraví. Dokument také zmiňuje důležitost účinné motivace žáků a využití činností či situací, které by posilovaly zájem dětí o zmíněnou problematiku.

Důležitost kvalitního vzdělávání naznačuje také Průcha (2009), kdy upozorňuje na daleko sahající důsledky, které formují budoucí kvalifikaci, životní postoje i např. hodnoty a rysy naší společnosti.

Jako jedna z možných cest, kterou bychom se mohli vydat, se jeví inovování náplně vyučovacích hodin zařazením metod, vyučovacích forem či prvků, které budou pro děti přitažlivé a zároveň prospěšné. Potřebu inovování výchovy a vzdělávání zmiňuje také Rýdl (2003) a uvádí možné problémy, koncepce a další souvislosti ovlivňující případné snahy o zavádění inovačních prvků ve školství. Děti bychom mohli novou, poutavou a zajímavou náplní motivovat k většímu zájmu o tuto vzdělávací oblast a také zvýšit počty žáků, kteří se vyučovacích hodin aktivně účastní. V současné době přibývá žáků, kteří jsou zcela osvobozeni z této výuky (Cihlář, 2010). Takový trend bohužel nesvědčí o všeobecné popularitě a vážnosti této vzdělávací oblasti ve společnosti.

Ze zkušeností vlastních i z názorů kolegů, kteří působí v tělovýchovné praxi a pracují s dětmi na základních školách, vyplývá, že úspěch hodin tělesné výchovy ovlivňuje zejména osobnost a nadšení učitele a zajímavě podaný a připravený program. Avšak ani netradiční a inovativní aktivity nejsou zárukou úspěchu. Při výběru a přípravě je potřeba zohlednit podmínky, věk dětí i vyspělost dané třídy. Vytváření programu a aktivit pro děti školního

věku se autor předkládané práce věnuje již od svých 15 let, kdy dostal důvěru ve vedení dětí v turistickém oddíle. Téma práce s dětmi a ověřování různých druhů aktivit a her, které účastníkům nabízí i skupinový a osobnostní růst a rozvoj, jej dále zajímá a věnuje se mu doposud, a to jak ve školství, tak i v komerčním prostředí. Z níže uvedeného přehledu literatury vyplývá, že zejména blokové programy včetně kurzovní výuky s dobrodružnými a kooperativními prvky mohou mít pro děti zmíněný přínos. Děti mají rády výzvu, zažívání něčeho nového, využívání předešlých zkušeností (něčeho známého) a pocit z týmového úspěchu.

V podmínkách školní tělesné výchovy však není jednoduché takový ucelený program se zmíněnými prvky realizovat, o čemž svědčí i malé množství studií, které se tématu věnovaly. Domníváme se, že principy dobrodružného programu a kooperativní výuky mohou být využitelné, stejně jako přínosné, právě v těchto podmínkách. Na základě výše uvedeného jsme se rozhodli pro toto téma disertační práce, ke kterému má autor blízký vztah.

## 2. PŘEHLED POZNATKŮ A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 Inovace ve školní TV

Kolem nás je velmi málo věcí, které používáme a od svého vynalezení či objevení neprošly alespoň drobnými změnami či procesem zlepšení. Nemění se však jen věci a lidé jako takoví, zároveň se mění i jejich potřeby, hodnoty a také nároky pro jejich výchovu a požadavky, které potřebují ke svému životu v současné společnosti. Dochází k neustálému inovování. Slovo inovace patří k moderním a hojně používaným pojmům, avšak v literatuře se autoři shodují, že panuje nejednotnost v jeho definování či přeložení (Skalková, 2007, Čábalová, 2011, Průcha, 2012). Obecně pojem inovace popisuje Čábalová (2011), jako možnost obnovení či zavedení nového systému. Dle Skalkové (2007) je termín obvykle chápán v souvislosti s rozvíjením a praktickým zaváděním nových prvků ve vzdělávacím a výchovném prostředí a to cíleně zaměřeném na jeho zkvalitňování. Průcha a Veteška (2012, s. 131) definují pojem inovace ve vzdělávání následovně: *„Souhrnné označení pro různé typy plánovaných a řízených změn, které se zavádějí v různých segmentech vzdělávacího systému. Inovace se mohou týkat kurikula, obsahu vzdělávání, učebnic, metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků, vzdělávání učitelů aj.“*

Dle Rýdla (2003) má pojem inovace mnoho významů a je již běžně používaným slovem. Inovování je moderní, pokud neinovujeme, můžeme působit konzervativně či zpátečnický. V rámci společnosti můžeme hovořit o tzv. inovačním paradigmatu, které je podporováno i v rámci Evropské unie a je prezentováno 4 základními myšlenkami – *„myšlenka nového a neobvyklého, myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot, myšlenka o problému moci a myšlenka změny“* (Rýdl, 2003, s. 15). V souvislosti s pojmem inovace zmiňujeme také jeho čtyři atributy, které vyjadřují postup od myšlenky ke konceptu – myšlenka nového, jev změna, závěr a proces změny. U jevu změny je potřeba si uvědomit, že ne každá změna je inovace (musí být splněny předpoklady dobrovolnosti, úmyslu a záměru). V procesu změny je podstatné, aby inovace vycházely přímo od činitelů a škol v dané oblasti, které mají dostatečný prostor a důvěru pro zkoušení nových a vhodnějších aktivit. Další podstatnou otázkou je přenos a šíření inovace ve vzdělávání do dalších škol, podmínek apod. Není šťastné a snad ani možné aplikovat inovace do dalších prostředí bez bližšího seznámení se a přizpůsobení zejména v sociálním kontextu (Rýdl, 2003).

Proces hledání nových metod, vylepšování těch stávajících a doplňování nebo obměňování náplně učení je podporován nejen v rámci programů a grantů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale i z programů Evropské unie (program Podpory výzkumu, experimentálního vývoje a inovací, Podpora mezinárodní spolupráce, Evropský sociální fond, Evropský fond regionálního rozvoje atd.) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2014). Podpora inovací a konkurenceschopnosti patří mezi evropské priority.

Vzdělávání obecně se neustále inovuje, což se projevilo i zavedením povinné školní docházky. Zejména v období první republiky u nás docházelo k experimentování a hledání nových metod a efektivnějších forem vzdělávání. Bradáč (1928) ve své knize prezentuje sbírku úloh reagujících na nové osnovy pro tělesnou výchovu na národních školách. Obsahy knih mohly reagovat na aktuální situaci, což v poválečných letech nebylo vždy v oblasti vzdělávání pravidlem.

Problematiku lze sledovat ve vycházejících odborných či vědeckých časopisech (např. Orbis scholae, Učitelské noviny, Učitelské listy, Moderní vyučování, Media4u Magazine, Pedagogika, Tělesná výchova a sport mládeže, Gymnasion, E-Pedagogium nebo Komenský) nebo na webových stránkách, které se snaží zprostředkovávat informace o nových směrech, metodách či iniciativách škol. Pořádají se setkání, besedy či školení, propojují se učitelé a snaží se podnítit k vzájemné spolupráci, podpoře a hledání možných alternativ. To vše se snaží sdílet s nejširší veřejností (např. Institut pro podporu inovativního vzdělávání, Česká škola, Moje škola, Sborovna nebo Metodický portál RVP).

Jedna z větších inovací, ze které také vychází současné školství, platí od roku 2007, kdy vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který nahradil do jisté míry osnovy a umožnil školám a učitelům si látku v hodinách více přizpůsobit k obrazu svému. Při vytváření školního vzdělávacího programu mohou dnes školy více pracovat se svými možnostmi. RVP je vytvořen napříč vzděláním od předškolního, přes základní až po umělecké, speciální nebo pro gymnázia. Program je rozdělen do několika vzdělávacích oblastí, které mohou obsahovat další vzdělávací obory. V našem případě se zaměřujeme na vzdělávací oblast Člověk a zdraví, respektive vzdělávací obor Tělesná výchova a Výchova ke zdraví (RVP ZV, 2007).

Ve sportovním světě vznikají také stále nová odvětví, rozšiřující se z různých částí světa. Někdy také z jedné sportovní hry vychází několik modifikací (např. házená – mezinárodní, národní nebo beach házená). Dalším trendem současné doby je, že se dané

sporty posouvají více k extrémnějším (dobrodružnějším) variantám pohybu a riskování pro získání většího zájmu diváků i sponzorů (např. skydiving, letecká akrobacie, extrémní potápění a skoky do vody). Tímto bychom se v naší praxi neměli inspirovat, pokud hledáme nové prvky do hodin školní tělesné výchovy, ale jinak bychom měli držet krok a žákům nabízet i trendové pohybové aktivity, pokud v nich vidíme smysl a jsou uskutečnitelné v daných podmínkách školy. Tento názor by mohl být jistě diskutován v odborné veřejnosti, a to zejména učiteli s dlouholetou praxí, jelikož vše nové nemusí být vždy prospěšnější. Jsme si vědomi, že úspěch v hodinách nepřináší jen nové aktivity či pomůcky, ale zejména osobnost pedagoga, který pro danou věc dokáže děti nadchnout a přiměřeně jim je představí a nechá vyzkoušet.

Při výběru vhodných metod je podstatná jejich přirozenost, kterou při vzdělávání dětí využíváme. Mezi nejpřirozenější metody pro získávání a osvojování si nových znalostí a zkušeností, patří jistě hra. V didaktice ji nalézáme jako vyučovací metodu stejně jako soutěž. Žáci jsou v ní více motivováni k dosažení cíle, a tím můžeme zvýšit šance na splnění výchovně-vzdělávacích cílů (Vališová, Kasíková, 2011). Jako silný motivační stimul je pro děti hra zmíněna především při hrách soutěžních, kdy dokáže zmobilizovat jejich kognitivní potenciál (Kalhous, Obst a kol., 2002). V odborné literatuře nalézáme hry a aktivity, které mohou mít i další přesah a přínos pro děti či žáky, např. mohou podporovat rozvoj sociálních vztahů ve třídě (Bartůňková, 2008). Čáp (1993) uvádí, že v současnosti se již hra ve vzdělávání nebere jako ztráta času, ale naopak se využívají její přednosti pro osvojování si nových znalostí a dovedností, využitelných v přípravě pro práci i pro život. Přínosy vidí také v sociální oblasti a to zejména v interakci v rámci sociální skupiny.

Pozornost hrám a aktivitám využitelným ve všeobecném vzdělávání dětí na základních školách, potvrzují i mnohé ucelené sborníky her pro konkrétní předměty (matematika, prvouka, chemie, angličtina, vlastivěda a další) na základních školách, které byly zpracovány v rámci diplomových prací na UK FTVS (např. Jevulová, 2005; Frainšic, 2007; Bohadlová, 2007). Hry prošly úspěšnou realizací a ověřením v praxi, byly podrobeny kritice a upraveny pro další využití.

S využíváním her souvisejí také další dva pojmy, které nás při hraní doprovázejí a mohou ovlivňovat motivaci a přístup žáků – dobrodružství a prožitky (Neuman, 1998a). Dle Neumana (2001) dochází ke stále větší oblibě dobrodružných aktivit, jelikož lidé při nich naplňují jednu ze zděděných potřeb, a to prožívat určitý stupeň rizika. Pro účastníky je to možnost pro budování pocitu důvěry, spolupráce s ostatními a podílení se na tvůrčím řešení



problému. To jsou oblasti, které mohou být prostředkem k ovlivnění růstu osobnosti a rozvoji člověka, což je cílem výchovně vzdělávacího procesu. V dnešním světě se zdá, že žákům tato míra rizika chybí, že ubývá situací, kde není předem daný výsledek. Chybí také přímé zkušenosti v reálném světě, které žáci mohou získávat pomocí dobrodružství, respektive výchovy k dobrodružství. Holthoff a Eichsteller (2012) ve svém příspěvku uvádějí, že děti potřebují ve svém vývoji zažívat riziko a je to pro ně přínosné. Pojem dobrodružství je již uveden také v českém Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001), i když údaje o výchově pomocí dobrodružství jsou dosti nepřesné, při srovnání s další odbornou literaturou (Turčová, 2005). Potřebu výzvy a dobrodružství pro mladé lidi a děti potvrzují také další zahraniční autoři (např. Henton, 1996, Barrett, Greenaway, 1995, Gilsdorf, Volkert, 1999, Exeter, 2001, Davis-Berman, Berman, 2002), jako základní východisko pro tvorbu programů. V kvalitativní studii (Zmudy, Curtner-Smith, Steffen, 2009) dobrodružného kurzu byl nalezen rozdíl v přístupu učitelů umožňující samostatné zkoumání a budování atmosféry skupiny oproti vedení běžných hodin tělesné výchovy.

Kladně jsou hodnoceny projekty v Německu, které využívají principů dobrodružství, napětí a rizika zařazené do tělesné výchovy (dále také TV), na které upozorňuje Fialová (1996). Zkušenosti můžeme také využít z amerického programu Project Adventure (dále PA), který již od počátku 70. let 20. století úspěšně začleňuje prvky dobrodružství do škol (Neuman, 2001), a to prostřednictvím vytvořeného dobrodružného kurikula pro tělesnou výchovu od předškolního věku až po střední školu (Panicucci, Constable et al, 2003, Panicucci et al, 2002 a 2003). Mezi státy, které se zasazují o rozvoj a využívání dobrodružné výchovy ve vzdělávání dětí patří zejména Spojené státy americké, Velká Británie, Německo a Austrálie.

Zařazování a ověřování dobrodružných programů do výuky na základních školách či do volného času dětí se věnují odborné práce Kloubkové (2008) a Váchové (2003). Kloubková (2008) ověřovala dobrodružný program v dětském domově, Váchová (2003) se věnovala zařazování sportů a aktivit v přírodě (které mohou být součástí dobrodružného programu) na základních a středních školách v Královéhradeckém kraji. Ze závěrů této práce např. vyplývá, že učitelé se mnohdy necítí být kompetentní k vedení aktivit, na které mají vzdělání (např. pěší turistika či běh v terénu), že nenáročné hry a cvičení v přírodě využívají učitelé častěji na školách s dostupností vhodného terénu do 500m od školy a nepotvrdila se hypotéza, že míra zařazování zmíněných aktivit významně závisí na materiálních a finančních podmínkách škol.

Vedle zvyšování kondice a zlepšování pohybových funkcí je při zmíněných aktivitách kladen důraz i na zapojení všech smyslů, podporu zážitku a zkušenosti, aktivaci celé osobnosti v bezprostředním jednání, možnost spolupráce s ostatními a porozumění sobě samému. V neposlední řadě je zmiňován i význam těchto aktivit pro posilování sociálních vazeb při skupinové činnosti (Neuman, 2000). Chytilová (2005) zmiňuje možnost osobnostního růstu, sebepoznání a rozvoje člověka při spojení dobrodružství a výchovy. Zdůrazňuje také rozdíl mezi klasickým vzděláváním a vzděláváním prostřednictvím dobrodružných aktivit za aktivní účasti dětí vyžadující nové dovednosti a způsoby jednání.

Zahraniční výzkumy se věnovaly např. vlivu dobrodružných výletů a výprav na rozvoj sebe sama (Garst, Scheider, Baker, 2001), kdy z výsledků je patrný pozitivní vliv těchto akcí na socializaci a rozvoj chování frekventantů, na sebepojetí účastníků (Hopkins, 1982), podmínkou však je dodržení vysoké kvality a úrovně uskutečněných programů.

Inspirativní jsou také kooperativní prvky ve výuce, které jsou založeny na principu spolupráce při dosahování společných cílů skupiny (třídy), podobně jako při dobrodružných programech. Naskýtá se prostor pro motivování jednotlivců, jelikož výsledky jednotlivce jsou podporovány výsledky celé skupiny. Tedy i méně nadaní jedinci mají možnost být součástí splnění úkolu. K základním znakům kooperativního učení patří: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové činnosti (Vališová, Kasíková, 2011). Zařazení kooperativního učení do výuky na základních školách má pozitivní vliv na sociální atmosféru ve třídě, zejména na komunikaci, vzájemnou spolupráci dětí, ale i rozvoj sebe sama (Kalusová, 2008).

Zmíněné metody, oblasti či prvky mohou mít v mnoha směrech pozitivní vliv na kvalitu života. Jejich zařazením do výuky můžeme podpořit pohybovou aktivitu populace (Hošek, 1999; Hogenová, 1999; Kuban, 1999).

### **2.1.1 Školní tělesná výchova**

*„Tělesná výchova má být prozářena radostí, svěží náladou a příjemným vzduchem, jimiž zdraví a síly člověka rostou a rozkvétají“* (Bradáč, 1928, s. 6).

Při inovování dnešní učební látky bychom neměli zapomínat na inspiraci z historie a zkušenosti našich kolegů z minulosti. Při listování starší literaturou nalézáme spousty zajímavých a netradičních prvků využitelných v praxi. Jako ilustrativní příklad uvádíme používání tzv. pokut, ze kterých se bylo třeba vykoupit v případě prohry či neúspěchu při hrách. Bradáč (1928) uvádí množství rozmanitých pokut, jako jsou - zazpívání písně, úklon

danému počtu hráčů (nebo všem), napodobení práce řemeslníků, přejítí místnosti po slepu, složení básně apod. Hráči si vylosují kartičku z připraveného balíčku a splní daný úkol, který pro pestrost nemusí být spojen jen s pohybem, ale může se dotýkat i dalších dovedností žáka nebo např. jen překonat ostych a něco neobvyklého před spolužáky předvést. Je tu naznačena snaha o celostní rozvoj žáků.

Školní tělesná výchova má v tuto chvíli minimální dotaci dvou hodin týdně, na většině škol však tato dotace není překročena. Ředitelé mají možnost volby, kdy mohou zařadit tělesnou výchovu dvakrát týdně po 45 minutách nebo jednou týdně 90 minut, pokud je to dostatečně zdůvodněno. Rozšíření výuky TV bychom jistě rádi uvítali, jelikož spatřujeme výhody ve všestranném rozvoji člověka, kdy v dnešním školství je dotace na péči o tělo s porovnáním s učením se teoretickým vědomostem opravdu jen zlomek času. Oponenti však právem poukazují na již velkou hodinovou zátěž dětí, a pokud bychom ji chtěli zachovat, musela by se ubrat hodina z jiného předmětu. Otázka však není jen v počtu hodin, ale také v jejich zařazení v průběhu dne. Diskutabilní se jeví, zda-li hodina tělesné výchovy plní stejné cíle, když je zařazena jako první či jako poslední vyučovací hodina dne, nebo když ji žáci absolvují v průběhu vyučování. Je nesporné, že tyto hodiny jsou specifické a mohou ovlivňovat soustředění a pozornost dětí v dalším vyučovacím procesu.

Inovace byly žádány i na základě historických událostí, jako příklad můžeme uvést změnu osnov a obsahu učiva po roce 1989. Nejde však vždy jen o obsah, ale někdy o důležitější formu. Inovace mohou být v metodách, v modelech, v organizační formě či ve způsobu vedení hodiny učitelem. Pokud se tedy na inovování podíváme ze širšího hlediska, uvědomíme si v kontextu i tyto další důvody pro modernizaci výuky.

Problematiku nastiňuje také Dvořáková (2012), která zmiňuje, že obsah činnosti hodin tělesné výchovy je dán také vývojem dítěte, tedy anatomicko-fyziologickými předpoklady, což nám může omezovat možnosti jeho inovování při využití zajímavých pomůcek a nových her. Na druhou stranu o to podstatněji můžeme inovovat organizační formy a způsoby řízení vyučovacího procesu.

Dalším neméně důležitým tématem je možnost zaujetí žáků pro pohyb jako takový. Dle dat z posledních let patříme v Evropě k národům s největší nadváhou (52% populace má nadváhu) a obezitou (17% populace je obézní), nehledě na zdravotní důsledky tohoto stavu, které se odrážejí v nelichotivých počtech onemocnění či v úmrtích (Fialová, 2010a). Je potřeba nacházet způsoby, jak děti ke sportování motivovat, aby si pohyb oblíbily a rády se

k němu pravidelně vracely a věnovaly se mu i ve svém volném čase. Ukážeme jim tím cestu k žádoucímu stylu života, kdy preventivně pečujeme o své tělo a zdatnost. Předcházíme tím různým důsledkům nezdravého, dnes však častého, způsobu života. Potřeba pohybu souvisí i s uvolňováním stresu, který se v nás hromadí, kvůli velmi uspěchané době. Ve škole i v práci jsou na nás kladeny velké nároky, nemáme na nic čas a k tomu máme většinou i sedavé zaměstnání. To vše je možné alespoň částečně kompenzovat aktivním odpočinkem, pohybem, kompenzačním cvičením, relaxací. Ve zdravém těle je zdravý duch, a pokud si tyto návyky osvojíme již v dětství, mohlo by to být pro naše celkové zdraví velmi přínosné a preventivní současně.

Téma inovací ve vzdělávání je velmi diskutované i na akademické půdě, kde se odborníci věnují novým trendům, zjišťují současný stav a podmínky, ale také zkouší inovace v praxi při řízených experimentech nebo dalšími vhodnými metodami. Experiment je velmi cenná metoda, jelikož nám umožňuje srovnání skupiny s intervencí, se skupinou s placebem či žádným programem za vyloučení dalších vnějších vlivů. V pedagogice a didaktice je dokazování vlivů intervence či inovace obtížné, jelikož nejsme v laboratorních podmínkách a zejména při déle trvajících výzkumech nemůžeme mít pod kontrolou všechny nejrůznější vlivy a proměnné.

Pro popis situace z posledních let uvádíme obsáhlou studii, která upozorňuje na využití volného času dětí od 7 do 15 let, tedy ve věku povinné školní docházky. Po sportu se objevuje na druhém místě sledování televize, dále využívání počítače a hraní počítačových her. Čtení knih nepatří v této věkové kategorii mezi příliš oblíbené činnosti. Z výsledků dále vyplývá, že situace je celkem alarmující, když děti tráví tolik volného času ve společnosti elektroniky, bez pohybu. Zajímavým poznatkem však na druhou stranu je, že děti mají vcelku pozitivní postoje k povinné školní tělesné výchově, dokonce více než polovina žáků by uvítala rozšíření povinné TV na tři hodiny týdně (Jansa et al, 2005). O důvodech by se dalo jistě polemizovat. Je možné, že by tělesnou výchovu děti uvítaly jednoduše raději než jakýkoliv teoretický předmět ve třídě.

Inovování didaktiky či náplně školní tělesné výchovy se věnuje i množství závěrečných vysokoškolských prací (např. Daňková, 2010, Bartůňková 2008, Plecová, 2007, Schücková, 2006). Plecová (2007) ve své práci zdůrazňuje, že bez pravidelné pohybové aktivity nemůžeme dostatečně rozvinout fyzickou zdatnost. Děti by se měly postupně naučit

sestavovat si kondiční plán a motivovat se k pohybové aktivitě. Nejvhodnější období pro začátek je mladší a starší školní věk, na který je potřeba se zaměřit.

### **2.1.2 Motivace dětí k pohybu**

Tělesná zdatnost dětí se stále snižuje, přibývá počet dětí s nadváhou či s obezitou a s osvobozením z tělesné výchovy (Cihlář, 2010), proto bychom se na inovování hodin TV měli podívat i z pohledu jejich motivace k aktivní účasti na výuce, prostřednictvím nabízených cvičení, sportů, her či aktivit.

První motivační faktor může být již učitel sám o sobě. Pedagog, který nejde dostatečně příkladem a není pro pohyb a cvičení nadšený, bude děti k aktivitám motivovat obtížněji. Ovlivňuje totiž nejen obsah, ale také celkovou atmosféru a klima třídy i vztah žáků k učení. Při pozitivní atmosféře a motivaci, bývá aktivita úspěšná. Učitel může motivaci podpořit dle Fialové (2010a) mimo jiné i následujícími prvky:

- Výběrem konkrétní aktivity, u které očekává, že bude pro žáky zajímavá.
- Používáním pochvaly, která žáky dále pozitivně motivuje.
- Přizpůsobením náročnosti cvičencům, aby měli reálnou šanci na zvládnutí či splnění pohybového úkolu.

Další činitele, které mohou pozitivně působit na motivaci žáků k činnosti, jsou: nová situace nebo použití nových pomůcek, samotná zajímavá činnost a uplatnění se v ní, pocit úspěchu při zvládnutí činnosti či sociální momenty ve třídě (Fialová, 2010a).

Na druhou stranu mějme také na paměti důležité věci či situace, které mohou žáky naopak demotivovat. Mezi ně můžeme zařadit například stereotyp náplně hodin, nezájem pedagoga a nereagování na potřeby žáků, nastavení neadekvátní zátěže či obtížnosti cvičení nebo nehlídání dodržování pravidel při hrách. Někdy může stačit se jen těmto jevům vyvarovat a při správném klimatu třídy se mohou žáci motivovat sami navzájem.

Při hodnocení prospěchu bychom mohli zapojit i více možností než jen hodnocení dle zavedených známek. Inspiraci můžeme hledat u etapových her, kdy dílčí splnění úkolu či dosažení výsledku v konkurenci dalších týmů spolužáků, můžeme převést na předem známý bodovací systém. Vhodné je výsledky průběžně a přehledně znázorňovat na nástěnce nebo na hracím plánu vztáženém k tématu hodin. Děti můžeme na každou hodinu rozdělit do jiných skupinek, abychom zajistili jejich vyrovnanost a do vítězných týmů zapojili i méně zdatné žáky, kteří takto poznají také pocit úspěchu, a tím u nich můžeme zvyšovat zaujetí pro pohyb.

Děti jsou velmi soutěživé a po vzoru jejich oblíbených sportovců z televize, bychom jim měli dát šanci se projevit i mimo třídní prostředí. Vhodné je zařazování sportovních turnajů v průběhu školního roku (lze využít např. dní, kdy jsou již uzavřené známky a neučí se) nebo možnost reprezentace školy na okrskových, okresních či krajských soutěžích a závodech. Takovýchto akcí se pořádá celá řada v různých sportech, záleží tedy zejména na aktivitě učitele, zda-li se zajímá a je ochoten s dětmi cestovat a také, zda-li jej uvolní ze školy vedení školy.

Jako motivační stimul může někdy postačit narušení stereotypu změnou prostředí. Učitel by měl mít představu, jaké možnosti nabízí blízké okolí školy, které lze v rámci hodiny tělesné výchovy využít. Zejména je vhodné využívat venkovní prostředí, jak to potvrzuje i citát autora z roku 1928: „*nezaměstnávejme žactva tělesně nikdy v místnostech – ani v tělocvičně – je-li možno pobýti s ním ve volné přírodě na osvěžujícím vzduchu!*“ (Bradáč, 1928, s. 273). Můžeme však využít i zázemí blízké Sokolovny či Orlovny nebo sportovního klubu (fotbalové hřiště, tenisové kurty, bazén, posilovna atd.). Správci či zástupci klubů, pokud jejich sportoviště není právě vytížené, jsou zpravidla ochotni zařízení půjčit zdarma nebo za drobnou výpomoc v areálu. Je to pro ně další způsob reklamy, kdy děti poznají prostředí, mluví o něm doma či s kamarády a v budoucnu mohou začít navštěvovat klub i ve svém volném čase.

Motivace má funkci usměrňující, aktivizující a dynamizující. Pro práci s dětmi je potřeba rozlišovat motivaci vnější a vnitřní. Vnitřně motivovaný člověk dělá činnost kvůli ní samotné (radost z pohybu, spolupráce, sociální rozměr apod.), těší se z něj a výsledek jej uspokojuje. Toto chování bývá spontánnější, tvořivější i pružnější. Vnitřní motivace je u žáků stálější, činnosti se věnuje kvůli sobě samému, nikoliv kvůli známce, rodičům, učiteli, vyhnutí se trestu apod. Při vnější motivaci se děti neučí z vlastního zájmu a při převládání tohoto způsobu motivace mohou mít děti menší sebevědomí, vyšší sklon k úzkosti nebo horší přizpůsobení se novým podnětům (Lokšová, Lokša, 1999). Tato motivace nebývá tak stálá a zpravidla je potřeba ji „navyšovat“ a více podporovat.

Motivovat děti k aktivitám můžeme také poutavým příběhem, kterým děti vtáhneme do děje a zvýšíme tím jejich zaujetí pro připravenou činnost. Příběh lze také využít jako prostředek k naplnění výchovných cílů (Zajíc, 2011). Společný námět může mít také několik aktivit v rámci jedné vyučovací hodiny nebo celý programový blok. Tento princip známe především z táborových, respektive etapových her, které u nás zavedl a zpopularizoval

Jaroslav Foglar již v první polovině 20. století. Jako důležitá se jeví také vnitřní motivace žáků, která narůstá, když si řešený úkol mohou spojit s něčím známým nebo si podílením na jeho řešení uspokojují nějakou svoji potřebu. Žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, mohou vnímat aktivní účast jako něco, co jim přinese nějaký užitek (Cangelosi, 2006).

### **2.1.3 Možnosti inovací**

Dalo by se s nadsázkou tvrdit, že při výběru a zařazování vhodných nových aktivit jsme omezovali jen svojí fantazií, aktivitou a ochotou připravit si, a často se i naučit, něco nového. Inspirovat se můžeme již ve zmíněných časopisech a webových portálech, ale také v dalších publikacích, filmech, ale i v běžném životě kolem nás. V práci se věnujeme inovování náplně školní TV pomocí aktivit s dobrodružnými a kooperativními prvky. Oběma tématům se věnujeme více v další kapitole, níže uvádíme pro inspiraci výběr dalších vhodných inovativních aktivit.

Pro inovování lze využít například podklady pro multikulturní výchovu, která je založena na pestrosti nabízených činností z různých koutů světa. Může se jednat o sporty, tance, hry, rituály či jen drobná cvičení pro vyplnění programu. Daňková (2010) ve své práci poukazuje na možnosti zařazení do hodin tělesné výchovy tradiční prvky z Taiwanu. I v této zemi se snaží, aby se děti ve volných chvílích věnovaly zejména pohybu. Zajímavé je, že kladou důraz také na vnitřní motivaci cvičenců, jde jim tedy o to, aby děti necvičily, protože musí, ale aby je to bavilo a samy také chtěly. Vede to k větší pravděpodobnosti přenosu pohybových návyků do budoucna. Autorka si vybrala několik pohybových her vhodných i pro české prostředí, které mají na Taiwanu dlouhou tradici a je na nich postaven program na podporu pohybové aktivity občanů (Plán z roku 2009). Konkrétně se jednalo o diablo, shuttlecock, flowerstick, kung-fu, rope skipping a dračí tanec. Některé názvy jsou již pro nás známé, ale málokdo z nás asi měl možnost si je vyzkoušet. Autorka je dostatečně představila i popsala včetně základních pohybových dovedností a připravila pro použití v praxi. Již samotné uvedení názvu aktivity pro příští hodinu může u dětí vzbudit zájem a očekávání. Ještě větší efekt může přinést malá ukázka toho, co si děti budou moci v průběhu následujících hodin vyzkoušet a naučit se (Frainšic, Fialová, 2014).

Mezi pohybovými hrami nalezneme také ty, u kterých můžeme využít efektu novosti pro děti. Mezi ně patří postupně se rozšiřující hra Tchoukball zaměřená na kooperaci. Hráči se navzájem nesmí bránit, není zde prostor pro fauly, napadání a agresivitu mezi soupeři. Na spolupráci v týmu mají hráči dost času, vzhledem k pasivní obraně, omezením jsou pouze tři

přihrávky. Tchoukball můžeme zařadit mezi pohybové hry „ohleduplné“, stejně jako např. ultimate frisbee nebo korfbal (Bláha, 1998).

Zajímavé a inovativní nemusí být pro děti jen nová náplň vyučovací hodiny, někdy může postačit i zapojení nových, nevšedních pomůcek, které hodinu zpestří a i známé aktivity mohou být najednou nové. Pomůcky (didaktické prostředky) plní obecně několik funkcí a při jejich používání klademe důraz na srozumitelnost a názornost. Dle Fialové (2010a) se jedná přesně o tyto funkce:

- Informativní
- Formativní
- Motivační
- Instrumentální

Pomůcky mohou zpřístupňovat, doplňovat či prohlubovat informace, které žákům předává pedagog. U žáků však mohou také vzbuzovat zájem pro jejich využití a jeho prostřednictvím může učitel lépe dosahovat svých pedagogických cílů. Využití nových pomůcek může být pro školu finančně či pro učitele časově (výroba, příprava) náročné, ale i tak bychom se neměli nechat odradit a jednou za čas je zapojit do klasické hodiny tělesné výchovy. Při obstarávání materiálu můžeme například požádat o pomoc rodiče. Další možností může být zapůjčení pomůcek od kolegů z jiných škol či trenérů a instruktorů ze sportovních oddílů a klubů, kteří je mají k dispozici, a dostatečně nám zpestří hodinu. Jako příklad uvádíme půjčení „lap“ pro úpolové sporty, frisbee pro hru ultimate nebo kostky KUBB pro stejnojmennou tradiční švédskou hru.

Vzhledem k velkému pokroku v oblasti moderních technologií, a to zejména v posledním desetiletí, je přínosné uvažovat i o jejich využití. Z našeho pohledu zejména nástup tabletů a chytrých telefonů, pro které se vyvíjí velké množství aplikací, nabízí spoustu možností. Takové přístroje mají již běžně k dispozici i děti na základních školách, včetně připojení k internetu (prostřednictvím sítě wi-fi nebo přes mobilní internet) a navigaci GPS. S tím vším lze již počítat při chystání zajímavých hodin, jelikož v každé třídě se najde dostatek takových přístrojů, aby mohly být alespoň ve všech menších skupinkách. Jako příklad zmiňujeme celosvětovou hru Geocaching, využívající signálu z družic GPS, pomocí nichž je možné, po zadání známé souřadnice, nalézt krabičku tzv. „cache“, kterou hráč najde přímo v terénu. Hra má velký potenciál i pro zapojení do vzdělávacího procesu. Kittler (2014) se geocaching pokusil aplikovat na základních školách v rámci dobrovolného odpoledního



kroužku a projekt byl velmi úspěšný. Při využití se nabízí i propojení tělesné výchovy se zeměpisem či například biologií a dějepisem. Hledaná místa bývají vždy něčím zajímavá, nevšední a často se o nich dozvíme něco nového. Ve volném čase je to výborná motivační aktivita pro děti, které potřebují při výletě v přírodě nějaký další cíl, v tomto případě nalezení „pokladu“, kdy můžeme z nalezené krabičky vzít nějaký předmět a na oplátku tam zase nějaký vložit.

Jako příklad tradičního, a u nás velmi populárního sportu, který je v posledních 15 letech velmi ovlivněn rozvojem moderních technologií, je orientační běh (obecněji lze mluvit i o orientačních sportech). Klasické ověření nalezení a průchodu kontrolou ražením kódu pomocí kleští do papírové průkazky je nahrazeno elektronickými čipy a kontrolami. Po přiložení čipu do kontroly se zápis ověří světelným i akustickým signálem. Po doběhnutí závodníka do cíle má každý k dispozici přesné mezičasy mezi nalezenými kontrolami, což umožňuje lepší zpětnou vazbu při rozebírání vhodných postupů terénem a rychlosti běžce (Frainšic, Špicar, Fialová, 2013). Tyto pomůcky jsou již zařazovány i v rámci tělesné výchovy zejména v německých školách, kde i v tělocvičně lze dětem připravit zábavný závod.

Moderní technologie mají ve vzdělávání stále větší úlohu a to se pravděpodobně bude týkat také školní tělesné výchovy či pohybu naší generace celkově. Obecně lze sledovat dlouhodobou snahu o ulehčení naší práce (zaměstnání, domácí práce apod.) a zmenšení našeho fyzického úsilí v různých odvětvích i činnostech. Na druhou stranu zase vznikají moderní stroje, které nám přirozený pohyb mají nahradit v budovách fitness center. Populární jsou také počítačové hry se snímači pohybu připevněnými přímo na tělo hráče a reagující na jeho pohybovou aktivitu. Hráč stojí před velkou televizí a svými pohyby simuluje například úder tenisovou raketou a prostřednictvím senzorů vidí na obrazovce důsledek svého „úderu“ a interaktivně hraje se soupeřem. Programů je celá řada, od klasických sportovních, přes bojové, cvičící apod. Výrobci těchto herních konzolí se snaží potencionální zákazníky přesvědčit právě přes pohybovou služku těchto her. Je však otázka, jaký přínos pro pohybový rozvoj dětí mohou hry mít v porovnání s běžnými cvičeními či sportem i vzhledem k prostředí aktivity či sociálního aspektu. Mezi nejzajímavější moderní vymoženosti, u kterých se předpovídá velký dopad na celou společnost, patří speciální elektronické brýle. Tento vynález má ambice udělat doslova revoluci ve vnímání virtuálního světa, sledování filmů, vnímání videotelefonů atd. Při používání těchto brýlí budeme zcela vtaženi do děje virtuálního světa tzn., že například při sledování filmu budeme mít pocit, jako bychom stáli přímo v dané

situaci. Budeme se rozhlížet na všechny strany a budeme více vtaženi do děje. Další použití i v souvislosti s tělesnou výchovou a pohybovou aktivitou se dají lehce odvodit.

Z pohledu pedagoga však inovace znamená i „práci navíc“. Učitel musí často doslova pátrat po nových možnostech, být zvědavý a stále toužit po dalším sebevzdělávání. Pochopitelně to vyžaduje čas i úsilí, ale pokud žákům předáváme poznatky, že vzdělávání je nikdy nekončící proces, měli bychom jít pochopitelně příkladem.

#### **2.1.4 Shrnutí a závěr**

V předchozím textu jsme se věnovali možnostem inovování školní tělesné výchovy jako důležité oblasti ovlivňující každého člověka a kvalitu jeho života. Stručně jsme objasnili souvislosti a důvody, proč je tento předmět zařazen i mezi hlavní priority zmíněné v Rámcově vzdělávacím programu. Zdraví je předpoklad pro spokojený a aktivní život.

Snažili jsme se představit možné zdroje inspirace (časopisy, internetové portály, publikace nebo např. vědecké závěrečné práce) a také odůvodnit důležitost inovování školní tělesné výchovy. S ohledem na potřebnou motivaci dětí a nadšení pro pohyb jako takový jsme zmínili i možnosti motivování dětí, na co myslet při přípravě hodiny nebo naopak, na co si dát pozor.

V třetí části kapitoly jsme uvedli několik tipů pro zpestření či inovování hodin tělesné výchovy. Většina je v praxi vyzkoušená a osvědčená. V závěru jsme se věnovali také moderním technologiím a jejich možnému využití ve školách nebo jako motivačního prvku pro pohyb obecně. Tyto prostředky se dynamicky vyvíjí a stále častěji nás budou ovlivňovat i z pohledu využití pro pohybové programy.

Inovaci mohou být i různé organizační formy (viz kapitola 2.3 Organizační formy a styly výuky). Učitelé by také neměli zapomínat na možnost blokové výuky (zejména při sezónních sportech), koedukované výuky (především pro tance či turnaje smíšených dvojic) a další možnosti, které RVP nabízí.

## 2.2 Dobrodružná výchova

Pojem dobrodružství je v dnešní době stále více skloňován. Dětem i dospělým lidem chybí v životě přirozené dobrodružství, které v minulých generacích zažívali naši předkové v běžném životě. Je pro nás přirozené, a pokud se nám těchto situací nedostává, začneme je hledat či uměle vyvolávat nebo nahrazovat v nepřirozené podobě. Mnoho lidí potom zažívá dobrodružství při čtení knížky, hraní počítačové hry nebo dívání se na filmy, ale to vše je pouze zprostředkovaně, nic z toho sami čtenáři, hráči či diváci nezažijí. V české literatuře nalézáme několik autorů, kteří se snaží děti podnítit k aktivitě a k prožívání těchto výjimečných situací. K nejznámějším patří Jaroslav Foglar, ze současných autorů Miloš Zapletal nebo Jan Neuman. Poslední jmenovaný zmiňuje faktory, které mohou dobrodružství charakterizovat, řadí mezi ně např. propojení se skutečností, časové ohraničení, dramatická situace, nezbytnost plného soustředění a pozornosti účastníků či časté překonávání strachu. Dále ještě připojuje, co k těmto situacím patří: „*opouštění stálých a jistých vazeb, nejistota z něčeho neznámého, otevřená budoucnost, spoléhání se na své schopnosti a kompetence, nejistota návratu*“ (Neuman, 1998b, s. 44).

Dobrodružství je dnes velmi moderní pojem a je často využíván v marketingu při propagování nejrůznějších výrobků a služeb. Často již nejde ani tak o samotný zážitek, jako spíše o jeho prodejní popis a konzumní využívání (Loynes, 1998). Z hlediska odborného svědčí o aktuálnosti a potřebě dobrodružství i mezinárodní konference pořádané na toto téma u nás s podtitulem „Chvála kroků do neznáma“ a úvodní příspěvek Neumana (2012), který naznačuje obsáhlost tohoto pojmu. Dobrodružství dětem umožňuje objevování nového, poznávání vlastních sil, ale i např. spolupráci ve skupině. Pojem může být spojován také s prevencí sociálně patologických jevů, jako vhodná náplň volného času pro dospívající mládež nebo jako prevence zranění u dětí, které mají možnost se s dobrodružnými aktivitami seznamovat postupně od mladého věku a mohou po té v budoucnu lépe odhadnout své síly a limity. Tato myšlenka je dokonce v některých západních zemích podporována i zdravotními pojišťovnami, které si uvědomují přínos zájmu dětí o aktivní pohyb a poznávání rizika (Holthoff a Eichsteller, 2012).

Ve Velké Británii v roce 1989 vznikla Nadace pro podporu dobrodružných aktivit v přírodě snažící se o zpřístupnění dobrodružných aktivit mladé generaci, o podporu kvalitních programů a zlepšení výchovy mladých lidí pomocí těchto aktivit, které „*přispívají k rozvoji tělesných, rozumových, morálních i sociálních schopností a mohou ovlivňovat plný rozvoj jejich osobnosti i jejich uplatnění jako členů společnosti*“ (Neuman, 2005b, s. 73).

Začátkem století vznikla ve stejném státě také národní iniciativa s názvem Kampaň za dobrodružství, která upozorňuje na přínosy dobrodružného přístupu k životu, na podstupování určité míry rizika jako součásti života a na pozitivní dopad v oblastech sebedůvěry, odvahy a sebeúcty (Neuman, 2005a). K mezinárodně uznávaným vědeckým časopisům, které se věnují také problematice dobrodružné výchovy, patří Journal of Adventure Education and Outdoor Learning (JAEOL) a Journal of Experimental Education.

O pozitivních přínosech dobrodružných programů se zmiňujeme v dalším textu, je však potřeba se zamyslet, jaké mají děti či učitelé možnosti takový program zažít nebo se s ním seznámit do té míry, aby jej mohli připravit a zorganizovat pro své kamarády, kolegy či žáky. Naše děti mohou zažívat dobrodružství nejčastěji v nejrůznějších oddílech (Junák, Woodcraft, A-TOM, Pionýr apod.) a to na letních táborech nebo při celoroční oddílové činnosti. Tyto organizace a způsob trávení volného času dětí mají u nás dlouhou tradici, ze které lze čerpat zkušenosti a dětem nabízet přínosné dobrodružné programy. Do oddílů však chodí jen část všech dětí, a proto by bylo jistě přínosné zakomponovat dobrodružné programy i do našeho školního vzdělávání, kterým projdou všechny děti.

Prozatím u nás neexistuje koncepce, která by s touto myšlenkou počítala a systematicky ji do vyučování zařazovala. Někteří pedagogové zařazují prvky těchto programů alespoň jednorázově v rámci tělesné výchovy nebo na školních výletech či kurzech. Abychom však využili potenciál dobrodružných programů, musíme je zařazovat koncepčně, systematicky a dlouhodobě. Takový ucelený program či učební plán v našem školství není k dispozici, můžeme se však prozatím alespoň inspirovat v zahraniční literatuře (např. Panicucci, Constable et al, 2003, Panicucci et al, 2002 a 2003) nebo přímo v zahraničních školách (Adventure Learning School), které mají dobrodružství jako jeden ze stěžejních kamenů ve svém kurikulu (Exeter, 2010). Přínosné je i sledování organizací, které se tématu věnují a aktivně jej rozvíjí pořádáním konferencí, seminářů či publikacemi (např. Project Adventure, European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning - EOE).

Dobrodružné programy jsou součástí vzdělávání budoucích pedagogů tělesné výchovy, kteří s nimi musí mít nejprve přímou osobní zkušenost, na které mohou dále ve své praxi stavět. Vysokoškolští studenti tělesné výchovy po absolvování dobrodružného didaktického kurzu považují za hlavní témata strach, riskování a výzvu (subtémata

dovednosti, motivace, sebeuvědomování). Uvědomují si také, že se jedná o celoživotní aktivity a vhodné učení se tělesné výchově (Timken, McNamee, 2012).

Bartůněk (2008) hodnotí pomocí meta-analýzy výsledky studií v oblasti aktivit a výchovy v přírodě (bývají součástí dobrodružných aktivit), a jejich možný vliv na účastníky. Autor se zaměřil na české kvantitativní studie z let 1977–2005, kterých objevil pouze pět. Při vyhodnocování poukazuje na to, že vzhledem k široké oblasti výchovy v přírodě je z metodologického hlediska velmi obtížné přesně měřit a charakterizovat možné vlivy na osobnost člověka či jeho chování. Přesto v závěru konstatuje potvrzení hypotézy, že programy aktivit a výchovy v přírodě působí pozitivně na rozvoj osobnosti účastníků, a to zejména sebedůvěru, sebeúctu, sebeovládání, sebejistotu i na aktivnější přístup k řešení problémů. Význam mají i v oblasti prevence. Závěrem také vyzdvihuje nezastupitelné místo programů aktivit a výchovy v přírodě nejen při práci s dětmi a mládeží, ale i s dospělými. Zdůrazňuje jejich celostní působení na člověka.

Ewert (1989) ve své obsáhlé publikaci s názvem „Dobrodružné aktivity v přírodě: počátky, modely a teorie“ věnuje velkou pozornost možným užitkům z působení dobrodružných programů. Jako jednu ze čtyř oblastí jmenuje také sociální, konkrétně možné vlivy na soucit s ostatními, skupinovou kooperaci, respekt vůči ostatním, komunikaci, zpětnou vazbu na chování, přátelství a sounáležitost.

Neil (1997) předkládá přehled, ve kterém shrnuje výsledky 60 výzkumů na školách v Austrálii, Velké Británii a USA. Výzkumy se věnovaly vlivu programů aktivit a výchovy v přírodě na děti a z výsledků vyplývá mj. vliv na personální a sociální rozvoj osobnosti účastníků (sebepojetí, sebedůvěra, rozvoj kooperace a komunikace). Přínos dobrodružného programu (v rámci kurzu Outward Bound) k posílení sociálních vztahů ve skupině potvrzují i další autoři (např. Shellman, Ewert, 2010). Účastníci dobrodružného kurzu uvádějí přínosy v osobním rozvoji zejména díky skupinové atmosféře, dobrodružství a kontaktu s přírodou (D'Amato, Krasny, 2011).

Kunst (2006) ve své práci poukazuje na možnost využití vícedenních aktivit v přírodě jako emočně motivačního prostředku. Cílem bylo posoudit potřebu zařazení těchto aktivit a jejich prožitkové sféry do programu základních škol a sledování jeho vlivu na motivační a emoční sféry a na motivaci k celoživotnímu učení, pohybu a rozvoji osobnosti žáka. Z výsledků vyplývá, že autor spatřuje souvislost vícedenních pobytů v přírodě (s vhodným programem) s rozvojem osobnosti mladého člověka a s přispěvkem ke zkvalitnění vztahů ve

třídním kolektivu, což pochopitelně také ovlivňuje přístup žáků ke škole, ale i k dalšímu vzdělávání. Autor dále poukazuje na zájem o rozšíření nabídky vícedenních programů na základní škole a také na potřebu dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti.

Dobrodružné programy jsou zpravidla zmiňovány a navrhovány do venkovního prostředí a jsou založeny na soužití členů skupiny ve vícedenních blocích. Mnoho autorů se věnuje přínosům „Outdoor Adventure Education“. Ewert (1989) zmiňuje čtyři skupiny potencionálních přínosů pro absolventy – psychologické (sebepojetí, sebedůvěra, poznávání se apod.), sociální (např. skupinová spolupráce, respekt k ostatním, komunikace, přátelství, reflexe), výchovné (výchova v přírodě, řešení problémů, ujasnění si hodnot atd.) a fyzické (pohybové dovednosti a schopnosti, zdatnost, rovnováha apod.). Hanuš (1998) zmiňuje, že absolvování programu s dobrodružně výchovnými prvky zlepšuje u účastníků zejména řešení problémů, náhled na vlastní osobu (sebepojetí) a týmovou práci. Programy mohou mít vliv i na zlepšení sociální integrace (Anderson, Schleien, McAvoy, Lais, 1994). Baldwin, Persing a Magnuson (2004) hledají teorii dobrodružství, která nebude postavena na již známých sociálních přínosech pro účastníky. Snaží se nahlédnout do „černé skříňky“ a poznat mechanismus fungování dobrodružné výchovy. Přicházejí k názoru, že teorie a design výzkumu musí úzce souviset a zapadat do sebe. Není možné přeceňovat úlohu designu bez specifikace mechanismů vedoucích k efektu programu.

Higgins & Nicol (2002) ve své studii o zkušenostním a dobrodružném učení vyzdvihují několik zásadních zjištění, ke kterým dospěli prostudováním relevantních zdrojů, teorií a výzkumů. Došli k závěru, že je důležité rozvíjet programem celou osobnost (mnohočetnou inteligenci – fyzickou, emocionální, estetickou a duchovní), využívat všechny smysly. Dobrodružný zážitek by měl podporovat spíše přístup prožitkový než výkonnostní, klíčový je výběr aktivity, cíle a vysoká kvalita reflexe.

Ewert a Sibthorp (2014) uvádějí rozsáhlý přehled výzkumů z oblasti dobrodružných programů a jejich možného působení na účastníky. Z přehledu vyplývá nejednotnost klasifikace výstupů z těchto programů. Autoři využívají zjednodušeného rozdělení na vlivy intrapersonální (seberozvoj, rozvoj dovedností, hodnotový systém a emoční stavy) a interpersonální (v rámci skupiny, z pohledu jednotlivce ve skupině a rozvoj ustálené skupiny).

Téma vlivu dobrodružných programů na žáky základních škol se objevuje i v několika vysokoškolských závěrečných pracích (např. Horálek, 2005; Novosadová, 1998; Dufek, 1997,

Vohradská, 1995). Autoři se tématu věnují s různým zaměřením. Horálek (2005) zkoumal případný vliv dobrodružných programů, jako možnou prevenci sociálně patologického jednání. Tříletý program zahrnoval působení na prožitkovou sféru osobnosti, práci s rizikem a jeho překonávání. Účastníci experimentu byli podrobena 3leté intervenci, která zahrnovala krátkodobé setkání, víkendové akce, ale i týdenní expedice. Na závěr lze na základě výsledků konstatovat, že dobrodružné programy působí pozitivně na emoční sféru, zkoumaná skupina byla stabilnější a méně neurotická.

Novosadová (1998) se pokusila navrhnout a ověřit dva devítidenní programy školy v přírodě s dobrodružnými prvky pro žáky základní školy. Z výsledků lze odvodit, že program přispěl k rozvoji některých motorických dovedností, ke zmírnění strachu, urychlil soužití kolektivu a stimuloval sociálně pozitivní vztahy mezi spolužáky a pocit sounáležitosti. Vzhledem k absenci kontrolní skupiny i malého vzorku, nelze výsledky zobecnit.

Dufek (1997) se ve své práci zaměřil na popsání procesu „dobrodružného učení“, kterým účastníci procházejí při absolvování dobrodružného programu či kurzu dobrodružné výchovy. Snažil se také objasnit, jaké nástroje jsou při tomto druhu programu použity na rozvoj osobnosti jednotlivce. Práce je rešeršního charakteru a nabízí na problematiku náhled z pohledu pedagogiky i psychologie. Nalézáme zde i 2 konkrétní příklady dobrodružných aktivit, při kterých autor popisuje jejich průběh a co se s účastníky v průběhu aktivit děje.

Dobrodružný program inspirovaný americkým Projektem dobrodružství, zkušenostmi z oddílů věnujících se aktivitám v přírodě a poznatky ze studia na UK FTVS se stal předmětem zkoumání na základní škole v Nymburce při tří měsíční intervenci. Vohradská (1995) vytvořila zmíněný program a následně jej realizovala v hodinách tělesné výchovy a na dvoudenním třídním výletě, v celkovém rozsahu 25 lekcí. Autorka se rozhodla pro tento výzkum žáky spojit do koedukované skupiny pro hodiny tělesné výchovy, což se ukázalo jako přínosné. Autorka v závěru zmiňuje, že je možné tento program v podmínkách našeho školství zvládnout po materiální i bezpečnostní stránce, při organizaci je přínosné využít dalších kolegů, instruktorů. Program u dětí vzbudil větší zájem o TV a učitelé u této třídy pozorovali větší celistvost, upřímnost či spolupráci.

Dobrodružství je zpravidla spojováno s venkovním prostředím, avšak můžeme jej zažívat i ve třídě. Venku je riziko přirozenější i díky přírodnímu prostředí a reálnějším výzvám. Do tříd přichází riziko na základě akademických výzev a ze sociálního prostředí,

avšak dobře konstruovanou experimentální hodinou můžeme vytvořit pro žáky příležitost přijímat výzvy i ve třídě, které jsou podobné výzvám venku (Stremba, Bisson, 2009).

### 2.2.1 Definice dobrodružství

Samotný pojem dobrodružství není jednoduché v českém prostředí definovat, obtížné je taktéž hledání v dostupných slovnících. Nevyskytuje se v žádném etymologickém slovníku, je jen součástí výkladu slova Dobrodruh v Ottově slovníku naučném. Jirásek (2005) naznačuje základ slova dobrodružství. „*Dobrodruh, staročesky dobrý druh = statečný druh; s úpadkem rytířstva nabylo významu „loupeživý rytíř“, později pod vlivem francouzského aventure „dobrodruh“ (Holub: Stručný etymologický slovník jazyka českého, SPN 1978). Dobrodruh (původně dobrý = odvážný, statečný druh) (Machek, V.: Etymologický slovník jazyka českého) (Jirásek, 2005, s. 4). Z těchto informací lze vyvodit závěr, že dobrodružství pochází ze slova dobrodruh a ne naopak, jako analogie na jiné aktivity odvozené příponou – ství. Toto tvrzení potvrzuje i definice z již zmíněného Ottova slovníku naučného, slova Dobrodruh: „slovo to značilo původně dobrého, t. j. udatného druha i bylo výrazem pro reka a jeho hrdinné skutky. K pojmu udatnosti přidružil se však časem pojem zvláštnosti, neobyčejnosti a podivnosti, který posléze úplně převládl. Nyní označujeme slovem tím osobu, jež ovládána toliko nezřízenou obrazivostí a touhou po činu, bez rozvahy a vědomí konečného cíle pouští se do situací zvláště odvážných a nebezpečných nebo i choulostivých a zajímavých. Myšlenky, jimiž osoba dá se ovládati, i skutky, jež koná, jsou dobrodružné a nahodilé a neobyčejné situace, v nichž osoba se očišťuje, zveme dobrodružstvím.“ Dobrodružství tedy logicky může znamenat činnost, kterou vykonávají odvážní, stateční druhové. Jedná se o neobyčejné situace, kterých se dobrodruh účastní jako osoba, která je ovládaná svými myšlenkami i skutky. Z toho lze také vytušit, že lidé vyhledávají dobrodružství opakovaně. Poznání či zažití jednoho dobrodružství jim může zevšednit a mohou mít potřebu hledat další, větší, nové, neobyčejné. Nejedná se tedy pravděpodobně o jednorázovou potřebu, něco nevšedního zažít, může být v dobrém slova smyslu návykové.*

Jirásek (2005) dále přichází k názoru, že dobrodružství je složeninou, tedy dobro-druh. V našem jazyce dobrodružství obsahuje „dobro“ – platónský ideál, v němž dobro je nejen nejvyšší hodnotou, ale i cílem a způsobem našeho konání či předmětem pozorování. Autor dále naznačuje různost vnímání dobrodružství: „*Zatímco pro někoho se stane vrcholným dobrodružstvím o samotě strávená noc v letním lese, pro jiného je to nahlas (a před celou skupinou) zarecitovaná vlastní báseň, která vznikla právě před chvílí, pro třetího je*



*maximálním dobrodružným okamžikem odvaha oslovit ve vlahém večeru vytouženou dívku, pro dalšího to může být duchovní pouť.“ (Jirásek, 2005, s. 5).*

Po prostudování literatury a hledání vymezení termínu dobrodružství se přikláníme k jako jedné z mála publikované definici Neumana (1998a), který definuje a vyzdvihuje myšlenku, že pocit dobrodružství se vytváří v naší mysli. Jde o individuální vnímání, kdy pro každého může být dobrodružstvím něco jiného, to co pro někoho dobrodružstvím je, pro druhého může být zcela všední záležitostí. Z toho také vyplývá, že dobrodružství můžeme definovat následovně: *„Je to napětí, které vzniká vždy, kdykoliv se rozhodujeme udělat krok do neznáma, zahájit činnost, o které nevíme, jak skončí, a nedovedeme přesně určit, zda nám na to stačí schopnosti a síly.“* (Neuman, 1998a, s. 26). Toto obecné definování jistě obsahuje i všechny naznačené různosti vnímání dobrodružství popsané v předchozích odstavcích. Zamysleme se však ještě nad pojmem napětí, které hned na začátku definici dobrodružství vymezuje. Při dobrodružství jisté napětí, v našem obecném chápání, převážně pocítujeme, ale pokud se podíváme na vysvětlení tohoto psychologického pojmu do psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2004), dočteme se, že tento pojem je spojován spíše s negativními pocity, kvůli kterým se jistě do dobrodružství nepouštíme. Definice uvádí: *„napětí (tension) tenze; je nepříjemný emocionální stav vyskytující se v situacích konfliktu, stresu a frustrace, ohrožení či strachu; buď jedince ochromuje, nebo aktivizuje k odstranění napětí.“* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 341). Z toho vyplývá, že v definici dobrodružství od Neumana by se mohlo nabízet slovo napětí nahradit obecnějším pojmem, např. stavem. Je potřeba se však nad celou definicí zamyslet ještě více z nadhledu a oprostít se od přílišného psychologického zaměření pouze na napětí či stav, který se odehrává v nás. Stav v nás hraje při dobrodružství důležitou roli, ale jedná se vlastně o reakci na realitu, na to, co se odehrává kolem nás, ve vzájemné interakci s námi. V konečném znění definice, bychom tedy slovo napětí (stav) mohli nahradit slovem situace, ve které se vše odehrává, což nám potvrzuje i následující vysvětlení tohoto pojmu. Dle psychologického slovníku se jedná o: *„souhrn podnětů, jevů, objektů, osob a vztahů mezi nimi vyskytujících se na určitém místě a v určitém čase“* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 538).

Panicucci, Constable et al (2003) se zaměřují na programy pro děti a popisují ve své publikaci dobrodružství jako způsob, jak věci dělat, nikoliv jen v souvislosti s danou aktivitou. Skupina (třída) se stává pro děti dobrodružnou, když zde existují prvky překvapení a aktivity děti vtáhnou do děje, kdy se podílejí na něčem, co si před tím nedokázaly ani představit. Dobrodružství zahrnuje výzvu, děti stojí na kraji úspěchu či neúspěchu. Tyto

programy obsahují však také jisté riziko. Nemusí se jednat přímo o reálné riziko, ale spíše o zdánlivé, které účastníci vnímají a může ovlivňovat jejich chování a rozhodování, jelikož si všichni dokáží představit možné přirozené důsledky svého jednání. Dle Priesta (1990) je dobrodružství podmnožinou zážitku ve volném času, je však podmíněno nepředvídatelnými situacemi a nejistým závěrem. Dobrodružnou výchovu spojuje se dvěma rozdílnými vztahy, které se prostřednictvím programu, podpory a osobního rozhodnutí, mohou měnit. Jedná se o vztahy interpersonální (zahrnují komunikaci, spolupráci, důvěru, konflikty, odhodlání, řešení problémů, vedení skupiny apod.) a intrapersonální (sebepojetí, důvěra, efektivnost atd.). Proces dobrodružné výchovy vyžaduje použití dobrodružných aktivit a přináší osobnostní růst a rozvoj. Greenaway (1996) zmiňuje tři vzájemně závislé elementy, které tvoří dobrodružství. Jedná se o nové a výzvodové aktivity, nové zkušenosti ve skupině a nový způsob učení.

Problematika definic a definování je velmi komplikované a také zřídka kdy ukončené téma. Definice se stále vyvíjí a je potřeba na ní neustále pracovat a inovovat ji, posouvat dále stejně jako se posouváme v problematice. Z výše zmíněného jsme dospěli k následující definici dobrodružství: „Situace, která vzniká, když se rozhodujeme udělat krok do neznáma, zahájit činnost, o které nevíme, jak skončí, stojíme na hranici úspěchu a neúspěchu. Nedokážeme přesně určit, zda nám na to budou stačit naše schopnosti a dovednosti. Obsahuje jistou míru rizika, výzvu a prvek překvapení. Vtáhne nás do děje, často se podílíme na něčem, co jsme si před tím nedovedli ani představit.“

Danou definici dobrodružství bychom mohli ještě rozšířit o několik inspirativních námětů zmíněných na konferenci Dobrodružství – Chvála kroků do neznáma, pořádanou PŠL v roce 2012. Mezi nimi bychom určitě neopomněli, že se při této činnosti vzdáváme jistého pohodlí při opuštění komfortní zóny, popouštíme uzdu emocím, často se tím odlišujeme od okolí, narušujeme stereotypy a tradice, nezřídka se vydáváme za dobrodružstvím sami, přijímáme za sebe a své jednání odpovědnost a hlavně věříme v dobrý konec!

Paulusová (2005) naznačuje šíři dobrodružství z pohledu různých forem. Volně rozděluje např. dobrodružství emocionálního charakteru, intelektuálního, sociálního, sebeobjevování, kreativity, dobrodružství „reality“ nebo ryze individuálního charakteru.

Na dobrodružství se můžeme podívat i z pohledu případného neúspěchu, co tedy vlastně riskujeme, když něco takového postupujeme s nejistým koncem. Neuman (1998b) uvádí ztráty jako výsledek chybování, které mohou být: tělesné, emoční, intelektuální,

sociální či duchovní. Jejich velikost záleží na vážnosti situace, kterou prožíváme. Aktivní způsob života nás pobízí k absolvování výzev a překračování a poznávání svých limitů. Hanuš (1998) riziko spojené s dobrodružstvím rozlišuje na fyzické, sociální a psychologické.

Obecně by se dalo říci, že na základě výše vytyčení pojmu by mohlo platit pro většinu případů dobrodružství, které zažíváme na vlastní kůži, tedy nezprostředkovaně. V životě se však setkáváme s pocitem dobrodružství, při kterém jsme v roli diváka, či čtenáře. Jedná se potom o naše dobrodružství v pravém slova smyslu? Zažíváme pocit nejistoty, kroků do neznáma, či neschopnosti určit, jestli nám budou stačit naše síly či dovednosti, když čteme dobrodružnou knihu, či sledujeme filmy takového zaměření? Z tohoto pohledu asi nikoliv. Dobrodružství bychom měli zažívat sami v reálném čase, abychom si ponechali možnosti rozhodnutí či ovlivnění prožívaného děje. Problematiku si uvědomují i někteří autoři dobrodružných knih a programů pro děti, kdy vyzývají čtenáře k činnostem. Zapletal (2009) svoji výzvu podporuje hned ze začátku své knihy: *„Dobrodružné knížky jsou plné příhod, které prožili jiní. Tato kniha je plná dobrodružství, která prožiješ ty“* (Zapletal, 2009, s. 10). V této souvislosti můžeme definovat také pojem dobrodružný román, kterému se některé encyklopedie věnují: *„Románový žánr vyznačující se poutavým dramatickým dějem, dynamičností, syžetem plným tajemství a překvapení, výjimečných situací a neočekávaných zvratů. Děj dobrodružného románu často probíhá v neobyčejných podmínkách a je pro něj příznačný psychologický kontrast kladných a záporných hrdinů.“* (Encyklopedie Co je co, 2000-2013). Při srovnání s definicí dobrodružství od Neumana můžeme najít společné rysy jako je napětí, překvapení či výjimečná situace.

Dobrodružství má mnoho forem a v dnešní době směřuje stále více k extrémnějším variantám, kdy aktéři nemusí vložit mnoho úsilí, aby zažili něco zcela výjimečného, a to nejlépe s minimem reálného nebezpečí. Uvědomme si však, že velké výzvy na nás čekají i v tak „obyčejných“ situacích, jakou je výchova dětí nebo udržování příjemné atmosféry v rodině (Neuman, 1998b).

### **2.2.2 Dobrodružné kurikulum pro školní TV**

Dobrodružné programy pro děti nalézáme převážně v přírodním prostředí a v ucelených blocích pro kurzovní výuku. V případě hledání inspirací použití dobrodružných programů v podmínkách školní tělesné výchovy, je již podnětů výrazně méně. V české literatuře se jedná především o publikace Neumana (1998a, 2001) nebo závěrečné vysokoškolské práce (např. Vohradská, 1995, Váchová, 2003, Kloubková, 2008).

Dobrodružství však nemusí být pouze součástí aktivit a sportů v přírodě, po vzoru několika sportovních odvětví a dalších tendencí lze přesouvat aktivity z venku dovnitř, můžeme uvažovat o využití dobrodružných aktivit v tělocvičnách škol (Neuman, 2001).

V literatuře nalézáme několik zpracování dobrodružného kurikula. Holt (2015) prostřednictvím organizace Learning Adventures nabízí zpracované dobrodružné kurikulum pro děti od 4. do 8. třídy, které je zaměřeno na několik různých předmětů. Organizace Bradford Woods, která je součástí Indiana University, představuje průvodce dobrodružně výchovného kurikula a aktivit pro děti od 6.–12.třídy (Bradford Woods, 2011). Program je založen na principu výzvy volbou při překonávání překážek a zvládání her. Především v první části (s názvem Malá výzva) určené pro 6. až 8. třídy nalézáme inspiraci pro náš program. U každého ročníku jsou zpracované standardy, které by si děti měly v průběhu programu zažít a osvojit.

Obsáhlý program nalezneme v disertační práci *Adventure education: a curriculum designed for middle school physical education programs* od Longa (1993). Autor předkládá ucelený program zohledňující tradiční kurikulum tělesné výchovy podporující u žáků intelektuální, sociální, psychický i fyzický rozvoj. Manuál je zpracovaný do šesti blokových třítydenních lekcí. První tři obsahují dobrodružné hry, hry na důvěru a týmovou spolupráci, další jsou zaměřené na překonávání lanových překážek. Program je připraven do venkovního prostředí, vhodný pro kurzovní výuku.

Další rozsáhlá a propracovaná kurikula vznikla pod názvem *Adventure Curriculum for Physical Education* (Panicucci, Constable et al, 2003, Panicucci et al, 2002 a 2003) a vyšla pod hlavičkou americké organizace Project Adventure (dále jen PA), která svými programy a publikacemi inspiruje pedagogy již více než 40 let. PA se snaží dětem zprostředkovat dobrodružství tak, aby ho mohl zakusit každý, bez ohledu na vzdálenost „od pravé divočiny“. Organizace začala budovat dobrodružné areály založené především na překonávání lanových překážek a řešení problémových her, které školy s oblibou navštěvují dodnes. Myšlenky dobrodružství a dobrodružné výchovy se snaží šířit i přímo ve školách a to nejen zmíněným kurikulem, ale i četnými semináři a kurzy pro pedagogy či instruktory, tvorbou zajímavých pomůcek, publikací apod. U vzniku této mezinárodní neziskové organizace stáli i zkušení instruktoři Outward Bound, kde bychom mohli nalézt také kořeny pro tuto myšlenku. Dobrodružné kurikulum je zpracováno v uceleném učebním plánu ve třech základních publikacích, které zahrnují programy pro nejmladší děti - předškoláky navštěvující mateřské

školy, přes děti na základních školách až po studenty středních škol. Publikace mají na sebe logickou návaznost, zohledňují vyspělost dětí, jejich potřebu a také možnost navazování na již osvojené dovednosti a zlepšené schopnosti z předchozích ročníků (Panicucci, Constable et al, 2003).

Kurikulum se opírá o dlouholeté zkušenosti organizace PA s tělesnou výchovou. Podporuje dobrodružství jako jednu z komponent tělesné výchovy. Není zde snaha o nahrazení klasického kurikula, ale o jeho rozšíření a nabídnutí dalších užitečných možností. Dobrodružství je zmiňováno jako velmi efektivní nástroj pro zvýšení zážitků v tělesné výchově a tím také zvýšení motivace pro pohyb žáků celkově. Učení je více než jen vědění, je potřeba žáky zaujmout zajímavými aktivitami. Nepřímo se tak může zvýšit dětský zájem o pohyb v dospělém věku a tím přispět k zdravému životnímu stylu. Pro inspiraci pedagogů vznikají inovativní standardy a kurikula. Musí však být uživatelsky nenáročné, praktické, působit na fyzické i psychické dovednosti, být flexibilní, proměnlivé a přizpůsobivé (např. velikosti třídy či jiným místním možnostem školy i učitele) (Panicucci, Constable et al, 2003).

Při dobrodružných aktivitách pracujeme se subjektivní a objektivní mírou rizika. Děti vnímají riziko velké, zatímco učitel ví, že reálné riziko je minimální. Pro zdárný průběh programu a jeho přínos je důležité vhodné, uvolněné klima ve třídě, které vytváří bezpečné prostředí pro účastníky, kteří se potom mohou přiblížit svým hranicím. Programy jsou pro děti příležitostí i nabídkou. Sami si mohou ověřit svoji fyzickou i psychickou sílu a poznat nové cvičení a aktivity. Je to další rozměr klasické tělesné výchovy.

Autoři dobrodružného kurikula (Panicucci et al, 2002) si vytyčili následujících šest základních cílů:

- Zachování pohybu jako hlavního motivu.
- Osobní odpovědnost a sociální chování ve třídě.
- Ovládání schopnosti účinně využívat meziosobní vztahy.
- Demonstrování schopnosti správného rozhodování, riskování a řešení problémové situace.
- Porozumění, že výzva, prožitek, kreativita, sebevnímání a sociální interakce jsou velmi důležité, zvyšují životní zkušenosti a jsou obsaženy v dobrodružných aktivitách.
- Projevy porozumění a respektu pro rozdíly a odlišnosti.

Program kurikula je rozdělen v americkém školním systému na „Primary School“ (předškoláci a první dvě třídy na základní škole), „Elementary School“ (3.–5.třída), „Middle School“ (6.–8.třída) a „High School“ (9.–12.třída na střední škole). Dle věku mají jednotlivé učební plány dílčí cíle, na které se v programu zaměřují:

- Primary – společná práce, bezpečnost a respekt vůči sobě i ostatním.
- Elementary – komunikace, spolupráce a rozhodování se v konfliktních situacích.
- Middle School – respekt pro odlišnosti, řešení problémových situací, sebeúcta a účast.
- High School – vedení lidí, kreativita a zdravé riskování (Panicucci et al, 2002).

### **Důležité předpoklady pro realizaci**

Při dobrodružných aktivitách se předpokládá určitá zkušenost pedagoga, kterou získává při studiu nebo při absolvování speciálních školení či kurzů. Pro využití jejich potenciálu je nezbytný jejich trénink a další průběžné vzdělávání.

Důležitým aspektem dobrodružného programu jsou úvodní, tzv. zahřívací aktivity, které slouží k přípravě dětí na program, a to jak po stránce fyzické, tak i po emocionální. Z našeho pohledu je výběr a uvedení první zahajovací aktivity velmi důležitý, jelikož může ovlivnit celý následující programový blok a také poskytuje podstatnou informaci učitelům, který dále zařazuje navazující aktivitu. První hru je potřeba vybrat opravdu pečlivě a zohlednit i např. atmosféru ve třídě. Je vhodné, když vybereme hru, kterou dobře známe, máme ji vyzkoušenou i připravenou (Neuman, 1998a). Neměli bychom však také zapomínat na rozcvičení dětí před začátkem náročnějších pohybových aktivit, tedy na zahřátí organismu před protahováním a zaměřením se na části těla, které budou v dalších aktivitách nejvíce namáhány. Je důležité, aby se děti tyto základy naučily a zapamatovaly i pro svůj další sportovní život.

Vedení dobrodružných aktivit může přinášet nové zkušenosti i pro mnoho učitelů tělesné výchovy. Pozice učitele je v celém pedagogickém procesu klíčová. Panicucci et al (2002) zmiňuje, že dobrodružství nemusí být o tom, co děláš, ale jak to děláš a přidává několik typů pro učitele, které mohou přispět k zdárnému průběhu dobrodružných aktivit.

- Buďte spontánní. Vystupujte přirozeně, jak je to jen možné.
- Buďte hraví. Motivujte žáky svým příkladem, vtáhněte je do připravené aktivity vhodným příběhem.

- Mějte připraveno více aktivit, než předpokládáte, že v lekci s dětmi stihnete. U dobrodružných aktivit bývá často obtížné odhadnout skutečný celkový čas trvání včetně reflexe.
- Buďte flexibilní a přizpůsobiví situaci. Někdy nás napadne vhodná aktivita, přesně zapadající do průběhu programu, těsně před začátkem lekce nebo v jejím průběhu.
- Nemějte obavy z diskuse se žáky. Děti rády diskutují a mluví o věcech. Pokud se nedaří diskusi rozvinout, zkuste zvolit lepší otázky.
- Buďte komunikativní se svými kolegy a sdílejte své zkušenosti.
- Myslete na bezpečnost. Pomáhejte a učte děti, aby myslely a dokázaly zajistit svoji bezpečnost.
- Držte se základních kamenů dobrodružství (společná dohoda, výzva volbou a zkušenostní učení – viz níže).
- Užijte si to!

### **Základní kameny dobrodružného programu dle Project Adventure**

Jako znaky dobrodružství zmiňují autoři (Henton, 1996, Panicucci et al, 2002) riskování, legraci, výzvu a bezpečnost. Za podstatné jsou považovány tři důležité základní kameny Projektu dobrodružství: společná dohoda (Full Value Contract), výzva volbou (Challenge by Choice) a kruh zkušenostního učení (Experiential Learning Cycle). Tyto atributy jsou základem všech aktivit ve zmíněném kurikulu PA, a je rozhodující se jich držet při učení a pracování s tímto učebním plánem.

#### **Společná dohoda**

Každý stupeň v tomto kurikulu začíná dobrodružnou lekcí podporující společenství a vytváření společné dohody (pravidla) ve třídě. Je to rozhodující pro úspěch lekce, jelikož se vytvoří prostředí, kde se děti cítí dostatečně bezpečně pro riskování a pro plné nasazení při dalším programu. Společná dohoda slouží jako struktura pro vytvoření norem týkajících se chování, které každý ve třídě musí respektovat a podílet se na jeho dodržování. Takové prostředí buduje atmosféru péče, pocit zapojení se a pocit hodnot. Je mnoho cest k rozvoji společné dohody, každý učitel by měl přijít na vlastní pro svoji třídu. Kurikulum zmiňuje ke každému věkovému stupni tyto základní dohody:

- Primary – buď laskavý, buď milý, buď v bezpečí.
- Elementary – hraj tvrdě, hraj fěr, hraj bezpečně.

- Middle School – buď zde, buď v bezpečí, stanov si cíle, buď upřímný, nech to být a pokračuj.
- High School – buď přítomný, dávej pozor, mluv pravdu, buď otevřený zpětné vazbě, vytvářej bezpečné prostředí.

Při rozhodnutí pedagoga o vytvoření si vlastní společné dohody ve třídě je potřeba mít na paměti, že se jedná o více než jen nepřetržitý proces samostatné aktivity. Proces potřebuje neustálou pozornost, aby se stal živoucí částí třídy. Společná dohoda také může reagovat na dění ve třídě během celého roku, proto je vhodné ji průběžně upravovat (Panicucci, Constable et al, 2003).

### **Výzva volbou**

Po dlouholetých zkušenostech autoři knihy (Panicucci, Constable et al, 2003) zjistili, že jedno z nejsilnějších ponaučení vyplývajících z aktivity vyžaduje metodu volby. Jedná se o metodu, jak přimět mladé lidi plnit obtížné úkoly nebo prvky učení, kdy mohou ovlivnit, co budou dělat. Žáci si v tomto procesu mohou uvědomit, že mají právo a schopnost určit si stupeň výzvy, kterou se rozhodnou překonat. Dále jak odhadnout, co je a co není vhodný stupeň výzvy a také, jak si zkušenost přenést do důležitého rozhodování v jejich reálném životě. To je velmi důležitý přínos všech dobrodružných programů.

Je třeba si uvědomit, že výzva je velmi individuální. Pro někoho je stejná věc výzva v pozitivním slova smyslu, pro někoho druhého to může být negativní zážitek spouštěcí panickou hrůzou a pro třetího to výzva být vůbec nemusí. Dobrodružný proces může podporovat používání možnosti výzvy volbou do té míry, dokud učitelé respektují a zapojují tuto metodu do své práce. To však nepředpokládá, že dovolíme žákům se do aktivity vůbec nezapojit ani ji nesledovat, jelikož mají volbu se neúčastnit. Předpokládá to, že účastníci se budou učit, jak pracovat bezpečně v rámci jejich dané flexibilní zóny komfortu a vyhýbat se situacím, které je mohou dostat do jejich panické zóny. V krajním případě se pro některého účastníka snažíme najít a nabídnout v rámci aktivity jinou roli, která je pro něho komfortní. Pro větší srozumitelnost můžeme popsat a vysvětlit metodu výzvy volbou ještě v následujících třech krocích:

- Žáci mají právo volby, zda se budou programu účastnit a jakým způsobem.
- Žáci jsou vyzváni, aby v programu hledali přidanou hodnotu.
- Žáci jsou vyzváni, aby respektovali a vážili si rozhodnutí a názorů svých spolužáků.



Výzva volbou může žákům také umožnit „růst vlastní cestou“. Pokud účastníci nejsou ještě připraveni se plně zapojit do těchto aktivit, mohou se nejprve držet v pozadí a získávat zkušenosti, které jsou pro ně pozitivní. Nejlepší cesta, jak pomoci dětem porozumět této metodě, je důsledné podporování jejich rozhodování a povzbuzování jejich objevování. Pedagog, který si koncept výzvy volbou uvědomuje i v průběhu dobrodružného programu a dokáže ji vhodně zařadit, může být úspěšnější. Samozřejmě přenesení teorie do praxe je složité a není výchovné, v krajním případě, nechat děti nedělat nic, ale učitelé mohou pochopitelně sami ovlivnit, kdy tuto metodu zařadit do vlastního programu a jak se vzniklou situací naložit v následné reflexi, při které si nezúčastněné děti mohou uvědomit tuto zkušenost. Je přínosné navodit ve třídě takovou atmosféru, při které si děti uvědomují, že nic neděláním je nepřijatelná pomoc pro ostatní. To potom může pomoci učitelé vyhnout se nástrahám podporujícím negativní chování při neúčastnění se nabízené aktivity (Panicucci, Constable et al, 2003).

### **Zkušenostní učení**

Představované dobrodružné kurikulum je založeno na zkušenostech a teorii o zkušenostním učení. Program může nabídnout více, než s čím se děti většinou setkávají v hodinách běžné tělesné výchovy. Pedagog poskytuje žákům příležitost získat co nejvíce zkušeností z každé aktivity či části programu. V literatuře je v této souvislosti často zmiňován kruh zkušenostního učení (Exeter, 2001, Panicucci, Constable et al, 2003 apod.), který vychází ze známého Kolbova cyklu učení. Kolb (1984) představil 4 základní fáze učení – konkrétní zkušenost, reflexe a pozorování, formulování zkušenosti a vytváření teoretického konceptu a transformování zkušenosti do nové situace. Všechny fáze na sebe navazují. Po skončení aktivity pomáhá žákům fáze reflexe získat zkušenosti z prožitku. Spojení právě proběhlé zkušenosti s tou minulou zvyšuje přínos učení. Ve zmíněném americkém kurikulu má zpětná vazba několik forem. V průběhu dané fáze se jedná o jednoduché otázky (např. „Co se stalo v této aktivitě?“, „Co se můžeme naučit z toho, co se stalo?“, „Jak můžeme s těmito informacemi dále pracovat?“, „Jak můžeme využít tuto zkušenost v našem životě?“) naznačující i strukturu. Tato fáze reflexe by měla být aktivní a vyžaduje orientaci ve zkušenostech a diskusi o nich. Pokud reflexi neprovedeme, omezujeme učební potenciál pro žáky. Více o zpětné vazbě v dobrodružných programech uvádíme v kapitole 2.2.5 Reflexe dobrodružného a kooperativního programu.

Aplikování tohoto učení a vedení reflexe se může zdát obtížné zejména při zpětné vazbě s malými dětmi. Je však potřeba najít vhodnou formu a způsob reflektování, což nám umožní pracovat se všemi věkovými kategoriemi. Využívat kruh zkušenostního učení a diskutovat o proběhlých aktivitách může být organizačně obtížné nebo se může zdát příliš teoretické, ale pro využití výchovného i vzdělávacího potenciálu z cíleného programu je důležité.

### **Výběr správné aktivity**

Výběr vhodné aktivity z hlediska zařazení do programu i z hlediska přizpůsobení cílové skupině dětí, dané třídy a podmínek může být klíčové pro žádaný efekt i úspěch. Učební plán (Panicucci et al, 2002) nastiňuje pořadí aktivit, jak by z hlediska efektivnosti a standardů tělesné výchovy měly následovat po sobě. Pochopitelně však není možné, aby pořadí bylo vhodné pro všechny třídy či školy a pro všechny části programu. Pro rozhodnutí ohledně zařazení konkrétní aktivity autoři prezentují jednoduchý systém, kdy pomocí otázek a jejich následných odpovědí se může učitel rozhodnout ohledně zařazení konkrétní aktivity. Umění vytvoření komplexního a mnohaletého kurikula je v ukládání a zařazování některých aktivit pro další ročníky. Pokud však komplexnost není respektována, a žáci např. stejnou aktivitu absolvují i příští rok, mohou přijít o jistou míru překvapení a smysl jejího zařazení v kontextu dalších aktivit. Při výběru aktivity nám mohou napovědět odpovědi na tyto následující otázky:

- Jak se tato aktivita týká cílů vytvořených pro tuto skupinu?
- Je skupina připravena pro tuto aktivitu? Jsou psychicky i fyzicky připraveni? Mají nezbytné dovednosti k vyzkoušení a dokončení aktivity? Pokud ne, můžeme aktivitu změnit, aby obtížností vyhovovala úrovni dané skupiny? Je tu něco, co jim může pomoci připravit se na danou obtížnost?
- Jaká je atmosféra ve skupině? Jsou děti motivované nebo jsou apatické a málo nabuzené? Jaký je stupeň empatie ve skupině? Jsou žáci ve fázi, kdy mohou podporovat jeden druhého?
- Jak skupina jedná? Jsou žáci ukázněni nebo rušiví? Jak skupina působí na každého jednotlivce? Pozitivně či negativně? Bude jejich chování přínosné pro tuto aktivitu?
- Je skupina fyzicky připravena pro tuto aktivitu? Nejsou příliš unaveni nebo příliš hyperaktivní? Pokud jde o kontaktní hru, je to v pořádku pro tuto skupinu?

- Jaké máme k dispozici prostředí pro tuto lekci? Jsme venku? Jaké je počasí? V jakém stavu se nachází zem? Jste uvnitř a blízko nějakých překážek? Je váš prostor nějak limitován? Je tento prostor dostatečně klidný pro reflexi, kterou máte připravenou?
- V jaké fázi rozvoje se nachází skupina? Jsou připraveni pro obtížnější aktivitu nebo se potřebují vrátit k něčemu základnímu? Potřebují ještě další dovednosti pro lepší týmovou spolupráci?

Věnovat se všem bodům při přípravě aktivit a u každého si zodpovědět všechny otázky se může zdát jako dosti zdlouhavé, ale zejména pro začínající pedagogy je to přínosné. Jakmile více poznáte svoji třídu, zjistíte, na které klíčové oblasti se máte při přípravě zaměřit a sledovat je (Panicucci et al, 2002).

### **2.2.3 Kooperativní prvky ve výuce**

Součástí pojetí dobrodružných programů je spolupráce. Priest (1990) ji uvádí přímo v popisu dobrodružné výchovy jako součást rozvoje interpersonálních vztahů ve skupině. Spolupráce je také nutným předpokladem k překonávání dobrodružných aktivit typu problémových her. Neuman (2001) vnímá prvky kooperativního učení jako součást dobrodružné výchovy.

Z pohledu sociálních vztahů žáků můžeme dle Vališové a Kasíkové (2011) uspořádat výuku individuálně, kompetitivně a kooperativně. Již z názvů je patrné, že v prvním případě se jedná o podporování nezávislé činnosti žáků bez součinnosti s ostatními. Kompetitivní uspořádání je založené na soutěživosti mezi žáky, často výhra jednoho znamená prohru druhého. Při kooperativním uspořádání jsou úspěchy jedince podporovány skupinou a naopak, podporuje vzájemnou komunikaci a posiluje pozitivní sociální vztahy, které jsou dle Skalkové (2007) nedílnou součástí celistvého vyučovacího procesu.

Spolupráce se objevuje také mezi cíli tělesné výchovy a ve výuce, konkrétně jako kooperativní výuka. V publikacích je popisována jako forma skupinové výuky, pokud se nezaměřujeme pouze na tradiční vzdělávání, ale jde nám i o přesah a zdůraznění sociálního aspektu vzdělávání (Kalhous, Obst et al, 2002). Autoři dále upozorňují, že kooperativní prvky mění zaběhnutá schémata vyučování, kdy obvyklá soutěživost je nahrazena spoluprací uvnitř skupiny i mezi skupinami. To souvisí i s novou rolí učitele, který se v tomto případě více stává koordinátorem či poradcem. Nováčková, Kopřiva a Nevolová (2005) na základě výzkumů i zkušeností učitelů potvrzují, že děti se naučí více, pokud spolu budou spolupracovat a mluvit, a to díky aktivnějšímu zapojení se do samotného procesu učení.

Autoři dále nastiňují i proces kooperativního učení, u kterého je potřeba vytvořit vhodné podmínky a začít nejprve se spoluprací ve dvojicích a následně v malých stálých skupinách. Skalková (2007) zmiňuje, že lze kooperativní principy uplatňovat napříč organizačními formami vyučování včetně frontálního.

Schücková (2006) uvádí ve své práci na základě výzkumů několik argumentů pro zařazování kooperativního vyučování. Lze je prezentovat například jako zvýšení výkonu při učení a při činnostech (oproti individuálně uspořádaným výukovým situacím), stimuly k aktivitě na základě vnitřní motivace, sociální rozměr (rychlejší rozvoj schopností a dovedností vlivem skupiny) a vliv na psychické zdraví (sebevědomí žáků apod.). Autorka dále zmiňuje, že přínos tohoto modelu je založen také na zvládnutí základních principů, jako jsou dovednosti a schopnosti spojené s plánováním, uvedením, řízením i hodnocením. Zejména hodnocení je v celém procesu velmi důležité, jelikož umožňuje účastníkům, aby zážitky z aktivit přeměnili na vědomou zkušenost, kterou mohou v budoucnu použít v podobných životních situacích.

Pozitivní vliv kooperativních aktivit ve výuce se potvrdil také v rámci multikulturní výchovy, kdy děti záměrně rozdělíme do různorodých skupinek a při sportovním zaujetí či řešení pohybového úkolu spolu přirozeně spolupracují, což je důležitá podmínka k dosažení společného cíle. Ve sportovních hrách nemají čas řešit, s kým v týmu chtějí nebo nechtějí spolupracovat, hledají nejlépe postaveného hráče, cesta k úspěchu vede přes kooperaci (Frainšic, Fialová, 2014). Nový a Schroll-Machl (2005) uvádějí důležitost kooperace místo konkurence jako jednu z podmínek při podpoře skupinové atmosféry, která přispívá k odstranění předsudků. Pokud jedinci mezi sebou soupeří, berou protivníka jako člena „cizí“ skupiny, což je obecně jedna z hlavních příčin předsudků. Konkurence zabraňuje odstraňování předsudků, naopak kooperace dává možnost spolupráce se sobě rovným a využívání předností jednotlivých členů.

Neuman (2001, s. 28) uvádí, že dobrodružné hry, které zmiňuje ve svých publikacích, splňují všechny znaky, které lze přisuzovat kooperativnímu učení: *„překážka nebo zadaný úkol nemohou být splněny bez součinnosti všech členů skupiny, činnosti se odehrávají v malých kooperujících skupinkách, je posuzován výkon každého člena skupiny, dovednosti se utvářejí postupně, účastníci se vzájemně poznávají (...), reflexe činnosti pro určité typy programů je nezbytná“*. Autor také vyzdvihuje týmovou spolupráci ve skupině, jako šanci

k uplatnění jednotlivců, uspokojení účastníků při společné činnosti, podílení se na ní. Otázka vítězství nemusí být ta nejpodstatnější.

Ke kooperativním aktivitám můžeme pochopitelně řadit i pohybové hry jako tradiční a oblíbenou náplň školní tělesné výchovy. Upravením či doplněním pravidel hry inovujeme a můžeme akcentovat naši snahu o zlepšení vztahů mezi žáky a o větší spolupráci ve skupině. Bláha (2003a, 2003b) se věnuje vztahu dominantních a submisivních žáků ve třídě, kdy pomocí vhodně zvolené pohybové hry (např. takové, která umožňuje více žákům participovat na výkonu celého týmu), nebo úpravou pravidel, můžeme ovlivňovat zapojení žáků a měnit jejich role v družstvu, což by mohlo být přenositelné i do třídy jako sociální skupiny. Autor se dále při pohybových hrách zaměřuje také na vztahy kompetice a kooperace. Zajímavý je pohled na soupeře jako partnera pro hru, se kterým vlastně nepřímo spolupracujeme, aby utkání mohlo proběhnout.

Důležité si je však také uvědomit, že i při využití kooperativních prvků při výuce tělesné výchovy je zapotřebí sledovat efektivní čas, ve kterém jsou žáci v pohybu a aktivně se podílí na celém procesu. Není pochopitelně žádoucí, když skupinový úkol zvládne jeden, či dva z týmu a ostatní jsou nápomocni pouze slovem či jen přihlíží.

#### **2.2.4 Reflexe dobrodružného a kooperativního programu**

O reflexi jsme se již částečně zmínili v předchozích kapitolách. Obecně se jedná také o jeden z rozdílů mezi výchovným a rekreačním pojetím programu využívající hry a aktivity. Tento řízený proces využívající zpětnovazební informace z proběhnuvšího děje hledá širší souvislosti a významy, se kterými můžeme dále pracovat a využít je v dalším našem jednání (Neuman, 1998a). Autor také upozorňuje, že přínosné provádění reflexe není jednoduchá dovednost, je potřeba se v ní neustále procvičovat, zkoušet nové způsoby a snažit se ji vždy přizpůsobit cílové skupině, dané aktivitě i cílům programu. Neuman (1999) ještě upřesňuje, že ve srovnání s reflexí v běžném životě se ta s výchovnými ambicemi odlišuje, když rozeznáváme podstatné od nepodstatného a správnými otázkami naznačíme účastníkům, co by pro ně mohlo být užitečné. Panicucci, Constable et al (2003) popisují několik užitečných rad k vedení reflexe, a to zejména pro začínající učitele. Mezi nejzákladnější patří nemít z reflexe obavy a nevyhýbat se jí, být flexibilní při pokládání vhodných otázek či výběru techniky, netrávit s reflexí zbytečně dlouhou dobu a včas přejít k další aktivitě, při otázkách se zaměřovat na cíle dané aktivity, programu či vyučovací hodiny a pečlivě poslouchat, co nám děti říkají. Pro efektivní práci s dětmi je důležitá pestrost způsobů a druhů reflexe, není

vhodné stále jen diskutovat, ale zařazovat i další možnosti s ohledem na účastníky (písemná forma, dramatické vyjádření, posunkem, znakem, pohybem apod.).

Neuman (2000, s. 39) uvádí výčet směrů, u kterých lze tvrdit, že účastníkům programu reflexe pomáhá: *„Zefektivňuje proces učení, obohacuje prožitky a zkušenosti, pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti, vyhledává a poukazuje na souvislosti, rozvíjí dovednost učit se ze zkušenosti.“*

Nejširším pojmem vystihujícím zmíněný proces je zpětná vazba, ale v literatuře se setkáváme i s dalšími výrazy jako jsou feedback, reviewing, debriefing, processing, appraisal nebo také evaluation (Nováková, 2005). Překladům anglických odborných termínů a rozdílům mezi danými pojmy se ve své práci věnovala Turčová (2001). Nejbližším anglickým termínem vystihujícím podstatu reflexe, jak ji chápeme a prezentujeme, je reviewing.

Reflexi můžeme dle Neumana (1998a) rozdělit dle zaměření na intrapersonální rovinu (pocity jednotlivců, nejčastěji se řeší strach, otázka subjektivního nebezpečí, důvěra v ostatní i v sebe apod.), interpersonální rovinu (co se odehrává ve skupině, předpokládá se sdílení prožitků a zkušeností) a na dynamiku meziosobních vztahů (projevování emocí, vývoj v průběhu aktivity apod.).

Panicucci, Constable et al (2003) zdůrazňují, že abychom z prožitku mohli získat zkušenost, je potřeba se za danou aktivitou ohlédnout a uvědomit si, co se vlastně stalo, a co si z této situace můžeme vzít do budoucna (to pozitivní i negativní). Posledním krokem reflexe je pomoci žákům pochopit, jak je možné získané zkušenosti přenést i do dalších situací v běžném životě. Autoři v této souvislosti hovoří o tzv. dobrodružné vlně. Začátek vlny spočívá v instrukcích k aktivitě, které ovlivňují atmosféru ve skupině a jejich nadšení pro zapojení se do děje. Dále pokračuje přes aktivitu a hraní, kde jde o skutečný výkon, a na konec je závěrečná diskusní a uzavírající perioda, která žákům umožňuje uvědomit si, co se vlastně naučili. Každá hra nepotřebuje projít touto vlnou, ale série aktivit či blok programu by měl. Zkušenější pedagog dokáže lépe vysledovat, kdy je pro děti přínosnější se zastavit a vrátit se k proběhnutším aktivitám nebo pokračovat dále v programu. Diskuse je dnes nejpoužívanější formou reflexe používanou v dobrodružných programech. Je použitelná ve všech věkových kategoriích, u menších dětí je však potřeba ji přizpůsobit, a to zejména zkrátit a zjednodušit. Dobrý pedagog si již dopředu připraví několik vhodných otázek zaměřených na sledovaný a vytyčený cíl, ale výborný pedagog si dělá poznámky a vymýšlí další otázky i během probíhající aktivity.

Důležitost reflexe (konkrétně reflexi procesu) zmiňují také autoři věnující se kooperativnímu učení jako metodě výuky (Nováčková, Kopřiva a Nevolová, 2005). Důraz je kladen na uvědomění si průběhu práce a na získání zkušenosti do budoucna.

Pro úspěšnou reflexi je potřeba zohlednit několik podmínek, kterými zvýšíme šanci na její zdárný průběh. Neuman (1998a) jako podstatnou zmiňuje časovou charakteristiku (počítat s prostorem pro reflexi v programu a provádět ji nejlépe hned po skončení dané aktivity), vhodné místo a organizace skupiny (nerušené prostředí, adekvátní komfort pro účastníky, připravené potřebné pomůcky, ale také vhodná organizace postavení účastníků, např. v kruhu), připravenost vedoucího (v mnoha ohledech – příprava okruhů otázek vzhledem k cílům programu, informace o hráčích i o průběhu aktivit, připravenost reagovat i v průběhu reflexe včetně změny způsobu a metody apod.), pravidla vedení reflexe (vytvoření příjemného prostředí, vedoucí je v roli moderátora, respektuje názory a práva účastníků, včetně neúčasti na diskusi, připouští pouze konstruktivní kritiku, podporuje sebevědomí a sebedůvěru účastníků, závěry směřuje k budoucímu využití zkušeností při dalších aktivitách, činnostech) a volba otázek (cílené s ohledem na záměr aktivity, otevřené, podněcující diskusi, rozvádějící zmíněné názory). Priest, Gass, Gillis (2000) se věnují zefektivnění procesu reflexe a získávání zkušeností využitelných dále v životě.

Účastníci dobrodružných kurzů i s velkým časovým odstupem považují za klíčové k přenesení nově získaných zkušeností do života roli instruktora, skupinovou dynamiku v průběhu kurzu a samotný program. Sami však nezmiňují či si neuvědomují důležitost zpětné vazby a aktivního učení (Sibthorp, Furman, Paisley, Gookin, 2011).

### **2.2.5 Shrnutí a závěr**

V této kapitole jsme představili a nastínili problematiku dobrodružné výchovy, její teoretická východiska a možné přínosy jejího působení na účastníky. Přiblížili jsme také problematiku vnímání a definování pojmu dobrodružství. Zaměřili jsme se na dobrodružné učební plány použitelné v podmínkách školní tělesné výchovy, a to zejména na kurikulum zpracované autory z organizace Project Adventure, kteří za základní znaky dobrodružství považují riskování, výzvu, legraci a bezpečnost a mezi důležité pilíře dobrodružného programu řadí společnou dohodu, výzvu volbou a zkušenostní učení. Věnovali jsme se teoretickým podkladům ke vzniku dobrodružného kurikula pro školní TV a podmínkám pro jeho realizaci a efektivnost.

V třetí části kapitoly jsme rozvedli problematiku kooperativních prvků ve výuce, které patří k dobrodružnému programu a v podmínkách školní tělesné výchovy jsou jeho součástí. Spolupráce ve skupině podněcuje děti k aktivitě a motivuje je ke splnění společného cíle. Podmínkou pro získání zkušeností ze zážitků z dobrodružných programů je reflexe, ve které se ohlížíme za proběhnutým dějem, rekapitulujeme a získané zkušenosti můžeme použít v budoucnu.

Domníváme se, že dobrodružná výchova, stejně jako integrační aktivity (Fialová, 2010a) v podobě kooperativních a didaktických her by měly být součástí výuky žáků na základních a středních školách. Pro efektivní zařazování těchto principů je však nutná jejich znalost a určitá zkušenost, kterou můžeme zprostředkovat pedagogům i prostřednictvím této práce.



## 2.3 Organizační formy a styly výuky

Ve vzdělávacím procesu nejde pochopitelně vždy jen o obsah výuky, ale také o organizační formu, která může být inovativním prvkem, hodiny zpestřit a žáky zaujmout. Pojem je zpravidla chápán jako: „*uspořádání vyučování, tedy vytvoření prostředí a způsobu organizace činnosti žáků i učitele při vyučování*“ (Kalhous, Obst et al, 2002, s. 293). Autoři dále zmiňují velké rozdíly v daných organizačních formách a také, že každá z nich vytváří svůj vztah mezi vzdělávacími prostředky a jejich obsahem. Paleta možností je rozmanitá, proto by pedagogové měli tématu věnovat svoji pozornost a s ohledem na obsah učiva, na cílovou skupinu žáků, na místo, kde proces probíhá a na vybranou metodu, zvolit také přínosnou organizační formu výuky. Kamírová (2009) upozorňuje na rozdíly v chápání i dělení organizačních forem výuky, a to zejména z pohledu obecné didaktiky a didaktiky oborové, v našem případě didaktiky školní tělesné výchovy.

### 2.3.1 Nástin vývoje a možnosti organizačních forem výuky z pohledu obecné didaktiky

V literatuře nalézáme různé dělení organizačních forem výuky, ve kterých lze dle roku vydání sledovat i určitý vývoj a inovování. Mojžíšek (1975) rozlišuje školní vyučovací formy hromadného vyučování, školní formy skupinového vyučování a vyučování individuálního. U hromadného vyučování se autor zmiňuje o hodině klasické neboli smíšené vyučovací hodině a dále o hodinách dle jejich zaměření (hodina osvojování nových vědomostí, upevňování vědomostí, klasifikační hodina, hodina laboratorních prací, exkurze, filmové projekce, výlety apod.). Zmíněná je konkrétně také hodina tělesné výchovy a sportu, kde je zdůrazněna její specifčnost. Autor konstatuje, že v tomto případě obsah výrazně ovlivňuje stavbu vyučovací hodiny (hodina pořadových cvičení, branných cvičení, cvičební turistická hodina, lyžování, hodina plavání, herní hodina apod.). V další autorově publikaci (Mojžíšek, 1984) ponechává rozdělení forem na tři skupiny, u hromadného vyučování upřesňuje hodinu smíšenou (klasickou) na více ohniskovou. Horák et al (1985) přidává k výčtu vyučování individualizované, diferencované a týmové.

Solfronk (1992), na kterého se odkazují i další autoři (např. Kalhous, 1995) využívající jeho modelu, doplňuje a rozšiřuje organizační formy o několik dalších, které byly v praxi uskutečněny a dále svými myšlenkami ovlivňují vývoj organizace vyučování v praxi. Autor, kromě již zmíněných forem, z hlediska vývoje dále rozvádí systém vzájemného vyučování. U systému individualizovaného vyučování rozvádí soustavy puebloskou,

daltonskou a winnetskou, dále zmiňuje systém kolektivního vyučování (zde patří projektová soustava, soustava platoonská a soustava komplexů), systém výběrového a diferencovaného vyučování (Batavská soustava a systém diferencovaného vyučování), systém programovaného vyučování a systémy alternativních škol (Freinetovy, Waldorfské, Hiberniánské a školy Jenské). Výčet alternativních škol Solfronk (1995) ještě doplňuje o Montessoriovskou školu a o výčet dalších variant alternativních škol pod různými názvy (svobodné školy, volné třídy, kreativní školy apod.). V novějších publikacích (Kalhous, Obst et al, 2002) rozšiřuje paletu organizačních forem projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka a otevřené vyučování.

Jak je na první pohled patrné, výběr forem výuky je opravdu veliký a v reálné praxi se často navzájem prolínají a doplňují. Některé zmíněné termíny jsou podobné nebo se svým obsahem překrývají, popř. v některých případech lze hovořit o spadání jednoho termínu pod druhý (např. programovanou výuku můžeme současně řadit také k individuální nebo individualizované formě výuky). Vyzkoušením a zařazováním nových forem můžeme přispět k inovování vyučování, narušení stereotypu nebo také ke zpestření výuky. Konkrétní zařazení však závisí mj. na pedagogovi, počtu a úrovni žáků.

### **2.3.2 Organizační formy výuky a styly v didaktice školní tělesné výchovy**

Z pohledu didaktiky školní tělesné výchovy se terminologie výrazně liší, a to jak obsahově vzhledem k didaktice obecné, ale také mezi autory navzájem (Kamírková, 2009). Dobrý (1988) rozlišuje tři didaktické formy vzhledem k jejich možnostem a funkcím: metodicko-organizační, sociálně integrační a organizační formy. Mezi organizační formy řadí vyučovací jednotku a cyklus, tréninkové období a utkání tréninkové či soutěžní. Určující podmínkou pro zařazení do této didaktické formy je organizační rámec vymezený časově, obsahově a místně.

Rychtecký, Fialová (2004, s. 138) definují organizační formu jako: „*vnější uspořádání organizačních a didaktických podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně vzdělávací proces*“. Dále organizační formy výchovy a vzdělávání ve školní TV rozdělují na povinné (vyučovací jednotka, výchova v přírodě, zdravotní vyučovací jednotka, kurzy), nepovinné (volitelné a nepovinné předměty), doplňkové (cvičení v hodinách jiných předmětů, pohybově rekreační přestávky a rekreační cvičení) a zájmové (soutěže, jednorázové akce, kroužky a zájezdy). Za základní organizační formu povinného předmětu tělesná výchova považují autoři vyučovací jednotku.

Frömel (1982) zdůrazňuje úzký vztah mezi didaktickou formou a metodou, které jsou ovlivněny osobností pedagoga. Forma vyučování se odvíjí od zkušeností učitele, jeho pedagogických vědomostí, schopností, dovedností a také jeho didaktického stylu. Je ovlivněna také organizačními schopnosti konkrétního pedagoga.

Další možností pro inovování vzdělávacího procesu a zpestření hodin tělesné výchovy jsou didaktické styly. Dobrý (1988) naznačuje jejich pestrost a možnosti, kdy zdůrazňuje, že celé spektrum stylů je potřeba vidět v souvislostech, žádný z nich nelze považovat za univerzální a nelze jim přisuzovat funkce, které v daných podmínkách nemůže splnit. Vše směřuje k tomu, aby žáci rozhodovali o tom, co a kdy budou dělat bez přítomnosti učitele, tedy mimo školní vzdělávání. Jak uvádí autor, jedná se o poslední styl, který je však mimo spektrum didaktických stylů. Autor rozlišuje styl příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným či samostatným objevováním a s autonomním rozhodováním žáka o učivu nebo volbě stylu.

### **2.3.3 Organizační formy a styly využitelné pro navrhovaný program**

Všem uvedeným organizačním formám výuky se v práci podrobně nevěnujeme, zaměřili jsme se na ty, které by mohly být přínosné v případě našeho programu, tedy formy použitelné ve specifických podmínkách školní tělesné výchovy i s ohledem na dobrodružné a kooperativní prvky ve výuce. Jedná se o individualizovanou výuku, kdy se snažíme respektovat rozdíly mezi dětmi, ale i mezi skupinkami při výběru a zadávání aktivit. Projektová výuka (zejména ta skupinová) předpokládá aktivitní zapojení žáků, jejich vtažení do děje, do problému, který řeší. Nepotřebují další motivaci pro podílení se na projektu (úkol), často se zadání blíží reálné situaci v běžném životě, ze kterého si děti mohou odnést zkušenost do budoucna. Obě formy výuky prosazuje ve své publikaci také reformní pedagog Dewey (1991), zakladatel a hlavní představitel pragmatické pedagogiky, zaměřující se na potřeby žáků a zohledňující jejich psychologický vývoj (princip „pedocentrismu“).

Skupinová a kooperativní výuka je pro náš účel zřejmě jedna z nejvhodnějších. Děti můžeme rozdělit do skupin dle různých hledisek s ohledem na náš cíl, nebo zajistit jejich vyrovnanost při soutěžních typech aktivit. Při tomto způsobu výuky je stále více zdůrazňován její sociální aspekt, kdy při skupinové práci je více prostoru pro vzájemnou komunikaci (ve skupině i mezi skupinami) a spolupráci (kooperaci), čímž splňujeme i další úkoly vzdělávání. Rozvíjí se komunikační dovednosti, dovednost naslouchat druhým a schopnost osobního

nasazení žáků. Role učitele se přesouvá k pozici koordinátora a poradce. Efektivnější je i čas strávený přímo činností, oproti hromadné výuce (Kalhous, Obst et al, 2002).

Využít můžeme také princip diferencovaného vyučování, kdy skupinky vytvoříme na základě schopností či dovedností dětí a každé skupině nabídneme adekvátně náročný úkol či učební látku, co do kvality i kvantity (Solfronk, 1992). Z pohledu dobrodružné výchovy se v tomto případě jedná o nastavení „výzvy“. Za příznivých okolností by k prospěchu vzdělávání mohlo být i týmové vyučování. Třídy či skupiny dětí se na vyučování spojují či rozdělují do různě velikých skupin (ve stejném či různém věku). Celý koncept má na starosti tým učitelů (v našem případě spíše oborový), který navzájem spolupracuje, jednotlivci jsou více specializovaní na konkrétní části výuky a v hodinách se zapojují dle probírané látky (Kalhous, Obst et al, 2002, Solfronk, 1992).

Poslední inspirativní formou je tzv. otevřené vyučování, jako pedagogická koncepce, která přináší nové podněty pro organizaci výuky. Je charakteristická otevřením školy navenek, kdy se škola snaží propojovat s kontakty z reálného světa, které využívá ve vzdělávání. Řeší společné projekty, škola se stává místem setkávání, rozvojem vztahů občanů a zapojuje se do celoživotního vzdělávání. Výhodou této školy, je neustálý kontakt s realitou, může rychleji reagovat na vnější podněty a modifikovat svůj vzdělávací program. Dalším znakem otevřeného vyučování je zařazení do vyučovacího bloku tzv. volné práce. Děti zde plní předem připravené úkoly dle týdenního plánu a to základní a doplňkové, které si vybírají dle svého zájmu (Kalhous, Obst et al, 2002).

Solfronk (1992) ve své publikaci na závěr uvádí několik analytických poznámek ke zmíněným formám výuky. Je potřeba si uvědomit, že všechny vyučovací formy jsou součástí vyučovacího systému, který má svoji teoretickou koncepci, ze které vychází a organizace ji vyjadřuje. Při zkoumání a zkoušení nových forem je potřeba zohlednit jejich proveditelnost v praxi. Při výběru musíme také zohlednit, do jaké míry dané formy napomáhají dosažení našeho vzdělávacího a výchovného cíle a také jestli jsou adekvátní k cílové skupině (fyzický a psychický vývoj dítěte). Stoupají nároky na učitele jako organizátora či „režiséra“ výchovně vzdělávacích situací. Stále převažují organizační formy, které počítají s jedním univerzálním, všestranně zaměřeným učitelem (kromě týmového vyučování). Nejekonomičtější, nepohodlnější a pracovní jednodušší je pro učitele hromadná forma výuky. Všechny ostatní, novější či modernější kladou větší nároky na finance, přípravu, kreativitu a úsilí učitele.

Z didaktických stylů bychom mohli využít asi celou nabízenou paletu možností, snažit se ji využít a zpestřovat tím nabízený program. Některé styly jsou přímo popsány v dobrodružných kurikulech jako prvek těchto aktivit. Jedná se zejména o styly za kognitivním prahem, kdy žáci mají možnost překračovat hranice poznání (například styl s řízeným či samostatným objevováním), ale také styl reciproční nebo se sebehodnocením. Naopak například styl příkazový se zdá být méně vhodným.

#### **2.3.4 Shrnutí a závěr**

V kapitole jsme se věnovali organizačním formám a stylům výuky. Pokusili jsme se nastínit problematiku terminologie z pohledu obecné didaktiky a didaktiky oborové, v našem případě didaktiky školní tělesné výchovy. Naznačili jsme širší možnosti a pestrost vyučovacích forem a jejich využitelnost pro vzdělávací proces. Zaměřili jsme se na formy využitelné v programu s dobrodružnými a kooperativními prvky v podmínkách školní tělesné výchovy. Jedná se zejména o formu výuky individualizovanou, projektovou (zejména skupinou) a o vyučování kooperativní, diferencované nebo otevřené. Z vyučovacích stylů jsou pro náš záměr vhodné styly za kognitivním prahem, tedy styly umožňující žákům poznávat a překračovat hranice poznání.

## 2.4 Sociální prostředí a akceptace ve třídě

Jedním ze vzdělávacích cílů je, abychom na školách získávali informace, zkušenosti a návyky, které využijeme po celý zbytek života. Při inovování a zamyšlení se nad tím, co vše je potřeba změnit nebo vylepšit, bychom kromě výše zmíněného neměli opomenout také jeden ze základních předpokladů, a to jsou vyhovující, inspirující, k ideálu se přibližující podmínky, které jsou svým způsobem specifické. Měli bychom se věnovat podmínkám, jak pro samotné žáky, tak i pro pedagogy, kteří jsou bezesporu jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících efektivní vzdělávání. Ze zkušeností pedagogů či dalších zainteresovaných odborníků vyplývá, že chování a učení žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci vyskytují (Mareš, 1998). V této souvislosti se v odborné literatuře pracuje s pojmy, jako jsou prostředí, sociální klima či atmosféra ve třídě.

### 2.4.1 Základní pojmy

Základním pojmům jako jsou prostředí, klima a atmosféra třídy se věnuje několik autorů. Nalézáme velmi podobné, ale i různé vnímání a definování těchto pojmů.

#### Prostředí

Mareš (1998) a Lašek (2007) vnímají prostředí jako nejširší pojem, který zahrnuje prostředí školy z hlediska jeho geografického či architektonického umístění, stupeň a typ školy, ale i hledisko hygienické, ergonomické či akustické.

K chápání prostředí jako širokého pojmu se přidávají také další autoři (Langová, Heřmanová, 2007), kteří se rozhodli prostředí rozdělit do tří velkých skupin. Jedná se o prostředí fyzické, sociální a pedagogické. Fyzické prostředí má značný vliv na učení a sociální chování žáků (např. prostorové uspořádání třídy působí na jejich vzájemnou komunikaci i na kvalitu prováděné činnosti). Faktory, které toto prostředí ovlivňují, mohou být vizuální, akustické, termální a prostorové. U sociálního prostředí můžeme uvažovat o těchto vlivech: učitelé, žáci (jednotlivci i skupiny), vedení školy a ostatní její zaměstnanci. Pedagogické prostředí se skládá z několika vzájemně propojených faktorů ovlivňujících podmínky učení, chování žáků i edukativního působení pedagogů. Mezi tyto faktory patří učivo a metody vyučování, sociálně emocionální klima třídy (např. společenské a osobnostní hodnoty, charakteristika interakce učitel-žák, škola jako pracoviště učitelů a jako organizace řízená pravidly, rodina) a role učitelů ve vytváření vhodného stimulačního prostředí.

Kašpárková (2007) popisuje školní prostředí jako specifickou část životního prostředí. Zmiňuje rozdělení dle působení na kognitivní, afektivní a psychomotorickou stránku osobnosti jedince.

### **Atmosféra a klima ve třídě**

Mareš (1998) a Lašek (2007) se termínům klima a atmosféra věnují v sociálně psychologické dimenzi. Ve vztahu k prostředí je klima: „*pro nás pojem užší a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ Oproti tomu termín atmosféry užívá autor (Lašek, 2007, s. 40) v tom krátkodobějším smyslu: „*(...) jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením (...)*“. Atmosféru také považuje autor za více proměnlivou s větším emočním nábojem s masovějším a vypjatějším interpersonálním působením.

Dle Pedagogického slovníku lze chápat atmosféru třídy jako: „*Sociálně-psychologickou proměnnou, kterou tvoří aktuální proces vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě aktuálně odehrává, nebo se má v nejbližší době odehrávat. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupina žáků, žák jako jednotlivec, učitel. Z časového hlediska je atmosféra jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, často během jedné vyučovací hodiny. Spouštěčem změny bývá kritická událost (odpadnutí hodiny obávaného předmětu, nečekané zkoušení, rvačka mezi žáky o přestávce, předávání vysvědčení apod.)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 22).

Klima třídy je dle Pedagogického slovníku: „*Sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce a roky. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 125).

Dále můžeme srovnat s dalšími upřesňujícími definicemi autorek Fialové a Matýskové (2007), které jsou podrobněji vytyčené, nebo autorky Kašpárkové (2007). „*Atmosféra – jev krátkodobější (minuty až hodiny), časově omezený, proměnlivý, závislý na aktuálních*

*situačních okolnostech a dalších faktorech, mění se v průběhu dne, někdy i průběhu jedné vyučovací hodiny“* (Fialová, Matýsková, 2007, s. 8). „*Sociální klima – jev dlouhodobější (dny, měsíce, roky), trvalejší, charakteristický pro dané konkrétní prostředí např. klima školy, klima třídy“* (Fialová, Matýsková, 2007, s. 9). „*Od atmosféry se klima liší délkou trvání jevů, které zde probíhají. Jev je dlouhodobý, podmíněný sociálně a osobnostně, typický pro určitou školu, třídu, vyučovací hodinu, učitele nebo učitelský sbor po dobu několika měsíců či let“* (Kašpárková, 2007, s. 26). Autorka ještě dodává, že atmosféra je zjevně závislá na prostředí a její stálost má významně pozitivní vliv na žáky, učitele i další pracovníky.

Oproti těmto definicím se v odborné literatuře setkáváme s pojetím Kollárika (1990), který termín sociální atmosféra chápe jako vícedimenzionální jev, který se vyznačuje strukturou a vzájemnou návazností jednotlivých složek. V další své publikaci upřesňuje, že sociální atmosféra: „*Vyjadruje aktuální sociálně-psychologický stav v skupine, jeho ovzdušie, kvalitu vnútroskupinových vzťahov, podstatný znak skupiny, vyjadrujúci sociálno-emocionálne väzby medzi členmi a orientáciu na výkon, spoločné dosahovanie cieľov skupiny.*“ (Kollárik, 2011, s. 270). To doplňuje o skóre sociální atmosféry:

- Indikuje stupeň, ve kterém vedoucí pociťuje, že ho skupina akceptuje a ulehčuje mu jeho práci.
- Vyjadřuje osobní vztahy mezi vedoucím a členy skupiny.
- Poskytuje relevantní míru představ vedoucího o sobě ve vztahu ke skupině.

Kollárik (2011) v teorii uvádí oba pojmy společně jako atmosféra-klima a zmiňuje pojmovou i obsahovou nejednoznačnost tohoto jevu, jako i v současnosti neexistenci ucelené teorie. Lze spíše hovořit o specifických přístupech. Někteří autoři rozlišují mezi těmito dvěma pojmy na základě míry stability, přičemž chápou klima jako stabilnější. Další autoři se zaměřují na zvýraznění psychologické, sociálně-psychologické nebo organizační stránky ve skupině, a tím také na různé obsahy – interakční stránku, meziosobní vztahy, emocionální naladění skupiny či organizaci.

Pokud chceme působit na sociální atmosféru ve třídách, je přínosné se detailně seznámit s klimatem třídy a diagnostikovat vztahy ve třídě. Učitel tak má cenné informace, které může využít pro rozvoj třídního kolektivu a sociální rozvoj každého jedince (Šujanová, 2012). I další autoři vyzdvihují důležitost atmosféry či klimatu ve třídě a to nejen vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu, ale také k vzájemné interakci (Tošenovjanová, 2009).



## Sociální klima ve třídě

„Dnes už je jasně prokázáno, že právě zdravé klima ve třídě je jedním z klíčových předpokladů pro efektivní učení. A ten, kdo je za to vytvoření odpovědný, je učitel.“ (Herman, 2008, s. 5). Autor se ve své práci věnuje klimatu ve třídě a doslova zmiňuje jeho důležitost a vyzdvihuje roli učitele, jako klíčovou roli pro vytvoření vhodných podmínek pro edukační proces.

Celkové klima třídy může být vnímáno také jako velmi široký pojem, který obsahuje několik faktorů, které mohou ovlivňovat celkový výsledek. Sociální klima třídy mohou ovlivňovat například tyto faktory: žáci (studenti), pedagogové, prostředí třídy, dané vyučované předměty, prostorové uspořádání lavic (třídy), velikost osobního prostoru každého zúčastněného či další specifické situace (např. zkoušení a hodnocení) (Fialová, Matýsková, 2007).

Tvůrci sociálního klimatu jsou: žáci celé třídy, skupiny žáků ve třídě, jednotliví žáci, učitelé vyučující v dané třídě a také učitelé jako jednotlivci. Toto klima je také ovlivněno zprostředkovaně širšími sociálními jevy, kterými mohou být sociální klima celé školy či sociální klima učitelského sboru (Mareš, 1998).

Herman (2008) dále zmiňuje vytvoření neohrožujícího prostředí, tzv. zdravého klimatu třídy. Toto neohrožující prostředí považuje za důležitý aspekt, jelikož děti se zde cítí dobře, neohroženy a mohou se v klidu soustředit na vzdělávací proces.

Klima však můžeme také dělit na pozitivní klima a negativní klima. Nás bude jistě zajímat více faktorů působících na sociální klima pozitivně. Pozitivní tedy mohou být tyto: „sociálně integrační výchovný přístup učitele; převaha povzbuzování; převládání věcné a tvořivé atmosféry; dobrá motivovanost (učitele i žáků) k práci; zaujetí pro činnost; orientace na úspěchy a pokroky; efektivní organizace práce; čas na práci; klid na práci; jasná pravidla; pohoda; společné cíle; otevřená vzájemná komunikace; snášenlivost; spolupráce; přátelské vztahy; spoluprožívání radosti druhých; pochopení pro druhé (jejich zvláštnosti, potřeby); tolerance“ (Fialová, Matýsková, 2007, s. 13).

Složky klimatu v lidském prostředí dle Moose, podle Kašpárkové (2007), lze odlišit ve třech dimenzích:

- Dimenze vztahů mezi lidmi (zahrnování do skupin, soudržnost, participace, třenice, favorizování, vytváření „klik“, spokojenost a apatičnost).
- Dimenze jednotlivce (nezávislost, soutěživost, úkolová zaměřenost, obtížnost úkolů, tempo práce).
- Dimenze systémová (pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, diferencovanost, demokratičnost, rozmanitost, učitelova kontrola a řízení, individualizovanost, zacílenost).

V současnosti můžeme rozlišovat tyto přístupy ke zkoumání klimatu (Mareš, 1998, s. 7-8):

- Sociometrický přístup.
- Organizačně-sociologický přístup.
- Interakční přístup.
- Pedagogicko-psychologický přístup.
- Školně-etnografický přístup.
- Vývojově psychologický přístup.
- Sociálně-psychologický a environmentální přístup.

Klima třídy souvisí také s dalším pojmem, kterým je sociální akceptace ve třídě. Lze jej chápat jako jistou míru souhlasu jednotlivce se subkulturou dané skupiny (v našem případě třídy, v širším chápání školy), s jejími hodnotami, s celkovým fungováním, s normami, ale také s možnostmi, které poskytuje jednotlivci pro jeho osobní rozvoj (Juhás, 1990). Autor dále popisuje třídu jako institucionální skupinu, která je v životě dětí zpravidla první a ovlivňuje je po zbytek života. V dnešní době prakticky nelze existovat bez institucionalizovaných skupin, je tedy důležité kromě jednotlivců se věnovat a zkoumat také skupiny. Školní třída plní dvě základní funkce, kterými jsou plnění výchovně vzdělávacích cílů instituce (zaměřeno na výkon žáka) a sociální význam. Druhá funkce souvisí s významem, který má třída pro daného žáka, zda-li mu umožňuje jeho realizaci v rámci skupiny, naplňování potřeb a celkově vytváří příznivou atmosféru pro uskutečňování kvalitních sociálních vztahů. Děti berou zpravidla třídu také jako svoji referenční skupinu, se svými vrstevníky se neustále srovnávají a hodnotí. Motivační pro žáky může být jen samotné členství v dané třídě. Do jaké míry se třída stane pro žáka jeho referenční skupinou, záleží zejména na sociální akceptaci třídy. Přijetí třídy za svoji vlastní skupinu je klíčový předpoklad pro začlenění se do ní.

## 2.4.2 Hodnocení sociální atmosféry a akceptace ve třídě

Pro zkoumání a sledování sociální atmosféry ve třídách na školách se používá několik výzkumných nástrojů, zejména dotazníků, které pomohou zjistit a zhodnotit stav. Ze širšího možných nástrojů zmíníme práci Cano (1998), která srovnává a hodnotí použití tří nepoužívanějších metod diagnostikujících sociální atmosféru školní třídy. Jednalo se o Škálu sociální atmosféry ve třídě (ŠSAT), Dotazník Classroom Environment Scale (CES) a Dotazník Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ). Po vyhodnocení a srovnání autorka konstatuje, že všechny použité nástroje jsou vhodné pro diagnostikování školních tříd. *„Nejvýhodnější pro výzkumné účely se nám zdá metoda T. Kollárika - Škála sociální atmosféry ve třídě. Z praktického pohledu může mít ovšem svá úskalí: je příliš dlouhá, časově náročnější a u některých žáků může vést k nedbalému, nerespektivnímu vyplňování (snaha žáků "mít to za sebou").“* Toto úskalí dotazníku ŠSAT – T-220 (Kollárik, Černý at al, 1993) si její autor zřejmě uvědomil, jelikož v současnosti tento dotazník nahradil inovativní verzí pod názvem Hodnotenie sociálnej atmosféry v triede. Tento dotazník již používá pouze deset položek (znaků), ve kterých se žáci vyjadřují na 10 - stupňové škále. Doba vyplňování se tím znatelně snižuje. V dotazníku se vyskytují faktory emocionálně-sociální a činnostně-morální. Jak již bylo naznačeno, oba faktory obsahují pět různých dimenzí. První faktor E-S obsahuje dimenze: psychologická atmosféra, mezilidské vztahy, rozvoj skupiny, sociální začleněnost a spokojenost. U faktoru druhého Č-M nalezneme dimenze: kooperace, komunikace, styl vedení, vztah k práci a zaměření na úspěch.

Juhás (1990) vytvořil a standardizoval dotazník sociální akceptace pro děti, který jsme využili v představovaném výzkumu (více viz kap. 4.3.2 Dotazník sociální akceptace).

O aktuálnosti tématu sociální atmosféry ve třídě svědčí i množství diplomových prací, které jsou obhajovány na našich univerzitách. Pro ukázkou jsme vybrali nejzajímavější, zpracované v posledních letech. Bartůňková (2008) se ve své práci věnuje posílení pozitivních sociálních vztahů ve třídě formou her a aktivit, které sepsala do příručky pro učitele. Šujanová (2012) se ve svém výzkumu také zaměřuje na sociální vztahy ve třídě a výzkumem se pokouší poznat vztahy mezi dětmi v konkrétní třídě, poznat sociální klima, vztah ke škole či sebehodnocení vlastní práce. Při výzkumu byly použity dotazníky MCI a „Naše třída“. Dotazník „Naše třída“ od autorů Lašek a Mareš využívá jako měřicí nástroj pro svůj výzkum také Tošenovjanová (2009), která zpracovala diplomovou práci pod názvem Sociální klima školní třídy. Dle autorky z výsledků práce vyplývá, že sociální klima závisí na struktuře třídy a na osobnosti učitele.

V českých zemích nalézáme publikace na úrovni disertačních prací, které se zaměřují na rozvoji sociálních dovedností u žáků na ZŠ. Příkladem může být Zitková (2010), která se pokusila působit na žáky prostřednictvím zrealizovaného experimentu na základních školách v Pardubicích. Výzkum tvořily dva experimenty, které byly tvořeny vždy skupinou kontrolní a skupinou s intervenčním programem. V experimentu 1 probíhal program během školního roku (konkrétně 9 měsíců), kdy učitelé měli k dispozici navrhované hry a aktivity (soubor deseti činností) a záleželo pouze na nich, kdy v průběhu jednoho měsíce jednu z nich zařadí do běžného vyučování. V experimentu 2 docházel výzkumník po dobu dvou let do zkoumané třídy jednou za 3 týdny a vedl připravený program na rozvoj sociálních dovedností. V programu byly využity diskusní aktivity, kooperativní učení, interakční hry, skupinová práce, a to vše s následnou reflexí. Navrhované činnosti jsou detailně popsány a odůvodněny. Z výsledků Zitkové (2010) vyplývá potvrzení hypotézy, že devítiměsíční i dvouroční intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ze skupiny kontrolní a to zejména u indexu soudržnosti třídy a navazování kontaktů a u indexu akceptace spolužáky a navazování kontaktů.

### **2.4.3 Shrnutí a závěr**

V kapitole jsme se věnovali definování základních pojmů týkajících se sociální atmosféry, klimatu, prostředí ve školách a sociální akceptaci ve třídě. Naznačili jsme pestrost i obsáhlost vnímání jednotlivých termínů a také jejich užití. Více jsme se věnovali sociálnímu klimatu (atmosféře) ve třídě, jako klíčovému předpokladu pro efektivní učení a zmínili jsme také pozitivní faktory, které je ovlivňují. Naznačili jsme možnosti sledování či měření sociální atmosféry ve třídách pomocí různých dotazníků a uvedli jejich srovnání. V práci zmiňujeme také některé výzkumy, které se tématu v posledních letech věnují. Na závěr bychom rádi podtrhli význam věnování se této problematice i důležitost zkoušení a experimentování v možnostech pozitivního působení na sociální klima ve třídách a ovlivňování sociální akceptace, které působí na celkové podmínky pro učení a tím i zefektivňují vzdělávací proces na školách.

## 2.5 Sebepojetí a kvalita života žáků

Téma sebepojetí je zmiňováno v RVP ZV (2007). Konkrétně je součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví a přímo součástí učiva Osobnostní a sociální rozvoj, kdy je cílem mít zdravé a vyrovnané sebepojetí. Dále jej můžeme nalézt v doplňujícím vzdělávacím oboru Etická výchova, v učivu Pozitivní hodnocení sebe a druhých a je také součástí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v tematickém okruhu Osobnostní rozvoj. Kvalita života vyplývá z dokumentu obecněji v souvislosti s žádoucím stylem života. Higgins & Nicol (2002) zmiňují rozvoj sebeúcty, uvědomování si sama sebe a interpersonálních vztahů prostřednictvím dobrodružných programů.

### 2.5.1 Sebepojetí

Pojem „já“ prožívajícího člověka se skládá z „já“ činného a obrazu „já“ (sebepojetí). Vlastní činné „já“ si uvědomujeme průnikem různých zdrojů, jako je okolí kolem nás, vlastní osoba, minulost a současnost (čas) a také skutečno i snění (dění). V tomto případě jsme vnímající, hodnotící, rozhodující, činící, ale současně jsme i ve vztahu vnímaného, hodnoceného, chráněného, zdokonalovaného. Základ tvoří vjem, představa vlastního těla (své osoby) a vlastní osobnosti ve světě (Balcar, 1991). Smékal (2002) popisuje sebepojetí jako pocit vlastní osobnosti, kterou pocítujeme při svých psychických projevech i při tělesných pocitech.

Zjednodušeně řečeno, jde vlastně o obraz vlastního „já“ nebo postoj k vlastnímu „já“. Postojem k sobě samému získáváme poznatky a přesvědčení o sobě, jedná se o bezprostřední uvědomění, hodnocení a také jednání, zejména při vědomém zapojení vlastní vůle, kdy o něco usilujeme. Vztah k vlastnímu já, zejména k vlastnímu tělu, se v průběhu historie mění a zdá se, že v současnosti věnujeme sobě více pozornosti a času než kdykoliv dříve. Často se však jedná o klamné představy či iluze a to zejména v prezentaci a realizaci sebe samého (Fialová, 2012).

Kříž (2005) zmiňuje sebepojetí v souvislosti s úrovní sebepoznání, které je ovlivněno aktuálními ambicemi a chováním. Sebepojetí popisuje jako způsob vnímání sebe sama v reálném světě, ve vlivu na ostatní i s ohledem na možnosti do budoucna. Pokud podceňujeme nebo přeceňujeme svoji úroveň sebepojetí, nevyužíváme svých možností. Canfield, Wells (1995) zdůrazňují, že v sebepojetí jde zejména o naše já, že se skládá ze všech možných názorů a úsudků o nás samých, ale také z našich postojů k sobě samému.

Konečná (2010) upřesňuje, že se jedná o multidimenzionální konstrukt zahrnující vnější i vnitřní srovnávání. Fialová (2012) pojem více rozvádí a popisuje, že jádro sebepojetí tvoří stabilní a důležité vztahové rámce, na kterých nám záleží. Dále rozděluje sebepojetí na tři základní složky - složka kognitivní (sebepoznávací), emocionální (sebehodnotící) a konativní (seberegulační či sebekontrolní). V období školního věku je sebepojetí ovlivňováno typickým srovnáváním se se spolužáky, mluvením o pocitech a zařazováním se do určitých kategorií. V průběhu vývoje a dospívání se postupně odpoutáváme od závislosti na tom, co si o nás myslí ostatní a vnímání sebe sama se stává stabilnějším bez ohledu na okolí, které nám vytváří sociální zrcadlo, ve kterém hledáme názory a reakce druhých.

Základní významy sebepojetí, jejich rozměry a složky, uvádí Balcar (1991) a Fialová (2012):

- Zobrazení, obraz o mně samotném – jak se vnímám z pohledu svých dovedností, schopností, vědomostí atd.
- Hodnocení „mám být“ – citové hodnocení, zpravidla řešíme rozdíl mezi ideálním a skutečným já, jací jsme a jací bychom chtěli (popř. dle našeho názoru měli) být. Bývá ovlivněno nároky, které na nás klade okolí i my sami.
- Směřování „chci být“ – na základě vlastního rozhodnutí změnit něco. Jde o činné směřování, v němž věřím alespoň jako v možnost, cíl může být vytyčen jako projekt vlastního „já“.
- Moc „mohu činit“ – pro sebepojetí má význam dosažení něčeho vlastní silou, na vlastní zodpovědnost. Pocit, že mohu něco ovlivnit sám (přijetí vnitřní kontroly) nebo někdy pocit, že záleží na okolnostech, náhodě či jednání druhých (přijetí vnější kontroly).
- Role „mám učinit“ – zda-li naplňuji očekávání společnosti vzhledem k mému postavení, statusu apod. Významný činitel měnící prožívání a chování lidí, uvědomujeme si různou důležitost role.

Sebepojetí můžeme v životě vnímat z pohledu dvou funkcí. První nám pomáhá orientovat se ve vztazích (např. citových, společenských), což se projevuje v našem chování i v očekávání i s ohledem na reálný obraz, který o sobě máme. Druhá funkce je stabilizace činnosti, kdy máme tendenci odpírání změn, nových podnětů a nového vnímání sebe sama.

Taková obrana vlastního sebepojetí a neměnnost obrazu o sobě se jeví po určitou dobu jako normální (Fialová, 2012).

Sebeпоjetí dle Balcara (1991) vzniká v průběhu života, přirozeně se mění a vyvíjí se na základě působení vnějšího světa, prožívání a na podkladě vzniklých zkušeností. Mezi rozhodující zdroje patří rodina (největší vliv mají pochopitelně rodiče jako vzor od narození), společenské stereotypy (osobní i prostřednictvím hromadného sdělování) a nové zkušenosti (i přes ustálený obraz o sobě samém, se přeci jen snažíme reflektovat reakci svého okolí a korigovat své mínění). Autor také zdůrazňuje potřebnost pevné a stále struktury, díky níž může sebeпоjetí propojovat jedince s okolím. Stálost je spojena s postupným vývojem sebeпоjetí a s jeho postupným dotvářením a to na základě podstatných zkušeností, které obraz dotváří, nebo korigují ten zkrleslý. V období batolecím je sebeпоjetí spojeno s tím, co může dítě svobodně dělat, v období předškolním, s tím co činí, v období školním s tím, co dovede a např. v dospívání s tím čemu věří.

Vágnerová (2005) uvádí, že dětské sebeпоjetí je významně ovlivněno názory, postoji a hodnocením druhých lidí (zejména autority). Součástí sebeпоjetí je u dětí školního věku i výkon, kdy dítě srovnává své výsledky s ostatními, či se standardy. Významnou roli hraje také příslušnost k sociální skupině, a to zejména k rodině, k vrstevníkům, ale např. i k dané instituci. S rozvojem logického myšlení se mění také definování sebe sama a sebeпоjetí. Žáci se posuzují z více hledisek, konkrétní zkušenost (situace) nemá již na jejich mínění takový dopad. Důležitou roli hraje referenční skupina – školní třída. Od desátého roku věku se dětské sebeпоjetí stává komplexnější, integrovanější a přesnější, jelikož děti jsou již schopné vycházet více z konkrétních výsledků při srovnání s ostatními. V období středního školního věku jsou děti k sobě více kritické, zvětšuje se rozdíl mezi skutečností a ideálem, nejsou schopny vnímat situace objektivně z různých pohledů, uvědomují si však stálost své osobnosti a jedinečnost sebe sama.

Vědomé „já“ se u dětí vyvíjí až v průběhu třetího roku života, kdy pociťuje vědomí své identity (Fontana, 2003, Nakonečný, 2009). V tomto věku dítě experimentuje se svým objeveným „já“ v tzv. období vzdoru. V období, kdy začínají děti chodit do školy, projevují svoji sebeúctu soutěživostí. Další období je spojeno se znaky, jakými jsou smysl tělového „já“ a kontinuitní sebeidentity, sebeúcta a hrdost. Úspěchy posilují vnímání vlastní sebeúcty (Nakonečný, 2009).

Pedagog je ve vzdělávacím procesu nezastupitelný, je s dětmi každý den, může proto ovlivňovat jejich sebepojetí, a to oběma směry – pozitivně i negativně. To je potřeba mít na paměti, jelikož někdy stačí jen malý detail, který může mít velký dopad. Pokud se rozhodneme záměrně působit na sebepojetí dětí, musíme počítat s dostatkem času, ke změnám dochází pomalu. Základním předpokladem je vytvoření vhodného bezpečného prostředí, ve kterém se cítí dobře a důvěřují učiteli i spolužákům. Bez upřímného zájmu, otevřenosti a povzbuzujícího přístupu je pro učitele pozitivní ovlivňování sebepojetí dětí ve třídě velmi obtížné (Canfield, Wells, 1995). Ve vzdělávání bychom měli usilovat také o sebevýchovu žáků, která má dětem pomoci při jejich sebepojetí a vnímání vlastního „já“, a to díky autoregulaci, zpětného hodnocení a srovnávání, korekci apod. (Čáp, 1993).

### **Tělesné sebepojetí**

Tělesné sebepojetí je nedílnou součástí sebepojetí celkového a zaujímá v něm velmi podstatnou část. Tělo je dnes chápáno spíše povrchně jako objekt designérský, symbol úspěchu, do kterého je potřeba investovat a to zpravidla pod tlakem ideálu společnosti, kterému málokdo odolá. Za základní složky tělesného sebepojetí můžeme považovat vzhled (s ohledem k požadavkům společnosti, partnera, vrstevníků apod.), zdatnost (tělesná výkonnost, funkčnost) a zdraví (psychické i fyzické). Obraz tělesného sebepojetí vychází z mnoha podmětů a to jak z objektivních (např. měření), tak i ze subjektivních (např. představy, pocity). Dále však vycházejí z minulosti, přítomnosti i z přání do budoucna, ze skutečnosti i ze snění, tudíž změřit či popsat tento obraz je velmi subjektivní. Na základě věku lze vysledovat rozdíly v hodnocení vlastního těla, které si vytváříme již od dětství. Děti ve školním věku jsou orientované zejména na výkon, úspěch a na vítězství v různých soutěžích a hrách, jako potvrzení svého statusu ve skupině. Zvyšuje se interakce mezi vrstevníky na úkor interakce s rodiči. Časem postupně vzrůstá zájem o vzhled a atraktivitu pro druhé pohlaví. Starší děti více dbají o svůj zevnějšek. S nástupem puberty dochází k velkým tělesným změnám, dospívající s nimi často nejsou spokojeni, pasivně přijímají názory společnosti (např. ideál krásy), které zpravidla ještě nejsou schopni kriticky zhodnotit. Významný vliv na tělesný obraz mají také média a způsob oblékání, který do určité míry určuje sociální status. V období adolescence pokračuje zájem o zevnějšek, který určuje atraktivitu jedince. S přibývajícím věkem převládá složka zdravotní nad výkonnostní (Fialová, 2012).



## 2.5.2 Kvalita života

Sebepojetí, kterému jsme se věnovali v předcházející podkapitole, ovlivňuje také kvalitu života. Jeden z výstupů přínosného vzdělávání je kvalita života, kdy bychom žákům měli předávat vhodné návyky pro spokojený život, které ovlivňují žáky v přítomnosti i budoucnosti. Dle Fialové (2006) je kvalita života určována faktory ekonomickými, sociálně kulturními či individuálními, ale také dle jiného úhlu pohledu můžeme mluvit o faktorech, jako jsou genetické předpoklady, životní prostředí, způsob života, životní úroveň a spokojenost atd. I další autoři (Lukášová, 2010, Balcar, 2005) zmiňují, že se jedná o multidimenzionální pojem, který ovlivňuje zdraví, sociální, psychickou a spirituální oblast rozvoje. Kvalitu života můžeme ovlivňovat v těchto oblastech: „*zdraví (somatický růst, zrání), psychický (duševní) rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové (kognitivní), citové (emocionální, afektivní) a volní, konativní, sociální rozvoj, seberozvoj a duchovní rozvoj*“ (Lukášová, 2010, s. 43-44). Výuka zohledňující a rozvíjející oblasti kvality života podporuje žákovu samostatnost a identitu, s čímž souvisí také psychosociální klima ve škole a ve třídě. Balcar (2005) uvádí tři základní dimenze, kterými jsou dimenze tělesná (ideální norma, zdatnost, souvisí se zdravím), duševní (prožitková slast) a duchovní (existenciální). Člověk ve svém životě potřebuje mít něco, „pro co žije“, jelikož s tím si pozitivně spojuje i svoji kvalitu života a jeho smysluplnost.

Svoji úlohu hraje pochopitelně také sport, který má velký potenciál vzhledem k jeho častému využívání ve volném čase širokou veřejností, a to ve formě organizované i neorganizované. Ovlivňuje kvalitu života i sociální rozvoj, a to ve třech integračních dimenzích – strukturální (účast ve sportu), socio-kulturní (hodnoty a normy) a socio-efektivní (sociální vztahy) (Rychtecký, 2002). Z výzkumů také vyplývá, že sportující populace výrazně více pečuje o své tělo, především o tělesnou zdatnost, je více spokojena se svým vzhledem, zdravím i kondicí a celkově se svou osobností (Fialová, 2002). To jsou důležité faktory ovlivňující celkovou spokojenost a kvalitu života.

## 2.5.3 Shrnutí a závěr

V kapitole jsme se věnovali nastínění problematiky sebepojetí a zdůraznění jeho vlivu na vývoj dětí. Téma je zmiňováno v několika kapitolách v rámci RVP ZV. Je žádoucí pozitivně působit na sebepojetí dětí, které ovlivňuje jejich sebepřijetí, spokojenost a celkovou socializaci. Důležitou roli v tom hraje i tělesné sebepojetí, a to zejména u dětí staršího školního věku, které více sledují svůj zevnějšek a srovnávají se se svými vrstevníky. Mezi základní významy sebepojetí patří zobrazení, hodnocení, směřování a vnímání moci „co mohou

učinit“ a role „co mám učinit“. Při výuce, kdy záměrně usilujeme o rozvíjení kvality života u dětí, podporujeme dětskou samostatnost, identitu a tím také psychosociální klima v třídě. Ve výzkumu jsme pro sledování této oblasti využili dotazník Sebepojetí, kvalita života, který byl upraven pro žáky druhého stupně základní školy (více viz stejnojmenná kapitola 4.3.3).

### **3. CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM**

#### **3.1 Cíle práce**

Cílem práce bylo sledování možných změn v sociální akceptaci ve třídě, v sebepojetí žáků a množství pohybové aktivity žáků ve volném čase prostřednictvím působení navrhovaného programu s dobrodružnými a kooperativními prvky. Inovativní program probíhal v hodinách školní tělesné výchovy na druhém stupni základní školy.

#### **3.2 Výzkumný problém**

Lze pomocí navrženého programu ovlivnit sociální akceptaci ve třídě a sebepojetí dětí na základních školách?

##### **Hypotézy**

H1: V experimentálních skupinách bude na základě tříměsíčního intervenčního programu zjištěn statisticky významný posun v celkovém skóre Dotazníku sociální akceptace.

H2: Statisticky významný posun bude v experimentálních skupinách v subškále I. – Vztah žáka ke spolužákům.

H3: V experimentálních skupinách dojde k statisticky významnému posunu v hodnocení důležitosti faktorů ovlivňujících sebepojetí.

H4: V experimentálních skupinách dojde ke statisticky významnému posunu v hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí.

H5: Experimentální program pozitivně ovlivní počet hodin týdenní pohybové aktivity žáků.

#### **3.3 Úkoly práce**

- Deskripce možností inovování RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, konkrétně ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova.
- Sestavení uceleného programu a vyzkoušení jednotlivých aktivit v praxi v pilotní studii.

- Vybrání vhodného měřicího nástroje.
- Ověření působení navrhovaného programu v praxi na základní škole a zjištění možné souvislosti se změnami v sociální akceptaci ve třídě a v sebepojetí žáků.

## 4. METODIKA VÝZKUMU

### 4.1 Metodologický design výzkumu

Představovaný výzkum má podobu kvaziexperimentu, konkrétně křížové klasifikace s opakovaným měřením (cross-over design). Při zkoumání jsme působili na žáky 6.–8. tříd tříměsíční intervencí (konkrétně intervencí s dotací 20 vyučovacích hodin) prostřednictvím programu s dobrodružnými a kooperativními prvky. Program probíhal v reálných podmínkách hodin školní tělesné výchovy v chlapeckých skupinách na jedné základní škole. Jednu skupinu tvořili vždy chlapci ze dvou tříd stejného ročníku. Náhodný výběr, a tedy vyrovnanost skupiny experimentální a kontrolní, nebylo možné v běžných podmínkách školy vytvořit, proto nelze mluvit o klasickém experimentu. Kvaziexperiment je kombinací vnitroskupinového a meziskupinového experimentu a z hlediska vyhodnocení je dvoufaktorový. Jedná se o faktor působení programu, který je dvouhladinový meziskupinový a dále faktor času, který je tříhladinový vnitroskupinový.

Ve zmíněných ročnících se uskutečnily celkem tři souběžné experimenty (v každém ročníku jeden), přičemž se zapojilo celkem 12 tříd, jelikož v každé skupině žáků v hodině tělesné výchovy jsou vždy chlapci ze dvou tříd. Data byla získávána ve všech třídách ve třech časových obdobích způsobem tužka papír. První měření proběhlo v říjnu roku 2014, tedy před začátkem celého výzkumu. Druhé měření jsme uspořádali v lednu roku 2015 po skončení intervence u 1. experimentální skupiny. Poslední třetí měření bylo organizováno začátkem dubna roku 2015, po dalších třech měsících, tedy po skončení intervence u 2. skupiny, původně kontrolní. Dotazníky žáci vyplňovali v hodinách tělesné výchovy. V případě vyplňování dotazníku po intervenci byla data sbírána až v následující vyučovací hodině, tedy nikoliv hned po poslední části programu, ale někdy až s několika denním odstupem.

Kromě žáků účastnících se výzkumu, jsme se zajímali i o odpovědi všech ostatních chlapců druhého stupně (6.–9. ročníku), abychom mohli vyhodnotit také celkové výsledky této skupiny a zachytit jejich případný vývoj v čase. Dotazníky vyplňovali vždy všichni žáci, chlapci druhého stupně ZŠ, bez ohledu na účast na intervenci ověřovaného programu. V některých případech měli žáci i jiného učitele (viz tabulka 1). Všechny dotazníky byly vyplňovány anonymně. Žáci si při prvním vyplňování mohli zvolit libovolnou značku, heslo

či symbol, který si zapamatovali a uváděli jej při každém dalším měření, abychom mohli zajistit anonymní přiřazování odpovědí k jedné osobě.

Jako vstupní proměnná byly prvky navrhovaného programu, výstupní proměnnou byly změny zejména v sociální akceptaci ve třídě a v sebepojetí dětí. Sledovali jsme však také ostatní proměnné, které dané dotazníky měří. V kontrolních skupinách probíhala běžná výuka školní tělesné výchovy dle Školního vzdělávacího programu, tedy převážně se zaměřením na sportovní hry, gymnastiku, atletickou přípravu a rozvoj dalších pohybových schopností a dovedností.

Intervenci ve třídách prováděl pouze jeden učitel, výzkumník osobně, aby bylo zamezeno případnému vlivu osobnosti pedagoga na výsledky výzkumu, ovlivňování zkušenostmi s inovativními programy nebo odlišným nadšením pro daný program. Ze stejného důvodu, ale i z důvodů časových, probíhal výzkum pouze na jedné základní škole a jen v chlapeckých hodinách tělesné výchovy. Pořadí experimentální a kontrolní skupiny bylo zvoleno náhodně losem, kdy v pomyslném klobouku byly lístečky s číslem 1 (experimentální skupina) a 0 (kontrolní skupina).

### **Navrhovaný program**

V projektu jsme pracovali s dobrodružnými a kooperativními aktivitami, které byly proveditelné v daných podmínkách základní školy. Důraz jsme kladli na motivaci žáků příběhem či hranou scénkou, která měla žáky více vtáhnout do děje a zvýšit jejich zaujetí pro danou probíhající aktivitu. Snažili jsme se tak nahradit strohý výklad pravidel či vysvětlení zadaného úkolu. Při skladbě a dramaturgii programu jsme zohlednili pomůcky a prostředí, které mají pedagogové při vyučování této vzdělávací oblasti nejčastěji k dispozici, abychom nenavyšovali finanční zatížení škol a tím nesnižovali šanci na případné zařazení tohoto programu do Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP).

Zohlednili jsme také maximální počet žáků v tělesné výchově, který je v současnosti až 30, týdenní hodinovou dotaci a délku vyučovací hodiny. Všechny třídy měly dotaci dvě hodiny týdně po 45 minutách, kromě 8. a 9. ročníku, které měly každý týden jednu hodinu TV v délce 45 minut a jednou za dva týdny dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny v rámci odpoledního vyučování v celkové délce 90 minut. Spojování hodin tělesné výchovy je možné pouze na základě řádného odůvodnění vedení školy, které je v tomto případě, vzhledem k velikosti a prostorovým podmínkám základní školy, nevyhnutelné.

Při vytváření manuálu, dle kterého probíhala výuka v experimentálních třídách, jsme vycházeli z již zmíněných teoretických i praktických východisek a poznatků. Pro konkrétní hry, cvičení a aktivity jsme se nechali inspirovat zahraniční i českou literaturou (Bradford Woods, 2011, Brtník, Neuman, 1999, Collard, 2005, Childs & Wilson, 2012, Folan, 2012, Neuman, 1998a, 1999, 2001, Panicucci, 2002, Panicucci, Hunt, Prouty & Masterson, 2008, Zapletal, 1987, 2008, 2009 a další). Čerpali jsme však také z praktických seminářů, výuky na UK FTVS, z vlastní praxe a zkušeností. Vytvořený manuál obsahuje konkrétní hry a cvičení, aktivity pro rozvoj důvěry a spolupráci v týmu, výzvové aktivity, různé způsoby a druhy reflexe, ale také například organizační doporučení a zkušenosti. Výběr jednotlivých aktivit pro danou hodinu závisel na konkrétní skupině, na její šikovnosti, velikosti a vyspělosti, a to i s ohledem na věk a daný ročník.

### **Pilotní studie**

Vytvořený manuál pro učitele byl kriticky okomentován a aktivity z něj vyzkoušeny v pilotní studii v rámci výzkumu Panušové (2013). Výzkumu se zúčastnilo celkem 72 dětí ze tří tříd prvního ročníku šestiletého gymnázia (dvě třídy experimentální a jedna kontrolní). Půldenní blokový kooperativní program naznačil pozitivní posun v sociální atmosféře třídy. Posun však byl také v kontrolní skupině. V rámci pilotní studie jsme přeložili do češtiny a vyzkoušeli dotazník Hodnocení sociální atmosféry ve třídě (viz kapitola 2.4.2 Hodnocení sociální atmosféry a akceptace ve třídě), který jsme se však, na základě výsledků, jednotlivých zařazených položek a konzultací s odborníky, rozhodli v hlavním výzkumu nepoužít a nahradit jej jinými nástroji. Do konečné podoby výzkumu jsme nakonec vybrali dle literatury a doporučení odborníků k našemu záměru Dotazník sociální akceptace a Sebepojetí, kvalita života. Zkušenosti a postřehy pedagogů a instruktorů, kteří byli přítomni pilotní studii, jsme zapracovali do konečné podoby manuálu.

## 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor kvaziexperimentu tvořili žáci (chlapci) 6.–8. tříd (viz tabulka 1) základní školy ve Frýdku-Místku. Pro výzkum jsme oslovili a vybrali záměrně velkou ZŠ, ve které jsou alespoň čtyři třídy v jednom ročníku, aby vzhledem k častému spojování chlapců a dívek ze dvou tříd do jedné skupiny na hodiny tělesné výchovy, byly v každém ročníku dvě tyto skupiny (skupina experimentální a kontrolní). Další podmínkou bylo, aby zároveň všechny skupiny mohl učit jeden pedagog s danou aprobačí. Kvaziexperimentu se v dané škole zúčastnilo celkem 6 skupin (12 tříd) z 6.–8. ročníků (N=154).

Zajímali jsme se však také o výsledky ostatních skupin druhého stupně ZŠ, od kterých byla data získávána ve stejném období a ve stejném množství, jako u skupin účastnících se intervenčního programu. Jednalo se o další 4 skupiny (7 tříd) z 6. ročníku a ze všech devátých tříd (N=79), které nebyly vystaveny intervenčnímu programu, a některé z nich učili i jiní pedagogové. Celkově se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 233 žáků (v 19 třídách z 6.–9. tříd), z toho 154 žáků přímo kvaziexperimentu. V tabulce 1 uvádíme jednotlivé ročníky, skupiny, vyučujícího, počty žáků a zda-li se daná skupina účastnila intervenčního programu (v prvním či v druhém kole).

Tabulka 1 Přehledová tabulka výzkumného souboru

Ročník	Skupina	Intervence	Vyučující	Počet
6.	6. B + 6. D	ANO	A	16
6.	6. C + 6. E	ANO	A	27
7.	7. A + 7. B	ANO	A	26
7.	7. C + 7. E	ANO	A	28
8.	8. B + 8. C	ANO	A	28
8.	8. D + 8. E	ANO	A	29
6.	6. B + 6. D	NE	B	15
9.	9. A + 9. B	NE	A	20
9.	9. A + 9. E	NE	B	22
9.	9. C + 9. D	NE	C	22

Zvýrazněná čára odděluje třídy účastnící se kvaziexperimentu od těch ostatních. Vyučující A aplikoval ve skupinách v daném období intervenční program, vyučující B a C učili dle připraveného ŠVP.

Třídy označené písmeny C a E jsou třídy výběrové s rozšířenou výukou cizích jazyků (C) a informačních a komunikačních technologií (E). Do těchto tříd je v průběhu pátého



ročníku organizováno přijímací řízení. Ostatní třídy jsou klasické bez speciálního zaměření (A, B a D). V 6. a 7. ročníku jsou výběrové třídy na tělesnou výchovu spojené, v 8. ročníku jsou vždy spojené s jednou obecnou třídou a v ročníku 9. jsou rozděleny dle počtů chlapců a dívek ve třídách, aby počty vycházely maximálně do 30žáků pro výuku TV. Z označení vyučujících vyplývá, že všechny experimentální skupiny učil jeden pedagog.

## 4.3 Použité metody

Ve výzkumu byly využity kvantitativní metody, konkrétně dva dotazníky – Dotazník sociální akceptace a Sebepojetí, kvalita života.

### 4.3.1 Využití metody dotazníku

Svoboda (2007) ve své publikaci přibližuje dotazník písemné formě rozhovoru. Dotazovaný se snaží vyjádřit své vědomosti, znalosti, přiblížit své schopnosti, dovednosti či vlastnosti ze svého pohledu. Můžeme také zjišťovat, jak by se dotyčný zachoval v nějaké modelové situaci nebo jaké má názory či zájmy. Důležitým předpokladem je posouzení sebe sama, tento aspekt musíme brát v úvahu při vyhodnocování a tvoření závěrů z takového výzkumu. Autor také vymezuje dotazník s daným výčtem možných odpovědí, u něhož je výhoda také kvantitativního vyhodnocení. Pokud dotazovaný má možnost volného vyjádření, volné odpovědi, mluvíme o anketě než o dotazování. Rozdíl mezi dotazníkem a anketou vnímají někteří autoři rozdílně, např. Chráska (2007) uvádí, že do ankety se většinou zapojují lidé spontánně, náhodně či dobrovolně (např. anketa vyhlášená místními novinami či rádiem), zatímco šetření formou dotazníku je více zaměřeno na cílovou, konkrétní skupinu.

Více se o metodě dotazování dočítáme v publikaci autorů Jansa et al. (2012). Autoři vyzdvihují použití této metody zejména při zjišťování pedagogické reality. Dotazník lze z pohledu respondenta, a jeho možností odpovědí, rozdělit na odpovědi jednoznačné (např. ano, ne, nevím), z více možností odpovědí, škálou, doplňujících nebo také odpovědi volné. Jako výhody této metody jsou kromě výše zmíněného, také často zmiňovány - snadnost administrace, možnost oslovení většího množství respondentů v jeden okamžik, oslovení stejnou formou včetně stejných instrukcí pro vyplnění, možnost opakovaného vyplnění za stejných či srovnatelných podmínek či „kvantifikace“ výsledků, tj. převedení čísel do relativních či absolutních čísel.

Tato metoda má pochopitelně i negativní stránky, mezi které lze zařadit možný subjektivní pohled respondenta nebo pokud např. respondenti budou osloveni elektronicky a dotazník budou vyplňovat samostatně bez naší přítomnosti, nemáme jistotu, jestli jej vyplnil právě ten oslovený, kterého předpokládáme nebo zda dotazník vyplňoval samostatně. Další úskalí mohou být v preferenci respondenta, který upřednostňuje ústní předání informací před písemným nebo možnost volných odpovědí před uzavřenými, které jsme použili. Vždy je potřeba zvažovat použití dotazníku dle cílové skupiny (věku, prostředí, vzdělání apod.). Na paměti bychom měli mít také podmíněnou platnost výsledků a jejich opatrnou interpretaci,

abychom dokázali odlišovat subjektivní soudy od podložených objektivních výsledků (Chráska, 2007).

### **Validita a reliabilita dotazníku**

Neměli bychom také opomenout vlastnosti dobrého dotazníku, které jsou na něj kladeny, stejně jako na každý jiný diagnostický nástroj. Věnujeme se zejména validitě, reliabilitě a praktičnosti. Validita dotazníku nám sděluje, do jaké míry daným dotazníkem skutečně měříme to, co je naším záměrem. Konstrukce dotazníku by měla vždy vycházet z promyšlených a podložených hypotéz. Při posuzování validity by autor neměl vycházet pouze z vlastních názorů, ale měl by naslouchat i poznámkám dalších kolegů odborníků. Posouzení validity dotazníku je do určité míry subjektivní, největší roli v něm hraje vzdělání autora (Chráska, 2007). Největší validitu mají otázky demografického zaměření, menší potom otázky faktografické, které vyžadují od respondenta odhad a nejnižší validita bývá u otázek zjišťujících postoje, motivy či názory. Validitu ovlivňuje také důvěryhodnost otázky či samotný předmět tázání (Gavora, 2010).

Reliabilita dotazníků je důležitým předpokladem pro jeho validitu, i když ji sama o sobě nezajišťuje. Jedná se o schopnost dotazníku přesně a spolehlivě zjistit informace o zkoumaném předmětu. Stupeň reliability lze v zásadě vždy nějakým způsobem posoudit, změřit či alespoň odhadnout. Volbu příslušného nástroje pro měření reliability volíme dle získaných dat, nejvíce možností máme v případě dat metrických, ale měřit můžeme i danými postupy v případě dat nominálních či ordinálních. K metodám měření reliability patří tzv. metoda štěpení, která se však v reálném měření příliš nepoužívá (respondenti vyplňují dvě podobné verze dotazníku a ty se posléze srovnávají), dále je možné nechat respondenty vyplnit dotazník opakovaně s vhodným časovým odstupem (doporučuje se 2-3 týdny), avšak tato metoda pro výzkumy také není příliš vhodná vzhledem k tomu, že málokdy můžeme opakovaně oslovit stejné respondenty. Asi nepoužívanější a nejvhodnější metodou je postup, při kterém stejný dotazník dáme vyplnit dvěma reprezentativním skupinám z jednoho vzorku a dle shody můžeme odvozovat stupeň reliability předloženého dotazníku. Pro stanovení reliability je vhodné využít výpočet, např. Cohenův koeficient kappa (Chráska, 2007). Gavora (2010) ještě zdůrazňuje, že reliabilita se odvíjí od více vlastností dotazníku, mezi které patří také samotná vnitřní konzistence, kdy více podobných otázek směřujících na jeden okruh zkoumání zvyšuje celkovou reliabilitu.

V našem výzkumu byla ke sběru dat použita metoda dotazníkového šetření, konkrétně jsme využili Dotazník sociální akceptace (DSA) a upraveného dotazníku pro děti – Sebepojetí, kvalita života.

#### **4.3.2 Dotazník sociální akceptace (DSA)**

Dotazník sociální akceptace (Juhás, 1990) vznikl na základě dlouhodobého zkoumání možností změny jednání jednotlivce ve skupině prostřednictvím aktivního sociálního učení. Dotazník byl vyvíjen v několika etapách. Počet položek byl postupně zmenšován při zachování reliability dotazníku. Položky v konečné verzi dotazníku splňovaly kritéria relativní nezávislosti na ostatních položkách a smysluplnosti ve zkoumané problematice. Dále měly těsný vztah k celkovým výsledkům dotazníku (Juhás, 1990). Položková analýza, při vývoji dotazníku, byla provedena na vzorku 225 respondentů, konkrétně žáků základní a střední školy ve věku 12–18 let. Z faktorové analýzy vyplývá nezávislost jednotlivých faktorů v krajních bodech kontinua. Reliabilita dotazníku (Cronbachovo alfa) se pohybuje pro subškálu I. Jak žák nahlíží na své spolužáky 0,79, subškálu II. Pohled žáka na školní kolektiv 0,74, subškálu III. Emocionální prožívání žáka 0,74, subškálu IV. Emocionální prostředí a prostředí školy 0,73 a pro celkovou reliabilitu dotazníku 0,81.

S počtem otázek se také vyvíjel i počet možných odpovědí, které byly dány konkrétními kotvami jednotlivých bodů škály. Původní počet sedm odpovědí se zmenšil v konečné podobě dotazníku na čtyři. Možnosti odpovědí se u otázek liší na základě vývoje konstrukce dotazníku z celkového počtu devíti kotev bodů škály: nikdy, občas, téměř vždy, vždy, stále, často, někdy, obvykle a zřídka.

V rámci validizačních studií bychom zmínili Kušnírovou dle Juháse (1990), která porovnávala výsledný skóre dotazníku, počet zameškaných hodin a sociální status žáků. Nalezla souvislost mezi nízkým skórem v dotazníku, počtem zameškaných hodin a nízkým sociálním statusem žáků.

Standardizace dotazníku byla provedena na souboru 546 respondentů základních škol, 1034 studentů středních škol a odborných učilišť. Průměrné hodnoty pro základní školy byly při standardizaci následující: pro celkové skóre dotazníku 62,5 ( $\sigma=11,4$ ), pro subškálu I. Vztah žáka ke svým spolužákům 14,4 ( $\sigma=4,1$ ), II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy 17,8 ( $\sigma=4,5$ ), III. Emocionální prožívání žáka ve školní třídě 19,4 ( $\sigma=3,5$ ) a IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a prostředí školy 10,9 ( $\sigma=2,8$ ).

Dotazník je složen ze 4 subškál – I. Vztah žáka ke spolužákům, II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy, III. Emocionální prožívání žáka ve školní třídě, IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy.

V rámci subškály I. Vztah žáka ke spolužákům je zjišťováno, zda respondentovi záleží na názoru jeho spolužáků, je spokojený s tím, jak si jej spolužáci váží, přátelí se svými spolužáky i mimo vyučování, má s nimi stejné zájmy. Zda si myslí, že je mezi spolužáky oblíbený, věří, že mu spolužáci pomohou, zapadá do kterékoli skupiny ve třídě, a zda si myslí, že se ve třídě mají nejlépe ti, kteří se drží v ústraní.

V subškále II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy je zjišťováno, jestli by se respondent v jiné třídě cítil lépe, zda bude vzpomínat na život v jeho třídě v dobrém. Zda se bojí vyjádřit svůj názor ve třídě, vychází se svými spolužáky dobře a s vystupováním před kolektivem nemá problémy. Jestli si dobře rozumí se spolužáky, umí bavit svoji třídu, rád se o své úspěchy podělí se spolužáky a spolužáci mu podají pomocnou ruku.

V subškále III. Emocionální prožívání žáka ve školní třídě, bylo zaměřeno konkrétně následujícími 11 otázkami. Zda-li vůči těm, kteří se nechtějí podřít většině, lze uplatňovat i tvrdší metody, jestli chybí respondentovi ve třídě upřímný přítel. Zda se ve třídě najdou i takoví spolužáci, kteří se k respondentovi chovají neupřímně. Jestli mu při střetnutí s některými spolužáky vadí jeho nešikovnost, zda v jeho třídě je člověk hodnocen podle známek, nikoliv podle jeho vlastností. Zda se domnívá, že jeho spolužáci jsou lepší než on, stydí se, když se mu něco nepodaří, je citlivý na různé narážky ze strany spolužáků a jestli mu někteří spolužáci závidí jeho úspěchy.

V subškále IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy otázky zjišťovaly, zda se respondent bojí, pokud něco provede, zda má obavu, že se to dozví rodiče. Chce, aby na něho byli rodiče hrdí, záleží mu na mínění rodičů, doma vypráví o životě ve třídě a jestli si myslí, že se za něho rodiče stydí.

Dotazník je možno interpretovat kvalitativně i kvantitativně. Za nejdůležitější kvantitativní skóre dotazníku je považováno celkové skóre dotazníku, které je součtem jednotlivých odpovědí dle klíče. Pokud je celkové skóre dotazníku vysoké, vypovídá o bezkonfliktním vztahu jednotlivce se školní třídou, o dobrém začlenění do struktury školní třídy a o tom, že si jedinec dokáže ve školní třídě uspokojit svoje potřeby. Normy a hodnoty jedince nejsou v rozporu s jeho předchozím socializačním prostředím.

Extrémně vysoké skóre (9 a 10 sten) může znamenat nepřiměřenou snahu o konformitu, ztrátu vlastní identity a nedostatek seberealizačních tendencí jednotlivce. Také může znamenat ztrátu vlastního názoru a přesvědčení vzhledem k socializačním procesům probíhajícím v okolí jednotlivce nebo může mít souvislost s nedostatkem vlastního odhadu a sebehodnocení.

Nízké skóre znamená problémy se sociální akceptací ostatními ve školní třídě. Nesoulad mezi hodnotami a normami, které jednatelce uznává a hodnotami a normami, které uznává školní třída. Tento nesoulad může v určitých případech vyústit do problémového jednání. Žák s nízkým skóre je často vnímán jako problémový žák. Nízké skóre v dotazníku může poukazovat i na celkovou sociální osamělost žáka ve školní třídě. To znamená, že tito žáci prožívají intenzivnější pocity osamělosti než žáci s průměrným anebo vysokým skóre v dotazníku.

Extrémně nízké skóre znamená i nesoulad mezi jednotlivými socializačními prostředními, ve kterých jedinec žije. Může také znamenat konflikty mezi hodnocením školní třídy a hodnocením referenční skupiny. Nízké sociální sebevědomí, nebo také schopnost přijmout sociální normy institucionalizovaných skupin. Extrémně nízké skóre může také znamenat i patologické tendence jednotlivce, projevující se v pohrdání normami společnosti, nebo v nedostatečně vyvinutém sociálním cítění (Juhás, 1990).

Výsledky Dotazníku sociální akceptace smí vyhodnocovat a interpretovat pouze vystudovaný psycholog, proto jsme v této souvislosti spolupracovali se školním psychologem dané základní školy a při vyhodnocování konzultovali i s dalšími odborníky ze školní psychologické praxe. Při zadávání dotazníku jsme postupovali dle instrukcí uvedených v příručce k dotazníku autora Juháse (1990).

### **4.3.3 Dotazník Sebepojetí, kvalita života**

Druhým použitým dotazníkem pro účely našeho výzkumu byl pro děti upravený dotazník Sebepojetí, kvalita života. Koudelková (2007) provedla mezikulturní převod a validizaci profilu kvality života. Dotazník je využíván i ve výzkumech sebepojetí dětí na základních školách v 8.–9. ročnících (Ficková, 2010). V našem výzkumu byla použita verze zahrnující následující oblasti:

- Osobní údaje (identifikační značka, pohlaví, třída, výška a hmotnost).

- Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí (subdimenze: „Mé tělo a zdraví“ – 5 otázek a „Mé myšlenky a pocity“ – 6 otázek).
- Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí (subdimenze: „Mé tělo a zdraví“ – 5 otázek a „Mé myšlenky a pocity“ – 6 otázek).
- Sebekontrola (4 otázky).
- Příležitost ke změně (4 otázky).
- Pohybové aktivity (5 otázek).
- Tělesný typ (4 otázky).

Jednotlivé oblasti dále rozvádí ve své publikaci Fialová (2010b). Subdimenze „Mé tělo a zdraví“ obsahuje otázky zaměřené na vzhled respondenta (jak vypadá), na pohyb a tělesnou zdatnost, na péči o vlastní tělo, na výživu – stravu, kterou vyplňující volí, a fyzické zdraví. Toto téma je hodnoceno ze 4 pohledů: důležitost pro mě, spokojenost, pocit kontroly a příležitost ke změně. Ze stejných pohledů je hodnocena také druhá subdimenze „Mé myšlenky a pocity“, ve které jsou otázky zaměřeny na psychologickou stránku odrážející naše sebehodnocení, pocity či schopnost poznání. Konkrétní otázky se týkají přijímání se takový, jaký jsem, žití bez obav, strachu či napětí, pocitů, jaký jsem, duševního zdraví, nálady, jakou obvykle mám, a uvažování, jednání nezávisle. Dále popisujeme jednotlivé oblasti, které byly použity v našem výzkumu.

- Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí.

V této oblasti respondenti označovali odpovědi u 11 otázek na pěti stupňové škále s extrémními hodnotami „naprosto nedůležité“ a „velmi důležité“. Konkrétně se jednalo o položky, týkající se do jaké míry je pro žáky důležitý jejich vzhled, pohyb a tělesná zdatnost, hygiena a péče o tělo, výživa (strava, kterou volím), fyzické zdraví, přijímání se takový, jaký jsou, žití bez obav, strachu a napětí, pocit, jaký ze sebe mají (co si o sobě myslí), duševní zdraví. Náhlada, v jaké obvykle jsou, a nezávislé jednání a uvažování.

- Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí.

Respondenti se vyjadřovali ke stejným položkám jako v předchozí oblasti. Byla využita škála spokojenosti od „naprosto nespokojen“ po „úplně spokojen“.

- Sebekontrola (4 otázky).

Oblast Sebekontroly obsahuje 4 položky a byla uvedena otázkou, do jaké míry žáci cítí, že následující oblasti mají pod kontrolou. Respondenti se vyjadřovali na pěti stupňové škále s extrémními hodnotami „vůbec“ a „úplně ano“. Konkrétně se vyjadřovali ke svému tělu a zdraví, ke svým myšlenkám a pocitům, ke své vnitřní víře a hodnotám, kterých si váží a tomu, co dělají pro radost a zábavu.

- Příležitost ke změně (4 otázky).

Oblast Příležitost ke změně rozvíjí otázky zaměřené na vlastní tělo a zdraví, myšlenky a pocity, svou vnitřní víru a hodnoty a to, co dělám pro radost. Odpovědi na otázku, do jaké míry mám příležitost změnit tyto faktory k lepšímu, se označovaly na pěti stupňové škále s extrémy „vůbec žádnou“ a „ano, značnou“.

- Pohybové aktivity (5 otázek).

Ve škále „Pohybové aktivity“ jsme zjišťovali, kolik hodin týdně se respondenti věnují fyzickým aktivitám, a které to konkrétně jsou. Dále motivaci k pohybovým aktivitám a zda-li se věnují či věnovali organizovanému a neorganizovanému sportu. V případě motivace k pohybovým aktivitám se odpovědi označovaly na pěti stupňové škále s extrémy „vůbec nesouhlasím“ a „úplně souhlasím“. Tímto žáci reagovali na podněty, proč se věnují pohybovým aktivitám (baví mě to, je to zdravé, abych dobře vypadal atp.)

- Tělesný typ (4 otázky).

V poslední oblasti s názvem Tělesný typ jsme se věnovali odhadu vlastního těla, představě své ideální postavy a postavy opačného pohlaví pomocí nakreslených figur pro obě pohlaví, ke kterým se respondenti měli přiřadit. Figur bylo vždy 6 s následující charakteristikou: velmi štíhlý, štíhlý, průměrný, svalnatý, s větším množstvím tuku a s velkým množstvím tuku. Současnou podobu získaly siluety po úpravě autorů Dosedlová, Fialová, Kebza a Slováčková (2008). Z úvodní oblasti Osobní údaje je možné dopočítat Body Mass Index (dále jen BMI).



#### **4.4 Metody analýzy dat**

Všechna získaná data z obou dotazníků (celkem bylo vyplněno přibližně 1350 dotazníků) byla přepisována z papírové do elektronické podoby a dále upravována a tříděna v programu Microsoft Excel 2010. Většina dat byla přímo přepisována, u některých otázek byly slovní odpovědi kódovány na čísla. Kódování, jako jednoznačný přepis dat, popisuje Hendl (2009), včetně důležitých pravidel pro tento proces. Autor se také věnuje kontrole dat, chybám při pracování a chybějícím hodnotám.

Ke zpracování dat jsme použili kvantitativní přístup. Statistická deskripce a statistické vyhodnocení odpovědí dotazníku (Hendl, 2009; Punch, 2008; Řezánková, 2001) bylo provedené v programu SPSS a Microsoft Excel 2010. Výsledky kvaziexperimentu, v obou případech dotazníků, byly vyhodnocovány pomocí metody analýzy rozptylu (ANOVA) v programu SPSS, stejně jako celkové popisné výsledky všech žáků na druhém stupni ZŠ po jednotlivých otázkách či oblastech otázek. Další popisná statistika a základní výpočty byly provedeny v programu Microsoft Excel 2010.

## 4.5 Omezení studie a etické otázky

V předkládané studii jsme zjišťovali možné působení navrhovaného programu na sociální akceptaci a sebezpetí dětí. Výzkum probíhal v běžných podmínkách školní tělesné výchovy a v reálném prostředí základní školy. Klasické experimentální studie nejsou v těchto podmínkách téměř možné, jelikož je velmi obtížné, bez velkého zásahu do organizace tříd, zajistit náhodný výběr do skupin experimentálních a kontrolních a tedy jejich vyrovnanost. I z toho důvodu jsme zvolili pro výzkum podobu kvaziexperimentu.

Kvaziexperiment probíhal v 6.–8. ročnících (N=154), pro popisné výsledky byla však data získávána od všech chlapců z druhého stupně, bez ohledu na účast v intervenčním programu (N=233). Omezení studie vyplývá z absence získaných dat od dívek, které by se také zúčastnily intervence a zkompletovaly výsledky celého druhého stupně dané základní školy. Z organizačních důvodů to však při zachování stejného rozsahu výzkumu nebylo možné, jelikož naším záměrem také bylo, aby všechny skupiny účastníci se intervenčního programu byly vyučovány jedním učitelem.

Na začátku školního roku jsme požádali o spolupráci základní školu ve Frýdku-Místku, kterou navštěvuje přibližně 950 dětí. Na základě souhlasu vedení školy a spolupráce se školním psychologem, který na dané škole kmenově působí, jsme vyhodnotili etické otázky a podali žádost o vyjádření etické komisi UK FTVS (viz příloha 1). Na základě souhlasu byla rodičům na třídních schůzkách podána informace ohledně výzkumu a získán informovaný souhlas (viz příloha 2). Získávání dat bylo anonymní a dobrovolné, žáci si při vyplňování dotazníku pouze zvolili svoji identifikační značku, kterou uváděli při každém dalším šetření. Intervence byla neinvazivní a žáci i rodiče měli možnost výzkumníky, v případě dotazu, kdykoliv kontaktovat. Z řad rodičů se tak nestalo ani v jednom případě, žáci byli zvědavější a na smysl i účel vyplňování se často ptali. Nejvíce se zajímali o důvody opakovaného vyplňování dvou stále stejných dotazníků. Žákům bylo na dotazy odpovídáno v rámci možností obecně, aby nevěděli, která skupina je v jakém okamžiku experimentální a nemohli případně ovlivňovat výsledky.

## 5. VÝSLEDKY

Výsledky kvaziexperimentu byly zpracovány na základě výzkumných hypotéz a jsou uvedeny v prvních dvou podkapitolách. Ve třetí podkapitole představujeme celkové popisné výsledky všech žáků (chlapců) 2. stupně základní školy, bez ohledu na účast v intervenčním programu. V rámci výzkumu bylo zpracováno přibližně 58 000 odpovědí. Z jednotlivých výsledků výzkumu byly vyřazeny dotazníky, které nebyly v rámci hodnotícího trsu otázek nebo oblasti vyplněny kompletně, a to z důvodu možného zkreslení prezentovaných výsledků. Před samotným vyhodnocováním byla data překontrolována, aby nedošlo k jejich znehodnocení či zbytečnému vyřazení na základě špatného přepisu.

### 5.1 Sociální akceptace

V dotazníku sociální akceptace hodnotíme 4 subškály a také jeho celkové skóre, které je nejdůležitějším kvantitativním ukazatelem dotazníku. Jednotlivé subškály byly vyhodnoceny dle klíče k vyhodnocení dotazníku. Subškály dotazníku DSA:

- I. Vztah žáka ke spolužákům.
- II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy.
- III. Emocionální prožívání žáka ve školní třídě.
- IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy.

Výzkum měl podobu kvaziexperimentu, konkrétně křížové klasifikace s opakovaným měřením (cross-over design). Porovnávány byly skupiny s intervenčním programem v prvním kole výzkumu (N=83) a skupiny kontrolní v prvním kole měření (N=71). V druhém kole výzkumu, tedy po druhém měření, se ze skupiny experimentální stala kontrolní a naopak. Celkový počet respondentů byl 154. Měření bylo prováděno před a po aplikaci intervenčního programu v rozsahu 20 vyučovacích hodin. Poté byl program aplikován na kontrolní skupinu a měření bylo po jeho ukončení zopakováno potřetí.

Zjišťovali jsme, zda v experimentálních skupinách bude na základě tříměsíčního intervenčního programu zjištěn statisticky významný posun v celkovém skóre Dotazníku sociální akceptace. Z výsledků uvedených v tabulce 2 vyplývá, že posun hodnot u jednotlivých skór subškál I.–IV. dotazníku DSA byl statisticky významný pouze u subškály I. – Vztah žáka ke spolužákům se statistickou významností  $p=0,031$ . Praktická významnost

vysvětluje ale pouze 3% výsledků. Podrobněji se k jednotlivým výsledným hodnotám subškál i celkovým hodnotám DSA věnujeme v následujících podkapitolách.

**Tabulka 2 Rozdíly skóru po jednotlivých subškálách DSA**

Source			Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Měření	Subškála I.	Level 1 vs. Level 2	33,381	2,279	,133	,015
		Level 2 vs. Level 3	7,386	,703	,403	,005
	Subškála II.	Level 1 vs. Level 2	11,682	,566	,453	,004
		Level 2 vs. Level 3	36,444	2,546	,113	,016
	Subškála III.	Level 1 vs. Level 2	1,176	,063	,803	,000
		Level 2 vs. Level 3	,130	,008	,931	,000
	Subškála IV.	Level 1 vs. Level 2	9,492	1,537	,217	,010
		Level 2 vs. Level 3	,236	,041	,839	,000
Měření * Intervence	Subškála I.	Level 1 vs. Level 2	17,719	1,209	,273	,008
		Level 2 vs. Level 3	49,568	4,719	,031	,030
	Subškála II.	Level 1 vs. Level 2	2,253	,109	,741	,001
		Level 2 vs. Level 3	36,444	2,546	,113	,016
	Subškála III.	Level 1 vs. Level 2	6,630	,353	,553	,002
		Level 2 vs. Level 3	,260	,015	,903	,000
	Subškála IV.	Level 1 vs. Level 2	7,466	1,209	,273	,008
		Level 2 vs. Level 3	1,171	,204	,652	,001
Error (měření)	Subškála I.	Level 1 vs. Level 2	14,650			
		Level 2 vs. Level 3	10,505			
	Subškála II.	Level 1 vs. Level 2	20,626			
		Level 2 vs. Level 3	14,315			
	Subškála III.	Level 1 vs. Level 2	18,787			
		Level 2 vs. Level 3	17,287			
	Subškála IV.	Level 1 vs. Level 2	6,175			
		Level 2 vs. Level 3	5,735			

Měření – vyjadřuje hodnocení časového efektu nezávislého na intervenci. Měření \* Intervence – popisuje efekt intervence. Error (měření) – zbytkový nevysvětlitelný rozptyl, který je dán jinými proměnnými. Subškál I. – Vztah žáka ke spolužákům, subškála II. – Pohled žáka na kolektiv školní třídy, subškála III. – Pohled žáka na kolektiv školní třídy, subškála IV. – Emocionální prožívání žáka.

### 5.1.1 Celkové skóre DSA

Nejdůležitějším kvantitativním ukazatelem dotazníku DSA je jeho celkové skóre, které je součtem jednotlivých odpovědí dle vyhodnocovacího klíče. V tabulce 3 zjišťujeme statisticky nevýznamný posun celkového skóre v experimentální skupině s hodnotou  $p=0,065$ , který vysvětluje 22% výsledků. Na základě těchto výsledků zamítáme hypotézu H1 vzhledem k hladině významnosti  $\alpha=0,05$ .

**Tabulka 3 Rozdíly v celkovém skóre DSA**

Source		Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Měření	Level 1 vs. Level 2	51,825	,525	,470	,003
	Level 2 vs. Level 3	10,203	,189	,664	,001
Měření * Intervence	Level 1 vs. Level 2	,162	,002	,968	,000
	Level 2 vs. Level 3	186,307	3,448	,065	,022
Error (měření)	Level 1 vs. Level 2	98,679			
	Level 2 vs. Level 3	54,029			

Měření – vyjadřuje hodnocení časového efektu nezávislého na intervenci. Měření \* Intervence – popisuje efekt intervence. Error (měření) – zbytkový nevysvětlitelný rozptyl, který je dán jinými proměnnými.

V níže uvedené tabulce 4 zmiňujeme konkrétní hodnoty měření v průběhu kvaziexperimentu. Nejnižší hodnoty se pohybují i pod hranicí skóre 54, což je hodnota 4. stenu (51 – 56) ze standardizační studie. Celkové průměrné skóre dotazníku ze standardizační studie je 62,5 ( $\sigma=11,4$ ).

**Tabulka 4 Hodnoty celkového skóre DSA po jednotlivých měření**

Celkem	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	53,9	9,1	71
	1	57,6	12,5	83
	Total	55,9	11,2	154
2. měření	0	54,4	11,2	71
	1	58,2	11,0	83
	Total	56,5	11,2	154
3. měření	0	55,3	10,8	71
	1	56,9	10,9	83
	Total	56,1	10,9	154

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

### 5.1.2 Subškála I. – Vztah žáka ke spolužákům

Z tabulky 5 je patrný pozitivní posun hodnot o 0,8 bodu u experimentálních skupin, a to v obou kolech intervenčního programu. Jedná se o největší posun hodnot zaznamenaný v celkovém skóre DSA. Na základě významnosti  $p=0,031$  (viz tabulka 2) a hladiny významnosti  $\alpha=0,05$  potvrzujeme hypotézu H2. Jednotlivé výsledky můžeme také porovnat s průměrem standardizační studie subškály I., který má hodnotu 14,4 ( $\sigma=4,1$ ).

**Tabulka 5 Hodnoty Vztah žáka ke spolužákům po jednotlivých měřeních**

Subškála I.	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	12,3	3,2	71
	1	13,0	4,3	83
	Total	12,7	3,8	154
2. měření	0	12,4	4,0	71
	1	13,8	3,8	83
	Total	13,2	4,0	154
3. měření	0	13,2	4,0	71
	1	13,5	4,2	83
	Total	13,4	4,1	154

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

### 5.1.3 Subškála II. - Pohled žáka na kolektiv školní třídy

**Tabulka 6 Hodnoty Pohled žáka na kolektiv školní třídy po jednotlivých měřeních**

Subškála II.	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	14,8	4,0	71
	1	16,0	4,2	83
	Total	15,4	4,1	154
2. měření	0	14,9	4,7	71
	1	16,4	4,4	83
	Total	15,7	4,6	154
3. měření	0	14,9	4,5	71
	1	15,5	4,2	83
	Total	15,2	4,4	154

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

Na základě výsledků z tabulky 6 můžeme konstatovat mírný posun v této subškále, a to v první experimentální skupině. Všechny výsledky jednotlivých měření se pohybují pod průměrem standardizační studie, který má hodnotu 17,8 ( $\sigma=4,5$ ).

### 5.1.4 Subškála III. - Emocionální prožívání žáka

V této subškále pozorujeme pouze minimální rozdíly v hodnotách jednotlivých měření mezi experimentálními a kontrolními skupinami (viz tabulka 7). Průměr standardizační studie byl 19,4 ( $\sigma=3,5$ ).

Tabulka 7 Hodnoty Emocionální prožívání žáka po jednotlivých měřeních

Subškála III.	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	17,7	4,0	71
	1	18,7	4,4	83
	Total	18,2	4,2	154
2. měření	0	17,9	4,2	71
	1	18,6	4,5	83
	Total	18,3	4,4	154
3. měření	0	17,9	4,5	71
	1	18,6	4,2	83
	Total	18,3	4,3	154

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

### 5.1.5 Subškála IV. - Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy

V subškále IV. sledujeme minimální změnu v případě druhé intervence po druhém měření. U první intervence dochází k negativnímu posunu průměrného skóre této subškály (viz tabulka 8). V porovnání se standardizační průměrnou hodnotou 10,9 ( $\sigma=2,8$ ) sledujeme nižší průměrné výsledky.

**Tabulka 8 Hodnoty Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy po jednotlivých měřeních**

Subškála IV.	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	9,1	2,6	71
	1	9,8	2,6	83
	Total	9,5	2,6	154
2. měření	0	9,1	2,8	71
	1	9,4	2,6	83
	Total	9,3	2,7	154
3. měření	0	9,2	2,5	71
	1	9,3	2,5	83
	Total	9,3	2,5	154

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.



## 5.2 Sebepojetí, kvalita života

Dotazník Sebepojetí, kvalita života je sestaven ze čtyř oblastí. Oblasti ověřují důležitost jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí a spokojenost s těmito faktory. Dotazník dále zkoumá pocit kontroly nad jednotlivými komponenty ovlivňujícími sebepojetí a příležitost ke změně těchto komponentů k lepšímu. Na základě těchto oblastí byl dotazník vyhodnocen. Dotazník je doplněn informacemi o pohybové aktivitě respondentů a o tělesném typu.

Porovnávány byly skupiny s intervenčním programem v prvním k (N=80) a v druhém kole (N=58) výzkumu. Oproti skupinám zmíněným při vyhodnocování DSA došlo ke snížení počtu, vzhledem k jejich vyřazení pro neúplnost či obecně pro jejich absenci. V druhém kole výzkumu, tedy po druhém měření, se ze skupiny experimentální stala kontrolní a naopak. Celkový počet respondentů byl 138. Měření bylo prováděno před a po aplikaci intervenčního programu v rozsahu 20 vyučovacích hodin. Poté byl program aplikován na kontrolní skupinu a měření bylo po jeho ukončení zopakováno.

Při porovnání experimentálních a kontrolních skupin jsme ve výsledcích čtyř sledovaných oblastí našli statisticky významný posun pouze v jedné oblasti, což vyplývá z níže uvedené tabulky 9. Jednalo se o oblast Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí se statistickou významností  $p=0,002$ . Vzhledem ke zvolené hladině významnosti  $\alpha=0,05$ , potvrzujeme hypotézu H4. Je však potřeba zmínit, že po stránce praktické významnosti vysvětluje hodnota pouze 6,5% výsledků. Oblast Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňující sebepojetí měla statistickou významnost  $p=0,969$ . Z tohoto důvodu zamítáme hypotézu H3.

**Tabulka 9 Rozdíly po jednotlivých oblastech dotazníku Sebepojetí, kvalita života**

Source			Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Měření	Oblast 1	Level 1 vs. Level 2	63,968	,917	,340	,007
		Level 2 vs. Level 3	40,112	,535	,466	,004
	Oblast 2	Level 1 vs. Level 2	51,814	,729	,395	,005
		Level 2 vs. Level 3	6,640	,119	,730	,001
	Oblast 3	Level 1 vs. Level 2	20,398	2,622	,108	,019
		Level 2 vs. Level 3	,002	,000	,987	,000
	Oblast 4	Level 1 vs. Level 2	14,719	,915	,340	,007
		Level 2 vs. Level 3	55,252	3,563	,061	,026
Měření * Intervence	Oblast 1	Level 1 vs. Level 2	4,838	,069	,793	,001
		Level 2 vs. Level 3	,112	,001	,969	,000
	Oblast 2	Level 1 vs. Level 2	1,959	,028	,868	,000
		Level 2 vs. Level 3	529,771	9,520	,002	,065
	Oblast 3	Level 1 vs. Level 2	16,658	2,141	,146	,016
		Level 2 vs. Level 3	19,770	2,301	,132	,017
	Oblast 4	Level 1 vs. Level 2	1,531	,095	,758	,001
		Level 2 vs. Level 3	25,339	1,634	,203	,012
Error (měření)	Oblast 1	Level 1 vs. Level 2	69,781			
		Level 2 vs. Level 3	75,030			
	Oblast 2	Level 1 vs. Level 2	71,052			
		Level 2 vs. Level 3	55,647			
	Oblast 3	Level 1 vs. Level 2	7,779			
		Level 2 vs. Level 3	8,593			
	Oblast 4	Level 1 vs. Level 2	16,087			
		Level 2 vs. Level 3	15,508			

Měření – vyjadřuje hodnocení časového efektu nezávislého na intervenci. Měření \* Intervence – popisuje efekt intervence. Error (měření) – zbytkový nevysvětlitelný rozptyl, který je dán jinými proměnnými. Oblast 1 – Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí, oblast 2 – Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí, oblast 3 – Sebekontrola, oblast 4 – Příležitost ke změně.

Podrobněji se jednotlivým výsledným hodnotám oblastí věnujeme v následujících podkapitolách.

### **5.2.1 Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí**

V této oblasti respondenti označovali odpovědi u 11 faktorů na pěti stupňové škále s extrémními hodnotami „naprosto nedůležité“ a „velmi důležité“. Pokud by všechny faktory byly pro respondenty „velmi důležité“, byl by skór této oblasti 55, pokud by všechny oblasti byly hodnoceny jako „naprosto nedůležité“, byl by výsledný skór 11.

**Tabulka 10 Hodnoty oblasti Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňující sebepojetí po jednotlivých měřeních**

	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	40,9	7,3	58
	1	41,6	6,9	80
	Total	41,3	7,1	138
2. měření	0	41,8	6,8	58
	1	42,1	7,6	80
	Total	42,0	7,3	138
3. měření	0	42,3	8,9	58
	1	42,7	7,8	80
	Total	42,5	8,3	138

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

Z tabulky 10 vyplývá, že výsledné hodnoty narůstaly v průběhu času u obou sledovaných skupin bez ohledu na intervenční program.

### 5.2.2 Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí

**Tabulka 11 Hodnoty oblasti Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí po jednotlivých měřeních**

	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	41,3	7,9	58
	1	43,1	9,7	80
	Total	42,3	9,0	138
2. měření	0	42,0	7,8	58
	1	43,6	7,0	80
	Total	42,9	7,3	138
3. měření	0	44,2	7,5	58
	1	41,8	8,3	80
	Total	42,8	8,0	138

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

Respondenti hodnotili spokojenost s faktory ovlivňujícími sebepojetí na pěti bodové škále („naprosto nespokojen“ – „úplně spokojen“). Pokud by respondenti byli se všemi

faktory „naprosto nespokojeni“, byl by skór této oblasti 11, pokud by se všemi oblastmi byli „úplně spokojeni“, byl by výsledný skór 55.

Nejvýraznější posun je u původní kontrolní skupiny, která po intervenci zaznamenala nárůst o více než dva body. U původně experimentální skupiny došlo po intervenci k minimálnímu nárůstu, ovšem při třetím měření nastává propad pod původní hodnoty.

### 5.2.3 Sebekontrola

Oblast sebekontroly obsahuje 4 položky a byla uvedena otázkou, do jaké míry žáci cítí, že následující faktory mají pod kontrolou. Respondenti se vyjadřovali na pěti stupňové škále s extrémními hodnotami „vůbec“ a „úplně ano“. Konkrétně se vyjadřovali ke svému tělu a zdraví, ke svým myšlenkám a pocitům, ke své vnitřní víře a hodnotám, kterých si váží a tomu, co dělají pro radost a zábavu. Při pocitu úplné kontroly nad jednotlivými položkami by výsledný skór byl 20, při pocitu absence kontroly by celkový skór byl 4.

**Tabulka 12 Hodnoty oblasti Sebekontrola po jednotlivých měřeních**

	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	17,0	2,3	58
	1	16,5	2,5	80
	Total	16,7	2,4	138
2. měření	0	16,3	3,0	58
	1	16,5	2,7	80
	Total	16,4	2,8	138
3. měření	0	16,7	2,7	58
	1	16,1	3,1	80
	Total	16,3	2,9	138

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

Tabulka 12 naznačuje vyrovnanost sledovaných hodnot v průběhu výzkumu, jednotlivé změny jsou minimální.

### 5.2.4 Příležitost ke změně

Oblast Příležitost ke změně obsahuje 4 položky, které se shodují s položkami v oblasti Sebekontroly. Jiné jsou pouze extrémní hodnoty na hodnotící škále, kdy při otázce do jaké

míry mají respondenti šanci (příležitost) změnit položky k lepšímu, žáci označovali odpovědi na pěti stupňové škále v rozmezí „vůbec žádnou“ až „ano, značnou“.

**Tabulka 13 Hodnoty oblasti Příležitost ke změně po jednotlivých měřeních**

	Intervence	Průměr	Směrodatná odchylka	Počet
1. měření	0	15,9	3,3	58
	1	15,8	3,3	80
	Total	15,9	3,3	138
2. měření	0	15,7	3,5	58
	1	15,4	3,8	80
	Total	15,5	3,7	138
3. měření	0	15,5	3,6	58
	1	14,3	4,5	80
	Total	14,8	4,2	138

Intervence – 0 = kontrolní skupina, po 2. měření skupina experimentální; 1 = experimentální, po 2. měření skupina kontrolní.

V této oblasti jsou také velmi vyrovnané hodnoty v průběhu měření, pouze u původně experimentální skupiny dochází po druhém měření k více než jedno bodovému poklesu průměrné hodnoty s větší směrodatnou odchylkou.

### **5.2.5 Pohybové aktivity**

V této oblasti výzkumu jsme se zajímali především, jestli nastal vlivem intervence posun v počtu týdenních hodin, ve kterých se žáci věnují některé pohybové aktivitě. U experimentálních skupin (N=146) došlo k navýšení hodin týdně pohybové aktivity (viz tabulka 14). Z výsledků uvedených v tabulce 14 vyplývá, že u první odpovědi ubylo 5 žáků (což je pozitivní), kteří se fyzickým aktivitám v průběhu týdne nevěnovali vůbec nebo pouze jednu hodinu. O 9 žáků narostla pohybová aktivita na 2–3 hodiny týdně a v případě čtvrté odpovědi došlo k nárůstu o 3 respondenty. Celkem tedy můžeme konstatovat pozitivní zlepšení pohybové aktivity u 17 žáků a jen u 7 žáků snížení. Tím potvrzujeme hypotézu H5.

**Tabulka 14 Změny v množství týdenní pohybové aktivity**

Odpověď	Před intervencí	Po intervencí	rozdíl
1. 0–1 hodina	15	10	-5
2. 2–3 hodiny	39	48	9
3. 4–6 hodin	41	34	-7
4. Více než 6 hodin	51	54	3

### 5.3 Celkové popisné výsledky žáků 2. stupně základní školy

V popisných výsledcích pracujeme se všemi žáky, chlapci druhého stupně od 6. do 9. třídy (N=233), z výsledků byly vyřazeny dotazníky, které v rámci hodnotící otázky nebyly kompletně vyplněné. V přehledových tabulkách výsledků jsou znázorněny výsledky po jednotlivých měřeních, kde je možné sledovat i případný vývoj hodnot v čase.

#### Výsledky žáků 2. stupně ZŠ z DSA

Celkové skóre dotazníku sociální akceptace ze standardizační studie je 62,5 ( $\sigma=11,4$ ). Při porovnání s výsledky měření zjistíme negativní rozdíl v celkovém skóre až téměř v šesti bodech. Výsledky jednotlivých měření se pohybují na hranici 4. a 5. stenu uváděné stenové normy DSA. Výsledky všech tří měření jsou nižší než výsledky standardizační studie. Hodnoty jednotlivých měření se od sebe odlišují pouze minimálně, jak je patrné v tabulce 15.

Tabulka 15 Celkové výsledky DSA

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	214	57,0	10,9
2.	220	57,2	10,9
3.	222	56,7	10,6

Průměr standardizační studie subškály I. (Vztah žáka ke spolužákům) má hodnotu 14,4 ( $\sigma=4,1$ ). Průměry tří měření výzkumu této subškály jsou menší než je standardizační průměr, avšak s menší směrodatnou odchylkou. Odlišnosti jednotlivých měření jsou minimální, jak uvádíme v tabulce 16. Nejvyšší hodnota je v třetím měření, a to 13,4 ( $\sigma=3,9$ ).

Tabulka 16 Celkové výsledky subškály I. Vztah žáka ke spolužákům

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	214	12,8	3,7
2.	221	13,2	4,0
3.	222	13,4	3,9

Ve třech měřeních v subškále II. (Pohled žáka na školní kolektiv) byly vypočítány průměry odpovědí žáků (viz tabulka 17). Průměr standardizační studie má hodnotu 17,8 ( $\sigma=4,5$ ). Výsledky žáků výzkumu jsou nižší. Rozdíl je i více než dvou bodový. Nejnižší

hodnotu nabývá měření číslo 3, a to průměr 15,4 ( $\sigma=4,1$ ). Odlišnost výsledků v průběhu 3. měření je minimální.

**Tabulka 17 Celkové výsledky subškály II. Pohled žáka na kolektiv školní třídy**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	214	15,8	4,2
2.	220	16,0	4,3
3.	222	15,4	4,1

Výsledky subškály III. (Emocionální prožívání žáka), které nalezneme v tabulce 18, jsou velmi blízké hodnotě průměru standardizační studie 19,4 ( $\sigma=3,5$ ). Výsledky tří měření jsou nižší než standardizační průměr.

**Tabulka 18 Celkové výsledky subškály III. Emocionální prožívání žáka**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	214	18,8	4,3
2.	220	18,7	4,4
3.	222	18,6	4,3

Výsledky průměrů subškály IV. (Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy) vidíme v tabulce 19. Porovnáním se standardizační průměrnou hodnotou 10,9 ( $\sigma=2,8$ ), zjišťujeme rozdíl průměrů 1,7 až 1,3 s podobnou směrodatnou odchylkou.

**Tabulka 19 Celkové výsledky subškály IV. Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	214	9,6	2,7
2.	220	9,2	2,7
3.	222	9,3	2,3

### **Výsledky žáků 2. stupně ZŠ z dotazníku Sebepojetí, kvalita života**

V oblasti Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí vidíme v tabulce 20, ve třech provedených měřeních, velmi vyrovnané průměrné výsledky s vysokou



směrodatnou odchylkou 6,7–8. Za nejdůležitější faktor žáci považovali hygienu – péči o své tělo, fyzické zdraví a zdraví duševní, za nejméně důležité naopak svůj vzhled (jak vypadám).

**Tabulka 20 Celkové výsledky Hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	221	42,1	6,8
2.	216	42,7	6,7
3.	218	42,9	8,0

Z výsledkové tabulky 21 vyplývá vyrovnanost výsledků ve třech měřeních se směrodatnou odchylkou v rozmezí přibližně 6,9–8,8. V druhém měření dosahovaly výsledky nejvyšších hodnot při nejmenší směrodatné odchylce. Nejvíce spokojeni byli žáci se svou hygienou a péčí o své tělo, se svým duševním zdravím a s tím, nakolik nezávisle uvažují a jednají. Naopak nejméně byli žáci spokojeni se svým vzhledem (tím, jak vypadají) a nakolik žijí bez obav, strachu a napětí.

**Tabulka 21 Celkové výsledky Hodnocení spokojenosti s faktory ovlivňujícími sebepojetí**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	221	42,1	8,8
2.	216	43,2	6,9
3.	217	42,9	7,8

Z výsledků tří měření vyplývají velmi vyrovnané průměry s malou směrodatnou odchylkou (viz tabulka 22). Žáci nejvíce cítili, že mají pod kontrolou to, co dělají pro radost a zábavu, nejméně své tělo a zdraví.

**Tabulka 22 Celkové výsledky Sebekontrola**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	220	16,6	2,7
2.	216	16,4	2,8
3.	216	16,4	2,7

U pocíťované příležitosti ke změně jsou ve třech měřeních velmi podobné výsledky, s poměrně malou směrodatnou odchylkou, jak je uvedeno níže v tabulce 23. Žáci vnímají největší příležitost ke změně u svého těla a zdraví a nejmenší příležitost u svých pocitů a myšlenek.

**Tabulka 23 Celkové výsledky Příležitost ke změně**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	219	15,8	3,3
2.	213	15,4	3,8
3.	216	14,8	4,3

Oblast Pohybové aktivity zjišťovala, kolik hodin týdně se respondenti věnují pohybové aktivitě, zda se respondenti věnují organizovanému a neorganizovanému sportu a také proč se věnují pohybovým aktivitám. Výsledky uvádíme po jednotlivých měřeních a také celkové. Počet respondentů v prvním měření byl N=218, v druhém měření N=213 a ve třetím N=215.

Z tabulky 24 vyplývá, že více než jedna třetina respondentů se věnuje fyzickým aktivitám více než 6 hodin za týden, naopak téměř 8% žáků se fyzickým aktivitám v průběhu týdne nevěnuje skoro vůbec.

**Tabulka 24 Celkové výsledky Počet hodin fyzické aktivity týdně**

	0-1 hodin	2-3 hodiny	4-6 hodin	Více než 6 hodin
1. měření	19	54	69	76
2. měření	20	58	56	79
3. měření	12	65	53	85
Součet	51	177	178	240
Procenta	7,9	27,4	27,6	37,2

Dále jsme se zajímali o konkrétní fyzické aktivity, kterým se během týdne žáci věnují. Respondenti měli možnost napsat až tři libovolné aktivity. Tabulka 25 nabízí výsledky po jednotlivých měřeních a celkové skóre včetně procentuálního podílu. Počet celkových odpovědí v prvním měření byl N=504, v druhém měření N=487 a v měření třetím N=482.

**Tabulka 25 Celkové výsledky Druhy fyzické aktivity**

Druh fyzické aktivity	1. měření	2. měření	3. měření	Celkem	Procenta
Fotbal	86	71	81	238	16,2
Florbal	57	73	70	200	13,6
Běh	69	53	50	172	11,7
Posilování/Cvičení	58	65	47	170	11,5
Kolo/Cyklistika	54	32	41	127	8,6
Turistika/Chůze	34	30	25	89	6
Úpolové sporty	22	29	34	85	5,8
Plavání	23	16	17	56	3,8
Tenis	12	15	12	39	2,6
Hokej	8	9	13	30	2
Stolní tenis	7	10	10	27	1,8
Basketbal	8	8	10	26	1,8
Volejbal	8	8	8	24	1,6
Házená	7	8	8	23	1,6
Vybíjená	7	6	8	21	1,4
Lyžování/Běžecské lyžování	3	11	5	19	1,3
Kolečkové brusle	6	5	5	16	1,1
Baseball	6	5	5	16	1,1
Atletika	1	6	8	15	1
Golf	5	4	5	14	1
Tanec	6	4	3	13	0,9
Badminton	3	6	4	13	0,9
Hasičský sport	2	4	4	10	0,7
Šplhání/Lezení	3	1	1	5	0,3
Gymnastika	1	1	2	4	0,3
Lukostřelba	1	2	1	4	0,3
Skateboard	1	1	1	3	0,2
Snowboard	1	1	1	3	0,2
Motokros	1	1	1	3	0,2
Nohejbal	1	1	1	3	0,2
Pětiboj	1	0	1	2	0,1

Squash	1	0	0	1	0,1
Jízda na koni	1	0	0	1	0,1
Rybaření	0	1	0	1	0,1

Mezi pohybovými aktivitami, kterým se žáci nejvíce věnují, jsou dle výsledků uvedených v tabulce 25, jsou nejčastěji zmiňovány fotbal, florbal, běhání a posilování/cvičení. Všechny uvedené aktivity jsou zastoupeny více než 11,5%. Nad 5% hranicí jsou uváděny fyzické aktivity kolo/cyklistika (8,6%), turistika/chůze (6%) a úpolové sporty (5,8%).

V další položce oblasti Pohybové aktivity jsme zjišťovali, kolik žáků se věnuje organizovanému výkonnostnímu sportu (viz tabulka 26). Organizovaně sportuje v současné době téměř 59% žáků, zatímco 16% se neúčastnilo organizovaného sportu nikdy. Počet respondentů v prvním měření N=216, v druhém měření N=199 a v třetím měření N=211.

**Tabulka 26 Celkové výsledky Organizovaný výkonnostní sport**

	Počet	Ne	Dříve	Ano
1. měření	216	30	53	133
2. měření	199	37	49	113
3. měření	211	35	56	120
Součet	626	102	158	366
Procenta		16,3	25,2	58,5

Následující otázka byla velmi podobná. Zajímalo nás, zda-li se žáci věnují neorganizovanému sportu. Počet respondentů v prvním měření N=213, druhém měření N=197 a v třetím měření N=213. Z výsledkové tabulky 27 je patrné, že téměř 60% žáků se věnuje neorganizovanému sportu a přibližně jedna čtvrtina dotázaných nikoli. Ve třetím měření dochází ke skokovému nárůstu v počtu žáků, kteří uvádějí, že se neorganizovanému sportu věnují. U experimentálních skupin došlo k nárůstu až při intervenci u původně kontrolních skupin, což znamená, že nárůst byl pomalejší nebo byl způsoben jinými faktory.

**Tabulka 27 Celkové výsledky Neorganizovaný sport**

	Počet	Ne	Dříve	Ano
1. měření	213	65	33	115
2. měření	197	48	32	117
3. měření	213	38	36	139
Součet	623	151	101	371
Procenta		24,2	16,2	59,6

### Motivace k fyzickým aktivitám

Oblast motivace k fyzickým aktivitám obsahovala 8 položek, kdy na pěti bodové škále s extrémními hodnotami „vůbec nesouhlasím“ a „úplně souhlasím“, žáci zadávali své odpovědi. Měli se vyjádřit, do jaké míry souhlasí s tvrzením, že se věnují pohybovým aktivitám z následujících důvodů – baví je to, je to zdravé, aby dobře vypadali, byli v kontaktu s jinými lidmi, zlepšili si tělesnou výkonnost, byli fit, pro odreagování a kvůli sportovním úspěchům.

Z celkových výsledků vyplývá, že žáci na druhém stupni základní školy se věnují zejména pohybovým aktivitám, protože je to baví (viz tabulka 28), chtějí zlepšit svoji tělesnou výkonnost (viz tabulka 29) a protože je to zdravé (viz tabulka 30). Nejméně souhlasili s tvrzením, že se věnují pohybovým aktivitám z důvodu touhy po sportovních úspěších a protože chtějí dobře vypadat.

**Tabulka 28 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože mě to baví**

Odpověď	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	5	5	7	17	2,6
2	7	5	4	16	2,5
3	18	25	26	69	10,7
4	31	42	48	121	18,7
5	157	137	130	424	65,5

Odpověď 1 označovala extrémní hodnotu „vůbec nesouhlasím“, odpověď 5 „úplně souhlasím“.

Z odpovědi souhlasím (4) a úplně souhlasím (5) vyplývá, že téměř 84% žáků uvedlo, že sportují proto, že je to pro ně zábava.

**Tabulka 29 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože je to zdravé**

Odpověď	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	3	9	6	18	2,8
2	10	6	9	25	3,9
3	21	36	37	94	14,6
4	73	62	59	194	30,0
5	110	101	104	315	48,8

Odpověď 1 označovala extrémní hodnotu „vůbec nesouhlasím“, odpověď 5 „úplně souhlasím“.

Necelých 79% žáků souhlasilo s tím, že sportují proto, že je to zdravé.

**Tabulka 30 Celkové výsledky položky Pohybovým aktivitám se věnuji, protože chci zlepšit svou tělesnou výkonnost**

Odpovědi	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	8	8	6	22	3,4
2	10	7	3	20	3,1
3	14	24	36	74	11,5
4	56	66	67	189	29,3
5	130	109	102	341	52,8

Odpověď 1 označovala extrémní hodnotu „vůbec nesouhlasím“, odpověď 5 „úplně souhlasím“.

Celkem 82% žáků souhlasilo s tím, že sportem chtějí zlepšit svou výkonnost.

Z výsledků všech 8 položek zaměřených na motivaci k fyzickým aktivitám vyplývá, že respondenti minimálně volili odpovědi 1 a 2, tedy vůbec nesouhlasím a nesouhlasím.

### **Tělesný typ**

V oblasti Tělesný typ se měli respondenti vyjádřit ke třem otázkám vztaženým k tělesnému typu. Na obrázku měli vyobrazeno 6 postav obou pohlaví. Postavy byly nakresleny pouze v plavkách a znázorňovaly škálu tělesného typu. 1 – velmi štíhlý, 2 – štíhlý, 3 – normální, 4 – svalnatý, 5 – s větším množstvím tuku a 6 – s velkým množstvím tuku. Žáci měli napsat číslo postavy, o které si myslí, že vystihuje jejich tělesný typ. Dále uváděli číslo postavy, kterou by si přáli mít a nakonec číslo ideálního typu pro dívku.

Dále uvádíme jednotlivé výsledky položek týkajících se tělesného typu. Níže zobrazená tabulka 31 ukazuje výsledky tělesných typů postav, jak se žáci porovnávali se vzorovými postavami.

**Tabulka 31 Celkové výsledky Odhad vlastního tělesného typu**

Číslo postavy	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	38	35	37	110	17,0
2	94	101	100	295	45,6
3	30	34	38	102	15,8
4	5	4	4	13	2,0
5	44	36	32	112	17,3
6	7	4	4	15	2,3

Odpovědi značily následující tělesné typy: 1- velmi štíhlý, 2 - štíhlý, 3 - průměrný, 4 - svalnatý, 5 - s větším množstvím tuku, 6 - s velkým množstvím tuku.

Z čísel je patrná převaha postavy štíhlé (2), kterou zvolil jako vlastní tělesný typ, téměř každý druhý žák. Přibližně šestina dotazovaných uvedla, že je tělesný typ s větším množstvím tuku (5) a velmi štíhlý (1). Ve skupině se našlo minimum tělesného typu svalnatého (4) a s velkým množstvím tuku (6).

V následující přehledové tabulce 32 uvádíme přání žáků, jaký tělesný typ by chtěli být. Při srovnání s předchozí tabulkou 20 je zřejmý většinový přesun z postavy typu štíhlé (2) na postavu normální (3), kterou napsala téměř polovina oslovených žáků. Velký nárůst odpovědí nalézáme u postavy typu svalnaté (4) a naopak velký úbytek je u postavy velmi štíhlé (1). Po postavě s větším (5) a velkým (6) množstvím tuku touží velmi malá část respondentů. Se štíhlou postavou není spokojeno 36% žáků (12% typ 1 a 24% typ 2), se silnější postavou 18% (16% typ 5 a 2% typ 6). Celkově 54% žáků si přeje jiný typ postavy, než mají.

**Tabulka 32 Celkové výsledky Tělesný typ postavy, dle přání žáků**

Číslo postavy	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	9	12	10	31	4,8
2	45	40	51	136	21,2
3	100	111	98	309	48,1
4	58	49	50	157	24,5
5	3	1	1	5	0,8
6	0	1	3	4	0,6

Odpovědi značily následující tělesné typy: 1- velmi štíhlý, 2 - štíhlý, 3 - průměrný, 4 - svalnatý, 5 - s větším množstvím tuku, 6 - s velkým množstvím tuku.

Poslední tabulka vztahující se k tělesným typům naznačuje představu žáků o ideální postavě dívky. Z celkových výsledků vychází jako ideál dívky postava číslo 3 a 2, tedy typ průměrný a štíhlý (viz tabulka 33).

**Tabulka 33 Celkové výsledky Ideální tělesný typ pro dívku**

Číslo postavy	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
1	4	5	5	14	2,2
2	92	80	95	267	42,7
3	98	106	88	292	46,6
4	11	19	20	50	8,0
5	0	1	0	1	0,2
6	2	0	0	2	0,3

Odpovědi značily následující tělesné typy: 1- velmi štíhlý, 2 - štíhlý, 3 - průměrný, 4 - svalnatý, 5 - s větším množstvím tuku, 6 - s velkým množstvím tuku.

### Body Mass Index

Z úvodní části dotazníku, ve které byly zjišťovány osobní údaje, byla získávána výška a hmotnost respondentů, ze kterých jsme dopočítali BMI. K výpočtu byl použit vzorec  $BMI = \text{tělesná váha (kg)}/\text{tělesná výška}^2 \text{ (m)}$ . V tabulce 34 uvádíme celkové výsledky všech respondentů v rámci tří postupných měření. U BMI dětí nejsou stanoveny normy, ale pouze percentilové grafy (viz níže).

**Tabulka 34 Celkové výsledky BMI**

Pořadí měření	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	203	19,4	3,2
2.	196	19,5	3,2
3.	193	19,7	3,3

Celkové výsledky všech respondentů se pohybují těsně nad 50 percentilem, který je vztažen k průměrnému věku žáků.

Vignerová (2006) publikuje data BMI dětí z roku 2001, avšak dále uvádí, že vzhledem k narůstající nadváze a obezitě dětí, nedochází k jejich aktualizaci, která by znamenala posun kritických hodnot k vyšším hodnotám (Vignerová, 2008). Porovnání údajů z let 1991 a 2001 je uvedeno v přehledném percentilovém grafu v příloze číslo 5.



## Výhrady ke svému tělu

V poslední otázce dotazníku jsme se zajímali, k čemu mají žáci na svém těle největší výhrady. Bylo možné napsat až tři části (oblasti) těla. U této otázky bylo z celého výzkumu nejvíce prázdných odpovědí, a to zejména u mladších žáků (6. a 7. ročníky). Respondentů, kteří využili možnosti napsat až tři části, byla výrazná menšina. Zjišťovali jsme celkovou četnost jednotlivých odpovědí.

Tabulka 35 Celkové výsledky Výhrady k jednotlivým částem těla

Výhrady ke svému tělu	1. měření	2. měření	3. měření	Součet	Procenta
Ruce/Ramena	39	41	42	122	20,0
Nohy	39	31	43	113	18,6
Břicho	40	31	39	110	18,1
Svaly/Slabá kondice	31	25	19	75	12,3
Obličej/Hlava	12	7	11	30	4,9
Váha	12	6	8	26	4,3
Celá postava/Vzhled	9	7	8	24	3,9
Tloušťka	8	4	6	18	3,0
Výška	7	6	4	17	2,8
Prsní svaly/Hrudník	3	7	7	17	2,8
Vlasy	6	5	4	15	2,5
Zdraví	4	5	2	11	1,8
Záda	2	4	5	11	1,8
Zručnost	2	1	1	4	0,7
Trup	4	0	0	4	0,7
Zadek	0	1	2	3	0,5
Psychika	2	0	0	2	0,3
Mozek	1	1	0	2	0,3
Oči	2	0	0	2	0,3
Srdce	0	1	1	2	0,3
Být fit	1	0	0	1	0,2

Z výsledkové tabulky 35 vyplývá, že přibližně každý pátý žák má výhrady ke svým rukám/ramenům, nohám a břichu. Přes 12% respondentů uvádí výhrady ke svým svalům nebo

ke své slabé kondici. Mnohem méně výhrad měli žáci k obličejí a hlavě (4,9%), ke své váze (4,3%), celé postavě a celkovému vzhledu (3,9%), tloušťce (3%), výšce, prsním svalům a hrudníku (obě odpovědi 2,8%).

## 6. DISKUSE

V předkládané práci jsme se zaměřili na ověření inovativního programu pro školní tělesnou výchovu a sledování možných změn, a to zejména v sociální akceptaci a sebepojetí. Přehled literatury naznačuje možnosti inovování vzdělávacího programu a jeho možného přínosu pro žáky. Tělesná výchova je součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a patří mezi hlavní priority základního vzdělávání, protože předpokladem pro aktivní a spokojený život je právě zdraví (RVP ZV, 2007). Navrhovaný program byl zaměřen na využití dobrodružných a kooperativních prvků ve výuce, a to přímo v běžných podmínkách základní školy. Z literatury vyplývá, že většina studií aplikovala dobrodružný program na vícedenních kurzech nebo blokově mimo prostředí školy.

Pojem dobrodružství je v dnešní době velmi často zmiňován nejen v souvislosti s expedicemi a extrémními sporty či výkony, ale také se vzděláváním a výchovou dětí. Děti ke svému vývoji potřebují zažívat jistou dávku rizika a nejistoty (Neuman, 1998a, 2001, Holthoff, Eichsteller, 2012). Potřebu výzvy a dobrodružství v programech pro mladé lidi zmiňují i další autoři (např. Barrett, Greenaway, 1995, Henton, 1996, Gilsdorf, Volkert, 1999, Exeter, 2001, Davis-Berman, Berman, 2002). Dobrodružství je v některých zemích součástí kurikula školní tělesné výchovy (Long, 1993, Panicucci, Constable et al, 2003, Panicucci et al, 2002 a 2003). Kooperativní prvky ve výuce na základní škole mají pozitivní vliv na děti, které vzájemně více spolupracují, komunikují a celkově přispívají k lepší atmosféře ve třídě (Kalusová, 2008). Prvky kooperativního učení a spolupráce jsou vnímány jako součást pojetí dobrodružných programů (Priest, 1990, Neuman, 20001).

Cílem práce bylo sledování případných změn v sociální akceptaci žáků ve třídě, v jejich sebepojetí a množství pohybové aktivity, vlivem připraveného programu. Změny jsme sledovali použitím dvou dotazníků – Dotazník sociální akceptace a Sebepojetí, kvalita života. Metodu dotazníku jsme se rozhodli využít i přes některá její omezení, kterých jsme si vědomi – možný subjektivní pohled respondenta, jeho upřednostňování ústního projevu před písemným, upřednostňování odpovídání na otevřené otázky místo na otázky uzavřené a také, že nezachycuje děj a co se odehrává v průběhu programu. Výhody spatřujeme při oslovení většího množství dětí v krátkém časovém období, snadné administraci výsledků a opakovaném měření za dodržení stejných instrukcí a podmínek. Žáci dotazník vyplňovali v průběhu šesti měsíců celkem třikrát. Bylo by přínosné kvantitativní výzkum doplnit ještě o kvalitativní data, zajistit volné vyjádření samotných účastníků programu a učitele. V našem případě byl výzkumník zároveň učitelem aplikujícím inovativní program, proto jsme se

obávali zkreslených výsledků, a tak rozhovor či jinou formu získávání dat od učitele jsme nevyužili. Zmudy, Curtner-Smith, Steffen (2009) uvádějí ve své kvalitativní studii, že při dobrodružném kurzu byl nalezen rozdíl ve vedení běžných hodin tělesné výchovy a v přístupu učitelů umožňujícím žákům samostatné zkoumání a budování atmosféry skupiny.

Výzkum měl podobu kvaziexperimentu konkrétně křížové klasifikace s opakovaným měřením. Experimentální a kontrolní skupiny se po druhém měření vyměnily. Tento design nám umožnil využít principu experimentu i přes počáteční nevyrovnanost experimentální a kontrolní skupiny, jejichž zajištění je v běžných podmínkách našeho školství velmi obtížné.

Cílovou skupinou našeho výzkumu byli žáci, chlapci druhého stupně základní školy ve Frýdku-Místku, konkrétně žáci 6.–8.ročníku (N=154). Pro úplné souhrnné popisné výsledky jsme však sbírali data od všech žáků druhého stupně (N=233) kromě dívek. Za limit naší studie můžeme označit sledovaný vzorek, jeho rozsah i složení. Výběr jsme záměrně omezili pouze na chlapce, jelikož vzhledem k designu výzkumu a velikosti vzorku, nebylo organizačně možné, aby všechny skupiny, včetně těch dívčích, učil jeden pedagog. Žáci a žákyně ze stejných tříd mají zpravidla tělesnou výchovu ve stejný okamžik. Zajištění celého vzorku žáků druhého stupně, by mohlo mít vliv na celkové výsledky výzkumu, jelikož přínosy dobrodružného programu se více projevují právě u dívek než u chlapců (Beightol, Jeverson, Carter, Gray, Gass, 2012).

Z celkových výsledků vyplynul statisticky významný posun ve dvou sledovaných oblastech, které byly měřeny a vyhodnocovány (Vztah žáka ke spolužákům a hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí). Blahuš (2000) zmiňuje, že kromě statistické významnosti bychom měli sledovat ještě důležitější ukazatel, kterým je velikost praktické neboli věcné významnosti. Při sledování obou významností můžeme dále posoudit vědeckou průkaznost výzkumu. V našem výzkumu jsme předpokládali, že na základě tříměsíčního intervenčního programu dojde v experimentálních skupinách k posunu v celkovém skóre Dotazníku sociální akceptace. Statistická významnost byla 0,065 a praktická významnost 0,22, což znamená, že 22% výsledků lze připsat k záměrnému působení experimentálního faktoru. Na základě hladiny významnosti  $\alpha=0,05$  jsme zamítli hypotézu H1 (V experimentálních skupinách bude na základě tříměsíčního intervenčního programu zjištěn statisticky významný posun v celkovém skóre Dotazníku sociální akceptace). Dle Juháse (1990) je celkové skóre nejdůležitějším kvantitativním ukazatelem DSA a ve standardizační studii je uváděna průměrná celková hodnota 62,5

( $\sigma=11,4$ ). Jeho vysoká hodnota znamená bezkonfliktní vztah jedince se třídou, jeho začleněnost do kolektivu třídy. Jedinec také dokáže ve třídě přiměřeně uspokojit své potřeby a jeho hodnoty a normy nejsou v rozporu s jeho předchozími socializačními prostředími. Extrémně vysoké skóre (9. a 10. sten) může znamenat až ztrátu vlastní identity, nedostatek seberealizačních tendencí jednotlivce, nepříjemnou snahu o konformitu, ztrátu vlastního názoru a přesvědčení o sociálních procesech ve třídě, stejně jako nedostatek vlastního sebepojetí a sebehodnocení. V našem výzkumu takto vysokého stenu (skóre nad 78) dosahovalo pouze 2,5% žáků. Naopak nízké skóre tohoto celkového ukazatele může znamenat problémy se sociální akceptací svými spolužáky ve třídě, nesoulad mezi hodnotami a normami, které uznává respondent, třída a celkovou sociální osamělost žáka ve třídě. Tito žáci mohou být častěji vnímáni jako problémoví a mohou zpravidla intenzivněji prožívat pocity osamělosti než žáci se středním nebo vysokým skóre. Extrémně nízké celkové skóre DSA znamená také nesoulad mezi jednotlivými sociálními prostředími, ve kterých se žák pohybuje, konflikty mezi hodnocením referenční skupiny a hodnocením své třídy, nízké sociální sebevědomí a nízkou schopnost přijmout sociální normy ve škole. Zmíněné skóre může také naznačovat patologické tendence žáka projevující se pohrdáním normami společnosti nebo nedostatečným vyvinutím sociálního citu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že skupiny účastníci se intervenčního programu, se pohybovaly na hodnotách průměru přibližně 53,9–58,2, tedy na hranici 4. a 5. stenu (dle standardizace má 4. sten hodnotu 51–56 a 5. sten hodnotu 57–62). U stenu se za střední hodnotu považuje obecně 5,5 se směrodatnou odchylkou  $\sigma=2$ , z čehož můžeme usuzovat mírný podprůměr výsledného celkového skóre Dotazníku sociální akceptace.

Dále byly sledovány výsledky všech čtyř subškál DSA, kde jsme v jednom případě našli statisticky významný posun. Jedná se o subškálu I. – Vztah žáka ke spolužákům, kde byl zjištěn pozitivní posun se statistickou významností  $p=0,031$ . Z pohledu praktické významnosti však pouze 3% výsledků lze přisoudit vlivu působení programu. Na základě hladiny významnosti  $\alpha=0,05$  jsme potvrdili hypotézu H2 (Statisticky významný posun bude v experimentálních skupinách v subškále I. – Vztah žáka ke spolužákům.), která předpokládala u experimentálních skupin statisticky významný posun v této subškále. Z pohledu vědecké průkaznosti se však nejedná o dostatečnou praktickou významnost. Standardizační studie uvádí průměrnou hodnotu u této subškály 14,4 ( $\sigma=4,1$ ), která je vyšší o 0,6 až 2,1 s podobnou směrodatnou odchylkou s porovnáním s dílčími výsledky jednotlivých měření při experimentu. Vysoké skóre nad 17 značí identifikaci jednotlivce se

svými spolužáky a vytváření kamarádských vztahů. Nad tuto hodnotu se svým skórem dostalo 9% žáků. Naopak nízké skóre pod 9 naznačuje žakovu osamělost ve třídě, jeho individuální orientaci a neidentifikování se se svými spolužáky. Ze sledovaného souboru zjišťujeme 11% žáků s nižším skórem než 9.

Subškála II. analyzuje pohled jednotlivce na kolektiv školní třídy jako na jedno z přirozených sociálních prostředí. Průměr standardizační studie má hodnotu 17,8 ( $\sigma=4,5$ ) Vysoké skóre nad 22 značí, že se žák cítí ve třídě dobře, má v ní zabezpečený sociální a psychologický komfort a svoji třídu považuje za jednu ze svých referenčních skupin, kde může projevit svůj názor a sdílet s ostatními úspěchy i neúspěchy. V našem výzkumu dosahovalo zmíněného vysokého skóre pouze 2,5% respondentů. Při nízkém skóre pod 12 (ve výzkumném souboru tvořili tito žáci 16%) se žák necítí ve třídě příliš dobře, se svoji třídou se neztotožňuje a nepřináší mu pocit jistoty a bezpečí. Tito jedinci často hledají jiné referenční skupiny (Juhás, 1990). Průměrné hodnoty se v průběhu výzkumu pohybovaly v hodnotách 14,8 až 16,4, což odpovídá mírně podprůměrným hodnotám v porovnání se standardizačními studii. Anderson, Schleien, McAvoy, Lais (1994) zmiňují možný vliv dobrodružných programů na zlepšení sociální integrace, což jsme v našem případě nepotvrdili.

Na emocionální prožívání žáka ve třídě byla zaměřena III. subškála. Celkové výsledky se pohybují velmi blízko průměru ze standardizační studie, který byl 19,4 ( $\sigma=3,5$ ). Respondenti s vysokým skóre nad 23 (v našem výzkumu mělo 7% žáků) se ve třídě cítí velmi dobře, jsou sebevědomí, ale někdy jim chybí sociální odhad. Při nízkém skóre pod 13 mají žáci pocit, že nejsou třídou přijímáni, úzkostlivě kontrolují svoje chování, hodnotí přísně sebe i ostatní. Ve výzkumu jsme zaznamenali přibližně 8% odpovědí pod touto hranicí. Juhás (1990) uvádí, že u této škály, jako u jediné ze zmíněných čtyř, nebyl prokázán žádný rozdíl mezi standardizačním souborem a výsledky problémových žáků.

Ve IV. subškále byly otázky zaměřené na hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy. Vysoké skóre v této subškále 14 a 15 naznačuje přenesení vzorců sociálního chování z rodiny do kolektivu třídy, jelikož rodina je pro žáka stále nejdůležitějším činitelem. 5% žáků dosahovalo skóre 14 a 15. Nízký skór pod 6 znamená snahu jednotlivce o osamostatnění, stejně jako může být signálem konfliktu s rodiči (Juhás, 1990). Tohoto nízkého skóre dosáhlo pouze 7% respondentů. Standardizační průměrná hodnota byla 10,9 ( $\sigma=2,8$ ), která je s porovnáním s našimi výsledky o 1,1 až 1,9 vyšší s podobnou směrodatnou odchylkou. V této subškále jsme sledovali velmi vyrovnané výsledky v průběhu všech měření. Program

neměl vliv na vztah k rodinnému prostředí ani ke škole. Minimální rozdíly jsou také ve směrodatných odchylkách, které se pohybovaly v rozpětí 2,5–2,8.

Z výsledků kvaziexperimentu pomocí Dotazníku sociální akceptace vyplývá, že intervenční program nezpůsobil statisticky významný rozdíl v celkovém skóre dotazníku, pouze v jedné sledované subškále věnující se vztahu žáka ke svým spolužákům. Neuman (2000) zmiňuje význam dobrodružných aktivit v posilování sociálních vazeb při skupinové činnosti. Ewert (1989) uvádí jako jednu z oblastí, na kterou mohou pozitivně působit dobrodružné programy, sociální oblast, a to zejména soucit s ostatními, spolupráci, respekt vůči ostatním a sounáležitost. Samotní účastníci těchto programů vidí přínos programů díky vytvořené pozitivní skupinové atmosféře, která ovlivňuje osobnostní rozvoj (D'Amato, Krasny, 2011), což potvrzují i další autoři (Shellman, Ewert, 2010). Ewert a Sibthorp (2014) rozdělují možné vlivy působení dobrodružného programu na oblast interpersonální a intrapersonální. První oblast upřesňuje a zmiňuje zejména vliv v rámci skupiny, z pohledu jednotlivce na skupinu a rozvoj ustálené skupiny. V intrapersonální oblasti se jedná o seberozvoj, hodnotový systém nebo také emoční stavy. I další autoři zmiňují, na základě intervenčního dobrodružného programu, rozvoj sociálně pozitivních vztahů mezi spolužáky ve třídě a pocit sounáležitosti (Novosadová, 1998) a větší celistvost a upřímnost ve třídě (Vohradská, 1995). Dobrodružné programy jsou zpravidla realizovány ve venkovním prostředí, kdy příroda i reálné prostředí a výzvy mohou lépe ovlivňovat případný vliv na jednotlivé oblasti. Stramba, Bisson (2009) však uvádí, že i ve třídě je možné připravit hodiny, kdy žáci jsou připraveni zažívat a přijímat výzvy. Ve vnitřním prostředí, v našem případě prostředí tělocvičny, je s porovnáním s venkovními podmínkami více omezené a méně reálné, což mohlo ovlivnit i naše výsledky výzkumu. Intervenční program probíhal v běžných podmínkách školní tělesné výchovy (využití běžných pomůcek a vybavení tělocvičny), bez ohledu na prostředí kolem školy a dalších možností či specifického materiálního vybavení. Při realizaci programu v průběhu šesti měsíců jsme tedy nebyli omezováni klimatickými podmínkami, počasím či ročním obdobím.

U výsledků druhého dotazníku Sebepojetí, kvalita života, jsme předpokládali statisticky významný posun, a to v hodnocení důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících sebepojetí a v hodnocení míry spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňující také míru sebepojetí. V prvním případě bylo zjištěno, že výsledné hodnoty narůstaly v průběhu času u obou sledovaných skupin bez ohledu na intervenční program. Na základě výsledných hodnot jsme zamítli hypotézu H3 (V experimentálních skupinách dojde k statisticky

významnému posunu v hodnocení důležitosti faktorů ovlivňujících sebepojetí.). V oblasti hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí, jsme zjistili statistickou významnost  $p=0,002$ . Praktická významnost byla 0,065, což znamená, že pouze 6,5% výsledků lze vysvětlit intervenčním programem, což je velmi málo. Na základě výsledků statistické významnosti jsme potvrdili hypotézu H4 (V experimentálních skupinách dojde ke statisticky významnému posunu v hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí.). Hopkins (1982) zmiňuje při dobrodružných programech pozitivní vliv na socializaci, rozvoj chování účastníků i na jejich sebepojetí. Téma sebeuvědomování a jeho rozvoj při těchto programech uvádějí samotní účastníci a hodnotí zařazování dobrodružství do tělesné výchovy jako pozitivní krok, stejně jako jejich využívání z pohledu celoživotní aktivity (Timken, McNamee, 2012). Hanuš (1998) vyzdvihuje, jako jednu z oblastí, která se u účastníků zlepšuje vlivem programu s dobrodružně výchovnými prvky, náhled na vlastní osobu, sebepojetí.

V navrhovaném programu jsme se snažili žákům představit nové aktivity a hry, u kterých jsme se domnívali, že budou pro ně nové, žáky zaujmou a mohli by se jim věnovat dále ve svém volném čase. V hypotéze H5 jsme předpokládali pozitivní ovlivnění počtu hodin, které žáci týdně věnují pohybovým aktivitám. Hypotézu H5 jsme na základě výsledků přijali, jelikož k pozitivnímu posunu došlo u celkem 17 žáků, oproti 7, u kterých se týdenní pohybová aktivita snížila. Ze 17 respondentů ubylo 5 u odpovědi, že se pohybovým aktivitám v průběhu týdne nevěnují vůbec nebo pouze jednou týdně, u odpovědi 2–3 hodiny týdně jsme zaznamenali nárůst o 9 žáků a v případě odpovědi 6 a více hodin, o žáky 3.

Vlivem intervenčního programu jsme také ověřovali možný nárůst počtu dětí, které se budou po skončení experimentu věnovat pohybovým aktivitám v rámci neorganizovaného sportu. Z výsledků vyplynul nárůst, avšak jen v druhé polovině výzkumu tedy u původně kontrolních skupin. Je možné se domnívat, že posun se projevil s určitým zpožděním. Další možností interpretace je, že třetí měření (po druhé intervenci) probíhalo na začátku dubna, a proto byly výsledky ovlivněny začínajícím jarem a zlepšujícími se podmínkami pro neorganizovaný sport venku, i s ohledem na příznivější počasí a pozdější západ slunce, kdy děti mohou být venku déle.

Z celkových výsledků vyplývá malý vliv na většinu sledovaných ukazatelů působením programu s dobrodružnými a kooperativními prvky. Dvě hypotézy byly zamítnuty a tři byly přijaty, z toho dvě na základě analýzy statistické významnosti, i když z pohledu praktické



významnosti nejsou tyto výsledky vědecky průkazné. Jeden z možných důvodů může být nedostatečně intenzivní intervence, která probíhala pouze dvakrát týdně v hodinách tělesné výchovy. Při srovnání s dalšími vlivy, které na žáky mohou působit, má vliv dvou vyučovacích hodin velmi omezené možnosti. Dobrodružné programy jsou zpravidla organizované formou kurzovní výuky, kdy je dostatek času na působení na účastníky. Lze se tedy domnívat, že aby tyto programy měly námi sledovaný efekt či pozitivní dopad, je potřeba jejich intenzivnější nebo dlouhodobější působení.

Další faktor, který může ovlivnit výsledky výzkumu, je samotné měření, kdy jsme se snažili zamezit vlivu právě proběhlé hodiny tělesné výchovy, jelikož nám šlo o případný dlouhodobější vliv. Výstupy jsme měřili až další vyučovací hodinu, tedy ne hned po poslední části programu, což může být také důvod nízkého posunu ve sledovaných škálách a oblastech.

Při vyhodnocování výsledků jsme se věnovali také popisným výsledkům celé zkoumané skupiny chlapců na druhém stupni základní školy (N=233). Z výsledků vyplývá, že přibližně 65% žáků se věnuje pohybové aktivitě alespoň 4 hodiny týdně. Mezi nejčastěji zmiňované aktivity patří fotbal (16,2%), florbal (13,6), běhání (11,7) a posilování/cvičení 11,5%. Nad 5% hranicí jsou uváděny kolo/cyklistika (8,6%), turistika/chůze (6%) a úpolové sporty (5,8%). Výsledky jsou ovlivněny podmínkami v okolí školy, kde jsou volně přístupná hřiště na fotbal i cvičení, kroužky, které jsou ve škole pro děti organizované (florbal a úpolové sporty) a také velmi dobrými podmínkami v okolí na pěší turistiku i cyklistiku. Rychtecký (2002) publikuje výsledky nejpoblárnějších sportů, kterým se děti ve věku 12 a 15 let věnují. Při srovnání můžeme shledat podobné výsledky, kdy v prvních pěti sportech se objevuje fotbal, běhání (jogging) a cyklistika. Necelých 60% respondentů dále uvádí, že se věnuje organizovanému i neorganizovanému sportu.

Z celkových popisných výsledků zaměřených na motivaci k fyzickým aktivitám vyplývá, že žáci na druhém stupni základní školy jsou motivováni zejména tím, že je to baví, chtějí zlepšit svoji tělesnou výkonnost a také sportují proto, že je to zdravé. Nejméně ovlivňuje jejich motivaci touha po sportovních úspěších a že chtějí dobře vypadat.

Respondenti se dále vyjadřovali ke svému tělesnému typu, jací jsou a jací by chtěli být. Z odpovědí je patrná převaha reálné postavy, postavy štíhlé, kterou zvolil téměř každý druhý žák. Přibližně šestina dotazovaných uvedla, že je tělesný typ s větším množstvím tuku a velmi štíhlý. Při srovnání s tělesným typem, který by žáci chtěli být, nalézáme většinový přesun z postavy typu štíhlé na postavu normální, kterou označila necelá polovina

respondentů. Svoji postavu jako svalnatou hodnotí pouze 2% žáků, naopak jako ideální volí tuto postavu 24,5% respondentů. Celkem 54% žáků není spokojeno se svojí postavou. Z výsledků jsme také vypočítali BMI žáků, u kterého se průměr jednotlivých měření pohybuje v rozmezí 19,4–19,7 ( $\sigma=3,2$  až  $\sigma=3,3$ ), což odpovídá dle věku přibližně 50 percentilu grafu BMI pro chlapce (Vignerová, 2006). Zajímali jsme se také o případné výhrady žáků ke svému tělu. Přibližně 20% žáků má výhrady ke svým rukám/ramenům, nohám a břichu. 12,3% respondentů má výhrady celkově ke svým svalům nebo ke své slabé kondici.

Jsme si vědomi limitů předkládaných výsledků i použitých metod. Vzhledem k rozsahu výzkumu nelze výsledky zobecnit. Některé hodnoty naznačily pozitivní posun vlivem experimentálního působení programu s dobrodružnými a kooperativními prvky. Na základě teoretických východisek a zkušeností z našeho výzkumu bychom rádi doporučili zařazování podobných programů do hodin školní tělesné výchovy. Pro prokázání statistické i praktické významnosti je pravděpodobně potřeba intenzivnějšího působení, a to i nejlépe v delších časových blocích.

## 7. ZÁVĚR

Ve studii jsme se věnovali ověření inovativního programu s dobrodružnými a kooperativními prvky v podmínkách školní tělesné výchovy na druhém stupni základní školy. Hlavním cílem práce bylo sledování možných změn v sociální akceptaci žáků, v jejich sebepojetí a možného vlivu na množství týdenní pohybové aktivity žáků ve volném čase. Z hlediska vědecké průkaznosti jsme neprokázali souvislost mezi intervenčním programem a sledovanými změnami v plném rozsahu. V subškále s názvem Vztah žáka ke spolužákům a v oblasti Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí jsme shledali statisticky významný posun na základě intervence, avšak praktická významnost byla velmi nízká v řádech jednotek procent, kterým lze připsat vliv intervence na sledované změny. V celkovém skóre Dotazníku sociální akceptace ani v oblasti Důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňující sebepojetí, nebyla nalezena statistická významnost. Hodnoty v některých sledovaných subškálách a oblastech však naznačují pozitivní posuny a tím i případný přínos při déle trvající nebo intenzivnější intervenci. Nárůst týdenní hodinové pohybové aktivity ve volném čase byl u žáků prokázán, o třetinu se zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že se během týdne nevěnují žádné fyzické aktivitě nebo pouze jednu hodinu týdně. Vzrostl také počet žáků, kteří se pohybují 2–3 hodiny a 6 a více hodin týdně.

H1 byla zamítnuta, nepotvrdil se statisticky významný posun v celkovém skóre DSA. Vzhledem k statisticky významnému posunu  $p=0,031$  v subškále I. – Vztah žáka ke spolužákům, byla přijata H2. H3 byla zamítnuta, intervenční program nezpůsobil změnu v posunu hodnocení důležitosti faktorů ovlivňujících sebepojetí. Byla přijata H4, kdy došlo k statisticky významnému posunu  $p=0,002$  v hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí. Vlivem intervenčního působení došlo k pozitivní změně v počtu hodin pohybové aktivity žáků, H5 byla přijata.

V dalších podobně zaměřených výzkumech bychom doporučili využití také kvalitativního výzkumu a získávání dat od pozorovatele a učitele. V našem případě to bohužel nebylo možné, jelikož výzkumník byl zároveň učitelem, který program na škole ověřoval.

## 8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Anderson, L., Schleien, S., McAvoy, L. & Lais, G. (1994). *Wilderness Adventure Recreation and Social Integration: What's going on here?* Retrieved 2. 3. 2015 from: <http://www.wildernessinquiry.org/wp-content/uploads/2014/03/NRPA-Abstract-94.pdf>.
2. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
3. Balcar, K. (2005). Životní smysl a kvalita života. In J. Payne et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton.
4. Baldwin, C., Persing, J. & Magnuson, D. (2004). The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*. 26(3), 167-183.
5. Barrett, J., & Greenaway, R. (1995). *Why Adventure? The role of outdoor adventure in young people's personal and social development*. Coventry UK: Foundation for Outdoor Adventure.
6. Bartůněk, D. (2008). *Systematický přehled výsledků hodnocení programů výchovy v přírodě (v českých zemích)*. Disertační práce. Praha: UK FTVS.
7. Bartůňková, S. (2008). *Posilování pozitivních sociálních vztahů ve třídě na I. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
8. Beightol, J., Jeverson, J., Carter, S., Gray, S. & Gass, M. (2012). Adventure Education and Resilience Enhancement. *Journal of Experiential Education*. 35(2), 307-325.
9. Bláha, L. (1998). Tchoukball - jedna z cest proti agresivitě ve sportovních hrách. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 64(6), 32-36.
10. Bláha, L. (2003a). Pohybová hra a vztah dominantního a submisivního jedince ve třídě (1. část). *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69(6), 11-16.
11. Bláha, L. (2003b). Pohybová hra a vztah dominantního a submisivního jedince ve třídě (2. část). *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69(7), 8-12.
12. Blahuš, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, (4)2, 53-72.
13. Bohadlová, J. (2007). *Využití her a aktivit v přírodě v základním vzdělávání na I. stupni ZŠ se zaměřením na anglický jazyk*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.

14. Bradáč, K. (1928). *Tělesná výchova na národních školách : sbírka příkladů v hodinách podle nových osnov*. Rychnov nad Kněžnou: Karel Bradáč.
15. Bradford Woods. (2011). *Adventure Education Curriculum & Acitivity Guide: 6th-12th grades*. Bloomington : Bradford Woods.
16. Brtník, J. & Neuman, J. (1999). *Zimní hry na sněhu i bez něj*. Praha: Portál.
17. Canfield, J. & Wells, H. C. (1995). *Hry pro zlepšení motivace a sebezpečí žáků*. Praha: Portál.
18. Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
19. Cano, D. P. V. (1998). *Sociální atmosféra ve třídě z pohledu tří diagnostických metod*. Školní psychologie. 8(2). [cit. 2012-30-01]. Dostupné z WWW:<  
<http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>>.
20. Cihlář, D. (2010). Nárůst počtu úplně uvolněných žáků ze školní tělesné výchovy na středních školách a možná řešení. In H. Klimtová (Ed.), *Pedagogická kinantropologie*. Soubor referátů z mezinárodního semináře. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 63-66.
21. Collard, M. (2005). *No props: great games with no equipment*. Beverly, MA: Project Adventure, Inc.
22. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
23. Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
24. D'Amato, L. G. & Krasny, M. E. (2011). Outdoor Adventure Education\_ Applying Transformative Learning Theory to Understanding Instrumental Learning and Personal Growth in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*. 42(4), 237-254.
25. Daňková, P. (2010). *Obohacení české školní TV prvky asijské pohybové kultury*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
26. Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and Anxiety in Adventure Programming. *The Journal of Experiential Education*. 25(2), 305-310.
27. Dewey, J. (1991). *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

28. Dobrý, L. (1998). *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN.
29. Dosedlová, J., Fialová, L., Kebza, V., & Slováčková, Z. (2008). *Předpoklady zdraví a životní spokojenosti*. Brno: MSD.
30. Dufek, J. (1997). Dobrodružné učení – Vliv dobrodružství na rozvoj osobnosti člověka. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
31. Dvořáková, H. (2012). *Škola v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Praha: Grada.
32. Encyklopedie co je co. *Dobrodružný román*. [online]. 2000-2013. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: [http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id\\_desc=20726&title=dobrodru%9En%FD%20rom%E1n&s\\_lang=2](http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=20726&title=dobrodru%9En%FD%20rom%E1n&s_lang=2).
33. Exeter, D. (Ed.) (2001). *Learning in the Outdoors*. Outward Bound Trust.
34. Exeter, D. (2010). Adventure Learning School – A New Design for Schooling. *Encountering, experiencing and exploring nature in education : collection of conference papers / 10th annual EOE Conference*. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
35. Ewert, A. (1989). *Outdoor Adventure Pursuits : Foundations, Models, and Theories*. Scottsdale, Arizona: Publishing Horizons.
36. Ewert, A. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
37. Fialová, I. & Matýsková, D. (2007). *Klima na školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
38. Fialová, L. (1996). Dobrodružství, napětí a riziko v tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 62(4), 9-12.
39. Fialová, L. (2002). Psychika a sport u české dospělé populace. In V. Hošek, P. Jansa (Ed.), *Sport a kvalita života: celofakultní seminář společenskovední sekce*. Praha: UK FTVS.
40. Fialová, L. (2006). *Moderní body image*. Praha: Grada.
41. Fialová, L. (2010a). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.

42. Fialová, L. (2010b). Fyzické a psychické aspekty sebepojetí ženy. *Tělesná kultura*. 33(1), 69-80.
43. Fialová, L. (2012). *Pojetí vlastního těla – zdraví, zdatnost, vzhled*. Praha: Karolinum.
44. Ficková, I. (2010). *Tělesné sebepojetí žáků 8. a 9. tříd ZŠP v šumperském regionu*. Diplomová práce. Olomouc: UP FTK.
45. Folan, N. (2012). *The hundredth monkey: Activities that inspire playful learning*. Beverly, MA: Project Adventure.
46. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
47. Frainšic, M. (2007). *Využití her a aktivit v přírodě ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole (aplikováno pro předmět prvouka)*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
48. Frainšic, M., Špicar, P. & Fialová, L. (2013) The using of modern technologies in orienteering. *Journal of Outdoor Activities*. 7(2), 34-41.
49. Frainšic, M. & Fialová, L. (2014). Multikulturní výchova prostřednictvím sportu a tělesné výchovy. *Studia Sportiva*. Vol. 8(2), 86-96.
50. Frömel, K. (1982). *Úvod do didaktiky tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
51. Garst, B., Scheider, I. & Baker, D. (2001). Outdoor Adventure Program Participation Impacts on Adolescent Self\_perception. *Journal of Experiential Education*. 24(1), 41-49.
52. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
53. Gilsdorf, R. & Volkert, K. (Ed.). (1999). *Abenteuer Schule*. Alling: Sandmann.
54. Greenaway, R. (1996). *Reviewing Adventures. Why and How?* Sheffield, NAOE Publications.
55. Hanuš, R. (1998). Dobrodružná výchova. In Červenková, R. (redakce) *Kalokagathia - nové dimenze a výzvy. Sborník z II. výroční konference o výchovných a rekreačních aktivitách v přírodě*. Olomouc: Hanex.
56. Hartl, P. & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

57. Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
58. Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
59. Henton, M. (1996). *Adventure in the classroom: using adventure to strengthen learning and build a community of life-long learners*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.
60. Herman, M. (2008). *Klima ve třídě je základním tajemstvím pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
61. Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Learning as Adventure: Theory for Practice. The Summer Activities for 16 Year-Old Scheme*. Edinburgh: DfES and Connexions Service.
62. Hogenová, A. (1999). *Filosofická východiska chápání vztahu pohybu a kvality života*. In V. Hošek, P. Tilinger (Eds.), *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života dospělých*. Sborník výzkumných záměrů společensko-vědní sekce FTVS. Praha: UK FTVS, 7-21.
63. Holt, D. (2015). *About Our Curriculum*. Learning Adventure. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z WWW:<[http://learning-adventures.org/About\\_Our\\_Curriculum/about\\_our\\_curriculum.html](http://learning-adventures.org/About_Our_Curriculum/about_our_curriculum.html)>.
64. Holthoff, S. & Eichsteller, G. (2012, květen) *Developing Risk Competence: Why children need to take risks*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Dobrodružství organizovanou PŠL, Praha.
65. Hopkins, D. (1982). Change in Self-Concept as the Result of Adventure Training. In *Revue de l'ACSEPR*. 48(6).
66. Horák, F & kol. (1985). *Didaktika základní a střední školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
67. Horálek, P. (2005). *Vliv dobrodružných programů na rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
68. Hošek, V. (1999). *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života*. Ed.: Hošek, V. & Tilinger, P.: *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života dospělých*. Sborník výzkumných záměrů společensko-vědní sekce FTVS. Praha: Univerzita Karlova.



69. Childs, L. & Wilson, M. (2012). *R.A.I.S.E.- Active group lessons for bullying prevention and social skills : A Physical education activity guide & resource manual for middle school*. S.L.: Project Adventure.
70. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
71. Chytilová, L. (2005). Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, Praha: PŠL. 3, 9-18.
72. Jansa, P., et al. (2005). *Sport a pohybové aktivity v životě české populace*. Praha: UK FTVS.
73. Jansa, P., et al. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
74. Jevulová, L. (2005). *Využití aktivit v přírodě ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole (aplikováno pro předmět matematika)*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
75. Jirásek, I. (2005). Dobrodružství. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 4-5.
76. Juhás, J. (1990). *Dotazník sociálnej akceptácie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
77. Kalhous, Z. (1995). *Základy školní didaktiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
78. Kalhous, Z., Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
79. Kalusová, A. (2008). *Zavádění kooperativního učení ve výuce*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
80. Kamírová, E. (2009). *Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy z hlediska organizačních forem a fází výuky: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Diplomová práce. Brno: MU FSpS.
81. Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
82. Kittler, J. (2014). *Výuka hry geocaching v rámci volnočasových aktivit žáků na základních školách*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
83. Kloubková, M. (2008). *Ověření dobrodružného programu pro skupinu dětí z Dětského domova Krompach*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.

84. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
85. Kollárik, T., et al. (1990). *Škála sociálnej atmosféry v skupine*. Bratislava, Psychodidaktické a didaktické testy.
86. Kollárik, T. (2011). *Sociálna psychológia + psychológia práce = sociálna psychológia práce?* Bratislava: Univerzita Komenského.
87. Kollárik, T., Černý, V., et al. (1993). *Škála sociálnej atmosféry v skupine (T-220)*. Bratislava: Psychodiagnostika.
88. Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: MU.
89. Koudelková, A. (2007). *Kvalita života ve vztahu k pohybovým aktivitám: mezikulturní převod a validizace profilu kvality života*. Disertační práce. Praha: UK FTVS.
90. Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS.
91. Kuban, J. (1999). Mimořádný prožitek a sport. In V. Hošek, P. Tilinger (Eds.), *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života dospělých*. Sborník výzkumných záměrů. Společensko-vědní sekce FTVS. Praha: UK FTVS. 190-196.
92. Kunst, T. (2006). *Zařazení aktivit v přírodě do výukového programu na základních škol*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
93. Langová, M. & Heřmanová, V. (2007). *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
94. Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
95. Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha: Portál.
96. Long, M. J. (1993). *Adventure education: a curriculum designed for middle school physical education programs*. Tennessee: Middle Tennessee State University. Disertační práce.

97. Loynes, C. (1998). Adventure in a bun. *The Journal of Experiential Education*. 21(1), 35-39.
98. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
99. Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
100. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Podpora výzkumu a vývoje*. [online]. Praha: MŠMT, 2013-2014. [cit. 2014-01-26]. Dostupné z WWW:<  
<http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj/pro-odborniky>>.
101. Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací formy*. Praha: SPN.
102. Mojžíšek, L. (1984). *Vyučovací hodina*. Praha: SPN.
103. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
104. Neil, J. T. (1997). Outdoor Education in the Schools: Can we achieve? 10th National Outdoor Education Conference. Sydney, Australia January 20-24. ACT Australia: Hugles.
105. Neuman, J. (1998a). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
106. Neuman, J. (1998b). Fenomén zvaný „dobrodružství“. In R. Červenková (redakce), *Kalokagathia - nové dimenze a výzvy. Sborník z II. výroční konference o výchovných a rekreačních aktivitách v přírodě*. Olomouc: Hanex.
107. Neuman, J., et al. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
108. Neuman, J., et al. (2000). *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál.
109. Neuman, J. (2001) *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Praha: Portál.
110. Neuman, J. (2003). Výzkumy zabývající se působením programů výchovy v přírodě na člověka. In J. Vindušková, J. Chrudimský (Ed.), *Pohybové aktivity jako prostředek ovlivňování člověka*. Sborník příspěvků. Praha: UK FTVS.
111. Neuman, J. (2005a). Campaign for adventure. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 71-72.

112. Neuman, J. (2005b) Nadace a manifest podporující dobrodružství. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 73-75.
113. Neuman, J. (2012, květen). *Mnoho tváří dobrodružství*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Dobrodružství organizovanou PŠL, Praha.
114. Nováčková, J., Kopřiva, P. & Nevolová, D. (2005). *Kooperativní učení jako metoda výuky*. Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání. [cit. 2015-02-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.respektovani.com/index.php?obsah=2&sub=0&idc=104#104>>.
115. Nováková, L. (2005): *Reflexe ve výchově v přírodě*. Diplomová práce. UK FTVS Praha.
116. Nový, I. & Schroll-Machl, S. (2005). *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press.
117. Novosadová, Z. (1998). *Škola v přírodě s využitím dobrodružných programů (návrh a ověření nového pojetí)*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
118. Panicucci, J., et al. (2002). *Adventure curriculum for physical education: middle school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
119. Panicucci, J., et al. (2003). *Adventure curriculum for physical education: high school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
120. Panicucci, J., Constable, N., S., et al. (2003). *Adventure Curriculum for Physical Education: Elementary school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
121. Panicucci, J., Hunt, L.F., Prouty, I. S. & Masterson, C. (2008). *Achieving fitness an adventure activity guide: middle school to adult*. Beverly MA: Project Adventure.
122. Panušová, L. (2013). *Vliv kooperativních her na sociální atmosféru ve třídě*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
123. Paulusová, Z. (2005). Dramaturgie a dobrodružství. *Gymnasion*. Praha: PŠL. 3, 103-106.
124. Plecová, I.(2007). *Zdravotně orientovaná zdatnost*. Diplomová práce. Brno: MU PF.

125. Priest, S. (1990). The Semantics of Adventure Education. In J.C. Miles, S. Priest (Eds.), 113-118. State College, PA: Venture.
126. Priest, S., Gass, M., & Gillis, L. (2000). *The essential elements of facilitation: [skills for enhancing client learning and change]*. S.l.: Tarrak Technologies.
127. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
128. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
129. Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
130. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
131. Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
132. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2014-01-26]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
133. Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů.
134. Rychtecký, A. (2002). Integrační potenciál sportu. In V. Hošek, P. Jansa (Eds.), *Sport a kvalita života: celofakultní seminář společenskovědní sekce*. Praha: UK FTVS.
135. Rychtecký, A. & Fialová, L. (2004). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
136. Řezánková, H., et al. (2001). *IASTAT: interaktivní učebnice statistiky*. Praha: VŠE. [cit. 2013-10-04]. Dostupné z WWW: <<http://iastat.vse.cz>>.
137. Shellman, A. & Ewert, A. (2010). A Multi-Method Approach to Understanding Empowerment Processes and Outcomes of Adventure Education Program Experiences. *Journal of Experiential Education*. 32(3), 275-279.
138. Schücková, I. (2006). *Didaktické inovace ve školní TV: spolupráce a sociální vztahy*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
139. Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K. & Gookin, J. (2011). Mechanisms of Learning Transfer in Adventure Education: Qualitative Results From the NOLS

- Transfer Survey and Scott Schumann. *Journal of Experiential Education*. 34(2). 109–126.
140. Skalková, J. (2007). *Obecná pedagogika*. Praha: Grada.
141. Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
142. Solfronk, J. (1992). *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
143. Solfronk, J. (1995). *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
144. Stremba, B. & Bisson, A. Ch. (eds). (2009). *Teaching Adventure Education Theory*. Champaign, IL: Human Kinetics.
145. Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
146. Šujanová, M. (2012). *Analýza sociálních vztahů ve třídě*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
147. Timken, G. L. & McNamee, J. (2012). New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 21-38.
148. Tošenovjanová, A. (2009). *Sociální klima školní třídy*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
149. Turčová, I. (2001). *Sémantická analýza anglické odborné terminologie oblasti "výchova a aktivity v přírodě"*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
150. Turčová, I. (2005). *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Disertační práce. Praha: UK FTVS.
151. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
152. Váchová, K. (2003). *Výzkum zařazování sportů v přírodě do výuky tělesné výchovy na základních a středních školách v královéhradeckém kraji*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.

153. Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
154. Vignerová, J. (2006). *6. celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 2001, Česká republika: souhrnné výsledky = 6th Nation-wide anthropological survey of children and adolescents 2001 : summary results*. Praha: PřF UK v Praze.
155. Vignerová, J. (2008). *Růstové grafy ke stažení*. Státní zdravotní ústav. . [cit. 2015-26-04]. Dostupné z WWW:< <http://www.szu.cz/publikace/data/program-rustove-grafy-ke-stazeni>>
156. Vohradská, G. (1995). *Dobrodružný program jako alternativní řešení hodin školní TV v koedukovaných 8. třídách*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
157. Zajíc, J. (2011). *Výchova jako dobrodružství*. Metodický portál RVP. [cit. 2012-01-05]. Dostupné z WWW:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/10989/10989/vychova-jako-dobrodruzstvi.html>>
158. Zapletal, M. (1987). *Velká encyklopedie her – Hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha: Olympia.
159. Zapletal, M. (2008). *Rok malých dobrodružství*. Praha: Knižní klub.
160. Zapletal, M. (2009). *Výpravy za dobrodružstvím*. Praha: Knižní klub.
161. Zitková, H. (2010). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Disertační práce. Olomouc: UPOL Pedagogická fakulta.
162. Zmudy, M. H., Curtner-Smith, M. D. & Steffen, J. (2009). Ecology and Task Structures in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*. 21(3), 319-340.

## **9. PŘÍLOHY**

### **Seznam příloh**

**9.1 Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS**

**9.2 Informovaný souhlas**

**9.3 Dotazník sociální akceptace**

**9.4 Sebepojetí, kvalita života – upravený**

**9.5 BMI chlapci 0-18let z roků 1991 a 2001**



## **9.1 Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS**

## 9.2 Informovaný souhlas

Na základě porady a souhlasu vedení ZŠ Československé armády 570 ve Frýdku-Místku a spolupráce se školním psychologem, který na základě dodatku ŠVP a generálního souhlasu rodičů může provádět diagnostiku třídy a sociálně psychologické výcviky třídy, jsme rodiče o výzkumu informovali na třídních schůzkách dne 16.9.2014 s textem viz níže.

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás informovali o anonymním dotazníkovém šetření, které proběhne v průběhu školního roku 2014/2015 (říjen až duben) v 6.–9. třídách v rámci tělesné výchovy chlapců. Šetření bude opakovaně (tříkrát) probíhat v průběhu školního roku a bude zaměřeno na inovativní prvky v rámci školní tělesné výchovy a na jejich případný vliv na sociální akceptaci ve třídě a sebepojetí. Projekt probíhá ve spolupráci s Fakultou tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze, se školním psychologem Mgr. René Gavlasem a se souhlasem vedení školy. Vedoucím projektu je Mgr. Michal Frainšic, vyučující TV, na kterého se můžete obrátit v případě jakýchkoliv dotazů. Získaná data nebudou žádným způsobem zneužita.

### 9.3 Dotazník sociální akceptace

Použitý dotazník ve výzkumu:

#### Dotazník sociální akceptace (Juhás, 1990)

Napiš svoje identifikační heslo (slovo, značku, číslo apod.) .....

Třída: O 6.B O 6.C O 6.D O 6.E O 7.A O 7.B O 7.C O 7.E O 8.B O 8.C O 8.D O 8.E  
O 9.A O 9.B O 9.C O 9.D O 9.E

1.	Záleží mi na názoru mých spolužáků	Nikdy	Občas	Téměř vždy	Stále
2.	Jsem spokojený s tím, jak si mě ve třídě váží	Občas	Někdy	Často	Vždy
3.	Přátelím se se svými spolužáky i mimo vyučování	Občas	Obvykle	Často	Vždy
4.	Mám jiné zájmy než moji spolužáci	Nikdy	Občas	Téměř vždy	Stále
5.	Věřím, že v budoucnu mi spolužáci pomohou	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
6.	Mezi spolužáky jsem oblíbený	Nikdy	Občas	Často	Vždy
7.	Zapadnu do jakékoliv skupiny v naší třídě	Občas	Někdy	Často	Vždy
8.	Ve třídě se mají nejlíp ti, kteří se drží v ústraní	Nikdy	Občas	Obvykle	Vždy
9.	V jiné třídě bych se cítil líp	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
10.	Na život v naší třídě budu vzpomínat v dobrém	Občas	Někdy	Téměř vždy	Stále
11.	Bojím se ve třídě vyjádřit svůj názor	Nikdy		Někdy	Často
12.	Se všemi spolužáky vycházím dobře	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
13.	Při vystupování před kolektivem mám problémy	Nikdy	Občas	Často	Vždy
14.	Se spolužáky si dobře rozumím	Občas	Někdy	Téměř vždy	Stále
15.	Umím bavit společnost v naší třídě	Nikdy	Občas	Často	Téměř vždy
16.	O svoje úspěchy se rád podělím ve třídě	Občas	Někdy	Často	Stále
17.	Spolužáci mi podají pomocnou ruku	Nikdy	Občas	Téměř vždy	Vždy
18.	Mrzí mě, když se ve třídě nedokážeme sjednotit	Nikdy	Občas	Často	Vždy
19.	Vůči těm, kteří se nechtějí podříditi většině, je možné použít i tvrdší metody	Nikdy		Občas	Často
20.	Ve třídě mi chybí upřímný přítel	Nikdy	Občas	Obvykle	Často

21.	Ve třídě se najdou i takoví spolužáci, kteří se ke mně chovají neupřímně	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
22.	Při střetnutí s některými spolužáky mi vadí moje nešikovnost	Nikdy	Zřídka	Někdy	Obvykle
23.	V naší třídě se hodnotí člověk podle známek a ne podle toho, jaké má vlastnosti	Nikdy	Občas	Někdy	Často
24.	Domnívám se, že moji spolužáci jsou lepší než já	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
25.	Stydím se, když se mi něco nepodaří	Nikdy	Občas	Často	Vždy
26.	Jsem citlivý na různé narážky ze strany spolužáků	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
27.	Někteří spolužáci závidí ostatním jejich úspěchy	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
28.	Když něco ve škole provedu, bojím se, že se to dozvedí rodiče	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
29.	Chci, aby na mě byli rodiče hrdí	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
30.	Záleží mi na mínění rodičů	Občas	Obvykle	Často	Stále
31.	Doma vyprávím o životě ve třídě	Nikdy	Občas	Často	Vždy
32.	Rodiče se za mě stydí	Nikdy		Občas	Někdy

## 9.4 Dotazník Sebepojetí, kvalita života

### Sebepojetí, kvalita života

#### I. Osobní údaje

1. Napiš svoje identifikační heslo (slovo, značku, číslo apod.)

.....

2. Pohlaví:  muž  žena

3. Třída:  6.B  6.C  6.D  6.E  7.A  7.B  7.C  7.E  
 8.B  8.C  8.D  8.E  9.A  9.B  9.C  9.D  9.E

4. Výška: \_\_\_\_\_ cm

5. Hmotnost: \_\_\_\_\_ kg

#### II. Důležitost a její hodnocení

##### Do jaké míry je pro mě důležité

	naprosto nedůležité			velmi důležité	
6. Můj vzhled (jak vypadám)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pohyb a tělesná zdatnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Hygiena – péče o vlastní tělo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Výživa (strava, kterou volím)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Fyzické zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### Do jaké míry je pro mě důležité

11. Přijímat se takový, jaký jsem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Žít bez obav, strachu a napětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Pocit, jaký ze sebe mám (co si o sobě myslím)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Duševní zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Nálada, v jaké obvykle bývám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Uvažovat a jednat nezávisle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### III. Do jaké míry jsem spokojen se:

	naprosto nespokojen			úplně spokojen	
17. Svým vzhledem (tím, jak vypadám)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Svou tělesnou zdatností a tím, nakolik žiji aktivně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Svou hygienou a péčí o své tělo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Výživou – stravou, kterou volím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Svým fyzickým zdravím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### Do jaké míry jsem spokojen se:

22. Jak jsem schopen přijímat se takový, jaký jsem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Nakolik žiju bez obav, strachu a napětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Pocitem, jaký ze sebe mám, co si o sobě myslím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Svým duševním zdravím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Náladou, v jaké obvykle bývám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Nakolik nezávisle uvažuji a jednám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV. Do jaké míry cítím, že tyto oblasti mám pod kontrolou:

	vůbec			úplně ano	
28. Své tělo a zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Své myšlenky a pocity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Svou vnitřní víru a hodnoty, kterých si vážím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. To, co dělám pro radost a zábavu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## V. Do jaké míry mám šanci (příležitost) změnit k lepšímu:

	vůbec žádnou			ano, značnou	
32. Svě tělo a zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Svě pocity a myšlenky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Svou vnitřní víru a hodnoty, kterých si vážím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. To, co dělám pro radost a zábavu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## VI. Pohybové aktivity

36. Fyzické aktivitě (sportu, tanci, turistice...) se věnuji týdně:

0-1 hodin     2-3 hodiny     4-6 hodin     více než 6 hodin týdně

37. Zabývám se těmito druhy fyzické aktivity:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

38. Věnuji se organizovanému výkonnostnímu sportu:  ne  dříve  ano, v současnosti

39. Věnuji se neorganizovanému sportu (pravidelně):  ne  dříve  ano

40. Pohybovým aktivitám se věnuji, protože:

	vůbec nesouhlasí			úplně souhlasí	
a) mě to baví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) je to zdravé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) chci dobře vypadat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) mohu být v kontaktu s jinými lidmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) chci zlepšit svou tělesnou výkonnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) chci být celkově fit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) se chci celkově odreagovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) chci mít sportovní úspěchy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## VII. Tělesný typ (napiš číslo)

41. Já jsem typ číslo \_\_\_\_

42. Chtěl bych být typ číslo: \_\_\_\_

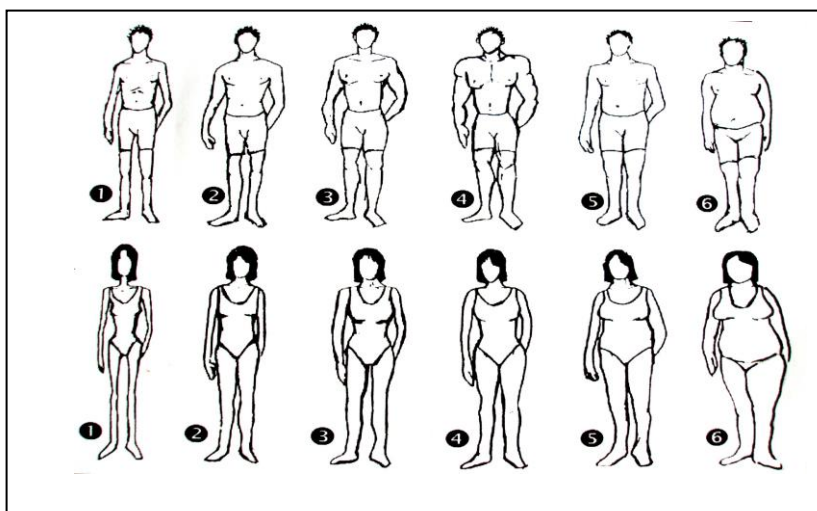
43. Ideální typ pro holku \_\_\_\_

44. Na svém těle mám největší výhrady k:

1. \_\_\_\_\_

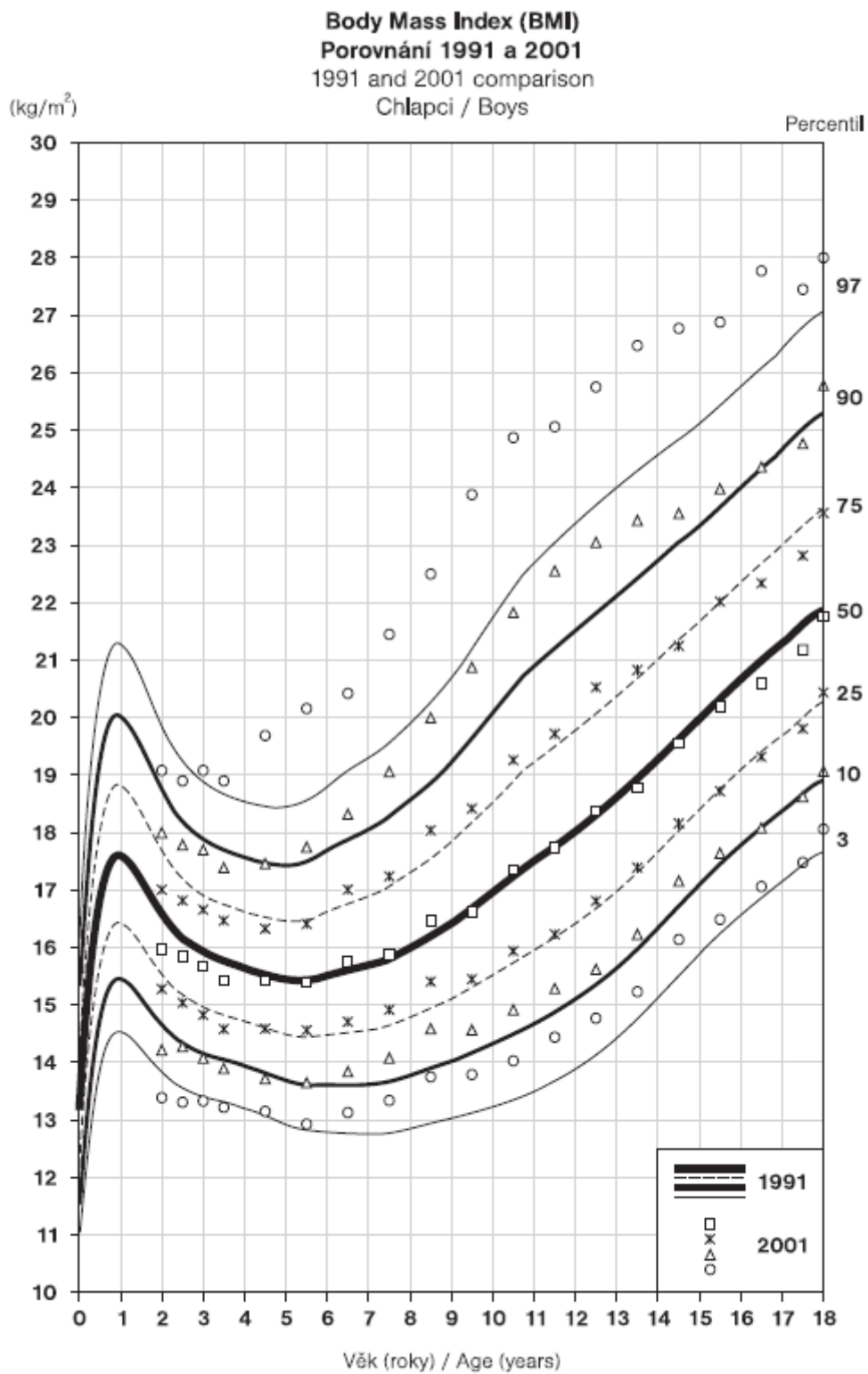
2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_



Děkujeme za spolupráci!

## 9.5 BMI chlapci 0-18let



Vignerová (2006, s.110)