

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Fakulta tělesné výchovy a sportu**

**Autoreferát disertační práce ve vědním oboru kinantropologie**

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

**Autor:** Mgr. Michal Frainšic

**Školící pracoviště:** Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu UK FTVS

**Školitel:** prof. PaedDr. Ludmila Fialová, Ph.D.

**Období zpracování disertační práce:** 2011 – 2015

Disertační práce představuje původní rukopis. S jejím plným textem je možné se seznámit v Ústřední tělovýchovné knihovně, J. Martího 31, Praha 6, 162 52.

Interní obhajoba proběhla na školícím pracovišti dne 24. 4. 2015.

## 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.

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 nalzáme 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 nalzáme 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).

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, 2009), 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). Mezi státy, které se zasazují o rozvoj a využívání dobrodružné výchovy ve vzdělávání dětí patří zejména Spojené státy americké, Velká Británie, Německo a Austrálie.

Zahraniční výzkumy se věnovaly 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.

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. Neuman (1998b) zmiňuje faktory, které mohou dobrodružství charakterizovat, řadí mezi ně např. propojení se skutečností, časové ohraničení, dramatickosti 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).

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).

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).

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).

Dobrodružství je 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).

V literatuře nalzáme 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 zvládnání her. Především v první části (s názvem Malá výzva) určené pro 6. až 8. třídy nalzáme 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.

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. Při spolupráci se naskýtá 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).

## **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.

## **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.

## **Metodologický design výzkumu**

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 tří hladinový 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. 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 45minutách, kromě 8. a 9. ročníku, které měly každý týden jednu hodinu TV v délce 45minut a jednou za dva týdny dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny v rámci odpoledního vyučování v celkové délce 90minut.

Při vytváření manuálu, dle kterého probíhala výuka v experimentálních třídách, jsme vycházeli z 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, výzvodové 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.

## **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor kvaziexperimentu tvořili žáci (chlapci) 6.–8. tříd 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 aprobací. 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. Celkově se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 233 žáků (v 19 třídách z 6.–9. tříd), z toho 154 žáků přímo kvaziexperimentu.

## **Použité metody**

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

### **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.

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.

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).

## **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).

## **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.

# VÝSLEDKY

## 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 1 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 1 Rozdíly skórů 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.

## Celkové skóre DSA

Nejdůležitějším kvantitativním ukazatelem dotazníku DSA je jeho celkové skóre, které je součtem jednotlivých odpovědí dle vyhodnocovacího klíče. V tabulce 2 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 2 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 3 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 3** 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.

### Subškála I. – Vztah žáka ke spolužákům

Z tabulky 4 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 4** 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.

## 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 5. 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 5 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.

### 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 6 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 6 vyplývá, že výsledné hodnoty narůstaly v průběhu času u obou sledovaných skupin bez ohledu na intervenční program.

### Hodnocení spokojenosti s jednotlivými faktory ovlivňujícími sebepojetí

**Tabulka 7** 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. Z tabulky 7 vyplývá, že 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.

## 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 týdenní pohybové aktivity (viz tabulka 14). Z výsledků uvedených v tabulce 8 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 8 Změny v množství týdenní pohybové aktivity

Odpověď	Před intervencí	Po intervenci	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

## 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, 2001).

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 prostředím. 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 prostředím, 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 žákovu osamělost ve třídě, jeho individuální orientaci a neidentifikování se se svými spolužáky. Ze sledovaného souboru zjišťujeme 11% žáků s nižším skórem než 9.

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.

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.

## 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.

## 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. 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.
3. 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.
4. Bartůňková, S. (2008). *Posilování pozitivních sociálních vztahů ve třídě na I. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
5. Beightol, J., Jeverson, J., Carter, S., Gray, S. & Gass, M. (2012). Adventure Education and Resilience Enhancement. *Journal of Experiential Education*. 35(2), 307-325.
6. Blahuš, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, (4)2, 53-72.
7. 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.
8. Bradford Woods. (2011). *Adventure Education Curriculum & Activity Guide: 6th-12th grades*. Bloomington : Bradford Woods.
9. Brtník, J. & Neuman, J. (1999). *Zimní hry na sněhu i bez něj*. Praha: Portál.
10. 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.
11. Collard, M. (2005). *No props: great games with no equipment*. Beverly, MA: Project Adventure, Inc.
12. Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
13. 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.

14. Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and Anxiety in Adventure Programming. *The Journal of Experiential Education*. 25(2), 305-310.
15. Exeter, D. (Ed.) (2001). *Learning in the Outdoors*. Outward Bound Trust.
16. 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.
17. Ewert, A. (1989). *Outdoor Adventure Pursuits : Foundations, Models, and Theories*. Scottsdale, Arizona: Publishing Horizons.
18. Ewert, A. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
19. Fialová, L. (1996). Dobrodružství, napětí a riziko v tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 62(4), 9-12.
20. Ficková, I. (2010). *Tělesné sebepojetí žáků 8. a 9. tříd ZŠP v šumperském regionu*. Diplomová práce. Olomouc: UP FTK.
21. Folan, N. (2012). *The hundredth monkey: Activities that inspire playful learning*. Beverly, MA: Project Adventure.
22. 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.
23. Garst, B., Scheider, I. & Baker, D. (2001). Outdoor Adventure Program Participation Impacts on Adolescent Self\_perception. *Journal of Experiential Education*. 24(1), 41-49.
24. Gilsdorf, R. & Volkert, K. (Ed.). (1999). *Abenteuer Schule*. Alling: Sandmann.
25. Greenaway, R. (1995). *Reviewing Adventures. Why and How?* Sheffield, NAOE Publications.
26. 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.
27. Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.

28. 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.
29. Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Learning as Adventure: Theory for Practice. The Summer Activities for 16 Year-Old Scheme*. Edinburgh: DfES and Connexions Service.
30. 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)>.
31. Holthoff, S. & Eichsteller, G. (2012, květen) *Developing Risk Competence: Why children need to take risks*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Dobrodružství organizovanou PŠL, Praha.
32. Hopkins, D. (1982). Change in Self-Concept as the Result of Adventure Training. In *Revue de l'ACSEPR*. 48(6).
33. 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.
34. Jevulová, L. (2005). *Využití aktivit v přírodě ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole (aplikováno pro předmět matematika)*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
35. Juhás, J. (1990). *Dotazník sociálnej akceptácie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
36. Kalhous, Z., Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
37. Kalusová, A. (2008). *Zavádění kooperativního učení ve výuce*. Diplomová práce. Brno: MU Pedagogická fakulta.
38. Koudelková, A. (2007). *Kvalita života ve vztahu k pohybovým aktivitám: mezikulturní převod a validizace profilu kvality života*. Disertační práce. Praha: UK FTVS.
39. Long, M. J. (1993). *Adventure education: a curriculum designed for middle school physical education programs*. Tennessee: Middle Tennessee State University. Disertační práce.

40. 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.
41. Neuman, J. (1998a). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
42. 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.
43. Neuman, J., et al. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
44. Neuman, J., et al. (2000). *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál.
45. Neuman, J. (2001) *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Praha: Portál.
46. Novosadová, Z. (1998). *Škola v přírodě s využitím dobrodružných programů (návrh a ověření nového pojetí)*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
47. Panicucci, J., et al. (2002). *Adventure curriculum for physical education: middle school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
48. Panicucci, J., et al. (2003). *Adventure curriculum for physical education: high school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
49. Panicucci, J., Constable, N., S., et al. (2003). *Adventure Curriculum for Physical Education: Elementary school*. Beverly MA: Project Adventure, Inc.
50. 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.
51. Priest, S. (1990). The Semantics of Adventure Education. In J.C. Miles, S. Priest (Eds.), 113-118. State College, PA: Venture.
52. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
53. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
54. Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
55. 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)>.

56. Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů.
57. Řezánková, H., et al. (2001). *IATEST: interaktivní učebnice statistiky*. Praha: VŠE. [cit. 2013-10-04]. Dostupné z WWW: <<http://iastat.vse.cz>>.
58. 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.
59. Stremba, B. & Bisson, A. Ch. (eds). (2009). *Teaching Adventure Education Theory*. Champaign, IL: Human Kinetics.
60. 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.
61. Turčová, I. (2005). *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Disertační práce. Praha: UK FTVS.
62. Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
63. Vohradská, G. (1995). *Dobrodružný program jako alternativní řešení hodin školní TV v koedukovaných 8. třídách*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
64. Zapletal, M. (1987). *Velká encyklopedie her – Hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha: Olympia.
65. Zapletal, M. (2008). *Rok malých dobrodružství*. Praha: Knižní klub.
66. Zapletal, M. (2009). *Výpravy za dobrodružstvím*. Praha: Knižní klub.
67. 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.