

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

VYHLEDÁVÁNÍ MIMOŘÁDNÝCH PROŽITKŮ
A PREFERENCE UČEBNÍHO STYLU STUDENTA

Disertační práce
Autorka: Mgr. Dita Culková

Pracoviště: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

Školitel: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Olomouc 2013

Jméno a příjmení autorky: Mgr. Dita Culková

Název disertační práce: Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta

Pracoviště: Katedra rekreologie, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Tř. Míru 115, 771 11 Olomouc

Školitel: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Rok obhajoby disertační práce: 2013

Abstrakt:

Tato deskriptivní studie se zabývá vyhledáváním mimořádných prožitků a učebním stylem studenta. Je využito metod smíšeného výzkumu, konkrétně dotazníkového šetření, hloubkových rozhovorů a inferenční, shlukové a rámcové analýzy. Mezi hlavní výsledky patří zjištění, že studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd nemají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd a že se tyto dvě skupiny studentů liší v preferovaných učebních stylech. Je zjištěn statisticky významný vztah mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí zážitkového učení, ale nejsou nalezeny společné specifické preference v učebních stylech u studentů s nízkou nebo naopak vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky. Práce je sondou do nezvyklého pohledu na proces učení a je prostorem pro diskuzi o zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu.

Klíčová slova: učení, styl učení, prožitek, tendence vyhledávat mimořádné prožitky, zážitkové učení, student gymnázia, smíšený výzkum

Souhlasím s půjčováním disertační práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Mgr. Dita Culková

Title of the doctoral thesis: Sensation seeking and student's preferred learning style

Department: Department of Recreology, Faculty of Physical Culture, Palacký University
Olomouc, Tř. Míru 115, 771 11 Olomouc

Supervisor: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

The year of presentation: 2013

Abstract:

The dissertation thesis deals with student's sensation seeking and his or her learning style. Methods of mixed research are used, particularly a questionnaire survey, qualitative interviews and inference, cluster and frame analysis. One of the main results is finding that students from sports oriented classes do not seek sensation significantly more than students from generally oriented classes and that these two groups differ in preferred learning styles. The survey detects statistically significant relation between sensation seeking tendency and experiential learning preferences. It does not confirm common specific preferences in learning styles among students either with high or with low sensation seeking tendency. The thesis is insight into unusual aspects of learning process and contributes to discussion about quality improvement of education process.

Key words: learning, learning style, sensation, sensation seeking tendency, experiential learning, Gymnasium student, mixed research

I agree the thesis to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně pod vedením školitele prof. PhDr. Ivo Jiráska, Ph.D., že jsem uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 29. července 2013

.....

Mnohokrát děkuji všem, kteří mi svými radami, konzultacemi a podporou pomohli k vytvoření této práce. Především bych chtěla poděkovat panu RNDr. Milanu Elfmarkovi za pomoc se statistickým zpracováním dat, panu prof. PhDr. Jiřímu Marešovi, CSc., panu doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D., panu prof. RNDr. Janu Hendlovi, CSc., panu doc. PhDr. Janu Neumanovi, CSc., paní doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D. a Mgr. Petru Sojákovi, Ph.D. za podnětné konzultace. Děkuji svému školiteli panu prof. PhDr. Ivo Jiráskovi, Ph.D. za vedení mé práce. Děkuji také vedení, třídním učitelům, učitelům tělesné výchovy a hlavně studentům zúčastněných gymnázií. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mému manželovi Janu Culkovi za oporu, shovívavost a zázemí a rodičům za poskytnutou podporu.

.....
podpis

OBSAH

ÚVOD	8
1 SOUČASNÝ STAV POZNATKŮ	13
1.1 Vyhledávání mimořádných prožitků	13
1.1.1 Vymezení základních pojmů – prožitek, mimořádný prožitek	13
1.1.2 Tendence vyhledávat mimořádné prožitky a její diagnostika	16
1.1.3 Vyhledávání mimořádných prožitků v pojetí Zuckermana	19
1.1.4 Vyhledávání mimořádných prožitků a projevy chování	21
1.1.5 Vyhledávání mimořádných prožitků a sport	22
1.1.6 Shrnutí problematiky vyhledávání mimořádných prožitků	24
1.2 Styly učení žáků a studentů	26
1.2.1 Vymezení základních pojmů – kognitivní styly a styly učení	27
1.2.2 Koncepce stylů učení podle Dunnové	29
1.2.3 Diagnostika a výzkum v oblasti učebních stylů	30
1.2.4 Intervence ovlivňující styly učení	32
1.2.5 Učení a emoce	34
1.2.6 Zážitkové učení a zážitková pedagogika	35
1.2.7 Shrnutí problematiky učebních stylů	40
1.3 Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta	42
1.3.1 Výzkum v oblasti vyhledávání mimořádných prožitků a vzdělávání	42
1.3.2 Vztah tendence vyhledávat mimořádné prožitky, stylu učení a zážitkového učení	44
1.3.3 Shrnutí problematiky vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta	46
1.4 Studenti gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou	48
2 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY	51
3 METODIKA	53
3.1 Schéma výzkumu: strategie a rámec	53
3.2 Postup řešení a použité metody v kvantitativní části práce	54
3.2.1 Výzkumný soubor	54
3.2.2 Metoda získání dat	54
Dotazník stylu učení, zájmů a zálib	55
3.2.3 Základní vlastnosti Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib	57
3.2.4 Organizace a podmínky sběru dat	60

3.2.5	Metody zpracování dat.....	61
3.3	Postup řešení a použité metody v kvalitativní části práce	62
3.3.1	Výzkumný soubor.....	62
3.3.2	Metoda získání dat.....	63
3.3.3	Organizace a podmínky sběru dat.....	63
3.3.4	Metody zpracování dat.....	63
4	PILOTNÍ VÝZKUM	65
4.1	Cíle pilotního výzkumu, výzkumný soubor a metody	65
4.2	Výsledky pilotního výzkumu.....	66
4.3	Závěry pilotního výzkumu.....	75
5	VÝSLEDKY A DISKUZE.....	77
5.1	Výsledky kvantitativní části práce	77
5.1.1	Výsledky inferenční analýzy	77
5.1.2	Výsledky shlukové analýzy	84
5.1.3	Diskuze k výsledkům kvantitativní části práce.....	103
5.1.4	Shrnutí výsledků kvantitativní části práce	106
5.2	Výsledky kvalitativní části práce.....	107
5.2.1	Výsledky rámcové analýzy	109
5.2.2	Diskuze k výsledkům kvalitativní části práce.....	123
5.2.3	Shrnutí výsledků kvalitativní části práce	126
5.3	Závěrečná diskuze.....	128
6	ZÁVĚRY.....	134
Doporučení pro teorii a výzkum		137
Doporučení pro praxi		138
Limity práce.....		139
7	SOUHRN	141
8	SUMMARY	143
	REFERENČNÍ SEZNAM	145
	PŘEHLED PUBLIKAČNÍ A GRANTOVÉ ČINNOSTI AUTORKY	154
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	156
	SEZNAM TABULEK	157
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	159
	SEZNAM PŘÍLOH.....	162

ÚVOD

Edukační realita je rozsáhlý komplex dějů, jejímž cílem je vzdělaný člověk. Představit si pod ní lze především výchovně-vzdělávací proces zprostředkovaný povinnou školní docházkou, který je záměrný, pedagogicky řízený, konzistentní, dlouhodobý, systematický a ve kterém jsou předávány a osvojovány vědomosti, dovednosti, zkušenosti, návyky a hodnoty. Vstupuje do něho velké množství proměnných a teprve v momentě, kdy jsou jednotlivé proměnné ve vzájemném souladu, tak lze hovořit o kvalitním, úspěšném a funkčním procesu.

Neberu-li v úvahu postgraduální studium, osobně jsem ve škole strávila devatenáct let, během nichž jsem si mnohokrát kladla otázku, do jaké míry byl tento čas strávený efektivně, kolik znalostí, dovedností a dalších hodnot mi skutečně tento proces dal. Po opakovaných úvahách jsem dospěla k závěru, že mi oněch devatenáct let bylo velmi přínosných, ne však zdaleka tolik, kolik by mohlo být a můj čas strávený ve škole zpětně nepovažuji za zcela efektivně využitý. Jsem člověk, který ve svém životě preferuje velkou míru smysluplnosti a efektivnosti, který má rád „nové věci“, nové zážitky a zkušenosti, je pro něho důležitá pohybová aktivita a zdravé sociální prostředí. Toto jsem v průběhu mých studijních let nenacházela v míře, ve které bych si přála, a znepokojení nad vlastní zkušeností se školní realitou bylo jedním z motivů k napsání této disertační práce.

Ráda bych tak touto prací přispěla do diskuze o zkvalitňování školního výchovně-vzdělávacího procesu a obohatila případné čtenáře, ať z řad odborné či laické veřejnosti, o další možné souvislosti v problematice učení i vyučování.

Základní vymezení problémové oblasti

Mareš (2013) *učení* popisuje jako velmi složitý děj a jeho typy (typy lidského učení) dělí podle pěti kritérií: podle procesů a činitelů, jichž se týká; podle časoprostorových a silových charakteristik; podle míry vědomého záměru; podle vnější formy a použitého postupu; podle subjektu učení a podle podílu subjektu (nositele) učení na učení

V této práci bude pozornost směřována především na průběh učení, tedy na procesy a činitele, které Mareš (1998) dále dělí na: učení senzorycké (oblast čítí), učení percepční (vnímání), učení senzomotorické (pohybová aktivita), učení verbálně pojmové (řeč, myšlení), oblast emocionálně-motivační (zájmy, potřeby, prožívání, motivační vzory),

osobnost včetně jáství (systém hodnot, sebedůvěra, sebepojetí) a sociální oblast (postoje, sociální role, mezilidské vztahy).

Mezi základní pojmy v předložené práci patří *styl učení* neboli *učební styl* (synonymum), který Mareš (1998, 75) popisuje jako:

Postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně a člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení. (...) mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie a učební taktiky. ... Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující. Styly učení se dají diagnostikovat a měnit, třebaže ne snadno, a to pomocí sociálního okolí anebo jedincem samým. Jejich poznání může být užitečné pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení, ať je provádějí jiní lidé nebo jedinec sám.

Dalším základním pojmem této práce je *vyhledávání mimořádných prožitků*. Termín pochází z překladu Kubana (2006) z anglického *sensation seeking*. Mimořádný prožitek (*sensation*) je rozuměn jako nový, silný, výjimečný a je používán v kontextu *tendence vyhledávat mimořádné prožitky (sensation seeking tendency)*. Tato tendence je determinována jak geneticky, tak vnějšími faktory (Zuckerman, 1994), souvisí s podstupováním rizika (Zuckerman, 2001) a je součástí žákovy osobnosti.

Výzkumy, které se explicitně týkají vyhledávání prožitků a vzdělávání (Farley, 1981; Wentzel, 1993; Carter & Stewin, 1999; Blum et al., 2000; Ang & Woo, 2003), naznačují, že žáci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mají negativnější přístup ke školní docházce a více inklinují k hyperaktivitě a kriminalitě než žáci s nízkou tendencí. Je indikována vazba mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem. Autoři upozorňují na roli nepodnětných vzdělávacích metod tlumících intelektuální zvědavost

mladých, kteří vyhledávají mimořádné prožitky, a zvyšujících pravděpodobnost kriminálního chování jako důsledek. Studie ukazují, že pozitivní intelektuální výsledky jsou závislé na správném vyučování.

Studentem preferovaný učební styl, který se v průběhu života vyvíjí z vrozeného základu a největší stabilizaci zaznamenává v průběhu studia na střední škole, může souviset s mnoha okolnostmi míry tendence vyhledávat mimořádné prožitky nevyjímaje. Pragmatická koncepce učebních stylů Dunnové (2000), ze které v práci vycházím, mezi subškály *Dotazníku stylu učení* řadí mimo jiné i *zážitkové učení*, které je charakterizováno prožitkem, pohybem, praktickou zkušeností a autentičností. Tyto atributy jsou vlastní i vyhledávání mimořádných prožitků. Na základě teoretické analýzy a hypotetických předpokladů si v souvislostech učebních stylů a tendence vyhledávat mimořádné prožitky kladu dvě zásadní otázky, pro které hledám teoretické i empirické odpovědi:

Existuje souvislost mezi preferovaným učebním stylem a mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky? Existuje souvislost mezi preferencí zážitkového učení a mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky?

Rybenský (2008), Krásová a Rost (2008) a Kuban (2001) ve svých pracích docházejí k závěrům, že vyznavači specifického životního stylu, konkrétně mladí lidé provozující některé druhy sportů, vykazují nadprůměrnou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. I z tohoto důvodu byla tato studie realizována mezi studenty gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. Na základě této zvolené cílové skupiny vzniká třetí hlavní otázka této práce: Jsou rozdíly v učebních stylech a tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd? Již spekulací je koncentrace jedinců s vyšší tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a s preferencí zážitkového učení přímo ve sportovně zaměřených gymnaziálních třídách. Případné potvrzení této spekulace by ovšem mohlo přispět ke zkvalitnění vyučovacího procesu u těchto skupin.

Předložená práce zachovává tradiční strukturu; je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické a každá z nich je jinak (avšak vzájemně) cílově vymezena.

Cíle a úkoly disertační práce

Cílem teoretické části práce je pojednat o *tendenci vyhledávat mimořádné prožitky*, tuto oblast popsat a analyzovat především z pohledu edukačního procesu, konkrétně ve vztahu k učebnímu stylu studenta. Z oblasti *učebních stylů* je záměrem vymezit základní pojmy pro účely této práce a identifikovat je v obecnějším kontextu. Dílčím cílem je věnovat bližší pohled tzv. *zážitkovému učení*, které je jednou z proměnných koncepcí učebních stylů Dunnové (2000), ze které v práci vycházím. *Zážitkovému učení* je věnována podrobnější analýza především v souvislosti s vyhledáváním mimořádných prožitků, protože obě tyto oblasti spojuje fenomén prožitku. Hlavním cílem teoretické části práce je tedy nalézt teoretické souvislosti mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferovanými styly učení. Záměrem je poukázat na aspekty učení, kterým není v odborné literatuře věnováno příliš pozornosti, a přispět tak do diskuze o optimalizaci edukačního procesu.

Obecným **úkolom teoretické části práce** je vymezení základních pojmů, koncepcí a vztahů, ze kterých práce vychází. Konkrétním úkolom je teoreticky popsat a analyzovat problematiku vyhledávání mimořádných prožitků v souvislosti se styly učení žáků a studentů. Jednotlivé dílčí úkoly jsou specifikovány následovně:

1. Definovat základní pojmy: *učení, styl učení a vyhledávání mimořádných prožitků* a termíny objasnit v širších kontextech.
2. Pojednat o *tendenci vyhledávat mimořádné prožitky* v souvislosti s edukačním procesem a seznámit s výzkumy, které se touto problematikou zabývají.
3. Pojednat o učebních stylech a objasnit koncepci stylů učení Dunnové, jejíž výzkumný nástroj je použit v empirické části práce.
4. Analyzovat teoretické souvislosti mezi *styly učení a tendencí vyhledávat mimořádné prožitky* a bližší pohled věnovat tzv. *zážitkovému učení a zážitkové pedagogice*.
5. Vypracovat doporučení pro teorii.

Cílem empirické části práce je zjistit, jakou mají studenti všeobecně zaměřených tříd a tříd s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou na českých gymnáziích tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a jaké preferují učební styly. Dílčím cílem je objasnit, je-li mezi těmito dvěma proměnnými souvislost, respektive jaká, a liší-li se ve

sledovaných proměnných studenti všeobecných tříd od studentů tělovýchovně zaměřených tříd. V empirické části práce (kapitola 2 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy) jsou podrobně popsány čtyři dílčí cíle, osm výzkumných otázek a tři alternativní hypotézy, které blíže specifikují přesný směr realizovaného výzkumu.

Úkoly empirické části práce vychází ze stanovených cílů a tří hlavních otázek - zdali existuje souvislost mezi preferovaným učebním stylem a mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky; zdali existuje souvislost mezi preferencí zážitkového učení a mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a jsou-li rozdíly v učebních stylech a tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd. Jednotlivé úkoly jsou stanoveny následovně:

1. Metodicky i organizačně připravit empirické šetření mezi respondenty na českých gymnáziích.
2. Uskutečnit pilotní výzkum a optimalizovat výzkumné nástroje, podmínky i průběh sběru dat.
3. Uskutečnit první a druhý sběr dat s využitím náhodného stratifikovaného výběru a *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib*.
4. Provést záměrný výběr a uskutečnit třetí sběr dat v podobě hloubkových rozhovorů.
5. Analyzovat a zpracovat data pomocí analýzy inferenční statistiky, shlukové analýzy a rámcové analýzy.
6. Syntetizovat poznatky ze smíšeného výzkumu, diskutovat je a vypracovat doporučení pro praxi.

1 SOUČASNÝ STAV POZNATKŮ

1.1 VYHLEDÁVÁNÍ MIMOŘÁDNÝCH PROŽITKŮ

V této podkapitole vymezuji termíny *prožitek* a *tendenci vyhledávat mimořádné prožitky* včetně základního kontextu. Seznamuji s hlavními diagnostickými nástroji v oblasti vyhledávání mimořádných prožitků a přibližuji pojetí Zuckermana, z jehož práce vycházím. V druhé části podkapitoly 1.1 uvádím přehled výzkumů týkající se především vyhledávání mimořádných prožitků, souvisejících projevů chování a souvislostí s oblastí sportu.

1.1.1 Vymezení základních pojmů – prožitek, mimořádný prožitek

Dostupné definice *prožitku* vycházejí z hlavních psychologických, filozofických i pedagogických směrů. Pro tuto práci je nejdůležitější pohled psychologický a pedagogický. V psychologickém slovníku vymezují pojem *prožitek* Hartl a Hartlová (2000, 461): „prožitek autentický (authentic experience) je jeden ze základních obsahů psychiky: 1. citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku, 2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti.“

Pojem *prožitek* se stal typický pro německou duchovnědnou tradici přelomu 19. a 20. století, která nejen významově, ale i striktně pojmově odlišila *prožitek* (*Erlebnis*) od *zkušenosti* (*Erfahrung*) i od pocitu (*Gefühl*). V německém jazyce se nejčastěji v této souvislosti setkáváme s pojmem *Erlebnis* (prožitek) na rozdíl od pojmu *Erleben* (prožívání) až v 70. letech 19. století (Gadamer, 1994). Dilthey (in Pelcová, 2000) popisuje *prožitek* (*Erlebnis*) jako elementární východisko poznání a sebepoznání. Poprvé tak poukazuje na ontologickou kvalitu prožitku. Přichází na to, že prožitek není něco „daného“, co by bylo „dané pro nebo na vědomí“. Chápe ho jako jednotu, jako niterný akt a psychický proces, v němž se bezprostředně zachycují osobní životní pochody, stavy, představy a pocity. Vyznačuje se celistvostí a vnitřní, tzv. původní časovostí. Pocítění příznivých významů přítomnosti nás oprostuje o strach z budoucnosti a nejistoty, která je doprovází. „Lidský čas naplněný smyslem a významem – čas práce, čas očekávání, vítězství – se člověku dává pouze v prožitku“ (in Pelcová, 2000, 45). Dle Gadamera (1994) se v prožívání ukazuje skutečné jako něco nezprostředkovaného a původního, je nám jakoby nabízen obsah pro ozřejmení, který si podřizuje svůj význam. Co zůstává obsahem prožitku a co význam

prokresluje, jsou barvy, nálada, atmosféra, emoce navždy spojené s určitými okolnostmi, s konkrétní událostí.

Z psychologického hlediska se prožitku věnují Vasiljuk (1998), Arrivé (2004) či Nakonečný (2000). Vasiljuk (1988) vysvětluje *prožívání* jako psychický proces, který lze pojmut i jako směřování k naplnění nějakého většího celoživotního tématu. Maslow (in Nakonečný, 1995) pokládá náš život za jeden velký proces na cestě k budování smysluplnosti lidského života, který spatřoval v realizaci tzv. „B-values“ (potřeb bytí) na cestě k seberealizaci. Styčným bodem pro psychologický pohled na prožitek jsou *emoce*. Emoce odrážejí kvalitu našeho vztahu ke světu, proto platí, že vnitřní a vnější svět se navzájem prolínají a emoce je známkou tohoto prolínání. Emoce je tedy prvním a nejvíce spontánním citovým vyjádřením našeho vztahu ke světu (Arrivé, 2004). Právě prožitek lze tedy považovat za kvalitu našeho vztahu ke světu, která se odráží v našich emocích.

V kontextu této práce je prožitek rozuměn jako *prožitek mimořádný*. Bednář (2013) mimořádné prožitky překládá jako tzv. *exceptional human experiences*, jejichž „databázi“, třídění i teoretické zpracování zajišťuje „Exceptional Human Experience Network“, která uvádí okolo 500 možností mimořádných prožitků. Bednář tyto prožitky dělí z hlediska obsahu a z hlediska topografie.

Bednář *exceptional human experiences* dělí a systematizuje následovně.

I. Z hlediska obsahu:

1. perinatální – prožitky návratu do doby narození;
2. horizontální transcendence – přesah „obvyklého“, ale „jen“ ve směru transpersonálním, transkulturním apod.;
3. nadiru – prožitky „dna“, utrpení, „pekla“, „temné noci“ (Jan od Kříže);
4. identifikace s kosmickým vědomím – zde zejména jako setkání s řádem; též lze mluvit o vertikální transcendenci;
5. identifikace s metakosmickým prázdňem – zde i kontakt s chaosem („neřádem“) a s prapůvodním prázdňem, nicotou a tichem;
6. (blížkost) smrti – prožitky „doteku“ smrti a tzv. života „před životem“, „mezi životy“ a „po životě“;

II. Z hlediska topografie – v rámci:

1. konvenčního vědomí:
 - a. prožitky homeostatické (fakticky tedy „požitky“)
 - b. prožitky radosti („flow“ apod.)
2. rozšířeného vědomí – psychodelické prožitky aj.;
3. nevědomí – např. archetypální prožitky;
4. nadvědomí – kdy dochází k přeladění na pozitivní prožitkový vzorec, k radikální katarzi a k holotropní orientaci; sem by patřila metanoia a snad některé „vrcholovější“ vrcholové prožitky (peak experiences).

Z „databáze“ prožitků Bednář (2013) vybírá typy, ve kterých nalézá průnik s kinantropologickou problematikou. Jde např. o sdílené prožitky týmových sportů a prožitky synergie (horizontální transcendence); prožitek porážky a „sáhnutí si na dno“ apod. (nadiru); „nahlížení do tváře“ smrti v horolezectví, motorismu či jiných vysoce rizikových sportech (blízkost smrti); prožitky po úspěšném výkonu, pobyt v „zóně“ (prožitky radosti) a rámeček vertigonálních aktivit (rozšířené vědomí). Bednář ze škály prožitků vybírá ty prožitky, které jsou ve sportovní teorii a praxi nejběžnější, a to tyto 3:

peak experience – termín Abrahama Maslowa;

flow experience Mihály Csikszentmihalyiho;

zone experience.

Termín *peak experience* Maslow shrnuje jako „nejlepší momenty lidského bytí, největší životní chvíle, prožitky extáze, nadšení, blaženosti, či největší radosti“ (in Bednář, 1971, 105). Pro tzv. optimální prožitek zavádí Csikszentmihalyi (1996) pojem *flow*, nejčastěji překládaný jako *prožitek plynutí*. V češtině by tomu mohly též odpovídat pojmy: zaujetí, pohroužení do činnosti, stržení činností, unesení činností. Tento stav je charakterizován ponořením do určité činnosti, kdy se člověku nic jiného v dané chvíli nezdá důležité. O flow pojednává také Jirásek (2005, 197): „Plné soustředění na činnost vede k navození mimořádného stavu vědomí, kdy dochází k celostnému propojení prožívajícího, činnosti a okolí, k integraci se světem, k holistickému „zcelostnění“, nediferencujícím mezi „Já“ a „Ne-Já“. *Zone experience* Bednář (2013, 45) shrnuje jako „pocit neuvěřitelné lehkosti bytí, neobvyklé kombinace vnitřního klidu a připravenosti k dynamické akci („oko uragánu“) a stav vysoké koncentrace – to vše vyústí ve většině případů v maximální (možná spíše: optimální) výkon“.

V kontextu této disertační práce je termín *mimořádný prožitek* rozuměn jako prožitek nový, silný, výjimečný a nevšední a není orientován „pouze“ na oblast sportovní. Z Bednářova přehledu různých „pojetí“ prožitků lze kromě prožitků typu *peak experience*, *flow* a *zone experience* mezi tento typ *mimořádných prožitků* přiřadit i prožitky homeostatické („požitky“) a prožitky rozšířeného vědomí (prožitky psychodelické). *Mimořádné prožitky* ve smyslu, ze kterého vycházím v této disertaci, jsou používány výhradně ve spojení ***vyhledávání mimořádných prožitků – sensation seeking*** (Kuban, 2006). Tedy anglickým „originálem“ není *exceptional experience* ale *sensation*.

1.1.2 Tendence vyhledávat mimořádné prožitky a její diagnostika

Psychologickou problematikou prožitkovosti v zahraničí známou pod termínem *sensation seeking* se od 60. let zabývá prof. Marvin Zuckerman z University of Delaware v USA a v současnosti je považován za předního odborníka v dané oblasti (Kuban, 2006). Vyhledávání mimořádných prožitků (dále též jako vyhledávání prožitků) definuje jako vyhledávání různých, nových, komplexních a intenzivních prožitků a zážitků a ochotu pro tyto prožitky podstoupit fyzické, sociální a finanční riziko. ***Tendence vyhledávat mimořádné prožitky*** je známa pod původním anglickým názvem *sensation seeking tendency* (SST) (Kuban, 2006) a je determinována jak genetickými, tak vnějšími faktory (Zuckerman 1994). Tedy je považována za součást osobnosti, za její rys. Bližší analýza (Eysenck, 1983; Fulker et al., 1980; Hur & Bouchard, 1997; Koopmans et al., 1995) ukazuje široký rozptyl možného vlivu dědičnosti na míru tendence vyhledávat prožitky, a to od 34 % do 69 %. I přes vysokou míru vlivu genetiky má svůj vliv i prostředí, religiozita, rodiče a další rodinné a socio-ekonomické faktory (Feij & Taris, 2010; Zuckerman, 1994). Studie jednovaječných dvojčat, které byly od sebe po narození odděleny a vychovávány v jiných prostředích, ukázaly, že závislost tendence vyhledávat mimořádné prožitky na prostředí je ze 40 % či méně, ale zásadní podíl je připisován prostředí mimo domov (Zuckerman, 2000).

Vyhledávání prožitků je spojeno s chemickými procesy mozku, kde je podněcována touha po stimulaci a nových prožitcích. Tento zvýšený neuro-endokrinologický profil je typičtější pro muže než pro ženy (Zuckerman, 2005). Vyhledávání prožitků také souvisí s věkem. Dochází ke zvýšení tendence mezi dětstvím a adolescencí, přičemž vrchol je v adolescentním věku a dále hodnota s věkem klesá (Zuckerman, 1994). Dle Kubana nejvyšší hodnoty dosahují lidé ve věku 20–24 let a častěji jde o muže. Tedy z demografického hlediska jedinci nejvíce vyhledávající prožitky jsou nejčastěji adolescentní muži nebo mladí dospělí muži. Kulminace tendence vyhledávat prožitky v pozdní adolescenci souvisí s hladinou testosteronu (Zuckerman, 1994) a s mírou podstupování rizika (e.g. Crawford et al., 2003; Romer & Hennessy, 2007).

Za zajímavé lze označit zjištění Henryho a Moffitta (1997), kteří nachází souvislost mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a velikostí IQ. Zjišťují negativní korelaci mezi hodnotou IQ a nevhodným podstupováním rizika. Zároveň zjišťují, že přestože velikost

vztahu mezi pracovní pamětí a vyhledáváním mimořádných prožitků není velký, roste též s přibývajícím věkem adolescenta.

V psychofyziologické oblasti je potvrzeno, že lidé s vysokou potřebou mimořádného prožitku mají lepší orientační reflex a rychlejší reakci na vizuální podnět než lidé s nízkou potřebou mimořádného prožitku. To ukazuje, že lidé, kteří vyhledávají mimořádné prožitky, mají větší vzrušivost CNS (Neary & Zuckerman, 1976).

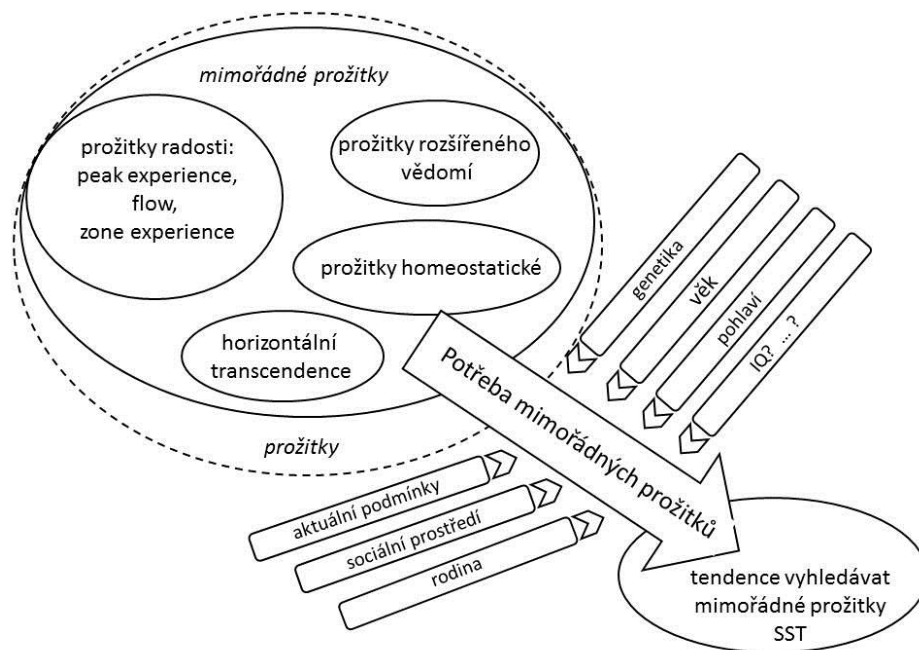
V oblasti psychopatologie je vyhledávání prožitků shledáno v pozitivním vztahu k psychoticismu (Eysenck & Zuckerman, 1978), hypomanickým tendencím a psychopatickým deviacím (Blackburn, 1969; Zuckerman, 1978; Zuckerman & Link, 1968). Negativní korelace se objevují u hypochondrie a tendencí k depresím (Montag & Birenbaum, 1985; Watson & Jacobs, 1977).

Z českých autorů se k problematice vyjadřuje Hošek (1997), který potvrzuje, že u většiny osob s vysokou nebo nízkou úrovní rysu tendence vyhledávat mimořádné prožitky není žádná maladaptace nebo abnormalita v psychiatrickém slova smyslu. Nicméně souhlasí s tím, že s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky se mohou pojit určité psychopatologické jevy.

Kuban (2006), z jehož pojetí v souvislosti s vyhledáváním mimořádných prožitků vycházím, tendenci tyto prožitky vyhledávat popisuje jako člověku danou jeho fylogenetickým vývojem, tedy biologicky podmíněnou. Tato podmíněnost člověku částečně předurčuje míru, kterou potřebuje naplnit, aby potřebu prožitku saturoval. V lidském vývoji se zdroje prožitků postupně transformovaly z oblasti zajištění prostředků pro každodenní přežití a ochrany života do oblasti individuálních zájmů a volného času. Ve všech uvedených oblastech, ve kterých je možné mimořádné prožitky v současné době vyhledávat, lze potřebu dosažení silných prožitků saturovat prostřednictvím aktivit společensky přijatelných, tak i nežádoucích, což je důležitý moment v situaci, kdy o tendenci vyhledávat mimořádné prožitky přemýšlíme v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu.

Z důvodu složitosti vymezení *mimořádného prožitku a tendence mimořádné prožitky vyhledávat* v širším (výše uvedeném) kontextu příkládám grafické schéma (Obrázek 1),

kterým jednotlivé naznačené souvislosti, vlivy a vztahy „shrnuji“. Vycházím především z Bednáře (2013) a výsledků výzkumů prezentovaných v této podkapitole.



Obrázek 1. Schéma kontextu vlivů na míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky

V doposud publikovaných výzkumech zabývajících se vyhledáváním prožitků byly pro sběr dat použity tyto nástroje: *Cloninger's Temperament and Character Inventory* (Cloninger, 1994), *Behavior Assessment System for Children (BASC)* (Reynolds & Kamphaus, 1992), *Cattell's 16 personality factors (16PF)* (Conn & Rieke, 1994), *Boredom Proneness Scale (BPS)* (Farmer & Sundberg, 1986) a *Sensation Seeking Scale (SSS)*, v české verzi *Test zájmů a zálib* (Kuban, 2006), který jsem použila pro účel této práce. Blíže je tento nástroj popsán v kapitole Postup řešení a použité metody v kvantitativní části práce.

Výzkumy týkající se vyhledávání prožitků řeší široké spektrum otázek a oblastí, přičemž vyhledávání prožitků u studentů jako indikátor pro optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu je v zahraniční i české literatuře zastoupeno zřídka. Tendence vyhledávat prožitky a její diagnostika je, a to především ve světě, využívána nejčastěji v souvislosti s primární prevencí sociálně-patologických jevů, v oboru personalistiky, finančnictví, obchodu, managementu nebo v oblasti dobrovolnictví.

Výzkumy pojednávající o vyhledávání prožitků, které by mohly být přínosné pro zkvalitnění edukačního procesu, uskutečnili například Zuckerman a Link (1968), Blackburn (1969), Watson a Jacobs (1977), Zuckerman (1978), Eysenck a Zuckerman (1978), Zuckerman (1979), Huba a Bentler (1983), Glasgow, Cartier a Wilson (1985), Montag a Birenbaum (1986), Jaffe a Archer (1987), Newcomb a McGee (1991), Perkins et al (2001) a další. Podrobněji jednotlivé z nich popisují v následujících podkapitolách.

1.1.3 Vyhledávání mimořádných prožitků v pojetí Zuckermana

Zuckerman (1979) tendenci vyhledávat prožitky dělí do čtyř základních oblastí.

První oblastí je oblast sportu a fyzické činnosti – *Vyhledávání napětí a dobrodružství (TAS – Thrill and Adventure Seeking)*. Tato oblast vyjadřuje touhu zabývat se sportovními činnostmi nebo činnostmi, které zahrnují určité fyzické úsilí (Hošek, 1999b), nebezpečí nebo riziko (Kuban, 2006). Často tyto činnosti vyžadují velké fyzické snažení, které je nutno vynaložit v souboji se soupeři a při překonávání přírodních nebo jiných překážek. Silným psychologickým stimulem je skutečnost, že díky vystavení fyzickému riziku musí jedinec balancovat svými schopnostmi a dovednostmi na hranici vlastních možností a dosti často je nutné překonat i osobní bariéry anxiózy (Kirchner et al., 2003). Fyzické riziko s sebou přináší zejména sportovní a částečně i pracovní oblast, které v obou případech umožňují soutěžení a do značné míry i sebepoznání. Na základě dosažených úspěchů dochází také k upevnění sebevědomí a sebedůvěry. Sportovní činnost jako jediná umožňuje také sociálně akceptovatelnou formu přímých vzájemných soubojů fyzického charakteru, jejichž původ můžeme hledat v dávných dobách (Kuban, 2006).

Oblastí smyslového vnímání je *Vyhledávání zkušeností (ES – Experience Seeking)*, která zahrnuje tendenci vyhledávat nové zkušenosti prostřednictvím mysli a smyslů, jako je například hudba, umění, cestování, seznámení se s nekonformním životním stylem, nekonvenčními přáteli a prožitky gastronomické. Patří sem také prožitky získané prostřednictvím návykových látek. Dosažení kladně hodnocených prožitků v oblasti ES je zpravidla podloženo schopností hlubšího smyslového vnímání, dlouhou odbornou přípravou, studiem a mnohdy také i určitou mírou talentu. Patří sem například prožitky dosažené v různých oblastech umění, zprostředkované poznáváním z cestování a za vrcholnou formu lze považovat úspěšný výsledek vědeckého bádání. Typickým

fenomémem pro tuto oblast je také vnímání krás přírodního prostředí, ve kterém je prováděna sportovní činnost. Na opačné straně stojí prožitky, které lze získat okamžitě, bez úsilí, pasivní formou. Typickým příkladem je užívání drog, alkoholismus nebo herní závislosti (Kuban, 2006).

Oblastí míry respektování právních a morálních norem je oblast ***Disinhibice (Dis – Disinhibition)***, která zahrnuje vyhledávání prožitků prostřednictvím různých druhů aktivit. Mezi aktivity sociálního charakteru lze z tohoto hlediska zařadit večírky, společenské popíjení, sex a střídání sexuálních partnerů. Právní riziko nejčastěji souvisí s oblastí podnikání nebo s činnostmi, které se pohybují na okrajích daných právních norem. Rozsah a obliba prožitků získaných v této oblasti úzce souvisí s morálními zábranami osobnosti nebo její tendencí o vlastní prosazení. Důležitými protipóly zde jsou rovněž submisivita a dominance. Lze zde hovořit o prožitku z pocitu moci, který se projevuje například šikanováním nebo terorizováním okolí, ať již v psychické nebo fyzické formě, prožitky vyplývající z páchání kriminálních činů, ale také v sociální oblasti založené na promiskuitě. Se sportovní oblastí souvisí jevy jako je zdravá sportovní soutěživost, sebedůvěra v souvislosti s vedoucím postavením nebo jevy související s etikou sportovního boje, ducha fair-play a s mírou respektování pravidel sportů a her (Kuban, 2006).

Poslední oblastí je oblast resistance vůči opakovaným podnětům – ***Vnímavost nudy (BS – Boredom Susceptibility)***, která naznačuje averzi vůči opakovaným zkušenostem a prožitkům jakéhokoli druhu. Patří sem například rutinní práce nebo nudní lidé či lidé se zřejmými záměry. Součástí této oblasti je například tendence vytvořit a vyhledávat určitá sociální zázemí, tolerance v mezilidských vztazích nebo netrpělivé reakce, pokud nedochází ke změnám. Jako kladné jevy zde je možné vyzdvihnout například prožitky spojené s vytvářením a pobytem v harmonickém sociálním prostředí, dlouhodobým sociálním působením nebo kontaktem s důvěrně známými jevy. Aktivních pozitivních prožitků v této oblasti nelze dosáhnout bez schopnosti koncentrace na dosažení cíle. Za negativní jevy v oblasti BS lze považovat především pasivní uspokojení související s pohodlností nebo leností a neschopnost koncentrace na jakoukoli cílevědomou činnost (Kuban, 2006).

1.1.4 Vyhledávání mimořádných prožitků a projevy chování

Jak již bylo naznačeno, vyhledávání mimořádných prožitků může být jednou z osobnostních charakteristik, které jsou zodpovědné za vznik a trvání určitého problémového chování a postojů (Huba & Bentler, 1983; Perkins et al, 2001). Montag a Birenbaum (1986) upozorňují, že vyhledávání mimořádných prožitků má vztah k faktoru nezávislosti osobnosti a dle Zuckermana a Linka (1968) jedinci vyhledávající mimořádné prožitky jsou více impulzivní, asociální, nekonformní a méně úzkostní. Galloway a Lopez (1999) nachází souvislost mezi vyhledáváním prožitků, podstupováním rizika, tendencí odhalovat osobní city a pocity, averzí ke strukturovaným a formálním situacím, dobrodružným cestováním, vyhýbáním se opakovaným dějům, náklonností k intenzivním zážitkům, náchylností k pocitům nudy v kontextu zdrženlivých a opakujících se situací a tendencí ke ztrátě zábran. Na základě pozorování sociálního chování ve skupinách bez vůdce vykazují jedinci vyhledávající mimořádné prožitky sociální dominanci a často zažívají různé emocionální úrovně (Zuckerman, 2001). Glasgow, Cartier, a Wilson (1985) zjistili negativní vztah mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a konzervatismem a podle Jaffe a Archer (1987) je vyhledávání prožitků typicky nejsilnější předpoklad pro zneužívání návykových látek. Je spojováno s větší citlivostí na nikotin, což by mohlo jedince predisponovat ke kuřáctví (Perkins et al, 2001) a se vztahem k legálnímu i ilegálnímu užívání drog (Newcomb & McGee, 1991). Významný vztah byl nalezen mezi vyhledáváním prožitků a konzumací alkoholu, opakovanými sexuálními zkušenostmi, preferencemi stimulujících pokrmů a dobrovolnictvím pro nevšední aktivity (Zuckerman, 1979).

Harden, Quinn a Tucker-Drob (2012) dlouhodobě zkoumali skupinu adolescentů, konkrétně jejich tendenci vyhledávat prožitky a míru delikventního chování. Nárůst delikventního chování v adolescentním věku dle těchto autorů souvisí se změnami v tendenci vyhledávat prožitky. Jiné výzkumy zjišťující vliv dědičnosti na delikventní chování upozorňují, že fungující rodinné zázemí a pozitivní a vlídné rodičovství navzdory vysokému vlivu dědičnosti může delikventní chování snížit (Button et al, 2005; Feinberg et al, 2007). Je tedy možné, že tyto vnější vlivy snižují jinak vrozenou souvislost mezi tendencí vyhledávat prožitky a delikventním chováním. Je-li takto pozitivní výchovné prostředí obohaceno o nabídku mimořádných prožitků např. v podobě sportu, je možné

ještě výraznější pozitivní ovlivnění případných delikventních projevů. Dalším zajímavým faktem je pozitivní korelace mezi vyhledáváním prožitků a osobní kuráží (Muris, 2009). Kuráž může být v určitých situacích vnímána a hodnocena pozitivně, v některých nikoliv. Rozmezí podstupování rizika je od negativních projevů chování, kde osobnost je charakterizována jako asociální, po pozitivní projevy (Goma-Freixanet, 2001). Ti, co se pohybují na negativním pólu, mohou vykazovat kriminální činnost nebo sebepoškozující chování jako je zneužívání drog, promiskuita a sebevražedné pokusy (Slater, 2003; Zuckerman, 2000). Self a Findley (2010) označují tyto jedince za náchylné k chování podporující negativní životní styl. Na pozitivní straně spektra se pohybují lidé jako například hasiči nebo záchranáři. Mezi těmito póly jsou zpravidla vyznavači extrémních sportů (Zuckerman, 2001) a jedinci, jejichž projevy jsou umírněnější či alternativnější.

Uvedené možné projevy chování související s tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mohou mít významný vliv na výchovně-vzdělávací proces a konkrétně na žákovu učení, což je předním tématem této disertační práce.

1.1.5 Vyhledávání mimořádných prožitků a sport

Z hlediska vyhledávání mimořádných prožitků a provozování sportovních aktivit nelze hovořit o existenci uceleného a systematického výzkumu. Nejčastěji je zjišťována souvislost mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a vyznavačstvím tzv. rizikových sportů (Zuckerman, 1979). Existují ojedinělé výzkumy hledající vztah mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a preferencemi určitých druhů sportů. Prozatím je nízký počet studií, které by zjišťovaly, jakou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky má rekreačně sportující populace vzhledem k nespportující (bez ohledu na rizikovost provozovaného sportu), jakou tendenci mají výkonnostní sportovci, sportovci profesionálové nebo sportovci v konkrétních sportovních odvětvích.

Naopak existují studie popisující vyhledávání prožitků z hlediska kontaktních a nekontaktních sportů. Je zjištěno, že sportovci praktikující kontaktní sporty mají významně vyšší tendenci vyhledávat prožitky než účastníci nekontaktních sportů (Schroth, 1994). Z oblasti rizikových sportů zařazují někteří výzkumníci mezi sporty provozované jedinci s vyšší tendencí vyhledávat mimořádné prožitky seskoky volným pádem (Fitzpatrick, 1999; Zuckerman, 2000), závěsné létání (Roberts, 1994; Zuckerman, 2000),

skalní lezení a lezení v ledu (Roberts, 1994), sjíždění divoké vody na raftech a kajaku (Roberts, 1994; Zuckerman, 2000) a bungee jumping (Zuckerman, 2000). Extrémní sporty Wymer, Self a Findley (2010) charakterizují vzrušením z podstupování rizika spojené s dovedností a fyzickou zdatností. Potgieter and Bisschoff (1990) nachází pozitivní korelaci mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a provozováním tzv. vysoce a středně rizikových sportů, zatímco s nízkými rizikovými sporty zjišťují korelaci negativní. Odlišného názoru jsou Cazenave, Le Scanff a Woodman (2007), kteří se zabývají psychologickým profilem u žen provozujících nerizikový sport, provozujících rizikový sport ve svém volném čase a u profesionálek, které se rizikovým sportem živí. U žen provozujících rizikový sport ve svém volném čase autoři zjišťují vysokou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, zatímco u profesionálek nízkou. Tedy na základě tohoto výzkumu nelze tvrdit, že míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky může určovat angažovanost v tzv. rizikových sportech a že vyznavači rizikových sportů nemusí vždy být tzv. vyhledavači mimořádných prožitků. Vysvětlením může být to, že u žen profesionálek byla zároveň zjištěna nízká impulzivita, schopnost zvládat potenciálně rizikové situace, větší porozumění vlastním emocím a větší sebekontrola (Cazenave, Le Scanff, & Woodman, 2007). Tedy tyto ženy méně pociťují potřebu opakovaně vyhledávat dobrodružství, aby zaživaly intenzivní emoční zážitky. Nezažívají tak emocionální pnutí tlačící je do rizikového chování, zatímco amatérky v rizikových sportech ano.

Jedno z vysvětlení vztahu mezi rizikovým chováním (ať z oblasti sportu či společensky neakceptované oblasti) a regulací emocí poskytují Michel et al. (1997). Dle těchto autorů rizikové aktivity zvyšují sebehodnotu jedince, kterou pravděpodobně dotyčný nezažívá v jiných sférách života. Provozovaná riziková aktivita tak slouží jako jistá kompenzace. V takovýchto případech je aktér v průběhu aktivity obezřetnější, protože jeho cílem je zvládnout jak samotnou aktivitu, tak vědomí pozitivního sebehodnocení.

V České republice srovnání mezi sportující a nesportující populací provedl Kuban (2006), který porovnal standardizační soubor (českou populaci) se studenty vysokých škol sportovního zaměření. Ze srovnání zjistil, že vysokoškolští studenti sportovně zaměřených oborů mají o něco vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, než tomu je u respondentů u standardizačního souboru (rozdíl však nebyl statisticky významný). Jeho

zjištění souhlasí s výsledky Frankena et al. (1994) a Jacka a Ronana (1998), kteří uvádí souvislost mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a sportovní aktivitou obecně.

I vzhledem k jisté nejednotnosti výzkumů v oblasti vyhledávání mimořádných prožitků v souvislosti se sportovní aktivitou jedince zaměřuji výzkum v této disertační práci na sportující populaci, konkrétně na studenty českých sportovně a tělovýchovně zaměřených gymnázií. Cílem je mimo jiné přispět do problematiky souvislostí mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a sportem, a to především nalezením odpovědi na otázku, zdali studenti českých sportovně zaměřených gymnázií mají vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených gymnázií. Následnou otázkou je, existuje-li vztah této tendence k preferovaným učebním stylům a případně jaký.

1.1.6 Shrnutí problematiky vyhledávání mimořádných prožitků

Pojem *prožitek* je v rámci této práce rozuměn jako *prožitek mimořádný* (z anglického *sensation*), jinak řečeno prožitek nový, silný a výjimečný, který jako první používá Zuckerman (1978), a to ve spojení *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* (z anglického *sensation seeking tendency - SST*) (překlad Kuban, 2006). Zuckerman tuto tendenci označuje jako danou genetickými i vnějšími faktory (Zuckerman, 1994) a jako velmi související s podstupováním rizika (Zuckerman, 2001), které může být dle Kubana (2006) fyzické, sociální i finanční. Vyhledávání prožitků je spojeno s chemickými procesy mozku, které podněcují touhu po stimulaci a nových prožitcích. Lidé, kteří nadprůměrně vyhledávají mimořádné prožitky, mají větší vzrušivost CNS (Neary, Zuckerman, 1976). Tento zvýšený profil je typičtější pro muže než pro ženy (Psychology today: Cupid's comeuppance, 2004; Zuckerman, 2005) a má svůj původ ve fylogenetickém vývoji člověka (Kuban 2006). Souvisí s věkem – ke zvýšení dochází mezi dětstvím a adolescencí a jeho vrchol je v adolescentním věku (Zuckerman, 1994). Je zjištěn široký rozptyl vlivu dědičnosti, a to od 34 % do 69 % (Eysenck, 1983; Fulker et al., 1980; Hur & Bouchard, 1997; Koopmans et al., 1995). Svůj vliv však má i prostředí, religiozita, rodiče a další rodinné a socio-ekonomické faktory (Feij & Taris, 2010; Zuckerman, 1994), stejně tak i velikost IQ (Henry & Moffitt, 1997)

Na základě řady výzkumů je shledána souvislost mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a tendencí odhalovat osobní city a pocity, averzí ke strukturovaným a formálním

situacím, dobrodružným cestováním, vyhýbáním se opakovaným dějům, náklonností k intenzivním zážitkům, náchylností k pocitům nudy a tendencí ke ztrátě zábran (e.g. Galloway & Lopez, 1999). Jedinci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky jsou považováni za náchylné k negativnímu životnímu stylu (Self & Findley, 2010) a s předpokladem k větší nezávislosti osobnosti (Montag & Birenbaum 1986). Jsou více impulzivní, asociální, nekonformní, méně úzkostní (Zuckerman & Link, 1968), častěji vykazují sociální dominanci (Zuckerman, 2005), mívají větší kuráž (Muris, 2009) a s nárůstem míry tendence vyhledávat prožitky může v průběhu adolescence vzrůstat i delikventní chování (Harden, Quinn, & Tucker-Drob, 2012). Vysoká tendence vyhledávat mimořádné prožitky je dle některých autorů předpokladem pro zneužívání návykových látek (Jaffe & Archer (1987), pro opakované sexuální zkušenosti a pro nebezpečné sporty (Zuckerman, 1979). Negativní korelace byly zjištěny u konzervatismu (Glasgow, Cartier, & Wilson, 1985), hypochondrie a tendencí k depresím (Montag & Birenbaum, 1985; Watson & Jacobs, 1977).

Zuckerman (1979) tendenci vyhledávat prožitky dělí do čtyř základních oblastí: Oblast sportu a fyzické činnosti – *Vyhledávání napětí a dobrodružství* (TAS – *Thrill and Adventure Seeking*); oblast smyslového vnímání – *Vyhledávání zkušeností* (ES – *Experience Seeking*), která zahrnuje tendenci vyhledávat nové zkušenosti prostřednictvím mysli a smyslů; oblast míry respektování právních a morálních norem – *Disinhibice* (Dis – *Disinhibition*) a oblast resistance vůči opakovaným podnětům – *Vnímavost nudy* (BS – *Boredom Susceptibility*).

Projevy zajišťující potřebnou saturaci mimořádnými prožitky, jejíž míra je individuální, mohou být jak negativního, tak pozitivního charakteru. Příkladem pozitivní saturace jsou dobrovolní hasiči, záchranáři či sportovci vyznávající adrenalinové sporty, negativním příkladem jsou narkomani, patologičtí hráči či alkoholici. Polohy mezi těmito extrémními případy jsou rozličné a v případě, kdy jde o žáky či studenty, tak může být ovlivněn edukační proces. V České republice se tendenci vyhledávat mimořádné prožitky věnuje Hošek (1997) a Kuban (2006), ovšem výzkumů a studií z hlediska pedagogického, kdy je s tendencí žáka vyhledávat mimořádné prožitky pracováno jako s faktorem ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces, je velmi málo.

V této práci jeden z možných pohledů na proces učení a vyhledávání prožitků nabízím. Zabývám se vyhledáváním mimořádných prožitků u studentů na českých sportovně a tělovýchovně zaměřených gymnáziích a zjišťuji, existuje-li vztah mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky, preferovaným učebním stylem studenta, jeho pohlavím a příslušností ke sportovní či všeobecně zaměřené třídě.

1.2 STYLY UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Tato kapitola popisuje proces učení, jeho teoretické vymezení a základní pojem *styl učení*. Blíže se v ní věnuji koncepci stylů učení dle Dunnové, ze které vycházím v kvantitativní části práce. Presentovány jsou diagnostické nástroje stylů učení a výsledky výzkumů, které jsou relevantní pro sledovanou problematiku.

V množství definic pojmu *učení* je třeba vymezit a zdůvodnit výběr zvolené definice a přiblížit její místo v kontextu hlavních teorií. Mareš (2013, 79) v návaznosti na Kuliče (1992, 32) učení popisuje jako:

Proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění: svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí; své způsoby mentální reprezentace poznatků; své formy chování a způsoby činnosti; vlastnosti své osobnosti; obraz sebe sama; vztahy k lidem kolem sebe; vztahy ke společnosti, ve které žije; a to vše směrem k rozvoji a vyšší činnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují v systémy znalostí, ve vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.

Mareš (2013) dále učení popisuje jako velmi složitý děj a jeho typy (typy lidského učení) dělí podle pěti kritérií: podle procesů a činitelů, jichž se týká; podle časoprostorových a silových charakteristik; podle míry vědomého záměru; podle vnější formy a použitého postupu; podle subjektu učení a podle podílu subjektu (nositele) učení na učení. V této práci bude pozornost věnována především *průběhu učení*, tedy procesům a činitelům, které Mareš (1998) dále dělí na: učení senzoricke (oblast čítí), učení percepční (vnímání), učení senzomotorické (pohybová aktivita), učení verbálně pojmové (řeč, myšlení), oblast emocionálně-motivační (zájmy, potřeby, prožívání, motivační vzory), osobnost včetně jáství (systém hodnot, sebedůvěra, sebepojetí) a sociální oblast (postoje, sociální role, mezilidské vztahy). V této disertační práci bude na lidské učení hleděno

z procesuálně-kognitivního pohledu, tedy z pohledu již zmíněných dějů, a to především dějů poznávacích.

1.2.1 Vymezení základních pojmů – kognitivní styly a styly učení

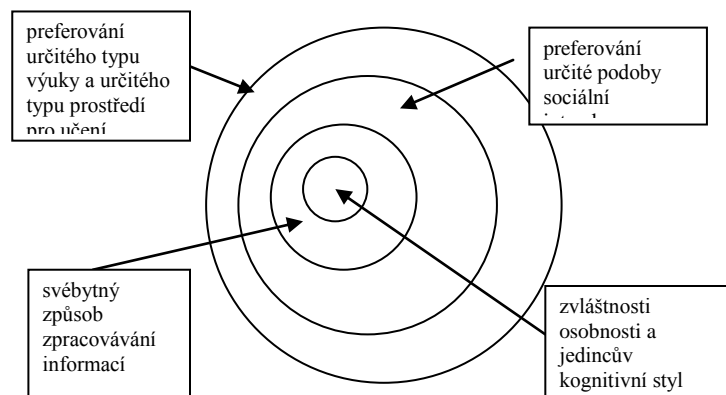
Při používání základních pojmů *kognitivní styly* a *styly učení* vycházím z pojetí Mareše (1998). Hovořím-li v kontextu učení o *kognitivním stylu*, lze jej definovat jako způsob poznávání, výběr, vnímání, třídění, ukládání a kódování přijímaných podnětů a informací. Je velmi individuální, vychází z předchozího učení a životních zkušeností (Hartl & Hartlová, 2009). S pojmem *kognitivní styl* úzce souvisí pojem *učební styl* neboli *styl učení*. Definice a použití těchto termínů, jak uvádí Mareš (1998), však není jednoznačná. Někteří autoři chápou tyto dva pojmy jako synonyma. Mezi tyto autory patří např. Katzová (1988), McRobbie (1991) Hayes a Allinson (1993), Guild (1994), Reynolds (1997), Ridings a Cheemaová (1991). Jiní chápou kognitivní styl jako jeden z aspektů učebního stylu. Jsou jimi Curryová (1990), Dunnová, Dunn a Price (1989), Duckwallová, Arnoldová a Hayesová (1991), Griggs (1985) a Mareš (1998). Nebo naopak zastávají názor, že se učební styl vydělil z obecnějšího pojmu kognitivní styl. Podle různých autorů se tyto pojmy překrývají, prolínají, nebo je jeden druhému nadřazen, resp. podřazen. Pro účely této práce vycházím opět z pojetí Mareše (1998), který kognitivní procesy označuje za určité mediátory učení. Nejsou (až na výjimky) cílem učení, spíše jeho prostředkem. Aktivují se během celé „epizody“ učení, zprostředkovávají jeho průběh (mohou jej usnadňovat či komplikovat), ovlivňují kvalitu jeho výsledků. Nejsou člověku dány v neměnné podobě a mohou se do určité míry učením také zdokonalovat.

Pojem *styl* Mareš (2013) definuje jako jistou pravidelnost ve způsobu nebo formě lidské aktivity, která je pro daného jedince typická, relativně stálá, prostupuje mnoha úrovněmi psychiky i různými situacemi a zároveň propojuje úrovně lidské psychiky. Vráťím-li se k pojmu *styly učení*, ve stavu, který Curryová (1990) označuje jako zmatek v definicích, uvedme definici Marešovu (1998, 75):

Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka, které představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Využívají se

z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně a člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení. Styly učení mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky (což jsou dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány – vytvářejí vyšší celek, tj. strategii učení; jsou to postupy záměrně vybírané a používané (Schmeck, 1988, 5)) a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující (v některých případech je chápeme jako postupy pro něj optimální). Styly učení se dají diagnostikovat a měnit, třebaže se snadno, a to pomocí sociálního okolí anebo jedincem samým. Jejich poznání může být užitečné pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení, ať je provádějí jiní lidé nebo jedinec sám (volba adekvátních vyučovacích či autoinstrukčních strategií, výběr vhodných podmínek, prostředků a prostředí pro učení apod.).

Curryová (1990) popisuje čtyři různé složky stylu učení, kterými jsou: zvláštnosti osobnosti a jedincův kognitivní styl; svébytný způsob zpracování informací; preferování určité podoby sociální interakce; preferování určitého typu výuky a určitého typu prostředí pro učení. Uspořádání těchto složek zobrazuje tzv. topologickým modelem (Obrázek 2).



Obrázek 2. Topologický model čtyř složek stylu učení (Curryová, 1990)

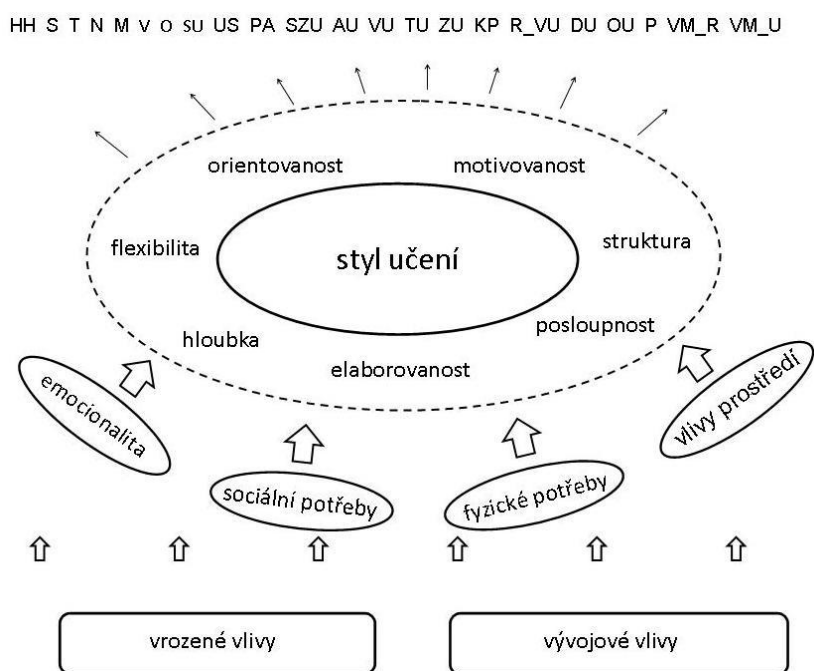
Pro tuto práci je zásadní koncepce učebních stylů americké autorky Dunnové, ze které vycházím v empirické části. Dunnová se nejvíce soustředí na vrstvy „povrchové“, a to na preferování určité podoby sociální interakce a na preferování určitého typu výuky a určitého typu prostředí pro učení, méně již na způsob zpracování informací a nejméně na zvláštnosti osobnosti. Nelze ovšem říci, že hlubší vrstvy nesouvisí s vrstvami „povrchovějšími“, což je patrné i z analýzy vztahu mezi vyhledáváním prožitků a preferovaným učebním stylem (kapitola 1.3 Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta).

1.2.2 Koncepce stylů učení podle Dunnové

Koncepce stylů učení Dunnové (2000) je velice pragmatická. Snaží se styly učení vystihnout ve vztahu k velkému počtu odpovídajících proměnných, kde se o učení žáků uchovávají poznatky, které by mohly být nadměrným zobecněním ztraceny.

Dunnová et al. (1989) vymezuje styly učení jako biologicky a vývojově podmíněné charakteristiky, které ovlivňují učení žáka (tedy vymezení v souladu s uvedeným tvrzením Mareše). Dle Dunnové má každý nějaký učební styl, pro jehož vystižení je důležité objevit jeho silné a slabé stránky. Tyto silné a slabé stránky vztahuje k 21 faktorům, které ovlivňují samotný proces učení. Tyto faktory ovlivňující učení dělí do čtyř skupin: vlivy prostředí (zvuk, teplota, světlo a nábytek), emocionalita (motivace, odpovědnost, vytrvalost a potřeba struktury nebo flexibility), sociální potřeby (učit se sám, učit se s kamarády nebo s dospělými, anebo střídání různých způsobů) a fyzické potřeby (preferování určitého způsobu přijímání informací, preferování určité denní doby, konzumování potravy a potřeba pohybu). Zmíněných 21 proměnných v kompletním výčtu zahrnuje: hladinu hluku, světlo, teplotu, nábytek, nemotivovanost/motivovanost při učení, nedostatek vytrvalosti/vytrvalost při učení, nezodpovědnost/zodpovědnost, strukturování úkolů, učit se sám/učit se s kamarády, přítomnost osob s autoritou, jedinec preferuje střídání způsobů učení, preferování auditivního učení, preferování vizuálního učení, preferování taktilního učení, preferování kinestetického učení, konzumování potravy, preferování večerního/ranního učení, dopolední učení, odpolední učení, pohyb při učení, vnější motivace-rodice, vnější motivace-učitel (Slavík & Mareš; 2004).

Pro přehlednost a „shrnutí“ pojetí stylu učení v této práci uvádím Obrázek 3, který graficky znázorňuje styl učení dle vymezení Mareše (1998, 75) a Dunnové (2000). Učební styl, jak je v této práci chápán, je specifický svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, elaborovaností, hloubkou a flexibilitou. Jeho aktuální podobu ovlivňuje emocionalita, sociální a fyzické potřeby a vlivy prostředí. Tyto formující faktory jsou dány vrozenými i vývojovými vlivy. Konečnou (aktuální) podobu stylu učení charakterizuje různá míra preferencí a atributů 21 uvedených proměnných.



Obrázek 3. Schéma aktuálního preferovaného stylu učení žáka dle konceptu Mareše (1998) a Dunnové (2000)

1.2.3 Diagnostika a výzkum v oblasti učebních stylů

Metod, které se používají k diagnostice učebních stylů, je celá řada a lze je dělit do skupin podle různých hledisek. Např. podle věku žáků, podle časové náročnosti pro žáky, podle způsobu zadávání, podle spolehlivosti výsledků, podle nároků na toho, kdo údaje zjišťuje atd. (Mareš, 1998). Mezi hlavní dotazníkové metody zjišťující styly učení patří například *Study Process Questionnaire* (SPQ) (Biggs, 1987), *Learning Process Questionnaire* (LPQ) (Biggs, 1987b), *Approaches to Study Inventory* (ASI) (Entwistle & Ramsden, 1983), *Learning Style Inventory* (LSI) (Kolb, 1993), *Learning Preference Inventory* (LPI) (Rezler & Reznovic, 1981), *Learning and Study Strategies Inventory*

(LASSI) (Weinstein & Palmer, 2002), *Learning Style Profile* (LSP) (Keefe & Monk, 1986), *Learning Style Questionnaire* (LSQ) (Honey & Mumford, 2001), *Inventory of Learning Styles* (ILS) (Vermunt, 1994) nebo *Inventory of Learning Processes* (ILP) (Schmeck, Ribich, & Ramanaiah, 1977). Učební styly, jejich nástroje měření, teorie a modely přehledně shrnuje Cassidy (2004).

Mareš (1998) dělí metody diagnostiky učebních stylů na přímé a nepřímé a metody nepřímé na kvalitativní a kvantitativní. Mezi metody nepřímé kvantitativní patří dotazník, který jsem zvolila pro tento výzkum a který vychází z koncepce učebních stylů Dunnové (2000), *Dotazník stylu učení* (*Learning style inventory* – LSI).

Učební styly jsou popisovány a analyzovány v množství výzkumů malých i velkých rozsahů a nejčastěji jsou zjišťovány rozdíly v učebních stylech studentů v závislosti na kulturním a etnickém pozadí, rozdíly v učebních stylech mezi pohlavími u různých národů, účinek učebních stylů u talentovaných úspěšných a talentovaných neúspěšných žáků, učební styly žáků na různě zaměřených školách a mnohé další. Výzkumů učebních stylů v kontextu sportovního zaměření školy či tříd jsou ovšem navzdory celkovému vysokému počtu studií ojedinělé a výzkumy sledující učební styly ve vztahu k tendenci vyhledávat mimořádné prožitky jsem doposud nenalezla žádné.

Jelikož výzkumným souborem pro tuto práci jsou studenti gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou (viz kapitola 3.2.1 Výzkumný soubor), zmiňuji výsledky publikovaných výzkumů, které se týkají sportovně aktivních jedinců nebo sportovně či tělovýchovně zaměřených studijních skupin. Pettigrew a Zakrajsek (1984) uvádějí, že muži i ženy tělovýchovných studijních oborů upřednostňují striktní a autoritativní vedení výuky, preferují učení zahrnující vizuální pomůcky a tzv. „hands on“ zkušenosti a zážitky, tedy přímou zkušenost před pasivní formou učení. Tito studenti mají velmi malý zájem o samostudium nebo textová cvičení spojená se čtením. Dívky se od chlapců v této skupině liší touhou po organizovanosti, ale slabší potřebou stanovovat si cíle. Johnson (1982) provedl výzkum, kde využil Kolbův dotazník LSI (Kolb, 1976) a tělovýchovně zaměření respondenti se ukázali jako preferující konkrétní zkušenost a aktivní experimentování spíše než pasivní či reflektující učební situace. Johnston a Bower (1997) zjišťují, že tyto studenti během výuky preferují disciplínu, pořádek a autoritu, dále také *hands-on* učení nebo simulované situace a práci s lidmi, jako je provádění rozhovorů,

poskytování poradenských aktivit, prodávání, pomáhání. Nejméně mají tyto studenti v oblíbené práci o samotě, stanovování si svých vlastních studijních plánů, samostatnou práci, písemné zkoušení a čtení textů. Stejně tak jim nevyhovují matematické úlohy a práce s textem. D. Peters, Jones a J. Peters (2008) popisují styly učení u studentů vyššího vzdělávání v tělovýchovně a sportovně zaměřených oborech ve Spojeném království a docházejí k závěrům, že tyto studenti preferují auditivní, kinestetické a skupinové učení, přičemž většina těchto studentů je ve svých preferencích tzv. multimodální.

Český výzkum v této problematice reprezentují Slavík a Mareš (2004), autoři české verze dotazníku LSI, kteří v rámci standardizace a tvorby českých norem dotazník zadali 1325 žákům 5.–12. tříd českých a moravských škol. Co se týče rozdílů pohlaví ve stylech učení u žáků středních škol, tak dívky jsou dle tohoto výzkumu ve vztahu k učení odpovědnější než chlapci, více jsou motivovány učitelem a více preferují zážitkové učení.

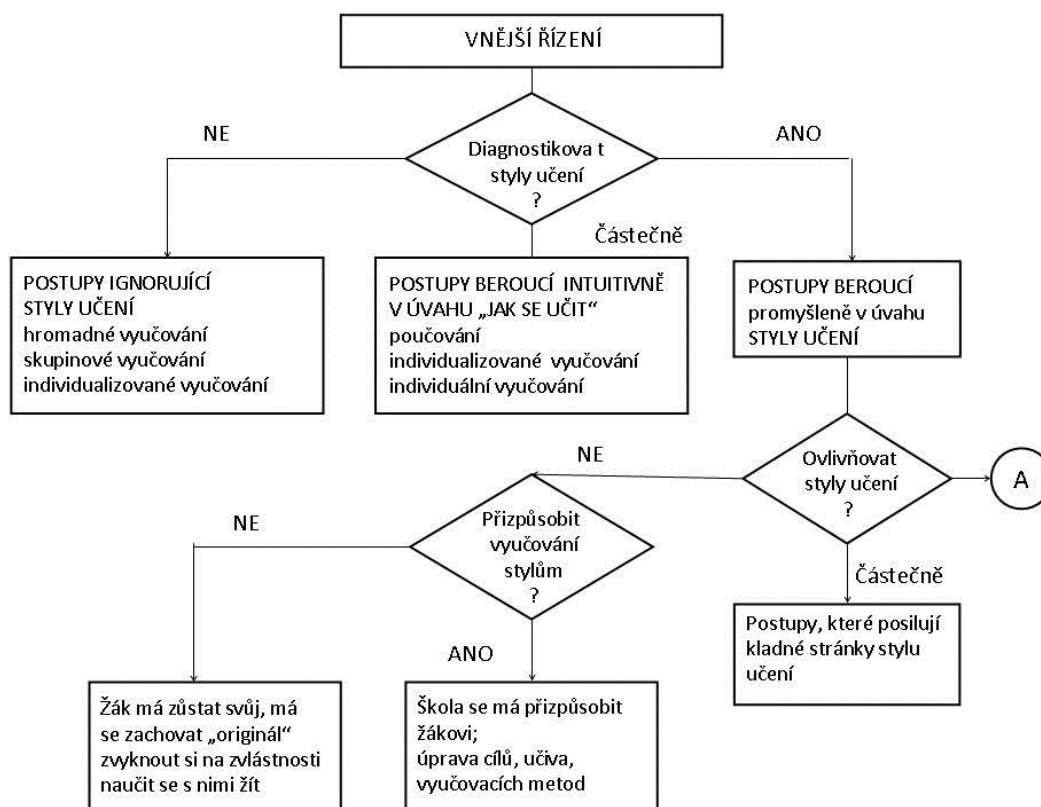
U sportovně talentovaných žáků 7. tříd (sportovně talentovaní středoškoláci do výzkumu nebyli zahrnuti) preferují talentovaní chlapci dopolední učení a méně potřebují při učení strukturu než chlapci netalesovaní, jinak řečeno nepotřebují přesné a strukturované instrukce, ale úkol zpracovávají „po svém“. Talentovaná děvčata také nepotřebují strukturování úkolů ve srovnání s netalesovanými děvčaty, méně preferují zážitkové učení, upřednostňují dopolední učení a jsou méně motivována učitelem.

Shrnu-li výsledky především zahraničních uvedených výzkumů, vyplývá, že studenti tělovýchovných oborů preferují skupinové učení, aktivní experimentování, simulované situace a reálné zkušenosti a zážitky. Naopak nevyhledávají čtení textů, samostatné plánování cílů a úkolů a samostatnou práci. Praktické, zážitkové a skupinové učení je pro studenty zdrojem specifických prožitků a je možné, že se tak studenti tělovýchovně zaměřených gymnaziálních tříd svými preferencemi učebních stylů liší od studentů všeobecných tříd, případně že je i jejich míra vyhledávat mimořádné prožitky odlišná od ostatních žáků či studentů. V empirické části práce se na tyto hypotetické rozdíly zaměřuji.

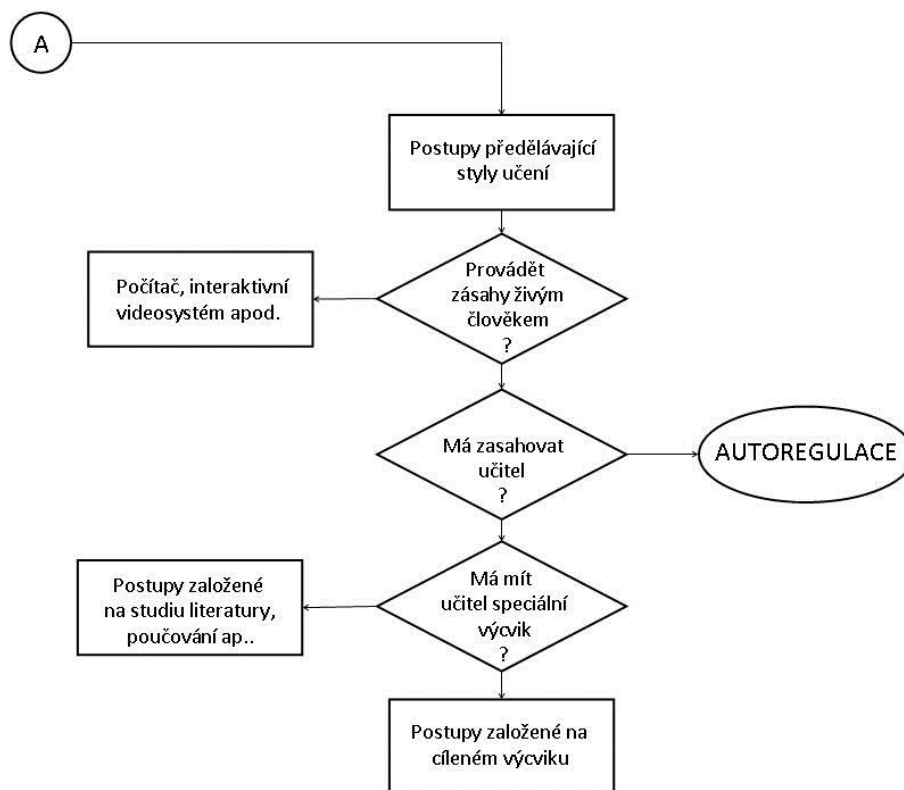
1.2.4 Intervence ovlivňující styly učení

Diagnostikování učebních stylů může být přínosné jak pro žáka, tak pro učitele a v důsledku pro celý edukační proces. Pokud se ovšem učitel rozhodne styly diagnostikovat, měl by si být vědom dalších možných postupů a pro jeden z nich se cíleně

rozhodnout. Učitel se po fázi diagnostikování stylů rozhoduje, bude-li učební styly žáků ovlivňovat, bude-li je ovlivňovat pouze částečně, nebo nebude-li je ovlivňovat vůbec a bude je pouze respektovat. Všechny tři přístupy mají své přednosti i limity, které blíže popisuje Mareš (2013) a ke kterým se vracím v kapitole 5.3 Závěrečné diskuzi a v podkapitole Doporučení pro praxi. Obrázek 4 schematicky znázorňuje možné postupy ovlivňování stylů učení ve škole.



Obrázek 4a. Postupy ovlivňování stylů učení ve škole (Mareš, 1994, 369)



Obrázek 4b. Postupy ovlivňování stylů učení ve škole (Mareš, 1994, 369)

Pro výuku a učení pomocí metod a prostředků, které jsou kompatibilní se studentovým stylem učení hovoří řada výzkumů (Dunn, et al., 1985; Dunn, et al., 1986; Dunn, et al., 1987). Shodují se, že studentovy výkony jsou v takovém případě vyšší. Mezi výzkumy potvrzující tyto pozitivní účinky patří řada prací učitelů z praxe (Ballinger & Ballinger, 1982; Cavanaugh, 1981; Fiske, 1981; Lemmon, 1985; Pizzo, 1982).

1.2.5 Učení a emoce

Vzhledem k tématu práce zařazují odstavec zdůrazňující propojení učení s *emocemi*. Emoce jsou určitým průsečíkem vnějšího a vnitřního světa a naše prožívání a především prožívání mimořádných prožitků je vždy doprovázeno určitými emočními stavy. Přítomnost emocí ovlivňuje poznávací procesy, a to včetně procesu učení. Jak uvádí Klevetová a Dlabalová (2008), nejvíce si pamatujeme z toho, co přímo zažijeme a děláme a to až celých 80 %. Tedy v momentě, kdy je v průběhu učení připojena některá z emocí, dochází k efektivnějšímu zapamatování. K něčemu, co nás momentálně zajímá, nebo co je

v souladu s našimi osobními cíli, máme zcela jiný přístup, než k něčemu, co nás nebaví a nezajímá. Negativní emoce zužují akční repertoár myšlení, zatímco pozitivní emoce zpravidla rozšiřují pozornost, zvyšují tvořivost, posilují paralelní zpracování informací a lépe jsou chápány vztahy a souvislosti. Pocit příjemného stavu usnadňuje zapamatování i vybavování, zatímco nepříjemný pocit jej zhoršuje. Emoční prožitky člověka se ukládají do paměti jako paměťová stopa, kterou si člověk dokáže vybavit (Mareš, 2013). Člověk přirozeně vyhledává situace, ve kterých zažívá příjemné pocity a naopak nepříjemným se obvykle vyhýbá. V procesu učení to není jinak. Při učení může být schopnost zažívat pozitivní emoce silným „motorem“ a motivací a učení tak může být velmi efektivní.

1.2.6 Zážitkové učení a zážitková pedagogika

Dunnová (Dunn et al., 1989), jejíž dotazník ve výzkumu využívám a z jejíž koncepce učebních stylů vycházím, označuje jednu ze subškál svého dotazníku *zážitkové* neboli *kinestetické učení*. Z důvodu těsné vazby *zážitkového učení* na *prožitek* a v hypotetické rovině i na *vyhledávání mimořádných prožitků* věnuji této subškále zvýšenou pozornost.

Disciplína, která se teoreticky věnuje výchově a vzdělávání prožitkem, je *zážitková pedagogika*. Jako synonymum pro *výchovu a vzdělávání prožitkem* je v této práci chápáno a používáno též *učení prožitkem* a *zážitkové učení*. Česká zážitková pedagogika je svým pojetím, které je dané především přírodními podmínkami země a specifickým vývojem, unikátní. Vybudovala si vlastní identitu, a to převážně za přispění autorů Vážanského (1992), Vážanského a Smékala (1995), Neumana (1999), Jiráskova (2004), Hanuše a Chytilové (2009) a dalších. Je primárně spjata s autentickým prožitkem, který je prostředkem pro dosažení určitého výchovně-vzdělávacího cíle. Prožitek je následně zpracován a přetaven do zkušenosti. Jirásek (2005, 206) zážitkovou pedagogiku definuje jako:

Teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (...), v rozmanitých sociálních skupinách (...) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky

i psychicky náročnými výzvodými situacemi, sebezpoznavacími a i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Jiráskovo pojetí odpovídá všeobecně uznávané definici zážitkové pedagogiky, kterou v České republice reprezentuje především občanské sdružení *Prázdninová škola Lipnice* (PŠL) – metodické centrum zážitkové pedagogiky a člen mezinárodní pedagogické organizace *Outward Bound*. V širším povědomí je toto pojetí ve své praktické podobě vnímáno jako disciplína působící především v oblasti volného času a v oblasti firemního vzdělávání. Již méně často jsou zážitková pedagogika a učení prožitkem spojovány se školní docházkou a institucionalizovanou výchovou a vzděláváním jako takovým. V této práci a především v této podkapitole je zážitková pedagogika chápána v souladu s vymezením Jiráskova (2005) a pojetím PŠL (Slejšková et al., 2011), ale je o ní smýšleno v kontextu školy a procesu učení, což není pohled zcela tradiční. Nabídka a potenciál metod zážitkové pedagogiky a učení prožitkem nemusí být ve školním prostředí bezmezně vyčerpatelné. Jejich aplikovatelnost „do školy“ je možná a funkční, do značné míry školy však doposud nedocena. Podrobněji konkrétní zapojení výchovy a vzdělávání prožitkem do školy dokládá a popisuje Pelánek (2010) a Slejšková et al. (2011).

V této podkapitole neanalyzuji praktickou nabídku a konkrétní aplikovatelnost pro výchovu a vzdělávání prožitkem do prostředí školy, ale objasnění vztahu mezi *učením prožitkem* v pojetí Jiráskova (2005) a PŠL (Slejšková et al., 2011) a mezi *zážitkovým učením* v pojetí Dunnové (2000) a jejího dotazníku LSI. Přestože oba termíny zní podobně, jejich výklad není totožný a rozdíl je třeba upřesnit.

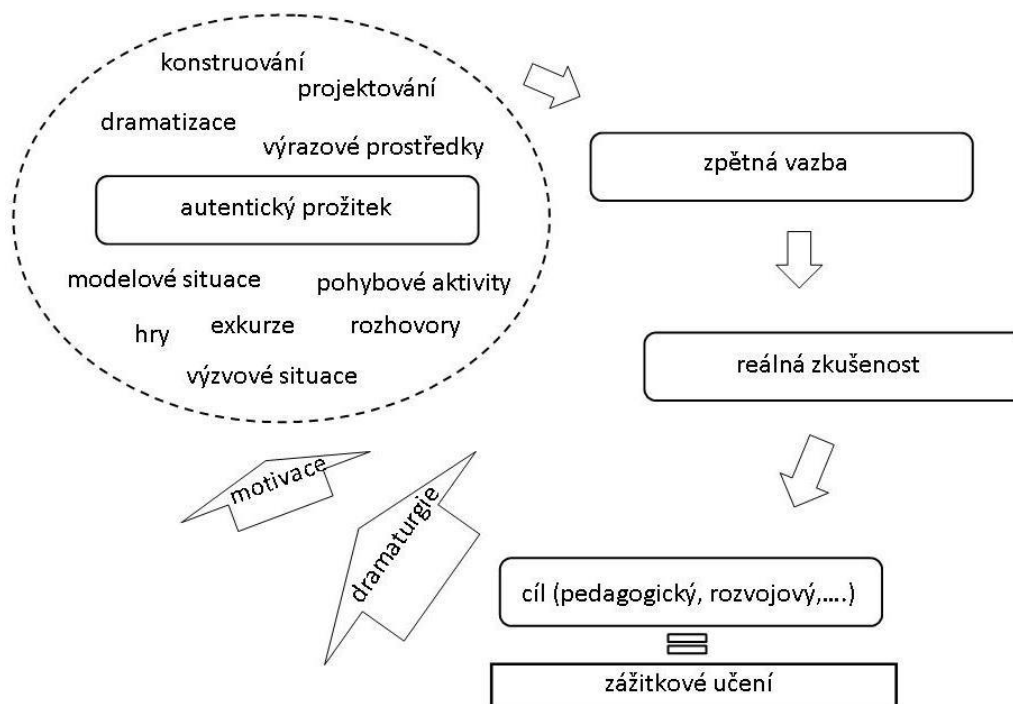
Zážitková pedagogika jako teoretická disciplína pracuje s termíny *prožitek*, *zážitek* a *zkušenost*. Běžně jsou tyto pojmy snadno zaměnitelné, ovšem jisté rozdíly mezi nimi jsou a i přes určité terminologické nejasnosti je nutné tyto tři pojmy rozlišovat. „*Prožitek* lze chápat jako intenzivní a odlišný od běžného žití, je provázen vysokou aktivitou, je přítomný a nepřenositelný.“ (Jirásek, 2005, 202). Se *zážitkem* Jirásek (2005) spojuje dosažení cíle a tzv. celkovost v žití, je prožitkem uplynulým do minulosti (byl už prožit), je možné se k němu vracet ve vzpomínkách, reflexi a analýze. „Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní *zkušeností*, jež je

přenositelná.“ (Jirásek; 2005, 202). Tedy prožitek je „tady a teď“, dle Jiráska se po jeho uplynutí stává zážitkem a prostřednictvím reflexe se může přeměnit ve zkušenost. Někteří autoři (Bednář, 2013) s touto sousledností ne zcela souhlasí a spíše hovoří pouze o prožitku, a to i v kontextu jeho uplynutí do minulosti. V anglickém jazyce je nejčastějším překladem prožitku slovo *experience*, které ovšem nečiní rozdíl mezi pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Překladové anglicko-české slovníky překládají prožitek také jako *enjoyment*, což je díky ryze pozitivní konotaci též nepřesné. Turčová (2005) v kontextu práce Bearda a Wilsona (2002) překládá *experience* jako prožitek či zážitek, zatímco z pohledu ustáleného anglického spojení *experiential education* překládá *experience* jako prožitek či zkušenost. Blíže problematiku anglické a české terminologie zpracovává Turčová ve své disertaci (2005).

Teorie učení prožitkem vychází ze zkušenostní psychologie učení, jejímž hlavním představitelem byl americký psycholog Kolb (1976) navazující na práci Deweyho (1938) a Lewina (1969). John Dewey byl jeden z prvních myslitelů, kteří hovořili o důležitosti zkušenosti a zážitku (*experience*) v průběhu učení. Jeho teorie učení spočívala v potřebě kontinuity a interakce jakožto zásadních aspektů zkušenosti (*experience*) (Seaman, 2010). Ve stejné době dala základy budoucímu zážitkovému učení též Maria Montessori, která jako jedna z prvních zdůraznila důležitost propojení mysli, těla a ducha, stejně tak jako propojení tzv. *hands-on* zkušenosti, učení a osobnostního rozvoje (Swiderski, 2010). Lewin následně formuloval tzv. *cyklus učení prožitkem*, který popisuje ve čtyřech krocích: zkušenost (akce) – reflexe (ohlédnutí) – zobecnění (zhodnocení) – plánování (plán pro příště). Na Deweyho a Lewina navázal Kolb (1976), který vytvořil model později nazývaný jako *Kolbův cyklus*. Zdůraznil v něm aktivní roli žáka a cílem bylo především přenesení výsledků učení do praktického života. Kolb detailně popsal jednotlivé fáze učení a vytvořil vlastní typologii stylů učení odpovídající čtyřem fázím (kvadrantům) cyklu. Podle ní je každý žák silnější v kognitivních dovednostech odpovídajících jednomu z kvadrantů (divergující styl, asimilující styl, konvergující styl a akomodující styl).

Současný model učení prožitkem propagovaný výše zmíněnými autory (e.g. Jirásek, 2005; Slejškova et al., 2011; Hanuš a Chytilová, 2009) a v praktické rovině především *Prázdninovou školou Lipnice* vychází z teorie představené Lewinem (1969) a Kolbem (1976). Na Obrázku 5 toto pojetí schematicky znázorňují. Je vytvořen cíl (může jít o cíl

několikadenního kurzu, dlouhodobého projektu, krátkého semináře, vyučovací jednotky apod.), který je dramaturgicky zpracován do konkrétního programu či plánu. Dramaturgickým zpracováním je míněno promyšlené sestavení konkrétního uceleného programu, který v daných podmínkách zajistí dosažení stanoveného cíle. Program je zrealizován tak, že na jeho počátku či na počátku jednotlivých dílčích aktivit je aktivně pracováno s motivací. Následně je zprostředkován prožitek, který je nosným momentem celého cyklu. Forma či způsob zprostředkování prožitku může být různá. Po aktivitě následuje zpětná vazba, v rámci které dojde k uvědomění prožitku či prožitků a ty jsou v optimálním případě přetaveny ve zkušenost, na základě které je možné stanovit nový cíl.



Obrázek 5. Model učení prožitkem. Vytvořeno na základě pojetí Lewina (1969), Jiráska (2005), Slejškové et al. (2011) a Hanuš a Chytilové (2009)

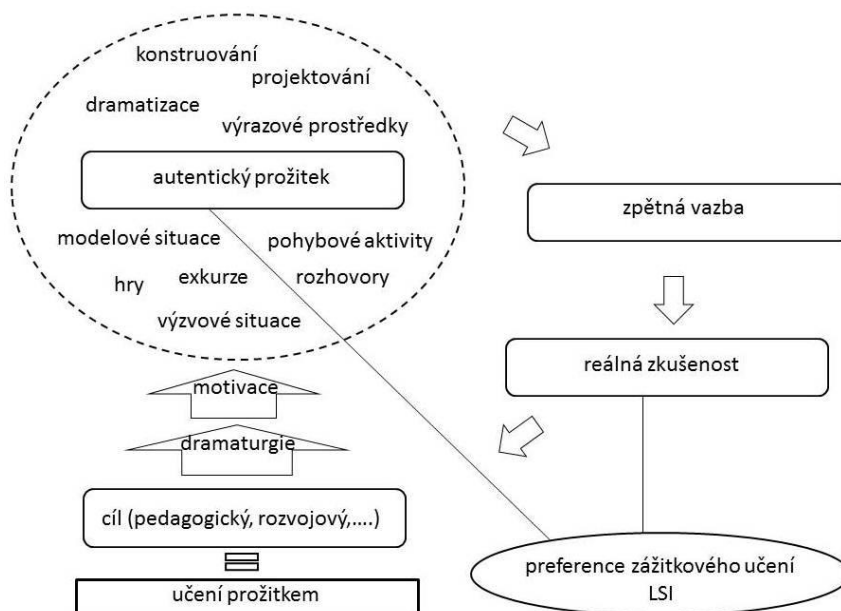
Pojetí zážitkového učení Dunnovou (2000) je třeba chápat odlišně, a to více prakticky a bez návaznosti na systematictější teoretické zázemí. Termín *zážitkové* neboli *kinestetické učení* v pojetí Dunnové (2000) a dotazníku LSI překládá Slavík a Mareš (2004) a jeho preferenci definují následovně (2004, 11).

Žáci s kinestetickými preferencemi potřebují při učení pohyb nebo zažít situace, kdy získávají reálné životní zkušenosti. Pak si osvojí a trvaleji zapamatují učivo, jemuž

se mají naučit. Takoví lidé se nejlépe učí, když se do učení zapojí celí. Výbornými příklady kinestetického učení jsou dramatizace příběhu, herecké ztvárnění postav, loutkářské ztvárnění děje. Dále sem patří konstruování, projektování, exkurze, návštěvy institucí, vedení rozhovorů a hraní her.

Tedy preference zážitkového učení v kontextu dotazníku LSI nebere v úvahu ucelený proces ve smyslu přípravy pedagogického cíle, zprostředkování prožitku, zpětnou vazbu a vytvoření zkušenosti. Nosným momentem preference zážitkového učení je prožitek jako takový (bez cíleného kontextu), pohyb a „přisun“ zážitků a zkušeností (i bez předem stanoveného cíle). Prožitek zde může být i „nahodilý“, je spojený především s pohybem a již jeho samotná existence (bez jeho dalšího zpracování) přispívá k žákovu efektivnějšímu a příjemnějšímu učení.

Na závěr této podkapitoly na Obrázku 6 graficky znázorňují model *učení prožitkem*, jak je popisován Jiráskem (2005), Slejškovou et al. (2011) a Hanušem a Chytilovou (2009) vycházející z koncepce Lewina (1969) a jeho společné momenty se *zážitkovým učením* v pojetí dotazníku LSI. Společnými prvky jsou autentický prožitek a reálná zkušenost, naopak zážitkové učení v pojetí LSI primárně nepracuje s tvorbou pedagogických cílů, dramaturgií, motivací a zpětnou vazbou.



Obrázek 6. Model souvislosti učení prožitkem a zážitkového učení. Vytvořeno na základě učení prožitkem Lewina (1969), Jiráska (2005), Slejškové et al. (2011) a Hanuše a Chytilové (2009) a na základě zážitkového učení v pojetí Dunnové (2000)

Ať je bráno v úvahu zážitkové učení propagované *Prázdninovou školou Lipnice*, tedy model vycházející z Lewina (1969), nebo preference zážitkového učení ve smyslu LSI – tedy potřeby prožitku a pohybu v průběhu učení bez sledování pedagogického cíle a bez nutnosti využití zpětné vazby, je vhodné zmínit úroveň zapamatování informací v závislosti na způsobu jejich přijímání. Pokud učivo či jiné informace pouze slyšíme, průměrně si jsme schopni zapamatovat 10 % ze slyšeného. Pamatujeme si 15 % z toho, co vidíme a 20 % z toho, co současně vidíme i slyšíme. Diskutujeme-li informace či látku, pamatujeme si až 40 %. Nejvíce si pamatujeme z toho, co přímo zažijeme a děláme, a to 80 % (Klvetová & Dlabalová, 2008). Je-li tedy možnost učivo žákům zprostředkovat pomocí autentického prožitku, je daleko větší pravděpodobnost, že si látku zapamatují a to i ti žáci, kteří přímo zážitkové učení nepreferují. Již „vedlejší“ je, je-li prožitek zprostředkován záměrně s předem stanoveným cílem či bez něho a je-li následně zpracován prostřednictvím zpětné vazby.

Vzhledem k charakteristice zážitkové pedagogiky a učení prožitkem je zřejmé, že vyhledávání mimořádných prožitků je oblastí příbuznou. V obou případech je nosným momentem prožitek. Otázka, která se jeví v souvislosti těchto dvou oblastí jako legitimní, tedy je: Existuje souvislost mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí zážitkového učení? Odpověď se snažím nalézt v empirické části této práce.

1.2.7 Shrnutí problematiky učebních stylů

Definice *učení*, *učebního* a *kognitivního stylu* jsou v kontextu této práce chápány v souladu s pojetím Mareše (1998). *Učení* je viděno z hlediska procesuálně-kognitivního a je chápáno jako děj, v jehož průběhu člověk zažívá řadu změn, ke kterým dochází především na základě zkušeností, které se transformují na vědění. *Kognitivní styl* je pak chápán jako způsob poznávání, vnímání, třídění a ukládání podnětů, je prostředkem učení, ovlivňuje jeho kvalitu a může se učením zdokonalovat. *Stylem učení* jsou rozuměny preferované postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností a flexibilitou. Během života se proměňují a jejich identifikace může být užitečná především pro cílené zásahy do procesu učení.

Mezi řadou koncepcí učebních stylů vystupuje svou praktičností a rozsahem koncepce Dunnové (Dunn et al., 1989), jejíž pohled je velmi pragmatický a která se snaží styly učení vystihnout ve vztahu k velkému počtu proměnných. Styly učení vymezuje jako biologicky a vývojově podmíněné a upozorňuje na užitečnost objevení studentových silných a slabých stránek při učení. Tyto stránky vztahuje ke 21 faktorům, které dělí do čtyř skupin: vlivy prostředí, emocionalitu, sociální potřeby a fyzické potřeby.

Učební styly je možné diagnostikovat a následně z nich cíleně vycházet, či je ovlivňovat. Především postup ovlivňování učebních stylů vyžaduje velkou míru odbornosti a citlivosti pedagoga. Je-li reálné, že některé skupiny žáků a studentů preferují obdobné učební styly, může být následně přístup k jejich ovlivňování či respektování usnadněn. Výzkumy zabývající se cílovou skupinou studentů, která je sportovně zaměřena (což je i cílová skupina empirické části této disertace), jisté společné znaky nachází. Pettigrew a Zakrajsek (1984) a Johnston a Bower (1997) zjišťují, že studenti tělovýchovných studijních oborů upřednostňují striktní a autoritativní vedení výuky, preferují učení zahrnující vizuální pomůcky, tzv. „hands on“ učení, simulované situace a práci s lidmi a nemají zájem o samostudium, stanovování si svých vlastních cílů a cvičení spojená se čtením. Dle Johnsona (1982) tělovýchovně zaměřeni respondenti více preferují konkrétní zkušenost a aktivní experimentování a D. Peters, Jones a J. Peters (2008) ve Spojeném království tyto studenty označují za preferující auditivní, kinestetické a skupinové učení. Je-li u skupiny studentů zjištěn některý společný rys, u uvedených zahraničních výzkumů, např. aktivní experimentování, „hands on“ a skupinové učení, další postup pro optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu může být usnadněn.

V této práci zjišťuji, zdali studenti gymnázií ve sportovně zaměřených třídách preferují jiné styly učení než studenti ve všeobecných třídách, především je-li rozdíl v preferencích zážitkového učení a mají-li tyto skupiny studentů rozdílnou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Uvedené výzkumy a teoretická analýza tyto předpoklady podporují.

1.3 VYHLEDÁVÁNÍ MIMOŘÁDNÝCH PROŽITKŮ A PREFERENCE UČEBNÍHO STYLU STUDENTA

Tuto kapitolu syntetizující učební styly a vyhledávání mimořádných prožitků zahajují popisem dostupných výzkumů, které se zabývají vyhledáváním mimořádných prožitků v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem. Graficky vymezují vzájemnou souvislost tendence vyhledávat mimořádné prožitky, učební styly a učení prožitkem a v závěru kapitoly uvádím otázky, které si v souvislosti s vyhledáváním mimořádných prožitků a preferencemi učebních stylů v této práci pokládám.

1.3.1 Výzkum v oblasti vyhledávání mimořádných prožitků a vzdělávání

Při snaze nalézt studie a teoretická pojednání o vztahu vyhledávání mimořádných prožitků s preferencemi učebních stylů nacházím výzkumy jen velmi ojediněle. Lze ovšem nalézt výzkumy, které se přímo týkají vyhledávání prožitků a vzdělávání v obecnějším pohledu, které s problematikou souvisí a které níže přibližuji.

Ve sledovaném kontextu autorky Ang a Woo (2003) uvádí, že chlapci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mají negativnější přístup ke školní docházce a více inklinují k hyperaktivitě a kriminalitě než chlapci s nízkou tendencí. Studie Cartera a Stewina (1998) indikují vazbu mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi, asociálním a nekonformním chováním a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem obecně. Farley (1981) upozorňuje na roli nepodnětných vzdělávacích metod tlumících intelektuální zvědavost mladých, kteří vyhledávají mimořádné prožitky a zvyšujících tak pravděpodobnost kriminálního chování jako důsledek. Blum, Beuhring a Rinehart (2000) argumentují, že těžkopádná vyučovací rutina by mohla vést k silnému pocitu nudy u těch, kteří mají vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a kteří s větší pravděpodobností neudrží pozornost, z čehož mohou plynout problémy jako neklid, upovídanost a vyrušování, jelikož studenti, kteří mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, pravděpodobně více touží po vzrušení a rozličných zážitcích, než může většinou vyučování a učení nabídnout. Řada studií ukazuje, že pozitivní intelektuální výsledky jsou závislé na správném vyučování (e.g. Wentzel, 1993), čímž se zabývá mezi jinými Jackson (2005, 2011) a čemuž se podrobněji věnuji v následujícím odstavci.

Jak kladné, tak i záporné projevy mají svůj původ v nedostatečné úrovni podnětů na jedince a v potřebě saturovat potřebnou úroveň prožitků. Vystává tedy otázka, zda by bylo možné silné emocionální prožitky, které vznikají při činnostech společensky nepřijatelných, nevhodných či kontraproduktivních, v kontextu vyučování a učení nahradit prožitky, které lze charakterizovat jako kladné, a tedy přijatelné pro společnost, nebo dokonce jako prožitky edukačně využitelné a rozvíjející osobnost. V této souvislosti hledá Jackson (2011) odpověď na otázku, zdali vyhledávání mimořádných prožitků predisponuje k jak tzv. funkčnímu tedy pozitivnímu, tak k disfunkčnímu chování (u skupiny pracujících obyvatel). Arnett (1994), Jackson (2005, 2008) a O'Connor a Jackson (2008) tvrdí, že zvědavost a objevování jsou hlavními aspekty vyhledávání prožitků, které jsou spojovány s obecnou touhou po učení. Tyto pohledy se liší od pohledu Zuckermana (2001) tím, že vyhledávání prožitků není spojováno především s disfunkčním a asociálním chováním a že prostřednictvím socio-kognitivního konstruktů, jako je tzv. *mastery goal orientation*, může vyhledávání mimořádných prožitků determinovat pozitivní výsledky a výstupy. Na základě svého hybridního modelu osobnostního učení Jackson (2005, 2011) tvrdí, že s nárůstem tendence vyhledávat mimořádné prožitky roste také potenciál pro funkční nebo disfunkční učení a že výsledek je částečně závislý na zpracování této tendence. Toto potvrzují také O'Connor a Jackson (2008), kteří uvádí, že „svatoušci“ i „hříšníci“ mohou mít stejné tendence k vyhledávání prožitků. *Mastery goal orientation*, tedy orientace na mistrovské cíle (překlad autorka), je podobné způsobu učení se, při kterém je pozornost soustředěna na úspěch a rozvoj nových dovedností (Dweck, 1986). „Mastery goals“, tedy „mistrovské cíle“ (překlad autorka), jsou spojovány s úspěchem ve sportu i ve třídě (e.g. Duda & Nicholls, 1992, Nolen & Haladyna, 1990) a s úspěchem v tréninku, přípravě a zaměstnání (e.g. Fisher & Ford, 1998; Vandewalle, Brown, Cron & Slocum, 1999, Vandewalle & Cummings, 1997). Jedinec je veden k úspěchu prostřednictvím vnitřních socio-kognitivních učebních mechanismů, díky kterým je „přenastavena“ jeho potřeba zvědavosti a objevování do pozitivní podoby přijatelné pro něho i společnost. Shodně s Elliotem a Thrashem (2002) Jackson (2005) popisuje stanovené cíle jako určité kanály, které mohou za pomoci vhodné motivace ovlivnit komplexní lidské chování. Jackson dále uvádí, že tzv. „functional learners“ jsou jedinci vyhledávající mimořádné prožitky, kteří se prostřednictvím svých socio-kognitivních mechanismů (jako je *mastery goal orientation*) adaptovali na

komplikované a obecně prosociální prostředí. Většina „vyhledávačů“ mimořádných prožitků je tak přizpůsobena svému prostředí. Tito jedinci nejsou pouze zvědaví a impulzivní, ale jsou též zodpovědní, tzv. „mastery-goal oriented“, tedy orientováni na mistrovské cíle a vedeni vnitřním socio-kognitivním mechanismem učení. Teoreticky, jak shrnují O'Connor a Jackson (2008), pozitivní projev vyhledávání mimořádných prožitků v chování je usměrněn skrze *mastery goal orientation*.

Touha vyhledávat nové zkušenosti a zážitky může mít důležitý vliv na proces učení (Berlyne, 1960; Wentworth & Witryol, 2003) a kde je tato skutečnost učiteli brána v úvahu, může být vzdělávací proces obohacen o další úhel pohledu.

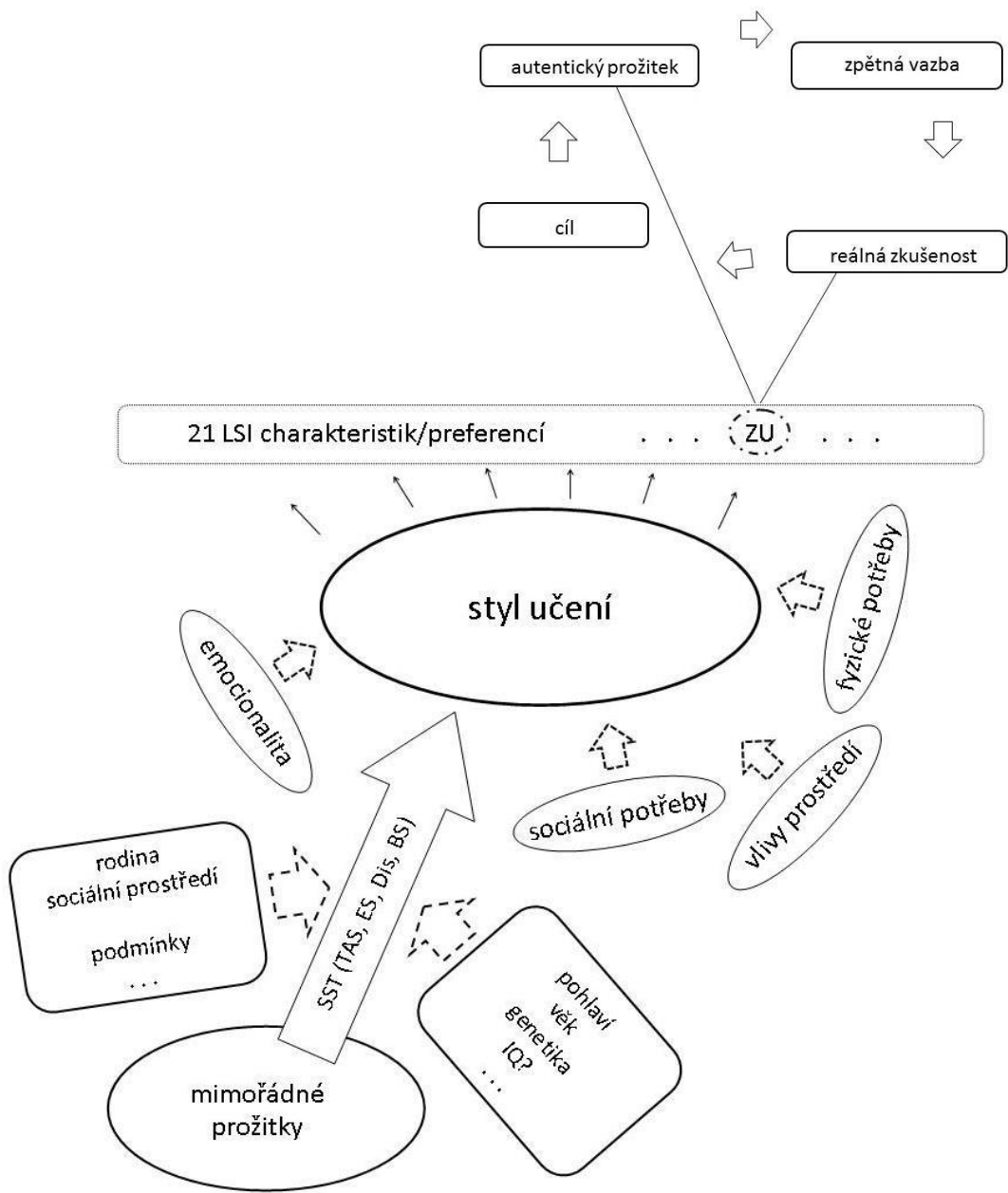
Ve výzkumu Meta-analýza experimentálního výzkumu založeného na modelu Dunn, Dunnová Lovelace (2005) prezentuje kvantitativní syntézu výzkumů uskutečněných v letech 1980 až 2000, ve kterých byl použit LSI model a kde bylo prozkoumáno 76 originálních výzkumů, 7196 respondentů poskytlo 168 individuálních rozsahů účinku. Z této meta-studie se dovídáme, že s využitím kompatibilních výukových metod pro zjištěné preference učebních stylů došlo ke zlepšení studijních výsledků a učebních postojů, a to u všech studentů. Tyto výsledky, jak uvádí autor, jednoznačně podporují teorii aplikování komplementárních metod výuky k preferovaným učebním stylům.

1.3.2 Vztah tendence vyhledávat mimořádné prožitky, stylu učení a zážitkového učení

V této závěrečné podkapitole kapitoly 1.3 Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta představuji grafické schéma znázorňující předpokládaný vztah mezi *vyhledáváním mimořádných prožitků*, *preferovaným stylem učení* a *zážitkovým učením*. Vycházím z výše popsaných poznatků a teorií a přibližuji tak hypotetické momenty, ve kterých se tyto tři oblasti setkávají. *Tendencí vyhledávat mimořádné prožitky* je myšleno pojetí Zuckermana (1978, 1979), *styl učení* je chápán v pojetí Dunnové (2000; Dunn et al., 1989) a *zážitkovým učením* pojetí Jiráska (2005) a *Prázdninové školy Lipnice* (Slejšková et al., 2011; Hanuš & Chytilová, 2009).

Tendence vyhledávat mimořádné prožitky, součást osobnosti ovlivněná řadou proměnných (pohlaví, věk, genetika, sociální prostředí, ...), formuje společně s emocionalitou jedince, jeho sociálními a fyzickými potřebami a vlivy prostředí jeho styl učení. Ten je charakterizován určitou motivovaností, strukturou, poslušností,

elaborovaností, hloubkou, flexibilitou a orientovaností (Mareš, 1998) (viz Obrázek 3). Tento určitý styl lze dle Dunnové (Dunn et al., 1989) vztáhnout k 21 proměnným, kterými jsou: hladina hluku, světlo, teplota, nábytek, nemotivovanost/motivovanost při učení, nedostatek vytrvalosti/vytrvalost při učení, nezodpovědnost/zodpovědnost, strukturování úkolů, učit se sám/učit se s kamarády, přítomnost osob s autoritou, jedinec preferuje střídání způsobů učení, preferování auditivního učení, preferování vizuálního učení, preferování taktilního učení, preferování kinestetického učení (zážitkové učení), konzumování potravy, preferování večerního/ranního učení, dopolední učení, odpolední učení, pohyb při učení, vnější motivace-rodice, vnější motivace-učitel (Slavík & Mareš; 2004). Jedna z těchto proměnných a to *kinestetické* neboli *zážitkové učení* je charakterizováno potřebou autentického prožitku při učení, reálného zážitku či zkušenosti. Prožitek může být zprostředkován projektováním, konstruováním, dramatizací, výrazovými prostředky, modelovou situací, pohybovou aktivitou, hrou, exkurzí, rozhovorem nebo výzvovou situací (viz Obrázek 5). Autentický prožitek a reálná zkušenost, atributy preferencí zážitkového učení v pojetí Dunnové (Dunn et al., 1989) jsou vedle zpětné vazby a cílů hlavními momenty zážitkového učení, které vymezují Jirásek (2005) a *Prázdninová škola Lipnice* (Slejšková et al., 2011).



Obrázek 7. Schéma předpokládaného vztahu tendence vyhledávat mimořádné prožitky (Zuckerman, 1978, 1979), stylu učení (Dunn et al. 1989) a zážitkového učení (Jirásek, 2005; Slejšková et al., 2011; Hanuš & Chytilová, (2009)

1.3.3 Shrnutí problematiky vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta

Při hledání výzkumů řešících preference učebních stylů v souvislosti s vyhledáváním mimořádných prožitků nenacházím žádné dostupné výsledky přímo k této problematice. Nacházím však výstupy problematik souvisejících, které lze pro tuto práci považovat za

zajímavé a důležité. Studie uvádí (Ang & Woo, 2003), že chlapci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mají negativnější přístup ke školní docházce a více inklinují k hyperaktivitě a kriminalitě než chlapci s nízkou tendencí. Je indikována vazba mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi, asociálním a nekonformním chováním a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem (Carter & Stewin, 1998). Nepodnětné vzdělávací metody mohou tlumit intelektuální zvědavost mladých, kteří vyhledávají mimořádné prožitky, což může zvyšovat pravděpodobnost kriminálního chování jako důsledek (Farley, 1981) a těžkopádná vyučovací rutina může vést k silnému pocitu nudy u těch, kteří mají vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a kteří s větší pravděpodobností neudrží pozornost, z čehož mohou plynout problémy jako neklid, upovídanost a vyrušování (Blum, Beuhring & Rinehart, 2000). Studie se shodují, že pozitivní intelektuální výsledky jsou závislé na „správném“ vyučování (Wentzel, 1993) a že je potřeba aplikovat kompatibilní výukové metody k preferovaným učebním stylům žáků (Lovelace, 2005). Objevování, jako jeden z hlavních aspektů vyhledávání mimořádných prožitků, Arnett (1994), Jackson (2005, 2008) a O'Connor a Jackson (2008), spojují s obecnou touhou po učení. Jackson (2005, 2008) v této souvislosti uvádí, že s nárůstem tendence vyhledávat mimořádné prožitky roste také potenciál pro tzv. funkční nebo disfunkční učení a že výsledek je možné ovlivnit prostřednictvím tzv. *mastery goal orientation*, neboť jak tvrdí také O'Connor a Jackson (2008), „svatoušci“ i „hříšníci“ mohou mít stejné tendence k vyhledávání prožitků.

Vrátím-li se ke vztahu tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferovanému stylu učení, tak lze z uvedeného soudit, že vyhledávání prožitků a učební styl studenta mohou mít souvislost, respektive že vyhledávání prožitků může studentův učební styl ovlivňovat. Otázkou je, je-li tomu skutečně tak, případně v čem konkrétně se může vliv projevit. Následnou otázkou pro další výzkum a výchovně-vzdělávací praxi by bylo, jak v procesu učení a vyučování prakticky a metodicky optimálně postupovat, aby byla interakce mezi těmito dvěma souvisejícími proměnnými žákovi ku prospěchu.

Protože vyznavači některých druhů sportů vykazují vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a výzkumy se zcela neshodují, zdali je tato vyšší tendence vlastní všem sportovcům či nikoliv, respektive prozatím jsou ve výzkumech této problematiky

„mezery“, jsou výzkumným souborem v empirické části práce studenti sportovně zaměřených českých gymnázií. Výše uvedené studie také ukazují, že preference učebního stylu může souviset se studovaným oborem. Na základě těchto dvou předpokladů a provedené analýzy se ptám: Mají studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecných tříd? Liší se u těchto skupin preferované styly učení a v čem jsou případné rozdíly? Z výzkumů je patrné, že studenti sportovních a tělovýchovných oborů preferují převážně takzvané „hands on“ učení a aktivní učení, které je blízké zážitkovému a zkušenostnímu učení, jelikož ho provází při učení autentické prožitky, které jsou v optimálním případě přeměněny ve zkušenosti. V této souvislosti si kladu další otázky. Preferují studenti s vyšší mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky zážitkové učení? Existuje vztah mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a mírou preferencí zážitkového učení? Mají studenti s vyšší mírou tendence vyhledávat prožitky nějaká specifika týkající se preferovaných učebních stylů? Budou-li nalezeny kvalitativně i kvantitativně hodnotné odpovědi, bude empiricky podpořena teorie naznačující hypotetickou vazbu mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí učebního stylu.

1.4 STUDENTI GYMNÁZIÍ S ROZŠÍŘENOU TĚLESNOU VÝCHOVOU A SPORTOVNÍ PŘÍPRAVOU

Výzkumným souborem v empirické části práce jsou studenti respektive žáci třetích a sedmých ročníků českých čtyřletých a osmiletých gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. V textu práce jsou termíny *student* a *žák* považovány za synonyma, přestože správné označení pro účastníka středoškolského vzdělávání je pouze *žák*. Důvodem je pro čtenáře čtivější a variabilnější text. Vzhledem k zaměření práce na tuto cílovou skupinu uvádím hlavní a související charakteristiky této cílové skupiny.

Sledovaným studentům je průměrně 16 a 17 let a z hlediska vývojové psychologie je období od 15 do 20 let věku označováno za adolescenci a je dobou komplexní psychosociální proměny. V tomto věku se rozvíjí metakognice, kdy se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. Dospívající již dokáží dobře odhadnout, jaké mají možnosti a mohou tak své schopnosti účelněji využít. Při učení dokáží využívat účinné strategie a dovedou dobře ovládat svou pozornost. Začínají chápat, jakým způsobem se nejlépe naučí, rozvíjí se jejich volní vlastnosti, zejména vytrvalost a postupně i schopnost

sebeovládání. Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva. Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda je baví nebo nebaví, jsou-li v nich úspěšní nebo nikoliv a zda se jim zdají být užitečné či zbytečné. Na učiteli adolescenti vyžadují stabilitu názoru, stabilitu emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Hodnota výkonu při učení je taková, jaký je jeho sociální význam, a i proto dospívající často taktizují. Na druhou stranu umějí pracovat a dovedou se nadchnout pro činnost, která pro ně má osobní význam (Vágnerová, 2005).

Z hlediska učebního stylu dochází ve věku 16 a 17 let k jisté stabilizaci, vytříbení a individualizaci. Price (1980) se ve své práci zabývá stabilitou preferovaného učebního stylu a zjišťuje, že některé proměnné jsou v čase stabilnější, zatímco jiné mají podobnou tendenci, jako má růstová křivka. Mezi svými zjištěními uvádí, že čím vyšší ročníky, tím víc slábne vliv učitele jako motivačního faktoru, tím větší pokles potřeby mít úkoly předem podrobně strukturované, upozorňuje na s věkem klesající preference taktilního a kinestetického učení a rozvoj vizuální a následně auditivní preference. V 11. ročníku v USA (odpovídá třetímu, respektive sedmému ročníku čtyřletého, respektive osmiletého gymnázia u nás) zaznamenal nejnižší celkovou motivovanost k učení. Přestože byl tento výzkum proveden v USA, může být podnětné tato zjištění brát v úvahu a v optimálním případě podobný výzkum zrealizovat v České republice. Ať již tato zjištění platí pouze pro studenty v USA nebo i pro jiné, zřejmé je, že v 16. a 17. roce věku studenta je jeho styl učení již relativně stabilizovaný a jeho případný další vývoj může mít různé podoby, přičemž podílet se na něm mohou různé vlivy a okolnosti.

Při srovnání adolescentů studujících na českých gymnáziích s ostatní stejně starou populací patří gymnazisté mezi skupinu s vyšším sociálním statutem, jsou na ně kladeny vyšší nároky, jsou od nich očekávány nemalé studijní výkony, motivovanost pro další studium a velká pracovitost. Tato fakta mají mimo jiné vliv na jejich motivovanost k učení, jejich celkový přístup a v důsledku i na učební strategie a styly učení.

Specifickou skupinou mezi českými gymnazisty jsou studenti studující na sportovně a tělovýchovně zaměřených gymnáziích. Tito studenti mají společné aktivní provozování výkonnostního sportu, což je velmi konkrétní a specifická charakteristika. Většina těchto studentů je od svého útlého věku zvyklá pravidelně trénovat, soutěžit či závodit a přizpůsobovat tomu svůj volný a mnohdy i studijní čas. Jde o vybranou skupinu, jejíž

specifičnost má své pozitivní i negativní stránky. Tito studenti se mohou méně vzájemně obohatit co se týče způsobu trávení volného času, různorodosti aktuálních i životních cílů a hodnot. Velmi podobně tráví volný čas, mají podobné cíle a mnohdy i hodnoty, a vědomí sounáležitosti k takovéto skupině je může na straně druhé posilovat a motivovat k dalším a lepším výkonům. Ve sportu, který aktivně provozují, pravděpodobně nacházejí uspokojení a motivaci, která je udržuje v aktivním přístupu. V průběhu podávání sportovních výkonů a jejich celkového sportovního „angažmá“ zažívají různé prožitky, jejichž identifikace by byla jistě velmi zajímavá. Je možné, že jde o prožitky, jejichž charakter je u jednotlivých studentů podobný, a není vyloučené, že tato jejich specifická „prožitkovost“ může ovlivňovat i jejich učební proces. Z hlediska tendence vyhledávat mimořádné prožitky je vrchol této potřeby právě v tomto životním období (Kuban, 2006) a o něco vyšší je u chlapců než u dívek. Zároveň někteří autoři uvádí, že vyznavači určitých druhů sportů mají též vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Tedy mají-li někteří jedinci v životě velmi velkou potřebu vyhledávat mimořádné prožitky, je to nejpravděpodobněji právě v adolescenci a právě mezi sportující populací. Je tedy na místě se touto problematikou u studentů ve věku 16 a 17 let, konkrétně u studentů sportovně zaměřených gymnázií, zabývat.

2 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavní cíl

Empirickým cílem této disertační práce je zjistit, jakou mají studenti všeobecně zaměřených tříd a tříd s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou na českých gymnáziích míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky, jaké preferují učební styly a je-li mezi těmito dvěma proměnnými souvislost, respektive jaká. V důsledku přispět novými informacemi do diskuze o zkvalitnění edukačního procesu jako takového.

Dílčí cíle

1. Zjistit, jakou mají studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd v České republice míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky v porovnání se studenty všeobecně zaměřených tříd a jsou-li mezi těmito skupinami statisticky významné rozdíly.
2. Zjistit, jaké učební styly preferují studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd a zdali jsou jejich preference statisticky významně odlišné od preferencí studentů všeobecně zaměřených tříd.
3. Zjistit, jak studenti rozumí *zážitkovému učení*.
4. Zjistit, zdali existuje mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení studenta statisticky významný vztah.

Výzkumné otázky

Na základě uvedených cílů je stanoveno osm výzkumných otázek:

1. Jaké jsou mezi studenty rozdíly v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky z hlediska pohlaví a příslušnosti ke sportovní či všeobecné třídě?
2. Jaké jsou mezi studenty rozdíly v preferovaných stylech učení z hlediska pohlaví a příslušnosti ke sportovní či všeobecné třídě?
3. Do jakých přirozených skupin se studenti shlukují z hlediska tendence vyhledávat mimořádné prožitky, příslušnosti k typu třídy a pohlaví?
4. Do jakých přirozených skupin se studenti shlukují z hlediska preferovaných učebních stylů, příslušnosti k typu třídy a pohlaví?

5. Do jakých skupin se studenti shlukují z hlediska míry tendence vyhledávat mimořádné prožitky, preferovaných učebních stylů, pohlaví a příslušnosti k typu třídy?
6. Jak studenti rozumí otázkám z *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib* v proměnné *zážitkové učení*?
7. Jaký mají studenti názor na zážitkové učení?
8. Jací studenti nejčastěji preferují zážitkové učení a spojuje tyto studenty nějaká další charakteristika v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky či preferovaných učebních stylů?

Hypotézy

H₁: Studenti sportovně zaměřených tříd gymnázií mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd.

H₂: Existují statisticky významné rozdíly v preferovaných stylech učení mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd.

H₃: Mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a mírou preferencí zážitkového učení studenta je statisticky významný vztah.

Výzkumné situace

První hypotéza bude ověřena v této výzkumné situaci:

$H_0: SST_{ST} = SST_{VT}$ versus $H_A: SST_{ST} \neq SST_{VT}$

Vysvětlivky: SST_{ST} – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů tělovýchovně zaměřených tříd, SST_{VT} – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů všeobecně zaměřených tříd

Druhá hypotéza bude ověřena ve výzkumné situaci:

$H_0: PS_{ST} = PS_{VT}$ versus $H_A: PS_{ST} \neq PS_{VT}$

Vysvětlivky: PS_{ST} – preferované učební styly u studentů tělovýchovně zaměřených tříd, PS_{VT} – preferované učební styly u studentů všeobecně zaměřených tříd

Třetí hypotéza bude ověřena ve výzkumné situaci:

$H_0: SST = ZU$ versus $H_A: SST \neq ZU$

Vysvětlivky: SST – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky studenta, ZU – míra preferencí zážitkového učení studenta

3 METODIKA

3.1 SCHÉMA VÝZKUMU: STRATEGIE A RÁMEC

Obecným přístupem této deskriptivní studie je smíšený výzkum, kdy je kvantitativní zpracování dat doplněno kvalitativně. Samotný výzkum je prestrukturovaný a jeho základní strategií je neintervenční dotazníkové šetření a hloubkové polostrukturované kvalitativní rozhovory.

Kvantitativní část této práce navazuje na teoretické pojednání shrnující stav současných poznatků, na jehož podkladě jsou vytvořeny výzkumné otázky a hypotézy. K získání dat je realizováno dotazníkové šetření, na které navazují kvalitativní rozhovory.

Jak uvádí Hendl (2005), interpretace získané kvalitativním výzkumem se mohou využít při analýze a interpretaci dat statistického šetření. V případě této disertační práce realizují sekvenční kombinaci výzkumu. Projekt primárně vychází z deduktivního procesu a testování uskutečněného pomocí kvantitativního přístupu. Kvalitativní přístup je použit pro zkoumání jevů v krajních polohách, pro vyjasnění některých otázek a pro doplnění a hlubší vhled do zjištění z kvantitativní části práce. Kvalitativní část tak pomáhá porozumět subjektivním zkušenostem vybraných jedinců s dotazovanými oblastmi a přispívá tak k lepšímu vhledu do problematiky a možným interpretacím kvantitativních výsledků.

Kvantitativní část studie zdůrazňuje měření a analýzu kauzálních vztahů mezi proměnnými, nikoli procesy. Předpokladem je zasazení výzkumu do hodnotově neutrálního rámce (Denzin & Lincoln, 1998). Kvalitativní výzkumníci zdůrazňují sociálně konstruovanou povahu reality, blízký vztah výzkumníka a zkoumaného a situační omezení, která formují bádání. Základním specifíkem určujícím povahu kvalitativní části výzkumu, z něhož realizované šetření vychází, tvoří interpretativní paradigma. Důraz je kladen na porozumění významům lidského jednání, zkušenostem a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců (Hendl, 2005).

Pojetí kombinování kvantitativního a kvalitativního výzkumu se měnilo ve vazbě na změny v pojetí triangulace z hlediska jejího epistemologického zdůvodnění. V současnosti je smíšený výzkum chápán jako design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat nebo

analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich (Složilová, 2011).

3.2 POSTUP ŘEŠENÍ A POUŽITÉ METODY V KVANTITATIVNÍ ČÁSTI PRÁCE

V kvantitativní části práce jsem metodicky vycházela především z Hendla (2009), Punche (2008a; 2008b) a Chrásky (2007).

3.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán v programu Excel náhodným stratifikovaným výběrem z gymnázií České republiky, která nabízejí studijní programy s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. Některé z vybraných škol nabízejí i všeobecný, i tělovýchovný vzdělávací program, některé pouze tělovýchovně zaměřený. Základní soubor škol byl převzat z Ústavu pro informace ve vzdělávání k 1. 5. 2010 a tvořilo ho 16 institucí. Náhodným výběrem bylo zvoleno 10 z nich. V těchto školách bylo osloveno vedení a třídní pedagogové třetích ročníků čtyřletých, respektive sedmých ročníků osmiletých gymnázií. Dvě z oslovených škol si šetření nepřály a data z jedné školy nebyla z technických důvodů doručena ke zpracování. Konečný počet dotazníků, které byly vyplněny a zpracovány, je 300. Jedná se o respondenty ze sedmi různých škol, ze sedmnácti různých tříd, z toho 142 studentů bylo ze všeobecně zaměřených tříd a 158 studentů ze tříd s rozšířenou sportovní přípravou nebo tělesnou výchovou. Celkem dotazník vyplnilo 148 děvčat a 147 chlapců. Ze všeobecně zaměřených tříd bylo 76 děvčat a 61 chlapců, z tělovýchovně zaměřených tříd 72 děvčat a 86 chlapců. Z důvodu špatného vyplnění bylo 5 dotazníků vyřazeno (nebyly zodpovězeny všechny otázky).

Pro ověření reliability dotazníku bylo na vybraném všeobecně zaměřeném gymnáziu po dohodě s vedením školy administrováno další 55 dotazníků. Opakované měření proběhlo u 36 z nich po dvou měsících od prvního měření.

3.2.2 Metoda získání dat

Pro sběr dat byl použit výzkumný nástroj *Dotazník stylu učení, zájmů a zálib*, který byl sestaven ze dvou částí – ze dvou standardizovaných dotazníků. Jeho první část tvoří

Dotazník stylu učení (Slavík & Mareš, 2004) a jeho druhou část *Test zájmů a zálib* (Kuban, 2006). *Test zájmů a zálib* byl zařazen v kompletní podobě, z *Dotazníku stylu učení* nebyly použity všechny proměnné, ale pouze některé.

Hlavním důvodem výběru pouze některých proměnných v *Dotazníku stylu učení* bylo zkrácení časové náročnosti při vyplňování a zamezení snížení kvality odpovědí v jeho druhé polovině. Dalším důvodem bylo nepoužití proměnných, které věcně nesouvisí s hlavním záměrem výzkumu, což zvyšuje validitu výsledků. Reliabilita není tímto postupem snížena, jelikož se počítá ze souborů otázek (proměnných), které jsou zachovány, nikoli z celku dotazníku. Potvrzení reliability je zajištěno provedenou faktorovou analýzou, díky které lze určit, seskupují-li se otázky podle předpokladů. Podrobněji se k faktorové analýze této části dotazníku vyjadřuji v podkapitole 3.2.4 Základní vlastnosti Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib. Výběr proměnných byl konzultován s autorem české verze dotazníku profesorem Jiřím Marešem a byla sjednána spolupráce s psychologem pro případnou interpretaci výsledků konkrétních žáků.

Dotazník stylu učení, zájmů a zálib

Dotazník stylu učení, zájmů a zálib byl sestaven ze dvou standardizovaných dotazníků – z *Testu zájmů a zálib* (Kuban, 2006) a z *Dotazníku stylu učení* (Slavík & Mareš, 2004). Podrobněji oba dotazníky popisují v následujících odstavcích.

Test zájmů a zálib

Standardizaci české verze *Testu zájmů a zálib* provedl v roce 2003 Kuban (2006) a jeho originální verzi vypracoval v roce 1978 Zuckerman (1978) ve znění *Sensation Seeking Scale form V*. Pro pracovní účely této disertace je *Test zájmů a zálib* označován zkratkou SSS-V.

SSS-V se skládá ze čtyřiceti položek rozdělených do čtyř subškál, vždy o deseti položkách v jedné subškále. První subškála je *vyhledávání napětí a dobrodružství* (TAS – *Thrill and Adventure Seeking*), kde jde o oblast sportu a fyzické činnosti. Druhou subškálou je *vyhledávání zkušeností* (ES – *Experience Seeking*), oblast smyslového vnímání. Třetí subškálou je *disinhibice* (Dis – *Disinhibition*), oblast míry respektování právních, morálních a sociálních norem, a čtvrtou je *vnímavost nudy* (BS – *Boredom Susceptibility*), oblast resistance vůči opakovaným podnětům.

Každá ze čtyřiceti položek obsahuje dvě možnosti, které se svým významem navzájem negují a je zachována forma nuceného výběru, kdy testovaná osoba vždy volí jednu z těchto dvou možností. Celkový dosažený skóre vyjadřuje tendenci testovaného vyhledávat nové a silné prožitky, přizpůsobovat se novým věcem i novým životním situacím, či změně životního stylu (Kuban, 2006).

Dotazník byl ve výzkumu použit ve své kompletní podobě a standardní doba pro jeho vyplnění byla průměrně 20 minut.

Dotazník stylu učení

V roce 1967 vytvořili Dunnová a Dunn (1978) nástroj nazývaný *Dotazník stylu učení* LSQ (*The Learning Style Questionnaire*). Do roku 1975 byl nástroj ověřován a nově nazván *Learning Style Inventory*, dále jen LSI. Revize dotazníku v letech 1984, 1985 a 1986 přinesly několik změn a zlepšení. Česká verze vznikla ze tří na sobě nezávislých překladů Pýchové, Kantorové a Mareše v roce 1992 (Mareš & Skalská, 1994) a byly vytvořeny normy pro základní školy. Dotazník je určen studentům základních a středních škol a zjišťuje, co jednotliví žáci preferují při studiu, za jakých podmínek se nejlépe soustředí, čemu dávají přednost, když se učí nové nebo obtížné učivo, když se mají naučit novým dovednostem. Charakterizuje jejich styly učení. Dotazník dělí otázky podle 21 proměnných: *vnitřní motivace, vytrvalost, odpovědnost, strukturování úkolů, zážitkové učení, ranní/večerní učení, dopolední učení, vnější motivace-učitel, preferování ticha, hluk při učení nevadí, potřeba světla při učení, potřeba tepla při učení, nábytek, učit se sám, učit se s kamarády, autorita dospělých, auditivní/vizuální učení, taktilní učení, konzumování jídla, pití při učení, změna místa při učení a vnější motivace-rodíče*. Formátem odpovědí v dotazníku je škála 1 až 5, kde 1 znamená nesouhlasím, 2 spíš nesouhlasím, 3 těžko rozhodnout, 4 spíš souhlasím a 5 souhlasím (Slavík & Mareš, 2004).

Z *Dotazníku stylu učení* bylo z 21 proměnných použito 8 z nich: *vnitřní motivace, vytrvalost, odpovědnost, strukturování úkolů, zážitkové učení, ranní/večerní učení, dopolední učení a vnější motivace-učitel*. Nebyly zařazeny proměnné: *preferování ticha, hluk při učení nevadí, potřeba světla při učení, potřeba tepla při učení, nábytek, učit se*

sám, učit se s kamarády, autorita dospělých, auditivní/vizuální učení, taktilní učení, konzumování jídla, pití při učení, změna místa při učení a vnější motivace-rodice.

Proces výběru zvolených proměnných byl velmi pečlivý a obezřetný. Protože je tato výzkumná práce zaměřena na hledání souvislostí mezi preferencemi při učení a tendencí vyhledávat mimořádné prožitky, u LSI dotazníku jsem se soustředila na výběr proměnných, které souvisí s osobností respondenta ve smyslu vrozených či získaných osobnostních struktur, méně již s ryze naučenými návyky, u kterých je souvislost s tendencí vyhledávat prožitky méně pravděpodobná. Díky tomuto úhlu pohledu byly vyřazeny proměnné: *preferování ticha, hluk při učení nevadí, potřeba světla při učení, nábytek, konzumování jídla, pití při učení a změna místa při učení.* Protože bližší pozornost v práci věnuji hledání či zamítnutí vztahu mezi tendencí vyhledávat prožitky a preferencí zážitkového učení, při výběru proměnných jsem volila ty, které mohou svou podstatou nějakým způsobem souviset s tendencí vyhledávat prožitky. Z tohoto důvodu jsem zachovala proměnnou *zážitkové učení a vnitřní motivace.* Při tvorbě norem pro základní školy Slavík a Mareš (2004) hledali rozdíly mezi vybranými sledovanými skupinami a při porovnání sportovně talentovaných žáků sedmých tříd a žáků netalentovaných, sledovali statisticky významné rozdíly mimo jiné v proměnných *strukturování úkolů, dopolední učení a vnější motivace-učitel.* Protože je tento výzkum orientován na sportovně zaměřené školy a žáky, po konzultaci s profesorem Marešem jsem zvolila též tyto proměnné. Jelikož *dopolední učení,* ve kterém byl zjištěn rozdíl mezi sportovně talentovanými a netalentovanými žáky, indikuje preferenci denní doby, zařadila jsem též proměnnou *ranní/večerní učení.* Výsledky některých výše popsanych výzkumů uvádí rozdíly ve *vytrvalosti a odpovědnosti* mezi chlapci a děvčaty, což byl důvod pro zařazení těchto posledních dvou proměnných. Jistě by z mnoha důvodů bylo velmi zajímavé použít i ostatní proměnné *Dotazníku stylu učení,* ale z důvodu zachování co nejvyšší míry validity jsem tyto proměnné již nezařadila. Délka dotazníku by mohla negativně ovlivnit kvalitu odpovědí.

3.2.3 Základní vlastnosti Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib

Reliabilita neboli spolehlivost výzkumného nástroje udává, že je nástroj spolehlivý, když rozptyl jeho chyb je malý. Pro zajištění reliability a validity použitého dotazníku byly aplikovány stejné metody, jaké použili autoři obou samostatných dotazníků. Reliabilita

byla zajištěna pomocí korelačních koeficientů mezi opakovanými měřeními a *Cronbachovým α* . *Cronbachovo α* vyjadřuje, jaká část získaného rozptylu připadá na skutečné rozdíly mezi měřeními probandy a jaký je podíl chybových, respektive náhodných složek. Vychází z předpokladu, že by všechny položky měřící jednu vlastnost měly mít mezi sebou kladné a dostatečně vysoké korelace. Pro zajištění validity byl pro část dotazníku *Test zájmů a zálib* vypočítán korelační koeficient mezi výsledkem dosaženým v testu a zvoleným kritériem, kterým byla tří- a sedmistupňová škála. Pro část *Dotazníku stylu učení* byla provedena faktorová analýza.

Reliabilita a validita Dotazníku stylu učení (LSI) a Testu zájmů a zálib (SSS-V)

Výzkum z roku 1988 využívající dotazník LSI, zadaný v anglické verzi žákům 5. až 12. ročníků, uvedl u 95 % proměnných (21 z 22) hodnotu koeficientu reliability 0,60 nebo vyšší. Proměnné, které jsem zařadila do *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib* a které měly nejvyšší koeficienty reliability, byly tyto: *vytrvalost, odpovědnost, zážitkové učení, večerní/ranní učení a odpolední učení*. U české verze dotazníku byla u středoškolské populace provedena faktorová analýza, která vysvětlila 69,5 % rozptylu dat. Každý faktor byl tvořen otázkami, jejichž faktorová zátěž byla větší než 0,25. *Cronbachovo α* mělo uspokojivé hodnoty – medián pro celý dotazník byl 0,81 (Slavík & Mareš, 2004).

Ke zjištění reliability *Testu zájmu a zálib* použil Kuban (2006) metodu *stability* a metodu *vnitřní konzistence*. Vnitřní konzistenci Kuban zajistil pomocí *Cronbachova α* a smíšeného modelu analýzy rozptylu. Pro zajištění stability byly pro jednotlivé subškály a škálu *Testu zájmů a zálib* (SSS-V) zjištěny korelační koeficienty mezi opakovanými měřeními. Koeficienty byly následujících hodnot: TAS – 0,768, ES – 0,692, Dis – 0,835, BS – 0,807 a SST – 0,795. Tedy mezi výsledky původního a opakovaného testu byl zjištěn velmi těsný vztah a test může být považován za stabilní.

Jako míru validity české verze *Testu zájmu a zálib* použil Kuban (2006) korelační koeficient mezi výsledkem dosaženým v testu a zvoleným kritériem, kterým byla tří- a sedmistupňová škála rizikovosti sportů. Původní třístupňová škála (Breivik, 1999) byla autorem české verze Kubanem (2006) rozšířena na sedmistupňovou. Důvodem byla velká stručnost původní třístupňové škály, kterou Kuban (2006, 78) považoval za nedostatečnou a na základě hlavních hledisek původní škály vytvořil škálu o více stupních. Hodnota

korelačního koeficientu mezi původní třístupňovou škálou a nově vytvořenou sedmistupňovou škálou byla 0,774. Zjištěný korelační koeficient mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST) a sedmistupňovou škálou byl 0,578 a mezi SST a třístupňovou škálou byl 0,506. V obou případech test významnosti vypočítaného korelačního koeficientu na hladině $\alpha = 0,05$ zamítá nulovou hypotézu. Je tedy možné učinit závěr, že *Test zájmů a zálib* je dostatečně validní k testování tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST).

Vnitřní konzistenci *Testu zájmů a zálib* autor ověřil pomocí smíšeného modelu analýzy rozptylu, kde výsledky potvrzují významné rozdíly ve výsledcích dosažených jednotlivými probandy. Aritmetický průměr korelačních koeficientů mezi výsledky jednotlivých subškál je 0,313 a normované *Cronbachovo* α je 0,645. Výsledky indikují, že vnitřní konzistence mezi jednotlivými subškálami škály SSS-V je vysoká.

Validita Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib

Vzhledem k tomu, že *Test zájmů a zálib* byl v *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib* použit ve své kompletní podobě, za ověření validity lze považovat srovnání výsledků *Testu zájmů a zálib* a nově vytvořené tři- a sedmistupňové škály rizikivosti sportů, které provedl Kuban (2006) a které je popsáno výše.

Pro ověření validity pro část dotazníku vycházející z *Dotazníku stylu učení* (LSI) byla stejně jako u původní standardizované verze provedena faktorová analýza. Bylo vygenerováno 8 faktorů, z toho 6 faktorů odpovídalo šesti subškálám dotazníku, a to subškálám *odpovědnost*, *ranní/večerní učení*, *zážitkové učení*, *strukturování úkolů*, *vnitřní motivace-učitel* a *dopolední učení*. Jedna ze dvou otázek subškály *vytrvalost* korelovala se subškálou *odpovědnost*, druhá korelovala se subškálou *vnitřní motivace*. *Vnitřní motivace* byla rozdělena na dva faktory a u otázky LSI2 měla faktorovou zátěž 0,039 a u otázky LSI3 0,308. Kromě faktoru *vnitřní motivace* je každý faktor tvořen otázkami, jejichž faktorová zátěž je větší než 0,354. Sumou druhých mocnin faktorových zátěží pro jednotlivé manifestní proměnné byla získána hodnota odpovídajících komunalit, přičemž celková komunalita pro dotazník je 0,668. Tedy faktorová analýza vysvětluje 66,8 % rozptylu dat.

Stabilita a vnitřní konzistence (Cronbachovo α) Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib

Pro ověření *stability* dotazníku, tedy vlastnosti, která určuje míru stálosti dotazníku při jeho opakovaném použití, byly vypočítány korelační koeficienty mezi prvním a druhým měřením. Opakované měření bylo uskutečněno se studenty třetích ročníků jednoho libereckého čtyřletého gymnázia a měření se zúčastnilo 36 respondentů. Zjištěné korelační koeficienty mezi opakovanými měřeními jsou pro jednotlivé subškály a škálu SSS-V následující: TAS – 0,647, ES – 0,711, Dis – 0,589, BS – 0,455, SSS-V – 0,623. Aritmetický průměr korelací subškál (*Pearsonův korelační koeficient*) byl při opakovaném měření 0,601. Kritické hodnoty pro subškály SSS-V pro $n = 36$ jsou 0,329 na hladině významnosti 0,05 a 0,424 na hladině významnosti 0,01.

Korelační koeficienty jednotlivých subškál části dotazníku LSI mezi prvním a druhým měřením jsou: *vnitřní motivace* – 0,541, *vytrvalost při učení* – 0,392, *odpovědnost* – 0,524, *potřeba strukturování úkolů* – 0,544, *preferenze zážitkového učení* – 0,712, *preferenze ranního versus večerního učení* – 0,711, *preferenze dopoledního učení* – 0,541, *vnější motivace-učitel* – 0,621. Aritmetický průměr korelačních koeficientů mezi prvním a druhým měřením všech osmi subškál je 0,573. Kromě subškály *vytrvalost při učení*, která má nižší hodnotu, jsou v obou částech dotazníku korelační koeficienty dostatečně vysoké, aby bylo možné dotazník považovat za stabilní.

Aritmetický průměr korelačních koeficientů mezi výsledky jednotlivých subškál části dotazníku SSS-V je 0,302 a normované *Cronbachovo α* je 0,633. U části dotazníku LSI je průměr korelací mezi jednotlivými subškálami 0,141 a normované *Cronbachovo α* je 0,57. U obou částí dotazníku výsledky indikují, že vnitřní konzistence mezi jednotlivými subškálami je značná, u části SSS-V je velmi podobná hodnotám, které uvádí Kuban (2006), u části LSI je hodnota nižší, ovšem stále dostačující.

3.2.4 Organizace a podmínky sběru dat

Sběr dat proběhl v časovém rozmezí od března 2010 do června 2010. Vždy po dohodě s vedením školy a třídním vyučujícím byl studentům ve třídě rozdán *Dotazník stylu učení, zájmů a zálib*. Dotazník jsem distribuovala osobně, v některých případech ho zadal třídní vyučující, který byl podrobně instruován. Zadání a vyplnění dotazníku trvalo průměrně 30 minut a jeho vyplnění bylo anonymní.

Pro ověření validity dotazníku byl dotazník administrován v jednom z libereckých gymnázií, kde po dohodě s vedením školy a profesory tělesné výchovy studenti vyplnili dotazník opakovaně. Časové rozmezí mezi prvním a opakovaným vyplněním bylo 2 měsíce. Z důvodu porovnání prvního a druhého vyplnění studentem bylo na každém dotazníku nutné uvést jméno či jinou značku, tedy těchto 36 dotazníků nelze označovat za anonymní. Studenti byli ujištěni, že jejich jména budou sloužit pouze pro kontrolu validity dotazníku, k ničemu jinému. Při zpracování veškerých dat byly dodrženy všechny etické zásady.

3.2.5 Metody zpracování dat

Vyplněné dotazníky byly vyhodnoceny dle klíče a data byla přepsána do programu *Microsoft Excel*. Pro zpracování výsledků pilotního výzkumu byl použit statistický program NCSS (*Number Cruncher Statistical System*), program pro popisnou korelační analýzu. Výsledky tohoto předvýzkumu byly zpracovány pomocí popisných charakteristik (průměr, směrodatná odchylka, modus, medián, variační rozpětí) a k popisu tvaru rozložení a frekvence hodnot byla použita míra rozložení četností. Z důvodu nízkého „n“ byl pro výpočet inferenční statistiky použit neparametrický *U-test Mann-Whitney*.

Pro výpočty samotného výzkumu byla data též přepsána do programu *Microsoft Excel* a byl použit statistický program STATISTICA verze 9.0. Nejprve byly vypočítány základní statistické veličiny a ke zjištění závislostí mezi jednotlivými subtesty jsem použila *Pearsonův korelační koeficient*. Pro porovnání rozdílů v závislosti na pohlaví a na typu třídy jsem použila dvoufaktorovou analýzu rozptylu (sledovanými faktory jsou pohlaví a typ třídy). Jako post hoc test byl použit *Fisherův LSD test*, který poukazuje na statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými dvěma skupinami. Pro komplexnost výsledků byla v pilotním i samotném výzkumu spočítána též věcná významnost, kterou posuzujeme relativně k významnosti vlivu ostatních faktorů.

Z důvodu existence celkem třinácti subškál, mezi kterými nejsou jasné vztahy a ze kterých se aplikovaný dotazník skládá, využívám ke zjištění „přirozených skupin“ metodu shlukové analýzy. Tato metoda „se vyvinula z potřeby analyzovat informaci obsaženou v datech, která jsou generována množinou objektů, o jejíž struktuře toho víme jen velmi málo. ...“ (Hendl, 2009, 491). Shluková analýza přiřazuje jednotky (např. osoby, případy,

události apod.) na základě podobnosti ke skupinám, přičemž charakteristiky shluků nejsou předem známy. Nejznámější metodou nehierarchické shlukové analýzy je metoda *k-průměrů*, kterou lze řadit mezi iterativní optimalizační metody a které bylo v empirické části práce využito.

Za statisticky významnou je jak v pilotním, tak v samotném výzkumu považována hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

3.3 POSTUP ŘEŠENÍ A POUŽITÉ METODY V KVALITATIVNÍ ČÁSTI PRÁCE

V kvalitativní části práce jsem metodicky vycházela především z Hendla (1999, 2005), Švaříčka a Šed'ové (2007) a Gavory (2000).

3.3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl pro kvalitativní část práce proveden záměrným výběrem. Třídy, ze kterých byli jedinci vybíráni, byly třetí ročníky čtyřletého a sedmé ročníky osmiletého libereckého gymnázia. V těchto třídách byla ověřována validita dotazníku použitého v kvantitativní části práce. Na základě prvního vyplňování dotazníků, které proběhlo v říjnu 2011, bylo záměrně vybráno 6 studentů. Použitý dotazník, na jehož základě jsem provedla záměrný výběr, se skládal ze dvou částí a jeho primárním výstupem byla hodnota zobrazující míru *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* studenta a hodnoty určující jednotlivé proměnné preferovaného *učebního stylu*. Z hodnot proměnných charakterizující učební styl byla pro záměrný výběr studentů podstatná hodnota u preference *zážitkového učení*. Pro kvalitativní rozhovory byli tedy vybráni studenti na základě hodnot *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* a na základě hodnot preference *zážitkového učení*. Vybráni byli dva studenti, kteří měli nízkou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a kteří nepreferovali *zážitkové učení*, dva studenti, kteří byli v obou těchto oblastech nadprůměrní, jeden student, který měl nadprůměrnou tendenci vyhledávat prožitky a podprůměrnou preferenci *zážitkového učení* a student naopak s podprůměrnou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a nadprůměrnou preferencí *zážitkového učení*. Celkem se jednalo o čtyři studentky a dva studenty.

3.3.2 Metoda získání dat

Metodou pro získání dat byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Pro rozhovor byl připraven seznam otázek a témat, které bylo potřeba v rámci rozhovoru probrat. Pro některé otázky a témata bylo nutné dodržet pořadí, pro některé nikoliv, tedy zvolená metoda se svou podstatou blížila rozhovoru pomocí návodu. Tato metoda zajišťuje, že se dostane na všechny otázky a témata, která jsou pro tazatele zajímavá či důležitá, přičemž způsob a pořadí je do určité míry na tazateli, tedy zůstává určitá volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace.

Otázky byly sestaveny na základě proměnných a subškál, na které se zaměřuje zvolený dotazník – *Dotazník stylu učení, zájmů a zálib*. Dotazník zjišťuje, jakým způsobem se respondent nejraději učí, jaké postupy a okolnosti při učení preferuje, jak rád tráví volný čas a jakou má tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Na základě Hendla (1999, 2005) byly sestaveny otevřené otázky a struktura celého rozhovoru.

3.3.3 Organizace a podmínky sběru dat

Prostřednictvím třídních vyučujících jsem získala celá jména vybraných studentek a studentů (někteří uvedli pouze křestní jméno či pouze příjmení), na tyto studenty jsem vyhledala spojení, a to přes e-mail či facebookový profil. Tímto způsobem jsem jednotlivé studenty kontaktovala. V úvodním e-mailu či facebookové zprávě jsem se představila, představila jsem cíle a účel mé práce a požádala jsem je o zvážení osobního setkání. Někteří oslovení zareagovali kladně, s některými jsem komunikovala delší dobu, než na setkání přistoupili. V jednom případě jsem studentovi za setkání nabídla finanční odměnu.

Všech šest setkání proběhlo vždy po vzájemném odsouhlasení dne, hodiny a místa, kterým byla vždy některá z kaváren či restaurací v Liberci, či v okolí bydliště studenta. Studenti byli na místě tázáni, zda souhlasí s nahráním rozhovoru a souhlas byl zaznamenán na audionahrávku. Rozhovory trvaly průměrně 40 minut.

3.3.4 Metody zpracování dat

Fixaci kvalitativních dat jsem zajistila prostřednictvím audiozáznamů a psaných poznámek. Provedla jsem doslovnou transkripci, tematickou analýzu a vypracovala jsem

kategoriální systém. Konstrukcí kategoriálních systémů je myšleno návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a roztřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Navrhované kategorie představují zobecnění, která vychází z konkrétních věcných vztahů (Hendl, 2005). Jako zobrazovací prostředky byly využity přepsaný text opatřený poznámkami, kódy a tabulky.

Primárním hlediskem při analýze dat bylo studentovo vyhledávání mimořádných prožitků, způsob trávení jeho volného času a preferované způsoby učení.

Paralelně jsem při zpracování dat a při tvorbě poznámek, kódů a tabulek vycházela z metody rámcové analýzy. Hlavním cílem rámcové analýzy je lepší organizace dat a je vhodná při srovnávání výsledků několika studií na podobné téma, tedy je vhodná pro tento výzkum. Prvním krokem rámcové analýzy bylo roztřídění a redukce dat (tvorba již zmíněných kategorií), druhým krokem byla vlastní interpretace vedoucí k popisné nebo explanatorní zprávě o zkoumané oblasti. Kromě jiného tato metoda dovoluje vyhledávání a porovnání mezi jednotlivými analyzovanými případy, systematické prohledávání a vyhodnocování dat a průhlednost postupu. Postup je založen na tabulkové metodě a vychází z odhalených témat a kategorií, jež usnadňují organizaci a klasifikaci dat. Tuto metodu jsem zvolila proto, že je kompatibilní s charakterem prezentovaného výzkumu a také proto, že je velmi systematická a přehledná.

4 PILOTNÍ VÝZKUM

4.1 Cíle pilotního výzkumu, výzkumný soubor a metody

Cílem pilotního výzkumu bylo několik bodů:

- A. ověřit průměrný čas potřebný pro funkční zadání a vyplnění *Dotazníku učebních stylů, zájmů a zálib*,
- B. zjistit neodhalené chyby (překlepy) v dotazníku,
- C. udělat sondu do výsledků dotazníku u zvolené cílové skupiny a na jejím základě revidovat zvolený směr výzkumu včetně hypotéz a výzkumných otázek.

Pilotní výzkumný soubor tvořili studenti třetího ročníku třídy s rozšířenou sportovní přípravou a tělesnou výchovou a studenti všeobecně zaměřené třídy třetího ročníku stejného nejmenovaného gymnázia v Libereckém kraji. Dotazník byl respondenty vyplněn v dubnu 2010 a vyplnilo ho 23 studentů všeobecné třídy a 21 ze sportovně zaměřené třídy.

Dotazník byl studentům vysvětlen a rozdán a v průběhu jeho zadávání jsem si zaznamenala zmíněné nejasnosti a dotazy ze strany studentů. Při samotném vyplňování byl dán prostor pro dodatečné dotazy a bylo dbáno na to, aby studenti pracovali samostatně. Studenti dotazník vyplnili bez zásadnějších otázek a upozornili na jednu nepřesnost (překlep). Čas potřebný na vyplnění včetně vysvětlení a sesbírání dotazníků byl 35 minut.

Vyhodnocení dotazníků jsem uskutečnila ve třech krocích. V prvním kroku jsem zjišťovala, zdali je u studentů těchto dvou tříd rozdíl v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. V druhém kroku jsem porovnávala preferované učební styly mezi sledovanými třídami. Ve třetím kroku jsem zjišťovala, je-li naznačena souvislost mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferovaným stylem učení, respektive je-li souvislost mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí zážitkového učení.

Pro zpracování výsledků byl použit statistický program NCSS (Number Cruncher Statistical System), program pro popisnou korelační analýzu. Nejprve byly spočítány základní popisné charakteristiky a následně byly testovány zvolené pracovní hypotézy. Z důvodu nízkého „n“ jsem použila neparametrický *U-test Mann-Whitney*. Následně byla

spočítána věcná významnost, pro jejíž posouzení bylo vypočteno *Cohenovo d*, které je definováno jako rozdíl dvou průměrů děleno směrodatnou odchylkou dat. Kritické hodnoty byly určeny na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

4.2 Výsledky pilotního výzkumu

KROK 1 – TENDENCE VYHLEDÁVAT MIMOŘÁDNÉ PROŽITKY U STUDENTŮ SPORTOVNĚ A VŠEOBECNĚ ZAMĚŘENÉ TŘÍDY

V prvním kroku jsem zjišťovala, zdali tento předvýzkum naznačí rozdíl v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky u studentů sportovně a všeobecně zaměřené třídy.

Pro tuto část jsem stanovila dvě pracovní hypotézy:

Pracovní hypotéza H_{P1}

Míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky studentů sportovně zaměřené gymnaziální třídy se v některých proměnných statisticky významně liší od míry studentů všeobecné třídy.

Pracovní hypotéza H_{P2}

Studenti sportovně zaměřené třídy gymnázia mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřené třídy.

VÝSLEDKY 1

Tabulka 1 zobrazuje, že rozdíly mezi oběma třídami jsou zanedbatelné v proměnné *vnímavost nudy* (BS) a nevelké u vyhledávání nových zkušeností (ES), zatímco u celkové tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST) a u vyhledávání napětí a dobrodružství (TAS) a disinhibice (Dis) jsou výrazné. Tyto proměnné naznačují mezi studenty sportovní a všeobecné třídy možnost statisticky významného rozdílu.

Tabulka 1. Tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů sportovně a všeobecně zaměřené třídy – základní popisné charakteristiky

	studenti sportovně zaměřené třídy; n = 21		studenti všeobecné třídy; n = 24	
	aritmetický průměr (\bar{x})	směrodatná odchylka (s)	aritmetický průměr (\bar{x})	směrodatná odchylka (s)
TAS	7,48	2,56	6,25	2,07
ES	6,71	2,08	6,33	1,66
Dis	7,05	2,50	5,67	2,70
BS	3,67	2,06	3,67	2,12
SST	24,9	7,05	21,78	6,29

Pozn. TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy, SST – tendence vyhledávat mimořádné prožitky

Výsledky testů hypotéz prezentuje tabulka 2. Testována je hypotéza H_0 : $st = vt$ versus H_p : $st \neq vt$ (st – studenti sportovní třídy, vt – studenti všeobecné třídy).

Tabulka 2. Výsledky neparametrického U-testu Mann-Whitney pro jednotlivé proměnné na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

	Mann-Whitney st (n = 21) / vt (n = 24)	rozhodnutí
TAS	174 / 330	zamítá H_0
ES	279 / 225	přijímá H_0
Dis	318,5 / 185,5	přijímá H_0
BS	245,5 / 258,5	přijímá H_0
SST	318,5 / 185,5	zamítá H_0

Pozn. TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy, SST – tendence vyhledávat mimořádné prožitky; st – studenti sportovních tříd, vt – studenti všeobecných tříd; M-W krit = 179 / 325 ($\alpha = 0,05$); TAS: $(st) - (vt) > 0$; SST: $(st) - (vt) > 0$

Neparametrický test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ukazuje statisticky významný rozdíl u proměnné TAS – v oblasti vyhledávání napětí a dobrodružství. Studenti sportovně zaměřené třídy vykazují vyšší hodnoty. Totéž platí o celkovém hodnocení SST – tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, které také ukazuje statisticky významný rozdíl mezi testovanými skupinami. Skupina sledovaných studentů sportovní třídy více vyhledává nové a silné prožitky, lépe se přizpůsobuje novým věcem i novým životním situacím, či změně životního stylu.

Pro hlubší analýzu a strukturovanější výsledky uvádím popisné charakteristiky a testování hypotéz i pro skupiny studentů odlišené podle pohlaví, a to pro tyto skupiny:

- chlapci sportovní třídy (chst) vs. chlapci všeobecné třídy (chvt),
- dívky sportovní třídy (dst) vs. dívky všeobecné třídy (dvt),
- chlapci všeobecné třídy (chvt) vs. dívky všeobecné třídy (dvt),
- chlapci sportovní třídy (chst) vs. dívky sportovní třídy (dst).

Tabulka 3. Výsledky testování hypotéz pro soubory chst, chvt, dst, dvt.. Testována je situace H_0 : soubor 1 = soubor 2 versus H_p : soubor 1 \neq soubor 2 ($\alpha = 0,05$)

	chst (n = 10) vs. chvt (n = 12)	dst (n = 11) vs. dvt (n = 12)	chst (n = 10) vs. dst (n = 11)	chvt (n = 12) vs. dvt (n = 12)
	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
TAS	zam. H_0	přij. H_0	zam. H_0	zam. H_0
ES	zam. H_0	přij. H_0	přij. H_0	přij. H_0
Dis	přij. H_0	přij. H_0	zam. H_0	zam. H_0
BS	přij. H_0	přij. H_0	zam. H_0	zam. H_0
SST	zam. H_0	přij. H_0	zam. H_0	zam. H_{0*}

Pozn. chst – chlapci sportovních tříd, chvt – chlapci všeobecných tříd, dst – dívky sportovních tříd, dvt – dívky všeobecných tříd; TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství: (chst) – (chvt) $<> 0, > 0$; (chst) – (dst) $<> 0, > 0$; (chvt) – (dvt) $<> 0, > 0$; ES – vyhledávání nových zkušeností: (chst) – (chvt) > 0 ; (chst) – (dst) > 0 ; Dis – disinhibice: (chst) – (dst) $<> 0, > 0$; (chvt) – (dvt) $<> 0, > 0$; BS – vnímavost nudy: (chst) – (dst) $<> 0, > 0$; (chvt) – (dvt) > 0 ; SST – vyhledávání mimořádných prožitků: (chst) – (dst) $<> 0, > 0$; (chvt) – (dvt) $<> 0, > 0$

Z tabulky 3 je vidět, že testové statistiky na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ v daných výběrových souborech vyhodnotily výsledky jako významné v jedenácti případech. Srovnáváme-li chlapce, studenti sportovní třídy více vyhledávají napětí a dobrodružství a zkušenosti než studenti všeobecné třídy a v celkovém hodnocení také více vyhledávají mimořádné prožitky než studenti všeobecné třídy. Mezi dívkami nebyly zaznamenány rozdíly žádné. Při srovnání chlapců a dívek sportovní třídy mají chlapci vyšší hodnoty ve vyhledávání napětí a dobrodružství, u vnímavosti nudy, v oblasti disinhibice, tedy v respektování právních a morálních norem a v celkovém vyhledávání mimořádných prožitků. Dívky a chlapci všeobecné třídy se liší ve vnímavosti nudy, v oblasti disinhibice a v celkovém vyhledávání prožitků. Chlapci mají v těchto proměnných hodnoty vyšší.

V prvním části vyhodnocení výsledků se potvrdil předpokládaný rozdíl v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřené třídy. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je možné pro sledovanou skupinu studentů přijmout pracovní

hypotézu H_{P1} : Míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky studentů sportovně zaměřené gymnaziální třídy se v některých proměnných statisticky významně liší od míry studentů všeobecné třídy. Stejně tak je pro danou skupinu ověřena pracovní hypotéza H_{P2} : Studenti sportovně zaměřené třídy gymnázia mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřené třídy.

KROK 2 – PREFERENCE STYLU UČENÍ U STUDENTŮ SPORTOVNĚ A VŠEOBECNĚ ZAMĚŘENÉ TŘÍDY

V druhém kroku jsem sledovala rozdíl v preferovaných učebních stylech. Cílem této části bylo zjistit, je-li naznačen rozdíl mezi preferencemi učebních stylů studentů sportovně a všeobecně zaměřené třídy gymnázia a identifikovat proměnné, ve kterých se tyto dvě skupiny mohou lišit. Dílčím cílem bylo zjistit, bude-li naznačen rozdíl v preferencích zážitkového učení mezi těmito skupinami.

Pro tuto část jsem stanovila dvě pracovní hypotézy:

Pracovní hypotéza H_{P3}

Preferované učební styly studentů sportovně zaměřené třídy gymnázia se v některých proměnných liší od stylů studentů všeobecně zaměřené třídy.

Pracovní hypotéza H_{P4}

Studenti sportovně zaměřené třídy statisticky významně více preferují zážitkové učení než studenti všeobecné třídy.

VÝSLEDKY 2

Výsledky testů hypotéz u osmi proměnných na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pro skupinu studentů sportovně a všeobecně zaměřené třídy prezentuje tabulka 4. Testována je hypotéza $H_0: st = vt$ versus $H_P: st \neq vt$ (st – studenti sportovní třídy, vt – studenti všeobecné třídy).

Tabulka 4. Výsledky neparametrického U-testu Man-Whitney pro jednotlivé proměnné na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

proměnná	Mann-Whitney st (n = 21) / vt (n = 24)	rozhodnutí
dopolední učení	250 / 254	přijímá H_0
odpovědnost	313,3 / 190,5	přijímá H_0
ranní /večerní učení	256,5 / 247,5	přijímá H_0
strukturování úkolů	245,5 / 258,5	přijímá H_0
vnější motivace-učitel	273 / 231	přijímá H_0
vnitřní motivace	278 / 226	přijímá H_0
vytrvalost	317 / 187	přijímá H_0
zážitkové učení	356 / 148	zamítá H_0

Pozn. $M-W_{krit} = 179 / 325$ ($\alpha = 0,05$); st – studenti sportovní třídy, vt – studenti všeobecné třídy

Sedm z osmi proměnných nevykazuje na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ žádné statisticky významné rozdíly. Znamená to tedy, že mluvíme-li o skupině studentů třídy sportovního zaměření versus všeobecného zaměření, tak kromě preference zážitkového učení studenti těchto rozdílných zaměření nepreferují rozdílné učební styly.

Na základě provedených testů lze konstatovat, že na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla u sledované skupiny ověřena pracovní hypotéza H_{P3} : Preferované učební styly studentů sportovně zaměřené třídy gymnázia se v některých položkách liší od stylů studentů všeobecně zaměřené třídy.

Taktéž byla ověřena pracovní hypotéza H_{P4} : Studenti sportovně zaměřené třídy více preferují zážitkové učení než studenti všeobecné třídy.

Základní popisné charakteristiky i testování hypotéz bylo opět provedeno i s ohledem na pohlaví, a to pro tyto skupiny:

- chlapci sportovní třídy (chst) vs. chlapci všeobecné třídy (chvt),
- dívky sportovní třídy (dst) vs. dívky všeobecné třídy (dvt),
- chlapci všeobecné třídy (chvt) vs. dívky všeobecné třídy (dvt),
- chlapci sportovní třídy (chst) vs. dívky sportovní třídy (dst).

Tabulky 5–7 zobrazují výsledky testování hypotéz, u kterých byla zamítnuta nulová hypotéza.

Tabulka 5. Základní popisné charakteristiky a výsledky neparametrického testu pro vybrané proměnné u chst a chvt na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Testována je situace H_0 : chst = chvt versus H_P : chst \neq chvt

proměnná	\bar{x}	s	Mann-Whitney rozhodnutí
	chst (n = 10) / chvt (n = 12)	chst (n = 10) / chvt (n = 12)	
ranní /večerní učení	10,4 / 14,8	5,1 / 5,6	zamítá H_0
zážitkové učení	17 / 14,7	2,2 / 3,5	zamítá H_0

Pozn. – \bar{x} (aritmetický průměr) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo; chst – chlapani sportovní třídy, chvt – chlapani všeobecné třídy; $M-W_{krit} = 34 / 86$ ($\alpha = 0,05$)

Tabulka 6. Základní popisné charakteristiky a výsledky testů pro vybrané proměnné u dst a dvt; testována je situace H_0 : dst = dvt versus H_P : dst \neq dvt, $\alpha = 0,05$

proměnná	\bar{x}	s	Mann-Whitney rozhodnutí
	dst (n = 11) / dvt (n = 12)	dst (n = 11) / dvt (n = 12)	
ranní /večerní učení	15,6 / 10,8	7,0 / 4,5	zamítá H_0
zážitkové učení	15,5 / 12,8	3,0 / 3,3	zamítá H_0

Pozn. – \bar{x} (aritmetický průměr) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo; dst – dívky sportovní třídy, dvt – dívky všeobecné třídy; $M-W_{krit} = 38 / 94$ ($\alpha = 0,05$)

Tabulka 7. Základní popisné charakteristiky a výsledky testů pro vybrané proměnné u chvt a dvt; testována je situace H_0 : chvt = dvt versus H_P : chvt \neq dvt, $\alpha = 0,05$

proměnná	\bar{x}	s	Mann-Whitney rozhodnutí
	chvt (n = 12) / dvt (n = 12)	chvt (n = 12) / dvt (n = 12)	
odpovědnost	18,4 / 14,3	3,7 / 5,2	zamítá H_0
vnější motivace-učitel	6,1 / 7,5	1,8 / 1,2	zamítá H_0

Pozn. – \bar{x} (aritmetický průměr) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo; chvt – chlapani všeobecné třídy, dvt – dívky všeobecné třídy; $M-W_{krit} = 42 / 102$ ($\alpha = 0,05$)

Testové statistiky na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ vyhodnotily výsledky jako významné v šesti případech. Chlapani sportovní třídy preferují spíše učení večer a více preferují zážitkové učení než chlapani všeobecné třídy, kteří preferují více ranní učení a méně zážitkové učení. Dívky sportovní třídy upřednostňují ranní a zážitkové učení, dívky všeobecné třídy v obojím případě podstatně méně. Chlapani a dívky ve všeobecné třídě se

navzájem odlišují v proměnné odpovědnost a vnitřní motivace-učitel. Chlapci mají méně odpovědný přístup k učení než dívky a jsou také méně motivováni učitelem. Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve sportovní třídě zjištěny nebyly žádné.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla u sledované skupiny ověřena pracovní hypotéza H_{P3} : Preferované učební styly studentů sportovně zaměřené třídy gymnázia se v některých proměnných liší od stylů studentů všeobecně zaměřené třídy. Byla ověřena i pracovní hypotéza H_{P4} : Studenti sportovně zaměřené třídy více preferují zážitkové učení než studenti všeobecné třídy.

KROK 3 – VYHLEDÁVÁNÍ MIMOŘÁDNÝCH PROŽITKŮ A PREFERENCE UČEBNÍHO STYLU STUDENTA

Třetí krok se zabývá vztahem míry vyhledávání mimořádných prožitků a preferovanými učebními styly. Cílem bylo zjistit, naznačuje-li pilotní soubor vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí zážitkového učení a preferují-li studenti s nadprůměrnou mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky více zážitkové učení než studenti s průměrnou či podprůměrnou tendencí. Stanoveny byly dvě pracovní hypotézy.

Pracovní hypotéza H_{P5}

Mezi preferencí zážitkového učení studenta a jeho tendencí vyhledávat mimořádné prožitky je statisticky významný vztah.

Pracovní hypotéza H_{P6}

Studenti s nadprůměrnou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky významně více preferují zážitkové učení než studenti s průměrnou či podprůměrnou hodnotou.

VÝSLEDKY 3

Tabulka 8 uvádí hodnoty korelačního koeficientu pro zážitkové učení a míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST) včetně jejich subškál u jednotlivých skupin i podskupin.

Tabulka 8. Korelační koeficient „r“ zážitkového učení a tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST)

	r					
	st (n = 21)	vt (n = 24)	dst (n = 11)	chst (n = 10)	dvt (n = 12)	chvt (n = 12)
ZU vs. SST	- 0,06	- 0,18	- 0,48	- 0,09	- 0,38	- 0,37
ZU vs. ES	- 0,10	- 0,60	- 0,26	- 0,17	- 0,46	- 0,68
ZU vs. BS	- 0,27	- 0,26	- 0,67	- 0,06	- 0,23	- 0,60
ZU vs. TAS	0,20	0,30	- 0,30	0,61	- 0,35	0,79

Pozn. – kritické hodnoty pro $\alpha = 0,05$: n = 21: 0,369; n = 24: 0,344; n = 11: 0,521; n = 10: 0,549; n = 12: 0,497; st – studenti sportovní třídy; vt – studenti všeobecné třídy; dst – dívky sportovní třídy; chst – chlapci sportovní třídy; dvt – dívky všeobecné třídy; chvt – chlapci všeobecné třídy; ZU – preference zážitkového učení; SST – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky; ES – vyhledávání nových zkušeností; BS – vnímavost nudy; TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství

Je patrné, že není prokázán statisticky významný vztah mezi preferencí zážitkového učení a celkovou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky u žádné ze skupin. Statisticky významné vztahy se objevují u některých subškál a u většiny z nich je korelace záporná, což je zjištění překvapivé. Preference zážitkového učení záporně koreluje s vyhledáváním zkušeností (ES) u studentů všeobecné třídy (dívky i chlapci dohromady) a samostatně u chlapců všeobecné třídy. Tedy čím více tito studenti preferují zážitkové učení, tím méně vyhledávají smyslové zkušenosti. Záporné korelace jsou také mezi preferencí zážitkového učení a vnímavostí nudy (BS) u chlapců všeobecné třídy a u dívek sportovně zaměřené třídy – čím více jsou tito studenti rezistentní vůči nudě, tím více preferují zážitkové učení. Kladné korelace jsou u preferencí zážitkového učení a vyhledávání napětí a dobrodružství (TAS) u chlapců sportovní třídy a chlapců všeobecné třídy.

Tabulka 9 ukazuje korelační koeficient zážitkového učení a tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST) u studentů (chlapců a dívek dohromady) s nadprůměrnou mírou tendence. U celkové škály SST statisticky významný vztah objeven nebyl. Byl ale nalezen mezi preferencí zážitkového učení a tendencí vyhledávat napětí a dobrodružství (TAS).

Tabulka 9. Korelační koeficient „r“ zážitkového učení a SST u studentů s nadprůměrným SST

	r
SST vs. ZU	0,40
ES vs. ZU	0,06
BS vs. ZU	0,27
TAS vs. ZU	0,78

Pozn. – kritické hodnoty pro $\alpha = 0,05$: $n = 15$: 0,441; ZU – preference zážitkového učení; SST – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky; ES – vyhledávání zkušeností, BS – vnímavost nudy; TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství

Z hlediska věcné významnosti byl zjištěn střední vliv příslušnosti ke sportovní nebo všeobecné třídě na subškálu TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství (0,56) a Dis – disinhibice (0,56), stejně tak vlivu pohlaví na preferenci zážitkového učení (0,53), a to uvnitř všeobecné (0,59) i sportovní třídy (0,64). Velký vliv byl přičten příslušnosti ke sportovní nebo všeobecné třídě na preferenci zážitkového učení (0,83) a vlivu pohlaví na celkovou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky na všechny subškály SSS-V (SST – 1,38; TAS – 1,28; Dis – 1,32; BS – 0,95). Velký rozdíl byl zjištěn také u vlivu pohlaví mezi studenty a studentkami uvnitř všeobecné třídy i uvnitř sportovní třídy, a to také na celkovou tendenci vyhledávat prožitky i všechny subškály SSS-V (u všeobecné třídy: SST – 1,22; TAS – 0,94; Dis – 1,7; BS – 0,92; u sportovní třídy: SST – 1,87; TAS – 2,04; ES – 0,84; Dis – 1,18; BS – 1,04). U dívek byl zjištěn velký vliv u příslušnosti ke sportovní nebo všeobecné třídě u subškály Dis – disinhibice (0,94) a u preference zážitkového učení (0,91), u chlapců byl velký vliv příslušnosti ke všeobecné nebo sportovní třídě zjištěn na SST – celkovou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (1,12), na TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství (1,42), na ES – vyhledávání nových zkušeností (0,95) a na preferenci zážitkového učení (0,86). Tabulka 10 ukazuje hodnoty pro posouzení vlivu sledovaného faktoru k významnosti vlivu ostatních faktorů.

Tabulka 10. Hodnoty Cohenova d pro posouzení vlivu sledovaného faktoru

Cohenovo d	
$d < 0,5$	malý vliv
$0,5 < d < 0,8$	střední vliv
$d > 0,8$	velký vliv

Na základě uvedených výsledků u sledovaných studentů nebyla zcela ověřena pracovní hypotéza H_{P5} : Mezi preferencí zážitkového učení studenta a jeho tendencí vyhledávat mimořádné prožitky je statisticky významný vztah. Vztah byl zjištěn u subškál, nikoliv u celkové škály. Stejně tak nebyla ověřena pracovní hypotéza H_{P6} : Studenti s nadprůměrnou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky významně více preferují zážitkové učení než studenti s průměrnou či podprůměrnou hodnotou. Zjištěno bylo, že zážitkové učení preferují studenti, kteří nadprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, tedy souvislost se objevila pouze u jedné subškály.

Z důvodu nízkého „n“ byla počítána také věcná významnost, jejíž výsledné hodnoty (Cohenovo d) spíše podporují potvrzení pracovní hypotézy H_{P5} i H_{P6} .

4.3 Závěry pilotního výzkumu

Cíle pilotního výzkumu tvořily tyto body:

- A. ověřit průměrný čas potřebný pro funkční zadání a vyplnění *Dotazníku učebních stylů, zájmů a zálib*,
- B. zjistit neodhalené chyby (překlepy) v dotazníku,
- C. udělat sondu do výsledků dotazníku u zvolené cílové skupiny a na základě ní revidovat zvolený směr výzkumu včetně hypotéz a výzkumných otázek.

V závěru lze shrnout, že cíle pilotního výzkumu byly splněny. Byl ověřen potřebný čas pro zadání a vyplnění dotazníku, byla ověřena potřebná hloubka vysvětlení zadání, byly odhaleny drobné chyby (překlepy) a byla provedena sonda do výsledků. Za zajímavé je možné označit potvrzení čtyř pracovních hypotéz ze šesti. Na úrovni pilotního výzkumného souboru, tedy bez možnosti zobecnění, bylo zjištěno, že studenti sportovně zaměřené třídy gymnázia mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřené třídy. Byl mezi sportovně a všeobecně zaměřenou třídou zjištěn rozdíl v preferovaných učebních stylech, konkrétně se ukázalo, že studenti sportovně zaměřené třídy preferují zážitkové učení spíše než studenti všeobecné třídy. Dále byl zjištěn statisticky významný vztah mezi subškálami dotazníku SSS-V a preferencí zážitkového učení a u studentů s nadprůměrnou tendencí vyhledávat napětí a dobrodružství byla významně větší preference zážitkového učení než u studentů s průměrnou či

podprůměrnou hodnotou. Zajímavé a neočekávané bylo zjištění záporných korelací mezi preferencí zážitkového učení a vyhledáváním nových zkušeností u studentů všeobecné třídy, a to především u chlapců v této třídě, stejně tak byla překvapivá záporná korelace mezi preferencí zážitkového učení a vnímavostí nudy u dívek sportovní třídy a chlapců všeobecné třídy. Tyto záporné souvislosti ukazují na případné kontroverze, které mohou v následném výzkumu mezi preferencí zážitkového učení a tendencí vyhledávat mimořádné prožitky vyvstat a vhodné bude se této oblasti podrobněji věnovat především v kvalitativní části práce. Mezi další výsledky patří téměř nulová rozdílnost ve vyhledávání prožitků mezi dívkami sportovní a nespportovní třídy a bezvýznamné rozdíly v preferovaných učebních stylech mezi chlapci a děvčaty ve sportovně zaměřené třídě.

Pilotní výzkum ověřil, že teoretická východiska a vymezení výzkumného problému této disertace lze považovat za relevantní a smysluplná a že celková úvaha o propojení tendence vyhledávat mimořádné prožitky s preferovaným učebním stylem a s příslušností ke sportovní či všeobecné gymnaziální třídě pravděpodobně není bez souvislostí.

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

V této kapitole podrobně popisují, analyzují a diskutují výsledky nejprve kvantitativní části práce, následně kvalitativní části a v závěru výsledky obou částí práce ve vzájemných souvislostech a širším kontextu.

5.1 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI PRÁCE

Výsledkovou část zahajují výsledky inferenční analýzy a následně shlukové analýzy. Kapitoly 5.1.4 a 5.1.5 shrnují a diskutují hlavní zjištění kvantitativního charakteru.

5.1.1 Výsledky inferenční analýzy

Prostřednictvím inferenční analýzy prezentují výsledky vztahující se ke stanoveným hypotézám. Nejprve uvádím výsledky z oblasti *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* (SST), následně statisticky významné a věcně významné výsledky z oblasti *učebních stylů* a na závěr je výsledek o vztahu mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a *preferováním zážitkového učení*.

Tabulky 11 a 12 prezentují statisticky významné rozdíly naměřených hodnot SST mezi jednotlivými skupinami (označeno tučně) a grafy na Obrázcích 8 a 9 zobrazují směry těchto rozdílů.

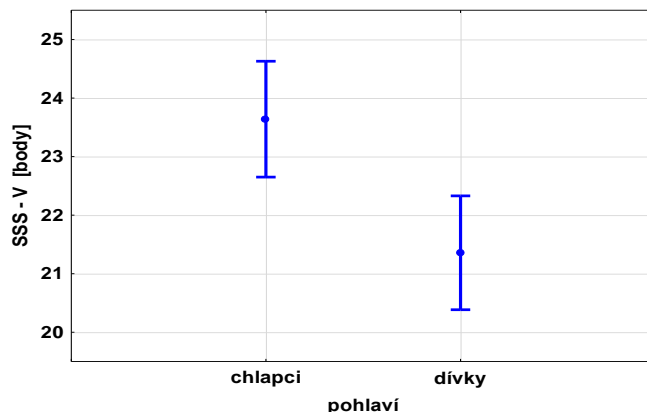
Tabulka 11. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta-squared – η_p^2) a síly testu pro proměnnou SST

	n	F	p	η_p^2	síla testu
pohlaví	$n_{ch} = 147, n_d = 148$	10,495	0,001336	0,034809	0,897761
typ třídy	$n_{st} = 158, n_{vt} = 142$	0,235	0,628307	0,000806	0,077129
pohlaví vs. typ třídy	$n_{chst} = 86, n_{dst} = 72$ $n_{chvt} = 61, n_{dvt} = 76$	0,024	0,87576	0,000084	0,052791

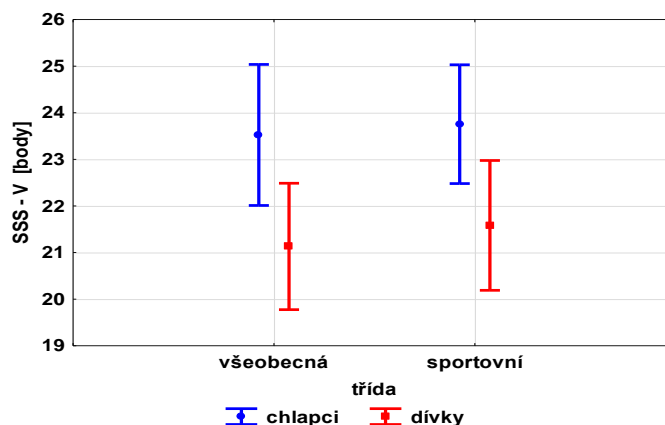
Pozn. – ch – chlapci, d – dívky, st – studenti sportovních tříd, vt – studenti všeobecných tříd, chst – chlapci sportovních tříd, dst – dívky sportovních tříd, chvt – chlapci všeobecných tříd, dvt – dívky všeobecných tříd; tučně jsou označeny statisticky významné hodnoty

Tabulka 12. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu u proměnné SST pro skupiny dle pohlaví a třídy

	pohlaví	třída	n	{1}	{2}	{3}	{4}
1	chlapci	všeobecná	61		0,871023	0,015907	0,107843
2	chlapci	sportovní	86	0,871023		0,005118	0,054903
3	dívky	všeobecná	76	0,015907	0,005118		0,408152
4	dívky	sportovní	72	0,107843	0,054903	0,408152	



Obrázek 8. Rozdíl mezi chlapci a dívkami v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST)



Obrázek 9. Rozdíly mezi chlapci a dívkami sportovních a všeobecných tříd v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST)

Hodnota pravděpodobnosti LSD testu pro SST u skupin dle pohlaví bez ohledu na zaměření třídy (Tabulka 11) je 0,001083. Tedy existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců a u dívek. Chlapci mají vyšší tendenci než děvčata (Obrázek 8). Rozdíl je také mezi dívkami a chlapci ve všeobecně zaměřených třídách – chlapci mají vyšší tendenci než děvčata (Tabulka 12, Obrázek 9) a mezi dívkami sportovních tříd a chlapci všeobecných tříd – opět mají chlapci vyšší tendenci než dívky (Tabulka 12, Obrázek 9). Děvčata sportovních tříd se statisticky významně neodlišují od žádné z dalších skupin (Tabulka 12). I přes některá statisticky významná zjištění nelze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ potvrdit hypotézu H_1 : Studenti tělovýchovně zaměřených gymnaziálních tříd mají statisticky významně vyšší míru

tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Výsledky věcné významnosti ukazují na malý vliv faktoru pohlaví na proměnnou SST, téměř nulový vliv příslušnosti k typu třídy na SST a na velmi nízkou sílu testu u tohoto faktoru.

Z hlediska preference učebních stylů byly statisticky významné rozdíly zjištěny u proměnné *vytrvalost*, *ranní/večerní učení* a *vnější motivace-učitel* (Tabulky 13 a 14, Obrázky 10 až 12). Rozdíly ve vytrvalosti jsou mezi pohlavími bez ohledu na zaměření třídy (hodnota pravděpodobnosti LSD testu je 0,001576) – dívky vykazují větší vytrvalost při učení než chlapci (Obrázek 10). Z hlediska příslušnosti k typu třídy jsou studenti sportovních tříd méně vytrvalí než studenti všeobecných tříd (hodnota pravděpodobnosti LSD testu je 0,000759) (Obrázek 11). Síla testu věcné významnosti (Tabulka 13) je kromě faktorů pohlaví vs. třída dostatečná, nicméně test ukazuje na malý vliv faktoru pohlaví i faktoru příslušnosti ke třídě na proměnnou SST.

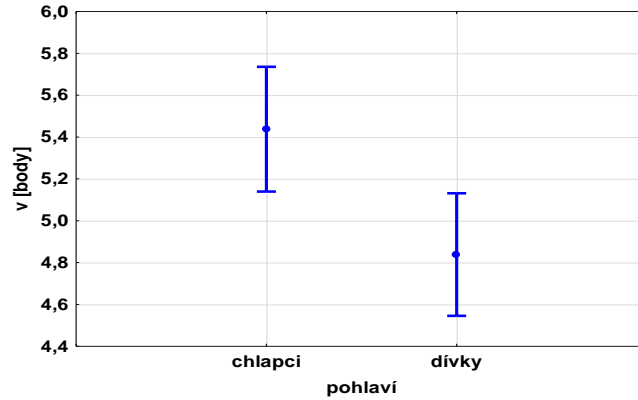
Tabulka 13. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta-squared – η_p^2) a síly testu pro proměnnou Vytrvalost

	n	F	p	η_p^2	síla testu
pohlaví	n _{ch} = 147, n _d = 148	7,956	0,005122	0,026613	0,802723
typ třídy	n _{st} = 158, n _{vt} = 142	9,687	0,002041	0,032215	0,87329
pohlaví vs. typ třídy	n _{chst} = 86, n _{dst} = 72 n _{chvt} = 61, n _{dvt} = 76	0,296	0,586765	0,001016	0,08432

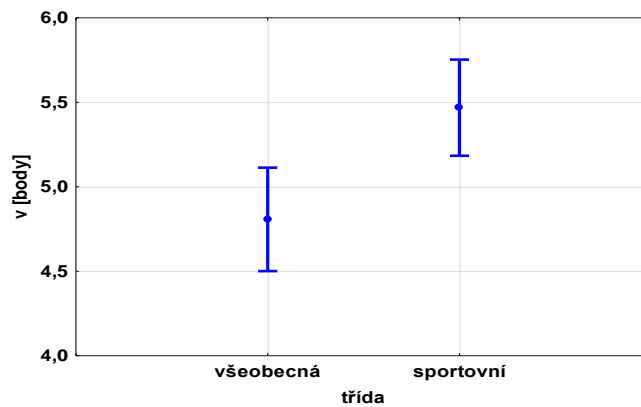
Pozn. – ch – chlapci, d – dívky, st – studenti sportovních tříd, vt – studenti všeobecných tříd, chst – chlapci sportovních tříd, dst – dívky sportovních tříd, chvt – chlapci všeobecných tříd, dvt – dívky všeobecných tříd; tučně jsou označeny statisticky významné hodnoty

Tabulka 14. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Vytrvalost u skupin dle pohlaví a třídy

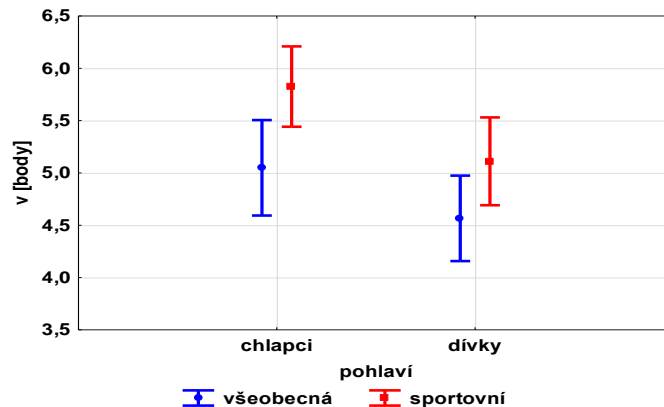
	pohlaví	třída	n	{1}	{2}	{3}	{4}
1	chlapci	všeobecná	61		0,010882	0,121310	0,844234
2	chlapci	sportovní	86	0,010882		0,000014	0,014026
3	dívky	všeobecná	76	0,121310	0,000014		0,067932
4	dívky	sportovní	72	0,844234	0,014026	0,067932	



Obrázek 10. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi chlapci a dívkami



Obrázek 11. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi sportovními a všeobecnými třídami



Obrázek 12. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách

Preferenci ranního versus večerního učení prezentují Tabulky 15 a 16 a Obrázek 13. Z hlediska statistické významnosti se dívky sportovních tříd odlišují od dívek všeobecných tříd – dívky sportovních tříd preferují učení ráno, zatímco dívky všeobecných tříd preferují

učení večer. Chlapci sportovních tříd se na rozdíl od dívek téže třídy raději učí večer. Z hlediska věcné významnosti na základě velmi nízké síly testu a nízkých hodnot *Partial eta-squared* u faktorů pohlaví a příslušnosti k typu třídy na preference učení ráno nebo večer (Tabulka 15) nelze říci, že mají tyto faktory vliv.

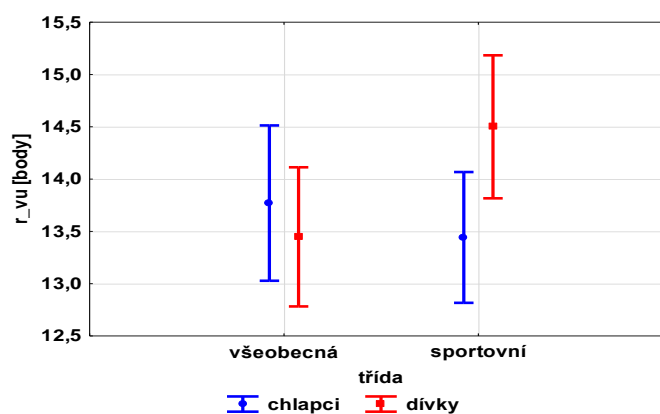
Tabulka 15. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (*Partial eta-squared* – η_p^2) a síly testu pro proměnnou Ranní-večerní učení

	n	F	p	η_p^2	síla testu
pohlaví	n _{ch} = 147 n _d = 148	1,13	0,28869	0,003868	0,185186
typ třídy	n _{st} = 158 n _{vt} = 142	1,096	0,295964	0,003753	0,181061
pohlaví vs. typ třídy	n _{chst} = 86 n _{dst} = 72 n _{chvt} = 61 n _{dvt} = 76	3,99	0,046701	0,013526	0,512384

Pozn. – ch – chlapci, d – dívky, st – studenti sportovních tříd, vt – studenti všeobecných tříd, chst – chlapci sportovních tříd, dst – dívky sportovních tříd, chvt – chlapci všeobecných tříd, dvt – dívky všeobecných tříd; tučně jsou označeny statisticky významné hodnoty

Tabulka 16. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Ranní-večerní učení pro skupiny dle pohlaví a třídy

	pohlaví	třída	n	{1}	{2}	{3}	{4}
1	chlapani	všeobecná	61		0,505789	0,524050	0,155909
2	chlapani	sportovní	86	0,505789		0,990535	0,025326
3	dívky	všeobecná	76	0,524050	0,990535		0,030655
4	dívky	sportovní	72	0,155909	0,025326	0,030655	



Obrázek 13. Rozdíly v preferencích ranního versus večerního učení (RV_U) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách

V proměnné vnější motivace učitelem jsou studenti sportovních tříd statisticky významně více motivováni k učení učitelem než studenti všeobecných tříd (hodnota pravděpodobnosti LSD testu je 0,020343) a dívky sportovní třídy jsou učitelem motivované více než všechny ostatní skupiny (Tabulky 17 a 18, Obrázek 14). Z pohledu věcné významnosti je opět nízká síla testu, tedy pravděpodobnost správnosti, že faktory (pohlaví, příslušnost k typu třídy a pohlaví vs. příslušnost) mají vliv na motivovanost učitelem, je velmi malá.

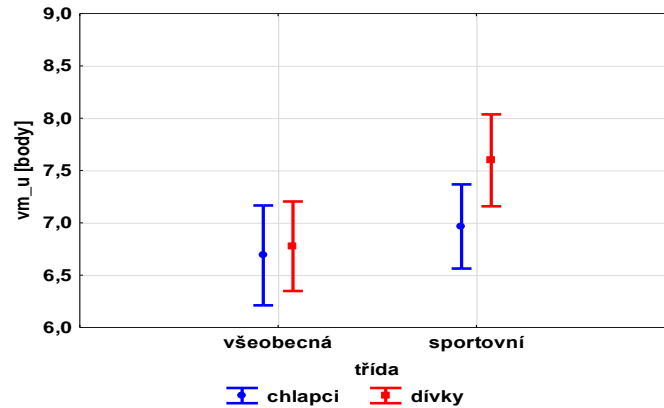
Tabulka 17. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta-squared – η_p^2) a síly testu pro proměnnou Vnější motivace-učitel

	n	F	p	η_p^2	síla testu
pohlaví	n _{ch} = 147 n _d = 148	2,622	0,106477	0,00893	0,364825
typ třídy	n _{st} = 158 n _{vt} = 142	6,094	0,01414	0,020512	0,69163
pohlaví vs. typ třídy	n _{chst} = 86 n _{dst} = 72 n _{chvt} = 61 n _{dvt} = 76	1,499	0,221823	0,005125	0,230481

Pozn. – ch – chlapci, d – dívky, st – studenti sportovních tříd, vt – studenti všeobecných tříd, chst – chlapci sportovních tříd, dst – dívky sportovních tříd, chvt – chlapci všeobecných tříd, dvt – dívky všeobecných tříd; tučně jsou označeny statisticky významné hodnoty

Tabulka 18. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Vnější motivace-učitel pro skupiny dle pohlaví a třídy

	pohlaví	třída	n	{1}	{2}	{3}	{4}
1	chlapci	všeobecná	61		0,383849	0,787690	0,006216
2	chlapci	tělovýchovná	86	0,383849		0,527239	0,037606
3	dívky	všeobecná	76	0,787690	0,527239		0,008872
4	dívky	tělovýchovná	72	0,006216	0,037606	0,008872	



Obrázek 14. Rozdíly ve vnější motivovanosti učitelem (VM_U) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách

S ohledem na zjištěné statisticky významné výsledky na hladině $\alpha = 0,05$ lze potvrdit hypotézu H₂: Existují statisticky významné rozdíly v preferovaném stylu učení mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd.

Pearsonův korelační koeficient pro tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a preferenci zážitkového učení je 0,3092 ($p < ,05000$). Tedy na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ lze potvrdit hypotézu H₃: Mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí zážitkového učení studenta je statisticky významný vztah.

Shrnutí výsledků inferenční analýzy

Pomocí inferenční analýzy byly v některých sledovaných případech zjištěny statisticky významné rozdíly, a to u *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* (SST), u *vytrvalosti* (V), u *ranního/ večerního učení* (RV_U) a u *vnější motivace učitelem* (VM_U).

Bylo zjištěno, že chlapci mají vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata. Protože je v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky statisticky významný rozdíl pouze mezi pohlavími, nikoli mezi třídami, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ lze zamítnout hypotézu H₁: Studenti tělovýchově zaměřených gymnaziálních tříd mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Přestože mezi pohlavími statisticky významný rozdíl nalezen byl, výsledky věcné významnosti ukazují na malý vliv faktoru pohlaví na proměnnou SST, což je v souladu s faktem, že rozdíly nejsou příliš velké.

Z hlediska učebního stylu byla u chlapců zjištěna nižší vytrvalost při učení než u dívek. Dále bylo zjištěno, že chlapci sportovních tříd a dívky všeobecných tříd se raději učí večer, zatímco dívky sportovních tříd raději ráno. Studenti sportovních tříd bez ohledu na pohlaví jsou při učení méně vytrvalí a jsou více motivováni učitelem (dívky sportovních tříd jsou více motivované učitelem než všechny ostatní skupiny). Síla testu věcné významnosti u preferovaných učebních stylů je kromě faktorů pohlaví vs. typ třídy dostatečná. Vzhledem ke zjištěným a výše uvedeným výsledkům lze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ potvrdit hypotézu H_2 : Existují statisticky významné rozdíly v preferovaném stylu učení mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd.

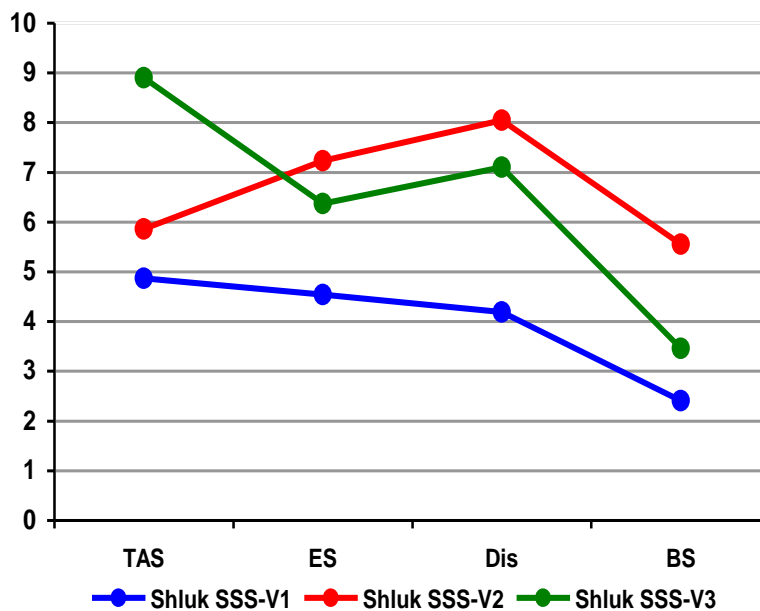
V poslední části testování hypotéz byl zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení. Na základě vypočítaného *Pearsonova korelačního koeficientu*, jehož hodnota je 0,309, je na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ možné potvrdit hypotézu H_3 : Mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení studentem je statisticky významný vztah. Potvrdil se hypotetický předpoklad, že studenti, kteří mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, prožitky oceňují i v procesu učení, a tím pádem více preferují zážitkové učení než studenti s nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky. Nepotvrzuje se však, že tito studenti častěji navštěvují sportovně zaměřené třídy. Mohou to být jak studenti sportovních, tak všeobecně zaměřených tříd.

5.1.2 Výsledky shlukové analýzy

Pro hlubší vzhled do vazeb mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a učebním stylem byla provedena shluková analýza, která zobrazila, jakým způsobem se respondenti v rámci všech třinácti proměnných přirozeně shlukují. Zvlášť byla spočítána pro část dotazníku SSS-V, zvlášť pro LSI, a následně byly hledány vzájemné souvislosti.

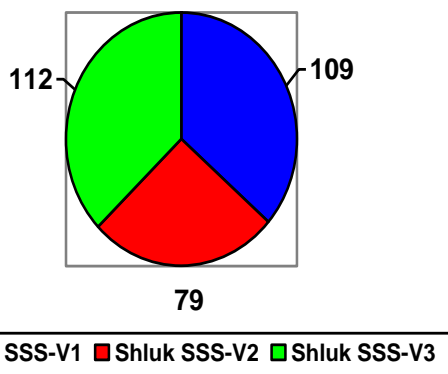
Obrázky 15 a 16 a tabulka 23 zobrazují a popisují tři vygenerované shluky části dotazníku týkající se tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SSS-V), kde shluk 1 (modrá barva) obsahuje 109 (respektive 107 nebo 96) respondentů, shluk 2 (červená barva) 79 (respektive 77 nebo 70) a shluk 3 (zelená barva) 112 (respektive 111 nebo 99). Při zohledňování pohlaví 5 respondentů pohlaví nevyplnilo, při zohledňování aktivní sportovec vs. nesportovec 35 respondentů údaj nevyplnilo, tedy proto jsou uvedeny různé počty v jednotlivých shlucích.

Prostřednictvím shlukové analýzy hodnotím rozložení respondentů z hlediska sportovní aktivity (výkonnostní sportovec vs. nesportovec), z hlediska příslušnosti ke sportovní či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví.



Vysvětlivky: TAS - vyhledávání napětí a dobrodružství, ES - vyhledávání nových zkušeností, Dis - disinhibice, BS - vnímavost nudy

Obrázek 15. Rozložení shluků pro tendenci vyhledávat mimořádné prožitky



Obrázek 16. Rozložení studentů do shluků dle jejich tendence vyhledávat mimořádné prožitky (shluky SSS-V)

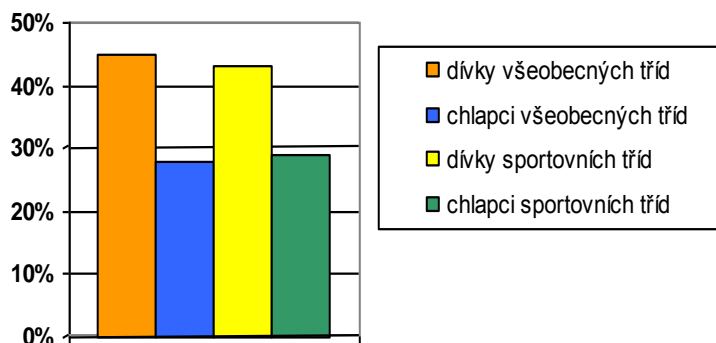
Tabulku 19. Popisné charakteristiky shluků SSS-V

Proměnná	Shluk SSS-V1, n = 109		Shluk SSS-V2, n = 79		Shluk SSS-V3, n = 112	
	M	s	M	s	M	s
TAS	4,87	2,13	5,86	1,81	8,90	1,01
ES	4,54	1,65	7,23	1,38	6,37	1,86
Dis	4,19	1,96	8,05	1,61	7,10	1,88
BS	2,41	1,60	5,56	1,58	3,46	1,47

Pozn. – TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy; M – aritmetický průměr, s – směrodatná odchylka

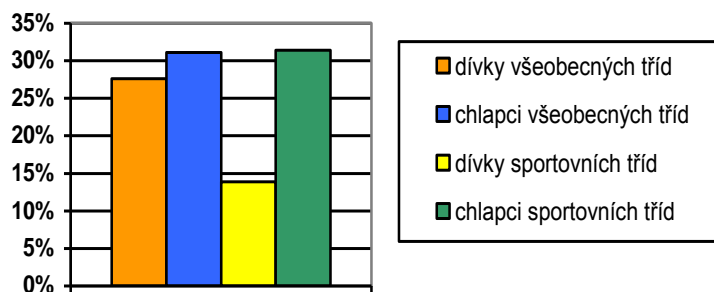
Shluk SSS-V1 (modrý) má ve všech čtyřech subškálách TAS, ES, Dis a BS nejnižší hodnoty a je druhý nejpočetnější. Je v něm 109 respondentů, tedy 36,3 % všech studentů. Tito studenti mají nízkou tendenci vyhledávat napětí a dobrodružství (průměr TAS je 4,87, zatímco průměrná hodnota všech shluků u TAS je 6,64), nejméně ze všech studentů vyhledávají nové smyslové zkušenosti (průměr ES je 4,54, průměr všech shluků u ES je 5,93), nejvíce respektují sociální a morální normy (průměrné Dis je 4,19, průměr všech shluků u Dis je 6,29) a jsou nejvíce rezistentní vůči nudě (průměrně BS je 2,41, zatímco celkové průměrné BS všech shluků je 3,63). Na základě těchto charakteristik skupinu pracovně nazývám jako „umírnění“.

Z hlediska aktivního sportování, z hlediska příslušnosti ke sportovně či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví je v tomto shluku 45,7 % všech studentů, kteří aktivně nesportují, a 43,9 % všech dívek. Je zde 44,8 % všech dívek všeobecně zaměřených tříd a pouze 27,9 % všech chlapců všeobecných tříd. „Umírnění“ jsou tedy nejčastěji děvčata a o něco častěji to jsou děvčata ze všeobecných tříd. Obrázek 17 zobrazuje rozložení respondentů z hlediska pohlaví a příslušnosti ke třídě v tomto shluku.



Obrázek 17. Rozložení studentů ve shluku SSS-V1 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu

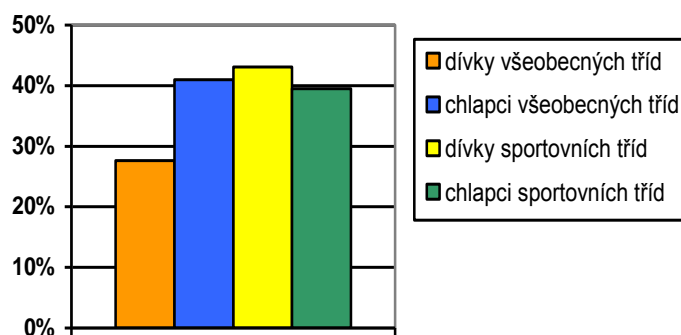
Shluk SSS-V2 (červený) má podprůměrné TAS (průměrná hodnota je 5,86, průměr všech shluků je 6,64), má vysoké neboli velmi nadprůměrné ES (průměr je 7,23, průměr všech shluků je 5,93), stejně tak Dis (průměr je 8,05, průměrné Dis pro všechny shluky je 6,29) i BS (průměr 5,56, průměrně BS všech shluků je 3,63). Do této skupiny patří 79 studentů, tedy 26 %. Tito studenti podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a prožitky prostřednictvím nerespektování sociálních a morálních norem a jsou nejméně rezistentní vůči opakujícím se podnětům a vůči nudě ze všech tří shluků. Tyto respondenty pracovně nazývám „experimentátoři“. Z hlediska sportovní aktivity – aktivní (výkonnostní) sportovec vs. nesportovec, z hlediska příslušnosti ke sportovně či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví, tak zde je pouze 25,2 % všech aktivních výkonnostních sportovců, 23,4 % všech studentů sportovních tříd, 21 % všech dívek a pouze 13,9 % dívek sportovních tříd. Mezi „experimentátory“ tedy nejčastěji patří chlapci z obou typů tříd a následně dívky všeobecných tříd. Nejméně často zde jsou dívky sportovních tříd. Rozložení dle pohlaví a typu třídy zobrazuje Obrázek 18.



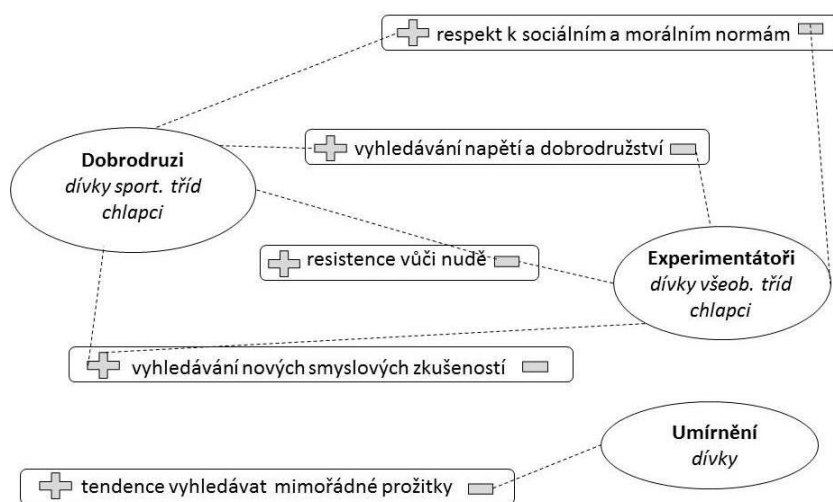
Obrázek 18. Rozložení studentů ve shluku SSS-V2 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu

Shluk SSS-V3 (zelený) je charakteristický vysokým TAS (průměr 8,9, přičemž průměr všech shluků je 6,64), mírně nadprůměrnými ES (průměr 6,37, průměrné ES všech shluků je 5,93) a Dis (průměr 7,10, průměr Dis všech shluků je 6,29) a mírně podprůměrným BS (průměr je 3,46, průměr všech shluků je 3,63). V tomto shluku je nejvíc studentů ze všech shluků a to 112, což je 37,3 %. Tito studenti velmi výrazně vyhledávají napětí a dobrodružství, mírně nadprůměrně vyhledávají nové především smyslové zkušenosti, stejně tak mírně nadprůměrně nerespektují sociální a morální normy a jsou mírně nadprůměrně rezistentní vůči nudě. Tato skupina je pracovně nazvána „dobrodruzi“.

Z celkového počtu všech nesportovců je v tomto shluku 25,5 % z nich, naopak zde je zastoupeno 43,9 % všech aktivních sportovců. Z hlediska příslušnosti ke sportovně či všeobecně zaměřené třídě zde 41,4 % všech studentů sportovních tříd a z hlediska pohlaví 40,1 % všech chlapců. Dále v tomto shluku je 41 % všech chlapců všeobecných tříd, 43,1 % všech dívek sportovních tříd a 39,5 % chlapců sportovních tříd. Nejčastěji do tohoto shluku tedy patří dívky sportovních tříd a chlapci všeobecných a následně sportovních tříd, nejméně zde je dívek všeobecných tříd. V celkovém součtu jde častěji o chlapce. Obrázek 19 zobrazuje rozložení studentů z hlediska pohlaví a typu třídy. Na Obrázku 20 je schéma znázorňující a zpřehledňující charakteristiky jednotlivých shluků v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SSS-V) a skupiny studentů, které jsou v daném shluku nejvíce zastoupeny.



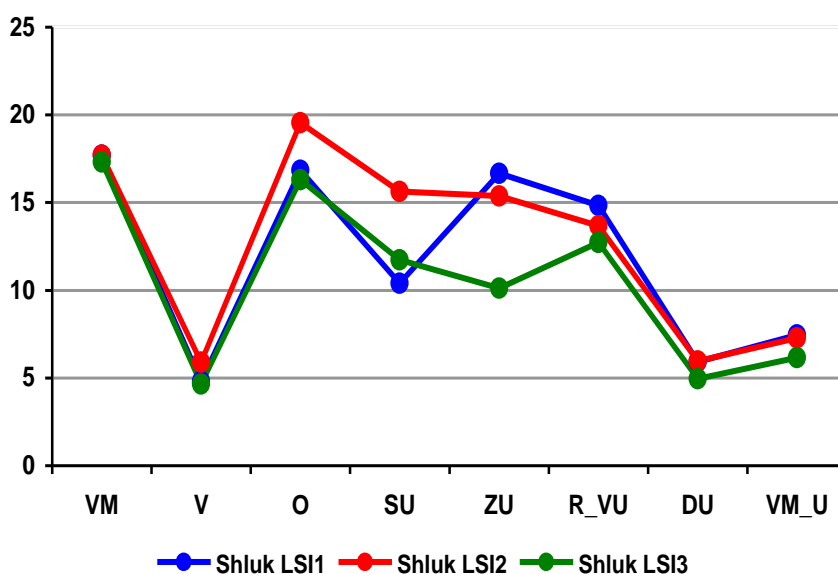
Obrázek 19. Rozložení studentů ve shluku SSS-V3 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu



Obrázek 20. Schéma charakteristik a nejčastějších zastoupení studenty v jednotlivých shlucích v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SSS-V). Shluk SSS-V1 jsou „umírnění“, shluk SSS-V2 jsou „experimentátoři“ a shluk SSS-V3 jsou „dobrodruzi“

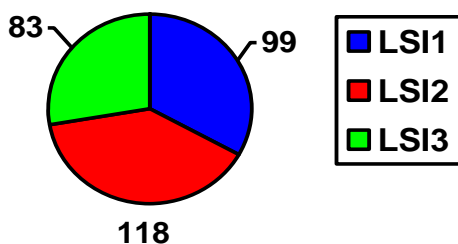
Podrobné procentuální zastoupení skupin studentů v jednotlivých shlucích SSS-V je v Příloze IV.

Obrázky 21 a 22 a Tabulka 20 zobrazují a popisují tři vygenerované shluky v oblasti stylu učení (LSI), kde shluk 1 (modrá barva) obsahuje 99 (respektive 89) respondentů, shluk 2 (červená barva) 118 (respektive 114 nebo 103) a shluk 3 (zelená barva) 83 (respektive 82 nebo 73). Při analýze opět hodnotím rozložení respondentů z hlediska sportovní aktivity (výkonnostní sportovec vs. nesportovec), z hlediska příslušnosti ke sportovně či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví.



Vysvětlivky: VM - vnitřní motivace, V - vytrvalost, O - odpovědnost, SU - potřeba strukturovaných úkolů, ZU - preference zážitkového učení, R_VU - preference ranního / večerního učení, DU - preference dopoledního učení, VM_U - vnější motivace - učitel

Obrázek 21. Rozložení shluků v oblasti preferovaných učebních stylů



Obrázek 22. Rozložení studentů do shluků dle jejich preferencí učebního stylu (shluky LSI)

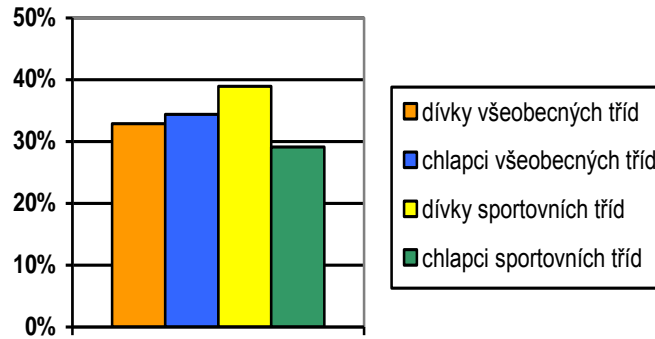
Tabulka 20. Popisné charakteristiky shluků LSI

Proměnná	Shluk LSI1, n = 99		Shluk LSI2, n = 118		Shluk LSI3, n = 83	
	M	s	M	s	M	s
VM	17,69	1,75	17,96	1,78	17,31	2,19
V	4,80	1,69	5,91	1,86	4,65	1,82
O	16,84	2,95	19,56	2,50	16,30	2,96
SU	10,41	2,51	15,64	1,99	11,73	2,85
ZU	16,67	1,99	15,37	2,51	10,13	2,45
R_VU	14,84	3,06	13,68	2,74	12,72	2,72
DU	5,92	2,17	5,97	2,20	4,95	2,04
VM_U	7,45	1,85	7,28	1,79	6,16	1,89

Pozn. – VM – vnitřní motivace při učení, V – vytrvalosti při učení, O – odpovědnost při učení, SU – potřeba strukturovaných úkolů, ZU – preference zážitkového učení, R_VU – preference ranního versus večerního učení, DU – dopolední učení, VM_U – vnější motivace učitelem; M – aritmetický průměr, s- směrodatná odchylka

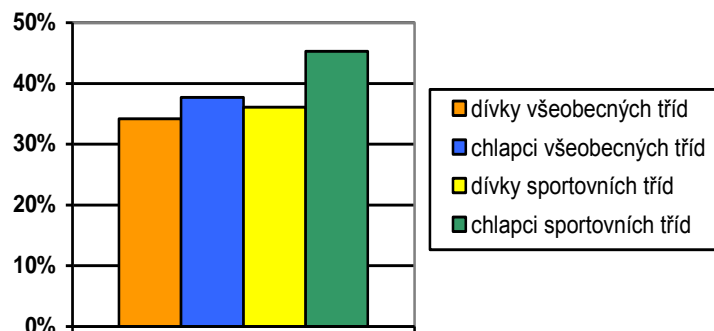
Z Obrázku 21 a Tabulky 20 lze vidět, že všechny tři shluky jsou v některých proměnných podobných hodnot nebo hodnot spíše s menšími rozdíly. Je tomu tak u proměnné VM (vnitřní motivace), V (vytrvalost při učení), DU (dopolední učení) a VM_U (vnější motivace-učitel). O něco větší rozdíly jsou u proměnné O (odpovědnost) a RV_U (ranní/večerní učení) a výrazné rozdíly jsou v proměnných SU (potřeba strukturovaných úkolů) a ZU (zážitkové učení).

Studenti ve shluku LSI1 jsou charakterističtí mírně nadprůměrnou odpovědností při učení (průměrné O je 16,84, průměrné O pro všechny shluky je 17,76), mají ze všech tří shluků nejnižší potřebu strukturovaných úkolů (průměrné SU je 10,41, zatímco průměrné SU pro všechny shluky je 12,83), naopak mají nejvyšší a celkově výrazně nadprůměrnou potřebu se učit zážitkově (průměrné ZU je 16,67, pro všechny shluky je průměr 14,35). V tomto shluku je 99 všech respondentů, tedy 33 %. Tito studenti z hlediska ranního/večerního učení nejvíce ze všech shluků preferují ranní učení a nejméně učení se večer (průměrné R_VU je 14,84, za celý soubor to je 13,80). Tuto skupinu pracovně nazývám jako „samostatné prožitkáře“. Patří sem 38,9 % všech dívek sportovně zaměřených tříd. Nejméně zde je chlapců ze sportovních tříd, a to 29,1%. Ostatní skupiny jsou rozloženy velmi podobně. Rozložení dle pohlaví a typu třídu zobrazuje obrázek 23.



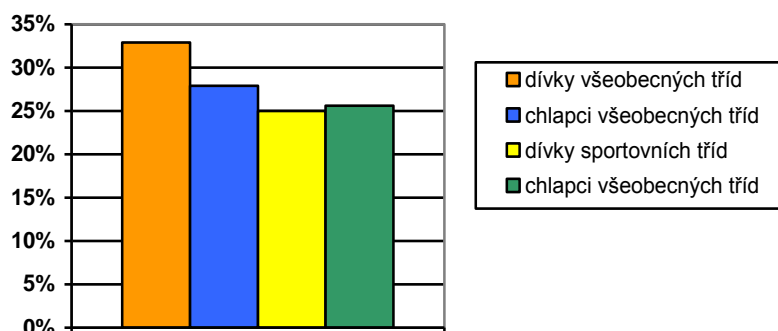
Obrázek 23. Rozložení studentů ve shluku LSI1 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu

Shluk LSI2 je charakteristický nízkou odpovědností při učení (průměrné O je 19,56, průměrné O celého souboru je 17,76), vysokou potřebou strukturovaných úkolů (průměrné SU je 15,64, SU pro celý soubor je 12,83), nadprůměrnou preferencí zážitkového učení (průměrné ZU ve shluku je 15,37, pro celý soubor to je 14,35) a průměrným učením se ráno vs. večer (průměrné R_VU je 13,68, pro celý soubor to je 13,80), tedy tito studenti výrazně nepreferují ani ranní, ani večerní učení. Do shluku LSI2 se řadí 118 studentů, což je 39,3 %, tedy jde o nejpočetnější shluk. Je zde 40,3 % všech aktivních sportovců, 41,1 % všech studentů sportovně zaměřených tříd a 42,2 % všech chlapců. Při diferenciaci dle pohlaví je zastoupeno 45,3 % všech chlapců sportovních tříd. Při hledání „typického“ respondenta z tohoto shluku můžeme říct, že jím je nejčastěji aktivní sportovec, student sportovně zaměřené třídy a častěji jde o chlapce. Tato skupina je pracovním názvem nazývána jako „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“. Rozložení respondentů dle pohlaví a typu třídy zobrazuje obrázek 24.



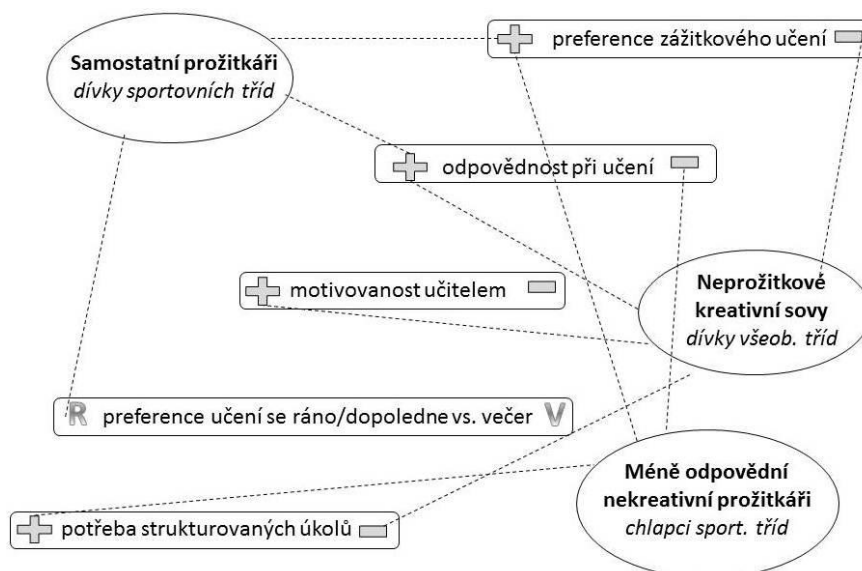
Obrázek 24. Rozložení studentů ve shluku LSI2 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu

Shluk LSI3 má podobně nadprůměrnou míru odpovědnosti při učení se shlukem LSI1 (průměrné O je 16,3, průměr celého souboru je 17,76), stejně tak má mírně podprůměrnou potřebu strukturovaných úkolů (SU je 11,73, průměr všech respondentů je 12,83) a je typický výrazně podprůměrnou preferencí zážitkového učení (průměrné ZU je 10,13, zatímco u celého souboru je průměr 14,35). Nejméně je zde preferováno ranní učení (průměrné R_VU je 12,72, celý soubor má průměr 13,80) i dopolední učení (průměrné DU je 4,95, průměr celkového souboru je 5,67). Nejnižší hodnoty má tento shluk i v oblasti motivace učitelem (průměrné VM_U je 6,14, průměr u celkového souboru je 7,03). Do této skupiny patří 83 studentů, což je 27,7 %, tedy jde o nejméně početný shluk. Tato skupina je pracovně nazvána jako „neprožitkové sovy“. V této skupině je nízké zastoupení aktivních sportovců, což je 26,3 % z jejich celkového počtu. Je zde nízký počet studentů sportovně zaměřených tříd, a to 25,3 %, a nízké zastoupení chlapců, kterých je 26,5% z celkového počtu. Mezi „neprožitkové sovy“ tedy nejčastěji spadají nesportující dívky ze všeobecných tříd a následně chlapci ze všeobecných tříd. Obrázek 25 zobrazuje rozložení dle pohlaví a typu třídy.



Obrázek 25. Rozložení studentů ve shluku LSI3 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu

Obrázek 26 schematicky znázorňuje charakteristiky jednotlivých shluků LSI a skupiny studentů, které jsou v jednotlivých shlucích nejvíce zastoupeny.



Obrázek 26. Schéma charakteristik a nejčastějších zastoupení studenty v jednotlivých shlucích v oblasti stylu učení (LSI). Shluk LSI1 jsou „samostatní prožitkáři“, shluk LSI2 jsou „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ a shluk LSI3 jsou „neprožitkové kreativní sovy“

Podrobné procentuální zastoupení skupin studentů v jednotlivých shlucích LSI je v Příloze IV.

Při srovnání rozložení studentů napříč shluky LSI a SSS-V, tak lze najít „průniky“, které naznačují tabulky 25 a 26. Ve shluku SSS-V1 jsou mírně častěji respondenti z LSI1 (38,4 %), nicméně nejde o rozdíly výrazné. Jelikož shluk SSS-V1 jsou nejčastěji děvčata (mírně častěji děvčata všeobecných tříd) a ve shluku LSI1 jsou také nejvíce děvčata, ovšem častěji ta ze sportovních tříd, tak v „průniku“ těchto dvou shluků jsou častěji děvčata než chlapci, a to jak ze sportovních, tak i ze všeobecných tříd. Tuto skupinu nejvíce charakterizuje nízká tendence vyhledávat napětí a dobrodružství a nové smyslové zkušenosti, vyšší respekt k sociálním a morálním normám a rezistence vůči opakujícím se podnětům. Častěji mají nadprůměrnou odpovědnost při učení, nízkou potřebu strukturovaných úkolů, spíše preferují zážitkové učení a učení v ranních hodinách. Tento průnik skupin nazývám jako „umírnění odpovědní kreativní prožitkáři“.

Ve shluku SSS-V2 jsou nejčastěji zastoupeni studenti LSI2 a LSI3. SSS-V2 jsou především chlapci sportovních i všeobecných tříd, LSI2 jsou nejčastěji chlapci sportovci ze sportovních tříd a v LSI3 jsou nejvíce nesportující studentky všeobecně zaměřených tříd.

Tedy lze říci, že v tomto průniku shluků jde nejčastěji o chlapce sportovce i nesportovce obou typů tříd a o nesportující dívky všeobecných tříd. Sportovně zaměřená děvčata jsou v tomto průniku nejméně. Mezi shodné charakteristiky LSI2, LSI3 a SSS-V2, tedy nejčastější atribut tohoto průniku shluků, patří podprůměrné vyhledávání napětí a dobrodružství, nízký respekt vůči sociálním a mravním normám, nadprůměrná tendence hledat nové smyslové zkušenosti, nízká rezistence vůči opakujícím se podnětům a nevyhraněnost v ranním, dopoledním či večerním učení. Pracovně tuto skupinu nazývám „odvážní netrpěliví experimentátoři“.

Ve shluku SSS-V3 má jednoznačně největší podíl skupina LSI1. SSS-V3 jsou nejčastěji dívky sportovních tříd a následně chlapci všeobecných i sportovních tříd. LSI1 jsou hlavně dívky sportovkyně ze sportovních tříd. V tomto průniku shluků jsou tedy v první řadě sportovně aktivní studentky sportovních tříd a následně chlapci všeobecných tříd. Tito studenti výrazně vyhledávají napětí a dobrodružství, mírně nadprůměrně vyhledávají nové především smyslové zkušenosti, stejně tak mírně nadprůměrně nerespektují sociální a morální normy a mírně podprůměrně neboli téměř průměrně jsou rezistentní vůči nudě. Zároveň je pro tyto respondenty charakteristická mírně podprůměrná odpovědnost při učení, nepotřebují strukturovat úkoly, preferují zážitkové učení a učení se ráno. Tuto skupinu lze pracovně nazvat jako „prožitkově naladěni kreativní dobrodruzi“.

Při obráceném pohledu, při sledování rozložení respondentů shluků SSS-V ve shlucích LSI, jsou zjištěni následující. LSI1 nejvíce reprezentují studenti shluku SSS-V3. Spojujeme zde tedy především aktivně sportující děvčata ze sportovních tříd (LSI1) a chlapce ze všeobecných tříd (SSS-V3). Charakteristika je zde tedy stejná, jako u opačného rozložení, rozložení shluků LSI ve shlucích SSS-V (popsáno výše).

Shluk LSI2 nejvíce tvoří studenti ze shluku SSS-V2, což jsou nejčastěji sportující chlapci ze sportovních tříd (LSI2 i SSS-V2) a chlapci ze všeobecných tříd (SSS-V2). Tyto chlapce, mírně častěji ty ze sportovních tříd, charakterizuje podprůměrné vyhledávání napětí a dobrodružství, nadprůměrná tendence hledat nové smyslové zkušenosti, nadprůměrně nerespektují sociální a právní normy a rezistence vůči opakujícím se podnětům. Jsou při učení méně odpovědní, mají potřebu strukturovaných úkolů,

nadprůměrně preferují zážitkové učení a neupřednostňují ani ranní, ani večerní učení. Tuto skupinu lze nazvat jako „rebelující trpěliví méně odpovědní nekreativní prožitkáři“.

Shluk LSI3 jsou převážně respondenti z SSS-V2 a charakteristika tohoto průniku je: nesportující dívky všeobecných tříd (LSI3) a chlapci z obou typů tříd (SSS-V2). Výrazně nejméně jsou v této skupině dívky sportovních tříd, ostatní skupiny jsou zastoupeny poměrně rovnoměrně. Tito studenti podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, mají nadprůměrnou tendenci hledat nové smyslové zkušenosti, nadprůměrně nerespektují sociální a právní normy a jsou rezistentní vůči opakujícím se podnětům. Mají podprůměrnou odpovědnost při učení, nemají potřebu strukturovat úkoly, nepreferují zážitkové učení, učení ráno, ani dopoledne a jsou nejméně motivováni učitelem. Pracovně je nazývám „rebelující trpěliví méně odpovědní nekreativní experimentátoři“.

Tabulka 21. Procentuální zastoupení studentů ze shluků LSI ve slucích SSS-V z jejich celkového počtu

shluk	procento všech respondentů ze shluku LSI1 n = 99	procento všech respondentů ze shluku LSI2 n = 118	procento všech respondentů ze shluku LSI3 n = 83
SSS-V1 n = 109	38,4 %	35,6 %	34,9 %
SSS-V2 n = 79	20,2 %	29,7 %	28,9 %
SSS-V3 n = 112	41,4 %	34,7 %	36,2 %

Pozn. – Tučně jsou označeny nejvyšší nebo naopak nejnižší hodnoty zastoupených studentů

Tabulka 22. Procentuální zastoupení studentů ze shluků SSS-V ve slucích LSI z jejich celkového počtu

shluk	procento všech respondentů ze shluku SSS-V1 n = 109	procento všech respondentů ze shluku SSS-V2 n = 79	procento všech respondentů ze shluku SSS-V3 n = 112
LSI1 n = 99	34,9 %	25,3 %	36,6 %
LSI2 n = 118	38,5 %	44,3 %	36,6 %
LSI3 n = 83	26,6 %	30,4 %	26,8 %

Pozn. – Tučně jsou označeny nejvyšší nebo naopak nejnižší hodnoty zastoupených studentů

Na závěr popisu výsledků shlukové analýzy se zaměřím na oblasti, které sleduji prioritně, tedy na studenty s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky nebo naopak s výrazně nízkou tendencí a na studenty preferující zážitkové učení.

Studenti, kteří mají vysokou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, tedy mají nejvyšší součet průměrů subškál TAS, ES, Dis a BS, jsou studenti shluku SSS-V2 (součet průměrů je 26,7) a SSS-V3 (součet průměrů je 25,8). V těchto shlucích jsou nejčastěji sportující i nespportující chlapci sportovních i všeobecných tříd a dívky sportovních tříd. U těchto studentů nejčastěji platí nadprůměrné až vysoké vyhledávání mimořádných prožitků (SST). Někteří z těchto studentů velmi vyhledávají napětí a dobrodružství, ti bývají nadprůměrně rezistentní vůči nudě a bývají to nejčastěji dívky sportovních tříd a všichni chlapci. Jiní méně vyhledávají napětí a dobrodružství, zato více vyhledávají nové především smyslové zkušenosti. Ti nejméně respektují sociální a morální normy a jsou nejméně rezistentní vůči nudě. Zde jde nejčastěji o chlapce obou typů tříd. Při hledání společných preferencí stylů učení u těchto studentů není možné vzhledem k relativně rovnoměrnému rozložení preferovaných stylů ze všech tří shluků LSI1, LSI2 i LSI3 žádný průnik nalézt. Tedy nelze říct, že tito studenti upřednostňují určitý učební styl.

Naopak skupina, která nejméně vyhledává mimořádné prožitky, je shluk SSS-V1, kde součet průměrů podškál TAS, ES, Dis a BS je 16. Tito studenti mají nízkou tendenci vyhledávat napětí a dobrodružství, nevyhledávají nové smyslové zkušenosti, respektují právní, morální a sociální normy a jsou velmi rezistentní vůči nudě. V této skupině jsou nejčastěji nespportující děvčata všeobecných tříd, vzápětí dívky sportovních tříd. V tomto průniku je také velmi podobné zastoupení všech tří shluků LSI1, LSI2 i LSI3. Tedy také nelze říct, že tito studenti upřednostňují určitý učební styl.

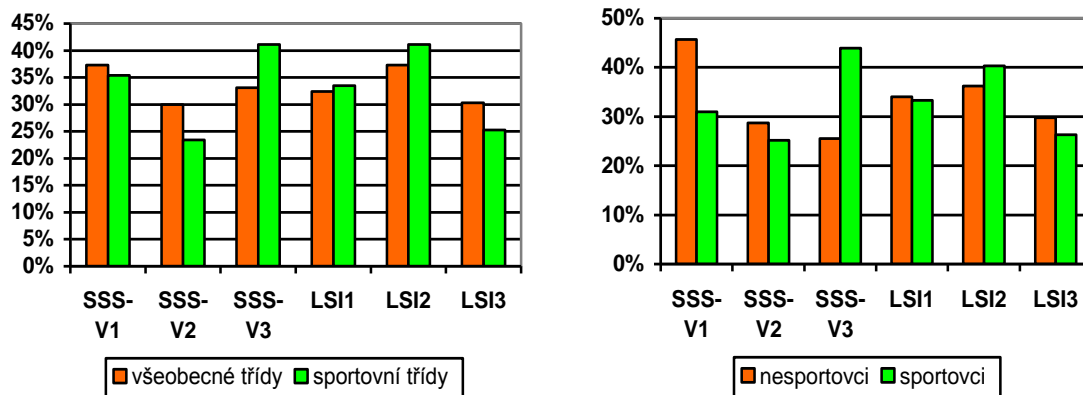
Studenti, kteří výrazně preferují zážitkové učení, jsou nejvíce studenti shluku LSI1 a v zápětí shluku LSI2. LSI1 jsou častěji dívky sportovních tříd, shluk LSI2 jsou nejčastěji sportující chlapci sportovních tříd, tedy lze odvodit společný jmenovatel, kterým je studium sportovních tříd. Při hledání shody mezi LSI1, LSI2 a shluky SSS-V tak nejvíce společného je ve shlucích SSS-V3 a SSS-V2, což jsou nejčastěji chlapci ze sportovních i všeobecných tříd, respektive dívky sportovních tříd. Do těchto LSI a SSS-V shluků tedy nejčastěji patří dívky a chlapci sportovních tříd a chlapci všeobecných tříd, nejméně často zde jsou dívky

ze všeobecných tříd. Tito studenti se nejvíce shodují v preferenci zážitkového učení, v častém vyhledávání nových především smyslových zkušeností a nejméně respektují právní, morální a sociální normy.

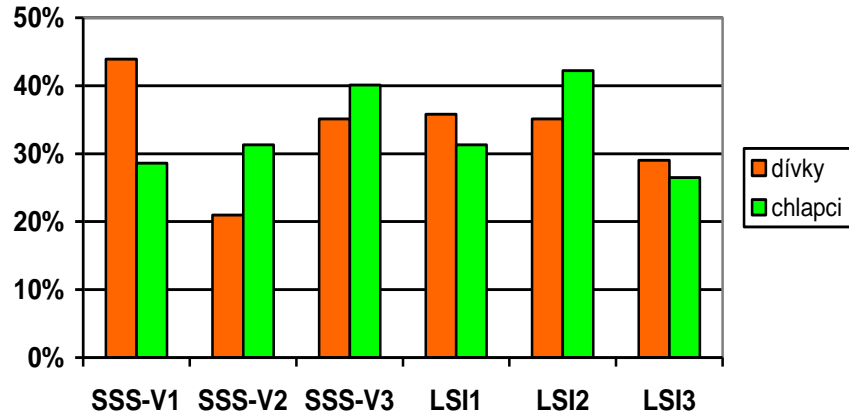
Pro učinění přehledného závěru lze to podstatné shrnout následovně. Nejvyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mají chlapci obou typů tříd a dívky sportovních tříd, zároveň tito studenti neupřednostňují shodný učební styl či styly. Nejnižší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mají nesportující děvčata ze všeobecných tříd a ani tato skupina neupřednostňuje shodný učební styl.

Vysoké preference zážitkového učení jsou nejčastěji u chlapců obou tříd a u dívek sportovních tříd. Kromě vyšších preferencí zážitkového učení tito studenti často vyhledávají nové smyslové zkušenosti a nejméně respektují sociální, morální a právní normy.

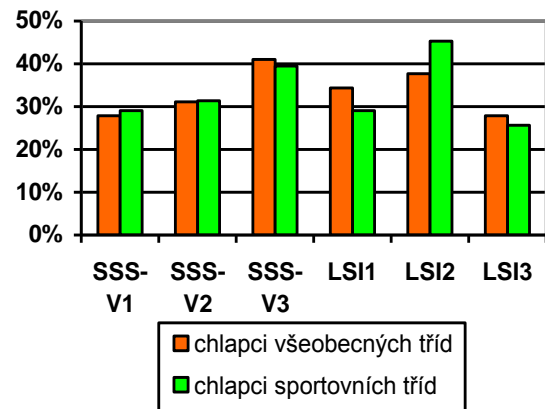
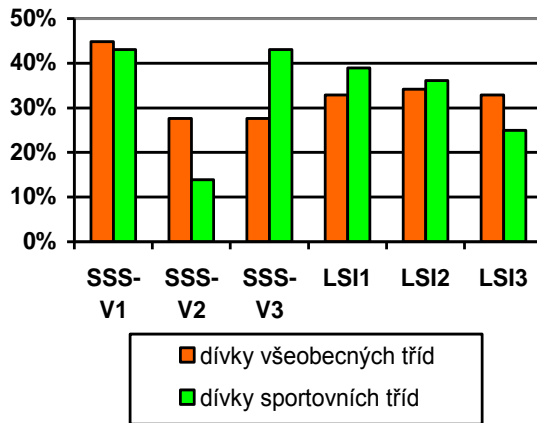
Obrázky 27-33 graficky znázorňují rozložení studentů dle jednotlivých sledovaných charakteristik.



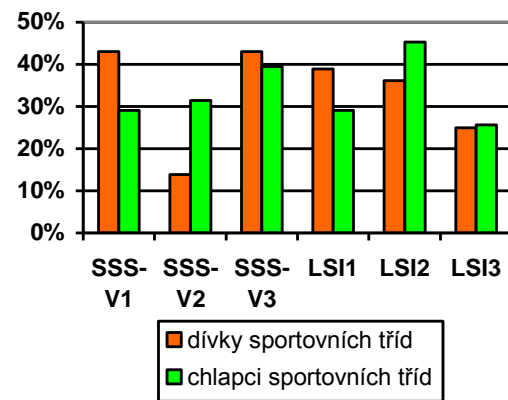
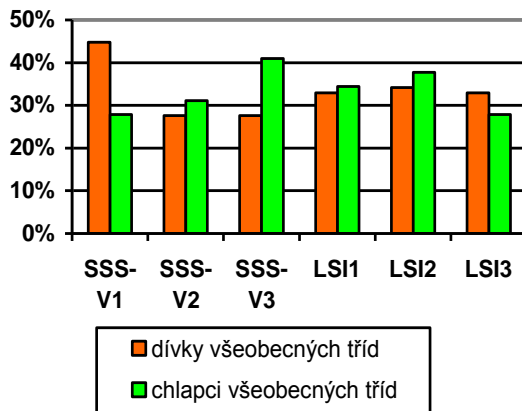
Obrázky 27 a 28. Rozložení studentů ve shlcích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska příslušnosti k typu třídy a z hlediska aktivní sportovec vs. nesportovec



Obrázek 29. Rozložení studentů ve shlcích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska pohlaví



Obrázek 30 a 31. Rozložení dívek a rozložení chlapců ve shlcích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska typu třídy



Obrázek 32 a 33. Rozložení studentů všeobecných a sportovních tříd ve shlcích SSS-V a LSI vzhledem k pohlaví

Shrnutí výsledků shlukové analýzy

Pro více souvislostí o vazbách mezi oběma částmi dotazníku, tedy mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a učitelskými styly, a pro větší vhled do přirozeného rozložení studentů napříč všemi sledovanými proměnnými, byla provedena shluková analýza. Vytvořeny byly tři shluky pro část dotazníku SSS-V a pro část dotazníku LSI a následně byly vyhledány vazby napříč všemi subškálami a sledovanými skupinami studentů.

Na základě této analýzy vznikly z hlediska vyhledávání mimořádných prožitků tři skupiny studentů s pracovními názvy: „umírnění“, „experimentátoři“ a „dobrodruzi“. Následující přehled uvádí hlavní charakteristiky každého shluku a typ studentů, kteří do něho patří nejčastěji.

1. „Umírnění“ (SSS-V1):

- nízká tendence vyhledávat mimořádné prožitky;
- dívky všeobecných a sportovních tříd.

2. „Experimentátoři“ (SSS-V2):

- vyhledávání nových smyslových zkušeností, nízký zájem o napětí a dobrodružství, nízký respekt k sociálním a morálním normám, malá resistance vůči nudě;
- chlapci.

3. „Dobrodruzi“ (SSS-V3):

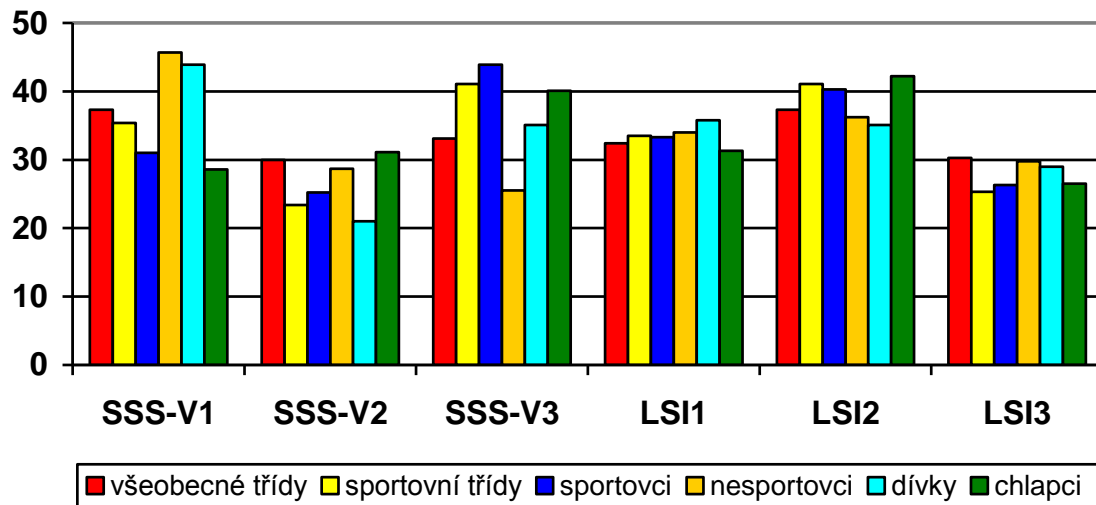
- vyhledávání napětí a dobrodružství, nadprůměrné vyhledávání smyslových zkušeností a respekt k normám, podprůměrná resistance vůči nudě;
- dívky sportovních tříd a chlapci.

U části dotazníku LSI vznikly skupiny pracovně nazvané „samostatní prožitkáři“, „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ a „neprožitkové sovy“. Patrnější rozdíly se objevily u proměnných: *odpovědnost*, *ranní/večerní učení*, *strukturování úkolů* a *zážitkové učení*. Charakteristiky jednotlivých shluků a nejčastěji zastoupených studentů jsou následující.

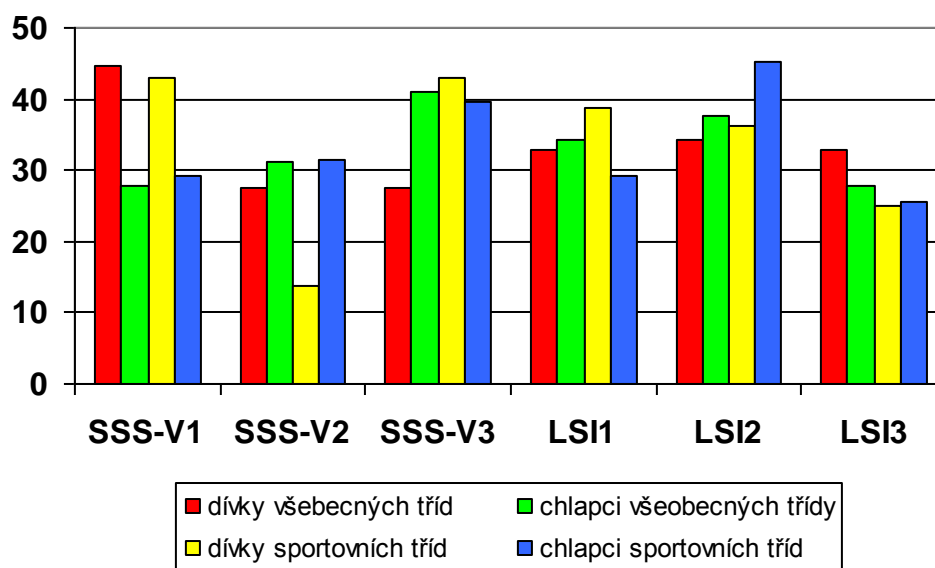
1. „Samostatní prožitkáři“ (LSI1):
 - nadprůměrná odpovědnost při učení, preference zážitkového učení a učení se ráno;
 - dívky sportovních tříd.
2. „Méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ (LSI2):
 - nízká odpovědnost při učení, potřeba strukturovaných úkolů a preference zážitkového učení;
 - chlapci ze sportovních tříd.
3. „Neprožitkové kreativní sovy“ (LSI3):
 - nadprůměrná odpovědnost při učení, nízká potřeba strukturovaných úkolů, bez preference zážitkového učení, ranního/dopoledního učení a nízká motivovanost učitelem;
 - děvčata všeobecných tříd.

Chlapci všeobecných tříd častěji nespádají do žádné konkrétní skupiny, preferují všechny sledované učební styly rovnoměrně.

Jelikož je zohledňováno velké množství proměnných a skupin, pro přehlednost jsou uvedeny přehledové grafy (Obrázky 34 a 35), které zobrazují jednotlivé shluky. Nejrovnoměrnější zastoupení studentů je patrné ve shlucích LSI1 („samostatní prožitkáři“) a LSI3 („neprožitkové kreativní sovy“) a naopak nejdiferencovanější jsou zastoupení ve shlucích SSS-V1 („umírnění“), SSS-V3 („dobrodruzi“) a SSS-V2 („experimentátoři“). Rozdíly mezi studenty z pohledu příslušnosti ke sportovní či všeobecné třídě, z hlediska pohlaví a z hlediska aktivní sportovec vs. nesportovec jsou patrnější v oblasti vyhledávání prožitků než v oblasti preferovaných učebních stylů. Jinak řečeno, studenti gymnázií ve všeobecných i sportovních třídách, chlapci i dívky i aktivní sportovci nebo nesportovci, preferují podobné styly učení. Zároveň mají tyto studenti do jisté míry různou tendenci vyhledávat prožitky.



Obrázek 34. Procentuální rozložení sledovaných skupin vzhledem k jejich celkovému počtu do jednotlivých shluků



Obrázek 35. Procentuální rozložení skupin dle pohlaví vzhledem k jejich celkovému počtu do jednotlivých shluků

Při zohlednění obou částí dotazníku, tedy tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencí učebních stylů, vzniklo pět skupin napříč shluky, které byly též pracovně označeny.

- 1 „Umírnění odpovědní kreativní prožitkáři“:
 - vysoká odpovědnost při učení, nízká tendence vyhledávat mimořádné prožitky a mít strukturované úkoly, výrazná preference zážitkového učení a učení v ranních hodinách;
 - *děvčata.*
- 2 „Odvážní netrpěliví experimentátoři“:
 - nízké vyhledávání napětí a dobrodružství, nízká rezistence vůči nudě a nízký respekt vůči normám, vyšší tendence hledat nové smyslové zkušenosti;
 - *chlapci a nesportující dívky.*
- 3 „Prožitkově naladěni kreativní dobrodruzi“:
 - vyhledávání napětí a dobrodružství a nové zkušenosti, podprůměrný respekt k normám, podprůměrná odpovědnost, bez potřeby strukturovat úkoly a preference zážitkového učení a učení ráno;
 - *sportovci bez ohledu na pohlaví.*
- 4 „Rebelující trpěliví méně odpovědní nekreativní prožitkáři“:
 - podprůměrné vyhledávání napětí a dobrodružství, nadprůměrný zájem o nové zkušenosti, nízký respekt k normám, odolnost vůči nudě, nízká odpovědnost, potřeba strukturovaných úkolů a preference zážitkového učení;
 - *chlapci.*
- 5 „Rebelující trpěliví méně odpovědní nekreativní experimentátoři“:
 - podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství a jsou spíše neodpovědní, nadprůměrně hledají nové zkušenosti a nerespektují sociální a morální normy, jsou odolní vůči nudě, při učení jsou kreativní, nepreferují zážitkové učení a jsou nejméně motivováni učitelem;
 - *dívky ze všeobecných tříd a všichni chlapci.*

Ve většině případů nejsou rozdíly mezi zastoupením jednotlivých skupin studentů do shluků veliké. Výjimku tvoří shluk „umírnění“ (SSS-V1), kde počet dívek výrazně převyšuje chlapce, shluk „experimentátoři“ (SSS-V2), kde je výrazně nízký počet dívek sportovních tříd, a shluk „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ (LSI2), kde je výrazně vyšší počet chlapců ze sportovních tříd (Obrázek 35).

5.1.3 Diskuze k výsledkům kvantitativní části práce

Na základě výsledků kvantitativní části práce se mohu přiklonit k výsledkům Kubana (2006), že chlapci mají statisticky významně vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata. V případě této disertace je možné výsledky vztáhnout na studenty gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou, konkrétně studenty třetích, respektive sedmých ročníků. Dalším zjištěním je u chlapců významně menší vytrvalost při učení než u dívek. Obě tato zjištění je možné považovat za nepřekvapivá, neboť chlapci jsou obecně považováni za „živější“, „neposednější“ a méně studijně vytrvalé. Cílem tohoto „potvrzení“ ovšem není paušalizovat či „nálepkovat“, ale upozornit na větší pravděpodobnost těchto projevů.

Rozdíl mezi pohlavími v rámci jednotlivých tříd a mezi příslušností k typu třídy byl zjištěn především v preferenci denní doby při učení. Chlapci sportovních tříd a dívky všeobecných tříd se na rozdíl od dívek sportovních tříd raději učí večer, což koresponduje s výsledky Slavíka a Mareše (2004). Ti preferenci ranního učení sledují u sportovně talentovaných dívek 7. tříd základních škol. V souvislosti s tímto faktem je na učitelích a dalších činitelích učebního procesu, je-li vůle a je-li možné výuku a učení těmito preferencím přizpůsobit.

Mezi třídami bez ohledu na pohlaví byly odlišnosti zjištěny u proměnných vytrvalost a vnitřní motivace-učitel. Studenti sportovních tříd jsou při učení méně vytrvalí a více jsou motivováni učitelem, přičemž dívky sportovních tříd jsou více motivované učitelem než všechny ostatní skupiny. Protože studenti sportovních tříd aktivně provozují různé druhy sportů, ve kterých jsou zvyklí na disciplínu, pravidelný trénink, odříkání a pevnou vůli, výsledek zjišťující nízkou vytrvalost při učení se může zdát zarážející. Nabízí se otázka: Jak to lze vysvětlit? Je důvodem nějaký společný osobnostní rys či získaný postoj? Je

možné, že při větší motivovanosti žáků a při změně výukových metod nebo stylů jejich vytrvalost při učení může vzrůst?

Díky inferenční analýze je zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení. Potvrdil se tak hypotetický předpoklad, že studenti, kteří mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, tedy ti, jejichž prožitkovost je určitým způsobem barvitější, prožitky oceňují i v procesu učení, a tím pádem i více preferují zážitkové učení než studenti s nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky. Studenti, u kterých byla prostřednictvím shlukové analýzy zjištěna nadprůměrná preference zážitkového učení, jsou nejčastěji chlapci obou tříd a dívky sportovních tříd. Tito studenti kromě častější shody v preferencích zážitkového učení shodně nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a nejméně respektují sociální, morální a právní normy. Těmto studentům vyhovuje výuka co nejvíce prožitková a pohybová, s novými situacemi a zkušenostmi a je vhodné s nimi pracovat na tématu respektování pravidel a norem.

Prostřednictvím shlukové analýzy byly odhaleny další skutečnosti. Z hlediska pohlaví a příslušnosti ke třídě bylo zjištěno, že děvčata všeobecných tříd mají ze všech sledovaných skupin nejnižší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Tyto studentky netouží po zážitkovém učení a celkově nových a intenzivních prožitcích či situacích. Chlapci se naopak řadí nejčastěji k „dobrodruhům“, kteří vyhledávají napětí a dobrodružství a smyslové zkušenosti, méně respektují normy a nedobře snáší nudu. Tedy v chlapeckých kolektivech a třídách může být vhodné zařazovat smyslové učení, nejlépe s prvky dobrodružství a pohybového charakteru, metody využívající nové a nevšední situace, výuku realizovat pestrou a pravidelně se také dotýkat tématu respektování pravidel a norem.

Společnou charakteristikou u chlapců ze sportovně zaměřených tříd je častější nižší odpovědnost při učení, potřeba mít strukturované úkoly a preference zážitkového učení. Tedy chlapecké kolektivy ve sportovních třídách je vhodné vést k odpovědnosti při učení, podporovat u nich samostatné a kreativní učení a plánování a výuku pro ně připravovat alespoň do určité míry prožitkovou a pohybovou.

Pettigrew a Zakrajsek (1984), Johnston a Bower (1997), D. Peters, Jones a J. Peters (2008) se shodují v tom, že studenti tělovýchovných studijních oborů preferují při učení

tzv. „hands on“ zkušenosti a zážitky, aktivní experimentování a mají malý zájem o samostudium a samostatnou práci. Tato tvrzení lze částečně potvrdit zjištěnými výsledky – děvčata i chlapci sportovních tříd častěji preferují zážitkové učení a chlapci sportovních tříd potřebují učení tzv. strukturované, tedy nevyhovuje jim samostatné plánování a kreativita.

Statisticky významný výsledek, že sledovaní chlapci mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata, lze vztáhnout ke zjištěním Ang a Woo (2003), kteří upozorňují, že chlapci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mají negativnější přístup ke školní docházce a více inklinují k hyperaktivitě a kriminalitě. Stejně tak Carter a Stewin (1998) indikují vazbu mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi, asociálním a nekonformním chováním a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem. Tedy jestliže z výsledků této práce plyne, že chlapci mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata, uvedené negativní projevy v souvislosti se školou jsou u nich pravděpodobnější. Jak uvádí Blum, Beuhring a Rinehart (2000) – těžkopádná vyučovací rutina může u studentů s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky vést k silným pocitům nudy, k problémům s pozorností, k vyrušování a dalším negativním projevům. Pozitivní intelektuální výsledky jsou mnohdy závislé na správném vyučování (Wentzel, 1993) a u takovýchto studentů je vhodné mít tuto skutečnost na paměti obzvláště. V případě příznivých podmínek by v těchto případech mohlo být vhodné využít konstruktů jako je Mastery Goal Orientation, který v souvislosti s vyhledáváním prožitků popisuje Jackson (2005, 2011) a O'Connor a Jackson (2008) a díky kterému lze případně tzv. „disfunkční učení“ přeměnit na „funkční“. Neboť „svatoušci“ i „hříšníci“ mohou mít stejné tendence k vyhledávání prožitků (O'Connor & Jackson, 2008).

Tento a další možné přístupy k „správnému“ vyučování a učení u studentů s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky by měly být zvažovány nikoli plošně u chlapců, ale především u jednotlivých žáků a studentů, u kterých je vysoká tendence vyhledávat mimořádné prožitky ověřena. Je-li diagnostikován i učební styl takového studenta, další postup na cestě ke kvalitnímu učení je jak na učiteli, tak na rodičích i studentovi samotném.

5.1.4 Shrnutí výsledků kvantitativní části práce

Empirická část práce zjišťuje, že chlapci třetích, respektive sedmých ročníků českých sportovně zaměřených gymnázií mají statisticky významně vyšší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata a na rozdíl od dívek jsou chlapci při učení významně méně vytrvalí. Chlapci sportovních tříd se na rozdíl od dívek týchž tříd raději učí večer, stejně tak jako dívky všeobecných tříd, zatímco dívky sportovních tříd se raději učí ráno. Mezi třídami bez ohledu na pohlaví byly odlišnosti zjištěny u vytrvalosti při učení a u vnitřní motivace-učitele. Studenti sportovních tříd jsou při učení méně vytrvalí a jsou více motivováni učitelem, přičemž dívky sportovních tříd jsou více motivované učitelem než všechny ostatní skupiny.

Byl zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení. Potvrdil se tak hypotetický předpoklad, že studenti, kteří mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, prožitky oceňují i v procesu učení, a tím pádem více preferují zážitkové učení než studenti s nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky. Studenti, u kterých byla prostřednictvím shlukové analýzy zjištěna nadprůměrná preference zážitkového učení, jsou nejčastěji chlapci obou tříd a dívky sportovních tříd. Tito studenti kromě shody v preferencích zážitkového učení shodně nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a nejméně respektují sociální, morální a právní normy. Z hlediska pohlaví a příslušnosti ke třídě bylo zjištěno, že děvčata všeobecných tříd mají ze všech sledovaných skupin nejnižší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Chlapci všeobecných tříd se naopak řadí nejčastěji k tzv. „dobrodruhům“, kteří vyhledávají napětí a dobrodružství a smyslové zkušenosti, méně respektují normy a nedobře snáší nudu. Společnou nejčastější charakteristikou u chlapců sportovně zaměřených tříd je nižší odpovědnost při učení, potřeba strukturovaných úkolů a preference zážitkového učení.

5.2 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI PRÁCE

V této části práce interpretuji hloubkové rozhovory, které jsem vyhodnotila pomocí rámcové analýzy. V interpretacích naznačuji možné kontexty a kladu související otázky, které v kapitole 5.3 Závěrečná diskuze vztahují i ke kvantitativním výsledkům.

Protože se disertační práce primárně zabývá tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a učebními styly, přednostně preferencemi zážitkového učení u studentů sportovních a všeobecných gymnaziálních tříd a zjišťuje, je-li mezi těmito oblastmi vztah, tedy i kvalitativní rozhovory byly tímto směrem připraveny a realizovány a byl to také důvod pro hlubší interpretaci pouze některých odhalených kategorií a podkategorií.

Rozhovory byly provedeny tři měsíce po vyplnění dotazníků a studenti, kteří se zúčastnili i opakovaného dotazníkového šetření, rozhovor absolvovali měsíc před tímto druhým měřením. Není vyloučeno, že na opakované měření mohl mít rozhovor jistý vliv. Tabulka 23 zobrazuje hodnoty v dotazníkovém šetření u studentů, se kterými byl hloubkový rozhovor uskutečněn. Červené hodnoty znamenají nadprůměrné hodnoty vůči hodnotám průměrným u daného pohlaví, modré znamenají podprůměrné a zelené průměrné.

Tabulka 23. Hodnoty dotazníkového šetření u tázaných děvčat a chlapců (kromě Ka a Ra výsledky vždy prvního i druhého měření)

studentka	TAS	ES	Dis	BS	SST	VM	V	O	SU	ZU	R_VU	DU	VM_U
Ka	10	6	10	4	30	10	3	24	8	17	5	4	7
KI1	7	8	9	2	26	12	5	24	10	16	8	6	8
KI2	9	10	9	5	33	13	4	24	15	18	8	7	8
De1	6	8	9	4	27	13	3	19	7	8	5	4	6
De2	8	9	10	6	33	10	3	26	5	6	5	3	8
KaO1	4	6	4	2	16	12	6	19	16	17	9	4	8
KaO2	3	5	5	3	16	15	4	14	16	16	7	5	8
průměr	6,4	5,9	5,9	3,3	21,4	17,8	4,8	17,5	12,6	14,3	14,0	5,8	7,2
student	TAS	ES	Dis	BS	SST	VM	V	O	SU	ZU	R_VU	DU	VM_U
Ma1	3	2	4	2	11	10	4	20	7	6	7	5	9
Ma2	2	1	3	1	7	9	4	21	8	5	6	4	10
Ra	4	3	2	2	11	12	4	18	9	9	10	2	7
průměr	7,0	6,0	6,7	4,0	23,7	17,7	5,5	18,1	13,0	14,3	13,6	5,6	6,9

Pozn. – TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy, SST – tendence vyhledávat mimořádné prožitky, VM – vnitřní motivace, V – vytrvalost při učení, O – odpovědnost při učení, SU – potřeba strukturovaných úkolů, ZU – preference zážitkového učení, RV_U – ranní vs. večerní učení, DU – dopolední učení, VM_U – vnější motivace-učitel

Na základě předem zvolených tematických oblastí a na základě získaných dat byl vytvořen kategoriální systém, který tvořilo osm kategorií a každá kategorie byla rozdělena na několik podkategorií:

1. STUDENTOVO VYHLEDÁVÁNÍ PROŽITKŮ A CHARAKTER TRÁVENÍ JEHO VOLNÉHO ČASU

Student „prožitkář“ je ve volném čase pohybově aktivní a činnost je pestrá

Student „neprožitkář“ je ve volném čase aktivní intelektuálně

2. STUDENT „NEPROŽITKÁŘ“ PREFERUJE JISTOTU A STEREOTYP

3. STUDENT RESISTENTNÍ VŮČI NUDĚ

Student, který se nenudí

Student, který s nudou „počítá“

4. CO STUDENT POVAŽUJE ZA „DOBŘE UČENÍ“

Student „prožitkář“ preferuje učení pestré, aktivní, poutavé a praktické

Student „neprožitkář“ preferuje praktické učení a „dobrý“ obsah

5. CO STUDENTA BAVÍ, TO JE PRO NĚHO EFEKTIVNÍ

Student nejlépe si látku pamatující přes smyslové zážitky a látku „na vlastní kůži“

Student „neprožitkář“ má rád audio a humor

Student upřednostňující vzájemné vysvětlování

6. CO STUDENT POVAŽUJE ZA „ŠPATNÉ UČENÍ“:

Student s averzí k nudě

Student nevidící smysl není motivován

Student nepreferující nízkou aktivitu a monotónnost

7. STUDENTOVO PROŽÍVÁNÍ PŘI UČENÍ

Student, který je rád „fantazijní“

Student si dobře pamatující to, co si pohybově znázorní a představí

Student bez potřeby prožívání při učení

Student odmítající potřebu pocitů při učení

Student, kterého látka nebaví a nezajímá, nemá při učení „žádné“ pocity

8. STUDENT A ZÁŽITKOVÉ UČENÍ VE ŠKOLE

Student chválící si debatování jako cestu k pamatování učiva

Student chválící si učení s prvky zážitkového jako „dobré“ pro kolektiv

Student oceňující pobyt v přírodě, jinak však zážitkové učení odmítá

Student vítající zážitkové učení

5.2.1 Výsledky rámcové analýzy

Následující interpretace analyzuje vybrané kategorie a podkategorie, zabývá se i hodnotami z dotazníkového šetření a hledá možné výklady a souvislosti.

1. STUDENTOVO VYHLEDÁVÁNÍ PROŽITKŮ A CHARAKTER TRÁVENÍ JEHO VOLNÉHO ČASU

Student „prožitkář“ je ve volném čase pohybově aktivní a činnost je pestrá

Tato podkategorie ukazuje, že volnočasové aktivity dotazovaných s nadprůměrnou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky (SST) jsou pestré, různorodé, tělesného a častěji pohybového charakteru a více jsou spojené s „kroky do neznáma“ – novými lidmi a zkušenostmi. Ilustrují to tyto výpovědi studentek: *„No a když mám čas, tak přes tejdén po městě, po krámech a nebo i na intru jsou takový ty činnosti – nějakaj ten aerobik, nějaký to cvičení. Jinak vikendy to jsem vlastně tady v Rokytnici a to je různorodý. Třea jsem s kamarádama, když je možnost, tak ňákej ten sport. Zrovna dneska jsem chtěla jít do haly, tam je zumba a bosu celej den, ale jelikož jsem nemocná, tak to nevyšlo. Ale jakmile to jde... Ted'kon na podzim jsou ty kuželky, tak chodívám na kuželky, s rodičema taky hraju no...“* *„Když někdo z kamarádů nejde na nějakou akci, no tak tam snad někoho potkám známýho, tak prostě jdu a vždycky se někdo známej najde nebo se s někým seznámím.“* *„... my tam (na internátu) právě máme možnost jít třeba na trampolínu na nádraží, na bowling nebo třeba do bazénu, takže takový akce tam máme, takže na todlencto dost často chodím.“* Tyto studentky jsou „živé“, občas sportovně aktivní a jsou ochotné za zvolené aktivity zaplatit. Touží po dobrodružství a adrenalinu – chtěly by: skočit s padákem z letadla, jezdit na vodním skútru, na vodních lyžích, plavat s delfíny, letět padákem, jezdit na koni.

Student „neprožitkář“ je ve volném čase aktivní intelektuálně

Studenti, kteří v dotazníkovém šetření vykazují velmi podprůměrnou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST), jsou ve svém volném čase méně aktivní, co se týče pohybových aktivit, však jejich mentální aktivita je vyšší: *„Hodně sleduju hokej, žejo a rád z toho píšu na internet a na stránky“*. A ty hraješ hokej taky? *„Ne, nehraju. Já chodim na zápasy a píšu o nich. Nikdy jsem ani nestál na bruslích... Tak koukám rád na hokej, co je jinde než tady, takže na internetu koukám taky na hokej, když mám volnej čas a i o tom píšu. Protože NHL portál, to je o tý lize, co je v Americe, NHL, tak to máme takovou internetovou stránku... A taky si čtu o tom hokeji, pak koukám na různý filmy a seriály,*

překládám z angličtiny na wikipedii do češtiny.“ „Tak já vlastně nejsem z Liberce, ale mám hodně kamarádů z Liberce, tak jsem spíše doma a doma nechodím moc ven. Takže spíš u počítače, koukám na filmy, seriály a tak...“ Tito dotazovaní pravděpodobně ve svém volném čase také zažívají určitou míru prožitků, ale nejde o prožitky spojené s pohybem, fyzickými aktivitami či neznámými a novými situacemi, ale více jde o prožitky z poznávání a z mentální činnosti. Když vyjmenovávají své touhy a přání, co by rádi někdy dělali nebo udělali, tak jde o vycestování do Japonska, procestování světa a strávení dvou měsíců v Kanadě. Tato přání mohou být na první pohled zarážející, na druhý pohled je však vidět, že se tito studenti ve svém volném čase vzdělávají a vyvíjejí velkou mentální aktivitu (hokejová publikační činnost, učení se japonštiny a korejštiny), která je potřebná pro budoucí realizaci jejich cestovatelských přání (žít v Kanadě a být tam hokejovým novinářem, cestovat do Koreje a Japonska a umět se tam domluvit). Dalo by se hovořit o systematické přípravě, vytrvalosti a vizi. Tedy dojem, který jimi strávený volný čas může dělat – že ho tráví pasivně – díváním se na hokej a na filmy, má pravděpodobně svůj jasný význam. Je pravděpodobné, že u těchto studentů samotné potenciální „dobrodružné“ zážitky nejsou primárním cílem, ale jako „vedlejší produkt“ při poznávání během plánovaného a vysněného cestování. Tedy nejde o prvoplánovité fyzické a adrenalinové prožitky, ale o zážitky z poznávání kultur, hokejových akcí, o zážitky z učení se a objevování. Tito studenti, skutečně, jak uvádějí v dotazníkovém šetření, netouží po dobrodružství, adrenalinu a smyslových prožitcích. Svou potřebu prožitků saturují jejich jiným druhem.

Z těchto podkategorií je patrné, že prožitkový potenciál mohou mít volnočasové aktivity bez ohledu na míru SST, však jejich charakter je jiný a na první pohled není kýžený prožitek vždy zřejmý. Tato práce se ovšem soustředí na mimořádné prožitky spojené s tělesností, pohybem či smyslovým vnímáním, naopak se nezabývá prožitky duchovního a ryze mentálního rázu. Tedy lze říci, že prožitkový potenciál ve smyslu slova SST nabízejí volnočasové aktivity u studentů, kteří vykazují vysoké či nadprůměrné SST, což koresponduje s daty z dotazníku. Dotazník těchto studentek ukazuje, že svůj volný čas tráví aktivně a někdy až dobrodružně, což souhlasí s jejich výpověďmi v rozhovorech. Výpovědi studentů s nízkým SST naopak osvětlují, jakým způsobem tito dotazovaní tráví svůj volný čas, když se z dotazníku dozvídáme, že příliš aktivně a dobrodružně ho netráví.

2. STUDENT „NEPROŽITKÁŘ“ PREFERUJE JISTOTU A STEREOTYP

Dotazovaní s velmi nízkým SST preferují vše známé a „zajeté“: *„Já spíš zůstávám u těch věcí, co dělám. Nic moc nového nevyhledávám. Vlastně mám takovej docela zažitéj stereotyp, je někdy až nudnej, ale to je v pohodě, se přes to vždycky přenesu. Ale nic nového vážně nevyhledávám.“* Zároveň si tento student jako ideálně strávený volný čas představuje odcestovat do Kanady, na druhou stranu popisuje zážitek z lyžařského kurzu, na kterém měl možnost se naučit lyžovat nebo si lyžování vyzkoušet a možnost nevyužil: *„První dny (na lyžařském kurzu) byly celkem hrozný, ale pak už ok. Já jsem chodil jenom na běžky, protože jsme si mohli vybrat.“* A na ty sjezdovky ses bál? Nebo proč jsi na ně nešel? *„Já už ani nevím. Možná, že jsem se trochu bál, protože máma říkala různý věci, jako to, že si tam ještě zlomím nohu a tak. To asi moc hrotila. Nebo já nevím. Já s ní nikdy na sjezdovkách nebyl.“* V tomto případě lze připustit, že svou energii tento student směřuje do úzké oblasti, která ho plně naplňuje a jiné bytí i dobrodružné či výzvodové činnosti ho „nechávají chladným“. Pravděpodobně je nasycen a nic jiného nebo nového nehledá. Možné jsou také obavy. Obavy z novostí pociťuje i druhý dotazovaný s velmi nízkým SST: *„Jako ale že bych se hrnul do něčeho extrémního, to zase ne. Já jsem byl třeba nervózní, když jsem šel tady na tu školu, že to je něco nového... Nemám prostě rád moc nový věci. Ale kdybych se měl někam podívat, tak to jo.“* Je zde vidět opět určitý rozpor, který uvádí. Podobný rozpor uvádí a i si uvědomuje studentka, která má také podprůměrné SST: *„No já právě obojí (i nové i známé věci). Právě já to... já prostě třeba... nevím... mám ráda, když je něco stejného... a potom bych jela že bych si koupila jenom letenku a letěla bych třeba že nevím, co se děje.“* To bys klidně podstoupila, jo? *„Jooo, ale zase mám jako ráda, když třeba ty lidi znám, vim, co se bude dít, takový jak...“* Interpretace těchto rozporuplností mohou být různé. Na jednu stranu jistý způsob objevování tyto studenty láká a touží po něm, na druhou stranu se cítí dobře ve známých situacích a činnostech. Je možné a pravděpodobné, že tito studenti nemají s podobnými novými a do jisté míry dobrodružnými situacemi zkušenost a prozatím jsou obavy z podobných situací silnější, než vůle je zrealizovat. Je také pravděpodobné, že se na podobné aktivity necítí být připraveni, vnímají je tedy na úrovni jakéhosi snu a plánu a připravují se na ně do budoucna. Více k tomu zodpoví interpretace dalších kategorií.

3. STUDENT RESISTENTNÍ VŮČI NUDĚ

Z vyjádřených pocitů a postojů dotazovaných k nudě jsou viditelné dva extrémní případy, které ukazují dva zcela odlišné způsoby vnímání nudy.

Student, který se nenudí

Studentka, která v dotazníku vykazuje lehce podprůměrnou rezistenci vůči nudě (vykazuje zároveň vysoké SST), tak se v rozhovoru netají, že nudu sice nemá ráda, ale ve své podstatě se nenudí, protože si vždy najde nějakou činnost, která nudu odkloní: Jak to máš s nudou? Často se ve škole nudíš? „*Ve škole? Nééééé. Protože si vždycky sednu s někým, koho můžu v uvozovkách otravovat (smích) a když se nechá, tak není nuda a když ne, tak se zabavím sama... No. Jako nemyslím zápisky psát, ale něco co potřebuju jakoby dál nebo něco vymejšlim a při tom se taky nenudím. Když vymejšlim jakoby třeba když vim, že třeba kamarádka bude mít narozeniny nebo potřebuje něco jakoby pomoci doma, udělat, třeba připravit něco, tak jakoby ve škole mám čas vymyslet to a tím se nenudím.*“

Tato studentka, která nudu špatně snáší, ukazuje velkou míru kreativity a aktivity, kterou vyvíjí, aby nudě předešla. V těchto chvílích je pozitivně produktivní a společensky aktivní a nechová se zároveň nepříjemně či nevhodně.

Student, který s nudou „počítá“

Naopak student, který v dotazníku vykazuje mírně nadprůměrnou rezistenci vůči nudě (vykazuje nízkou SST) v rozhovoru přiznává, že nudu zná, dokáže s ní žít a bere ji jako součást života: „*Fyzika, chemie, matika, to mě, no někdy se povede ta hodina, že mě to nenudí už, ale to jsou tak jednou za měsíc. Ale já proti tomu jako nic nemám. Tak prostě si to tam odsedim jako no. A pak je konec, tak jsem akorát rád.*“

Oba zmíněné případy jsou reálné a oba mohou hrát v procesu učení a výuky svou podstatnou roli. Otázka je, jak v případě zjištění takovýchto případů při učení a výuce postupovat. Možné postupy jsou uvedeny v podkapitole Doporučení pro praxi.

4. CO STUDENT POVAŽUJE ZA „DOBŘÍ UČENÍ“

Student „prožitkář“ preferuje učení pestré, aktivní, poutavé a praktické

Při vyprávění o tom, jak se tázaní studenti rádi učí a jak se jim učí nejlépe, tak studentky, které mají vysoké SST, mají v oblibě, když jsou vyučovací hodiny a podání látky názorné, když se do látky můžou nějakým způsobem vcítit a když vidí praktický výstup: „*No, třeba, já nevím, když se učim třeba tu biologii, tak si to snažim představit. Když tam jsou nějaký ty buňky, co jsme se učili, tak se snažim si představit nějaký ty buňky nebo tak. Že... eh... mám lepší takovou představivost, když si to představim nějak, tak si to líp zapamatuju. Nebo i třeba. Ted' se mě třeba smála Lucka, když jsem se učila jsem se končetiny brouků. Že maj kráčívý, hrabavý a takhle asi pět druhů a já jsem si to jako dělala názorně... A takhle jsem si to udělala jednou a je to asi čtrnáct dní a já si to*

pamatuju. Nebo si snažím nějaký takový pomůcky, který si u toho jako udělám. Nebo vzpomenout si na něco – já nevím, na nějaký zážitky třeba z dějepisu, když jsme probírali látku, teď se to probírá dopodrobna, vlastně co jsme probírali na základce všechno...“ „No jako třeba, když probíráme ten dějepis, tak jakoby si představuju, jak to tenkrát bylo... No. ... A třeba když si povídáme, já nevím, třeba jak tam ty lidi žijou v tom tom, tak si třeba jako představím, jako kdybych tam třeba někdy jela. Jako jak by na mě možná ty lidi působili, ale to je jenom možná. ... Ale jakoby jak bych se tam cejtila, A jestli bych tam třeba chtěl...“ „No, to je... nejvíc si zapamatuju toho, co mě zajímá a co vim, že bych mohla ještě někdy použít... Ale jako i třeba když jsme se učili o nějakých... eh... co jsme se to učili... eh... o nějakých rostlinách, tak prostě pak jít a vědět, co to je, tak to jako taky není na škodu.“ Tedy když je způsob učení aktivní ve smyslu zapojení pohybu, fantazie, vzpomínek a představivosti, tak se těmto studentkám „lépe učí“ a snadněji si látku pamatují. Tyto cesty k učení si hledají samy a velmi vítají, když školní výuka tyto požadavky splňuje. Všechny tázané studentky s vysokým SST mají rády, když učitel ve výuce využívá prezentace, obrázky a zápisky na tabuli. Jedna z těchto studentek vyjadřuje obdiv k učiteli, který toho „hodně ví“ a k jeho zkušenostem: „A to je jakoby další předmět, co mě baví – španělština. A my jsme na to měli první rok jsme měli rodilou mluvčí. Vona byla z Brazílie, jela do Španělska, naučila se tam mluvit, byla tam hrozně dlouho, pak jela do Čech, potkala přítele a ona jakoby nám vykládala látku, nebo vona nám jako nevykládala látku, vona na nás mluvila a třeba když jsme se učili něco nového s českou učitelkou, tak nám to jakoby zvopakovala a... a ukazovala nám to spíš na příkladech a ještě mezi to zahrnula... vona má strašně jakoby zážitků a trapasů v jednom, takže jakoby to bylo voživený ta hodina.“ Ráda v hodině diskutuje a pracuje ve skupinách. Druhá z těchto studentek zmiňuje, že má ráda, když se hraje nějaká hra. Shodné u těchto děvčat je, že jim nevyhovuje pouze jeden určitý způsob učení, ale více různorodých přístupů. Preferují názornost, aktivitu, praktičnost, poutavost.

Pozitivní vnímání výuky u těchto studentek tedy nezáleží pouze na obsahu, ale z velké části na způsobu podání a osobnosti učitele.

Student „neprožitkář“ preferuje praktické učení a „dobrý“ obsah

Studentka, která má podprůměrné SST, tak preferuje, když je ve výuce hodně praktických a názorných příkladů: „Tak spíš když je to jakoby daný na příkladech a ne jenom že se to jako přednese, nějaký výklad a děláme si poznámky. Spíš jako praktický.“ „Chemie třeba, vynikající seminář, jako normální hodiny třeba ne. Ale třeba na semináři jdeme pomalejc trošku. A pracujeme různé s modelama. A pořád zkusíme nějaký příklady.“ Ostatní studenti s nízkým SST se o názornosti, prožitkovosti a praktičnosti nijak nezmiňují. Oba studenti s nejnižší SST vypovídají, že zábavnost a oblíbenost hodin je závislá především na obsahu, nikoli na učitelově podání.

Interpretace dalších kategorií a podkategorií však ukáže částečně rozdílné vhledy do těchto postojů lpících především na nosnosti obsahu při učení a nezohledňující způsob podání daného obsahu.

5. CO STUDENTA BAVÍ, TO JE PRO NĚHO EFEKTIVNÍ

Při zabývání se efektivitou výuky, tedy výukou, kde si studenti myslí, že se toho nejvíce naučí, tak zjišťujeme, že se tyto vyučovací způsoby velmi blíží výše popsaným preferovaným způsobům učení. Tedy, co studenti považují za oblíbené a zábavné, zároveň považují ze efektivní. Za oblíbené a zábavné považují různé způsoby učení a výuky, podle kterých dělím jednotlivé podkategorie.

Student nejlépe si látku pamatující přes smyslové zážitky a „na vlastní kůži“

Studentky s vysokým SST se toho nejvíce naučí, když jsou v hodinách názorné ukázky a praktické příklady: *„No tak jako já jsem psala právě že jako zápisky i jako nějaký jako názorný ukázky nebo tak. To si taky jako spíš pamatuju.“* *„Asi nejvíc (si pamatuji) z laboratoří, když jsou různé pokusy a tak ...Jo, jako cokoli jsem tam dělala, tak mi to pak může pomoci třeba i v písemce, když se nás tam ptá na ty různé rovnice, tak si to pamatuju už z těch laborek. Mi to potom zůstane v tý hlavě, když už to mám naučený na živo. Co jsem zažila na své vlastní kůži...“* Za efektivní učení také považují výuku, kde učitel uvádí příklady ze života a praxe a vlastní zážitky: *„Někdo vypráví jenom tak jako nezáživně a někdo to obohacuje i vlastně svejma zážitkama nebo jako příklady z praxe. Že to není veškerá jenom teorie. Já nevim. Že třeba společenský vědy, když berem třeba nějakou látku, nějaký pojmy, tak on se snaží nám na to dávat příklady takhle z reality prostě. Někdy takový jako názornější příklady nebo praktický.“* V těchto případech je vidět spojitost s podkategorií *„Dobré učení“ je pro mě „prožitkáře“ učení pestré, aktivní, poutavé a praktické* – především se zde odráží potřeba vlastní aktivity, samotného prožitku a praktičnosti. Studentky si v takovýchto hodinách nejvíce zapamatují a aniž by si to uvědomovaly, tak i výuku s těmito prvky považují za nejzábavnější. Jedna z těchto studentek ještě zdůrazňuje preferenci kombinace vizuálního a auditivního učení, tedy opět požadavek na pestrost a smyslovost.

Student „neprožitkář“ má rád audio a humor

Jeden ze studentů s nízkým SST se toho ve výuce nejvíce naučí, když je látka podána především auditivně, druhý student s nízkým SST považuje za efektivní, když je poutavé téma a ve výuce je humor. Zde student částečně vyvrací výše zmíněný postoj, že zábavnost

a oblíbenost výuky je závislá pouze na obsahu, který opakovaně zdůrazňuje, nikoli na podání. Zřejmě tedy není, jak by se mohlo zdát, pravidlem či dogmatem, že zábavnost a oblíbenost výuky je u studentů s nízkým SST závislá pouze na obsahu. Otázka zůstává, je-li možné, aby pro studenta nezajímavý obsah učitel dokázal svým podáním přetvořit v zajímavý.

Student upřednostňující vzájemné vysvětlování

Dvě studentky ze tří s vysokým SST při popisování oblíbených způsobu učení vypovídají o oblíbené práci ve skupině. Vypovídá to o jejich pravděpodobné extraverci, potřebě podnětů a aktivity: *„...máme třeba dlouhou polední přestávku, tak je to jakoby... každá si vezmem svoji stránku, my to máme většinou podobně napsané, tak jakoby si to navzájem vysvětlujeme a to jsou pak úplně nejlepší výsledky z toho. ... Ale když je to velká písemka, tak ten sešit fakt otevřu doma, a když zjistím, že nic neumím, tak jdu třeba jakoby na skype, abysme si mohly s kámoškou volat, pokecáme si vo tom, tak půlhodka je vo učení a pak je to vo všem možným, co jsme ve škole nestihly probrat.“* Komunikace při učení jí pomáhá včetně práce ve skupině přímo ve výuce, zároveň si je vědoma limitů: *„Ale když jakoby nám ten čas fakt dá (na práci ve skupině), tak je to fajn. Nejlepší je, když se jakoby... nejvíc si pamatuješ tu svoji odpověď. To je dobrý, protože to nemáš jen tu svoji odpověď, ale máš celej ten A4 článek kolem toho. Ale na to zas není čas, aby si každá prostě přečet 30 papírů.“*

Z této podkategorie je patrné, že do škály preferovaných způsobů a podnětných vyučovacích přístupů u studentek s nadprůměrným SST patří také skupinová interaktivní práce.

6. CO STUDENT POVAŽUJE ZA „ŠPATNÉ UČENÍ“

Kromě nevhodné denní doby, odmítání hluku či ticha u učení a přítomnost únavy se objevují další faktory a způsoby výuky či učení, které studenti považují za „špatné“ – nemají je rádi a nebaví je.

Student s averzí k nudě

Studentka s vysokým SST se nerada učí, když je hodina nudná: *„No protože musím jenom sedět a poslouchat a poslouchat to, co mě nebaví, co mě třeba ani nezajímá a pak vlastně z toho nic nemám. Je to takový nudný. Nevím, asi je to tím, že nic nedělám. Jakmile máme nějaký zápisky, výpočty nebo tak, tak na tu nudu potom není čas, kdy se prostě musíš ňák jako snažit a vyvíjet něco... Já se právě snažím si zápisky dělat jako ze všech předmětů... Jsou takový lidi, co si píšou dva předměty a před písemkou rychle sháněj všechno od všech, protože nikdy žádný zápisky nemaj. Tak to zase jako já neééé. Já se právě snažím si to*

zapisovat všechno a tím i pak mi ty hodiny utíkaj rychlejc no.“ Nudná hodina pro ni znamená, že musí pouze poslouchat a obsah je pro ni nezajímavý a nepoutavý. Situace se změní, když může vykonávat nějakou aktivitu (zápisky, výpočty), kterou sama průběžně aktivně vyhledává. Student s nízkým SST se také nerad a špatně učí to, co ho nebaví: *„Ale jakmile mě ta látka nebaví, tak sice dávám pozor a píšu si, ale jde to druhým uchem ven...“* Zde je opět otázka, dokáže-li učitel nezajímavou či neoblíbenou látku svým přístupem učinit zajímavější a zábavnější, tedy pro studenta i přínosnější. Stejný student nemá rád jazyky, protože mu nejdu a nebaví ho číst. Tady je vidět, že sice takovouto hodinu „přečká“, ale trvalejší stopu látka ve studentovi nezanechá, student není motivován, není vtažen do problematiky, do hodiny již na začátku vstupuje s negativními emocemi. Otázka zní: Nebaví ho číst, a proto mu nejdu jazyky? Je nějaká cesta z této „smyčky“ ven? Přestože tito studenti s nízkým SST přiznávají, že se občas ve škole nudí, ale vždy to nějak přečkají, zároveň hodiny, kde se nudí, považují za špatné a neefektivní.

Student nevidící smysl není motivován

Druhý ze studentů s nejnižším SST potřebuje při výuce a učení se vidět v dané činnosti či látce smysl. V momentě, kde smysl nevidí, nebo možná nechce vidět, tak zájem a vnitřní motivace prudce klesá, tedy zůstává pouze motivace vnější: *„No ten jazyk celkově je takovej ne moc sympatickej. A nevidim moc smysl v tom se ho učít. To je asi velkej problém... že nevidim... že se mám naučit němčinu, ale nevím, co pak jako s těma vědomostma bych měl dělat.“* Velké téma v takovémto případě je absence motivace. Opět zde je otázka: Dokáže a umí učitel takovéhoho studenta pro takovouto látku získat? Podobně studentku s vysokým SST hodina nebaví, když *„profesorka neumí zaujmout a nezajímá ji, jestli dáváme pozor a neumí zjednat pořádek“*. Zde studentka jinými slovy tvrdí, že je v moci vyučující studenty zaujmout, ba dokonce to od ní očekává. Do jaké míry to očekává tento student, který nemá rád němčinu? Je i přes jeho „neočekávání“ možná pozitivní intervence ze strany učitele?

Student nepreferující nízkou aktivitu a monotónnost

Studentky s nejvyšší SST nemají rády, když v hodinách „nic pořádně nedělají“, nebo když se zkouší, protože *„to je nuda a musí si hledat zábavu a zabere to moc času“*. Je patrná vnitřní potřeba efektivity, o čemž svědčí i to, že mají naopak rády, když se toho v hodině hodně „dělá“, hodně stihne a hodně se opakuje. Mají potom pocit smysluplně využitého času,

protože když tomu tak není, tak se nudí a nejsou spokojené. Nejsou rády, když ve škole chybí, protože potom se musí učit pouze z textu a bez výkladu a to jim nevyhovuje – je to pro ně příliš nepestřé, nepoutavé a nudné.

Je zde tedy převážně problematika poutavosti výuky a u studentek s vysokým SST opět potřeba aktivity a pestrého podání látky. Všem těmto studentům se nedobře učí, když jsou výukou nezaujati, když je látka nezábavně a nepestře podána, respektive když je nezajímavý obsah a když se nudí. Těmito postoji se prolíná téma motivace, která je více otevřena v podkapitole 5.2.2 Diskuze k výsledkům kvalitativní části práce.

7. STUDENTOVO PROŽÍVÁNÍ PŘI UČENÍ

Jedna ze subškál vyplněného *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib je zážitkové učení*. Tato subškála obsahuje čtyři otázky:

1. Učivo potřebuji trochu prožívat, mít při učení nějaké pocity.
2. Snadněji si zapamatuji učivo, které mně není lhostejné, které jsem při učení prožíval.
3. Lépe se vžívám do učiva, když ho mohu vyjádřit nějakým pohybem, když mohu ten pohyb prožívat.
4. Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožívat.

Ke konci realizovaných rozhovorů jsem dotazovaným ukázala jejich vyplněné dotazníky a seznámila je s dosaženým bodovým hodnocením. Poté jsem vždy tázanému přečetla znění první a druhé otázky z této subškály – *zážitkové učení* a zeptala se, jak této otázce rozumí a jestli by mohl osvětlit, proč otázku obodoval právě takto a co tím myslel.

Student, který je rád „fantazijní“

Jedna ze studentek, která má vysoké SST, tak v subškále *zážitkové učení* získala 17 bodů (průměrné ZU je 14,33). Otázka pro ni zněla: Většinou potřebuji učivo nějak prožívat, mít u toho nějaký pocity. Co si pod tím představíš? „*No jako třeba, když probíráme ten dějepis, tak jakoby si představuju, jak to tenkrát bylo. Zřejmě, já vím, že je to blbost.*“ Není, mě jenom zajímá, jak rozumíš tý otázce. A to jako dává smysl. Že máš jakoby nějakou představu, že si to spojíš. „*No. ... A třeba když si povídáme, já nevím, třeba jak tam ty lidi žijou v tom tom, tak si třeba jako představím, jako kdybych tam třeba někdy jela. Jako jak by na mě možná ty lidi působili, ale to je jenom možná. ... Ale jakoby jak bych se tam*

cejtila, *A jestli bych tam třeba chtěla.*“ Že se do toho jakoby vžiješ? „*Jo, to je ten zeměpis, proto mě to baví.*“ Seš jakoby zainteresovaná. „*No jsem taková fantazijní.*“

Student si dobře pamatující to, co si pohybově znázorní a představí

Druhá studentka s vysokým SST v subškále zážitkové učení získala 16, respektive 18 bodů a na dotaz, jak rozumí otázce o prožívání při učení, odpověděla: „*No, třeba, já nevím, když se učím třeba tu biologii, tak si to snažím představit. Když tam jsou nějaký ty buňky, co jsme se učili, tak se snažím si představit nějaký ty buňky nebo tak. Že... eh... mám lepší takovou představivost, když si to představím nějak, tak si to líp zapamatuju. Nebo i třeba. Ted' se mě třeba smála Lucka, když jsem se učila jsem se končetiny brouků. Že maj kráčivý, hrabavý a takhle asi pět druhů a já jsem si to jako dělala názorně... A takhle jsem si to udělala jednou a je to asi čtrnáct dní a já si to pamatuju. Nebo si snažím nějaký takový pomůcky, který si u toho jako udělám.*“

Studentka, která má nízké SST, ovšem v subškále zážitkové učení získala 17, respektive 16 bodů, což je nadprůměrný výsledek, na dotaz o pochopení otázky o prožívání při učení odpovídá: „*No že třeba mám jakoby různý pomůcky. Když se něco učím a nejde mi to zapamatovat, tak si prostě k tomu najdu něco, čím si to jakoby zapamatuju.*“ Co třeba jako? „*Když mám tady jako třeba tu žílu, tak to je jako tangens a potom, že si to pamatuju. A třeba v maticích, že je ten logaritmus ne exponenciála nahoru nebo dolů, tak nahoru že vzlétá letadlo a to je lepší a když to jde dolů, tak je to menší, tak je to 0 až 1. Takže takhle jakoby pomůcky na učení potřebuju.*“ Tato studentka přiznává, že nějaký způsob prožívání při učení jí vyhovuje, sama si hledá cesty, jak si látku a učení názorně přiblížit, spojit s konkrétními představami, které pomáhají učivo fixovat.

U těchto tří studentek je vidět správné pochopení otázky i to, že jim skutečně při učení pomáhá, když mohou látku či výuku přijímat vícero smysly, když mají prostor pro názorné ukázky, pro představy, pro obrazotvornost a především pro pocity a prožitky.

Student bez potřeby prožívání při učení

Další studentka, která měla vysoké SST naopak v subškále zážitkové učení získala pouze 8, respektive 6 bodů a na dotaz o vysvětlení porozumění otázce o prožívání při učení odpovídá: „*No spíš nesouhlasím, protože já tohle k tomu učení zase tak extra nepotřebuji. Já se třeba dokážu naučit jako něco nazpaměť, když je to hodně nutný. Nemusím to prožívat, dokážu se to naučit i bez toho.*“ Jako že koukáš do knížky a dáváš to do hlavy. „*Jo. Dokážu se to naučit i bez toho. Jasný že se to pamatuje daleko líp, ale dokážu se to naučit i bez toho.*“ V tomto případě studentka pravděpodobně otázku pochopila více dogmaticky – že bez prožívání se není schopná učit. S hrdotí vysvětluje, že nic takového nepotřebuje, z tónu hlasu se zdá, že chce dát najevo, že není tak

neschopná, aby něco takového potřebovala. Ovšem v jiných částech rozhovoru přiznává a souhlasí, že různé herní a prožitkové výukové aktivity ji baví a považuje je za přínosné. Je tedy vidět příklad svérázné interpretace položené otázky.

Student odmítající potřebu pocitů při učení

Pátý dotazovaný má nízké SST i nízké zážitkové učení – 6 respektive 5 bodů. O vysvětlení svého pochopení prožívání při učení vypovídá: *„Někdy pocity, nevím, když třeba ten učitel mluví furt monotónně, tak to nikoho podle mě nebaví a takový no.“* No a tys uved, že právě to nepotřebuješ prožívat, že nepotřebuješ žádný pocity. *„No, nepotřebuju... no... to je takový zvláštní, sporný... nevím... No, nic prožívat nepotřebuju asi... Když se bavíme jako o konkrétní hodině, tak aby ten učitel jako nemluvil monotónně, to je pak na usnutí. Ale jako jinak žádný pocity ne.“* U tohoto studenta je patrná špatná orientace v otázce. Není si jist, na co se otázka ptá, neumí si ji spojit s žádnou konkrétní představou, není pravděpodobně zvyklý hovořit o svých pocitech, natož pocity a prožívání spojovat s učením. I z těchto důvodů pravděpodobně volí nízké hodnocení této otázky.

Student, kterého látka nebaví a nezajímá, nemá při učení „žádné“ pocity

Poslední dotazovaný má nízké SST a také nízké zážitkové učení – 9 bodů. K prožívání při učení se vyjadřuje takto: *„Tak... smích... Já ani nevím. Možná, že dneska bych to napsal už trochu jinak. Už bych dal možná jenom spíš nesouhlasím než souhlasím. Protože občas by to třeba pomohlo. Když jsem se třeba do toho vžil... Ale to se psalo někdy v září nebo říjnu, jo v říjnu, tak od té doby se toho taky zas dost změnilo.“* Já tady koukám na otázku: Snadněji si zapamatuji učivo, které mi není lhostejné, které jsem při učení prožíval. A tady už jsi napsal: *„spíš souhlasím.“* „No... tak... tak... jasně no... fyzika, ta mi je lhostejná, tak tu si nezapamatuju tak, jako dějepis, kterej mě zajímá třeba. Tak to je jasný žejo.“ Zde je pravděpodobně otázka chápána ve spojení: *„co mě zajímá, to mě baví a to si zapamatuji“*, což je ve své podstatě správná interpretace, ale ne úplná. Chybí konkrétní představa o způsobu, jak učení začít prožívat, jak prožitek navodit a následně ho využít. Student nemá své vlastní způsoby, jak si nějaké pocity při učení přivodit, je si ale vědom, že pokud mu je látka lhostejná, tedy žádné pocity při ní nemá, tak efekt učení není dobrý.

Při pohledu na všechny výpovědi k této otázce je možné vidět, že studenti nejsou zvyklí na zážitkově pojaté učení, na výuku podanou herní formou, na dramatizace, používání výrazových prostředků, na výuku využívající pobyt v přírodě, na zpětné vazby ani jiné formy a metody výchovy a vzdělávání prožitkem. Jejich chápání otázky týkající se potřeby

prožívání při učení je proto obtížné až neuchopitelné. Někteří odpovídají spíše intuitivně, sami si při učení hledají cesty, jak si vstřebávání informací lépe zažít a i si dokáží uvědomit, že jim tento přístup vyhovuje. Jsou to ti, kdo v subškále ZU získávají nadprůměrný počet bodů, konkrétně dvě studentky s vysokým SST a jedna s podprůměrným SST. Je velmi pravděpodobné, že jistá množina odpovědí v dotazníkovém šetření s nízkým bodovým hodnocením je způsobena neschopností správné interpretace otázky a neschopností konkrétní představy. Z rozhovorů plyne, že v tomto případě jde o oba studenty s nízkým SST a o jednu studentku s vysokým SST. Ta však v důsledku vlastní zkušenosti se zážitkově pojatou aktivitou při učení připouští, stejně tak jako jeden z těchto studentů s nízkým SST, do jisté míry prožitkově zaměřenou výuku jako zajímavou a vhodnou.

5. STUDENT A ZÁŽITKOVÉ UČENÍ VE ŠKOLE

Na závěr rozhovoru jsem velmi krátce a jednoduše vysvětlila, co je to zážitkové učení („...hrají se různé hry, scénky, vymýšlí se a realizují studentské projekty, využívá se pobytu v přírodě a skupinové práce, studenti jsou zapojeni a vtaženi do činnosti a mají u těchto aktivit a při jejich hodnocení zpravidla nějaké pocity a emoce, o průběhu i výsledku si povídají...“) a zeptala jsem se, jestli něco podobného ve škole někdy dělali nebo dělají. Všichni dotazovaní si vzpomněli alespoň na jednu aktivitu, která je něčím blízká zážitkově pojatému učení: „*A měli jsme... jednou jsme měli úkol, že jsme měli zadanou zemi a teď jako kam bysme... máš pět minut povídat o tom, kam bys... jo učitel byl zákazník od cestovky a my jsme byli cestovka. Byli jsme teda ve skupinách. To pracujem hodně ve skupinách. To taky není na škodu. Ale musíš chytnout dobrou skupinu. A měli jsme jakoby ho někam poslat... Jako povídali jsme o těch místech, protože všichni to tam jako znaj. No a on si pak měl vybrat, kam by teda jako jel.*“ „*Že nám dal nějaký pojem z dějepisu a mys jsme to museli vysvětlit scénkama.*“ Studentka s nízkým SST barvitě líčila účast na dlouhodobém kreativním pohybovém projektu. Další dva studenti také s nízkým SST uvedli hudebně-výtvarný pobytový kurz v přírodě. Následně jsem se dotazovaných zeptala, jak takovéto aktivity ve škole vnímali, jaké u toho měli pocity a co si o tom myslí.

Student chválí si debatování jako cestu k pamatování učiva

Popsané pocity z těchto vzpomenutých aktivit byly různorodé. Studentky s vysokým SST vypovídají: „*Já si myslím, že to bylo dobrý. Že jsme to třeba i líp pochopili a pamatuju si. Nebo já si to pamatuju. Třeba tu biologii, to bylo v prváku, když nám tohle vysvětloval. No a pak právě většina to takhle*

pochopila, tak to bylo takový lepší...“ „Když bere... ehm... ted' byly nějaký... jooo... jak se... jestli se maj platit vysoký školy nebo tak. Tak se nás prostě ptal, at' se rozdělíme do skupin, kdo je pro, kdo proti a pak třeba debatujem o tom nebo tak. To je taky takový jako že si o tom něco zapamatuju – co říkaj třeba ty spolužáci, jakej na to maj názor. A je to taky lepší – jako takovýhle debaty“. „Já vim, že to byl konec roku a že normálně by to asi třeba v dubnu neudělal, ale v tom červnu nás prostě nechal, abysme takhle povídali.“ Takže tohle Tě bavilo jakoby? „Jo, tohle mě bavilo. Je jako fajn, když takhle můžem říct to svoje.“ „To bylo taky hezký“.

Studentky těžko hledají slova, kterými by svůj postoj vyjádřily. Především neverbální signály (úsměv v obličeji, rozšířené zorničky, dynamický projev) objasňují, že tyto popsané činnosti velmi vítaly, a to ne pouze kvůli jejich nevšednosti a zábavnosti, ale i díky možnosti být angažované, autentické, mít možnost se projevit, být interaktivní.

Student chválí si učení s prvky zážitkového jako „dobré“ pro kolektiv

Jeden ze studentů s nízkým SST komentuje hudebně-výtvarný kurz, ve kterém viděl hodnotu především pro třídní kolektiv a který i přes nízké uvedené preference zážitkového učení označil za dobrý a zábavný. Nejvíce ocenil nově zkušenosti, pro které by jinak nebyla příležitost: „*To mě bavilo. Bylo to něco jinýho, co jsem si mohl vyzkoušet – třeba dabování bych v životě nedělal asi.*“ A myslíš, že to bylo dobrý i k něčemu jinýmu, než že to jenom bylo zábavný? Něco ses naučil díky tomu? „*No, nevím, jestli... no... naučil... asi něco málo jo. Ale myslím, že to spíš bylo jako eh... dobrý pro ten kolektiv.*“ Jiná studentka s nízkým SST ale vysokou preferencí zážitkového učení si vzpomněla na jistý kreativní pohybově-taneční projekt, který popisovala s nadšením a chutí jej opakovat: „*...No to byla jakoby prezentace státu, protože tady byla ta dětská olympiáda a to bylo vlastně od kraje a my jsme měli jako stát udělat nějakou jako pohybovou skladbu, taneční. To jsme si jako museli vymyslet a udělat to.*“ A dokázala bys říct, co tě na tom bavilo? „*Tak ten kontakt s těma lidma víc i ta šance vyhrát jakoby určitě... jestli něco bude, tak bychom do toho zase šli.*“ Tyto případy jsou konkrétními důkazy, že i studenti s nízkou tendencí vyhledávat prožitky mohou vnímat zážitkově pojatou výchovu za zábavnou a přínosnou.

Student oceňující pobyt v přírodě, jinak však zážitkové učení odmítá

Jediný, kdo hodnotil své vzpomínky na takto zážitkově pojatý školní kurz negativně, byl student s nízkým SST i nízkou preferencí zážitkového učení. Uvedený hudebně-výtvarný kurz ocenil proto, že mohl být v přírodě, ale žádné další přidané hodnoty v něm neviděl. Náplň si nemohl lépe vybavit, což dokládá, že ho zmíněný kurz neoslovil: „*To jsme jeli do Bílýho Potoka a tam jsme... tam jsme... a tam jsme... jednu dobu třeba kreslili a pak jsme dělali takový podobný věci, já si to už přesně nepamatuju. I nějaký básničky jsme tam psali a různý věci... (přemýšlí,*

nemůže si vzpomenout)... No a to je asi všechno.“ A bavilo tě to, když si na to takhle zpětně vzpomeneš? „Ani neeee. Já jsem byl rád, že jsem tam byl v přírodě, ale jinak ne. Nějaký básničky dělat.... to ne.“

V těchto výpovědích lze vidět k zážitkově nebo řekněme jenom i herně, zkušenostně, aktivně či jinak alternativně pojaté výuce kromě jednoho studenta pozitivní přístup. Při realizaci rozhovorů bylo patrné i neverbálně vyjádřené nadšení. Za zdůraznění stojí, že jedna studentka a jeden student si u zmíněných aktivit v první řadě uvědomují přidanou hodnotu v podobě sociální interakce a že tři ze šesti studentů v otázce o potřebě učení prožívat vyplňují velmi nízké hodnoty, zatímco v rozhovoru se kladně k těmto uvedeným školním aktivitám vyjadřuje studentů pět.

Student vítající zážitkové učení

Na závěr rozhovoru byli studenti tázáni, jaký by byl jejich názor na častější zařazování zážitkových a prožitkových aktivit do školy a do školní výuky. Studentky s vysokým SST i vysokým ZU by takovýchto aktivit rády měly víc. Jedna z nich říká: *„Jako asi by to bylo fajn.“* Ale moc si to neumí představit, protože to nezná a nesmí u toho pociťovat žádné obavy (že se např. nedozví dost informací, které potom bude učitel chtít). Studentka, která má vysoké SST ale velmi podprůměrné ZU a která říká, že učení nijak prožívat nepotřebuje, vypovídá: *„Určitě bych brala takovejch aktivit víc.“* Studentka s nízkým SST ale vysokým ZU říká, že: *„Asi by to bylo moc dobrý. Že by člověk musel dávat víc pozor, že by to bylo dobrý.“* Student s nízkým SST i ZU: *„Řeknu to takhle. Jako každou hodinu by to bejt nemuselo, ale občas jo.“* A druhý student s nízkým SST a ZU by nic neměnil, je spokojen s tím, jak to je. V těchto závěrečných výpovědích je vidět, že pět studentů ze šesti by si více prožitkově pojatou výuku dokázalo představit, ba by to považovali za vhodné a přínosné. Zajímavé je, že dva z těchto pěti studentů získali v dotazníku nízké SST, tedy z podstaty své osobnosti nevyhledávají mimořádné prožitky, a dva v subškále *zážitkové učení* měli velmi podprůměrné hodnoty, tedy si myslí, že učení nepotřebují prožívat. Více se k těmto otázkám vracím v následující kapitole.

5.2.2 Diskuze k výsledkům kvalitativní části práce

V této části práce se věnuji zjištěním a interpretacím vybraných kategorií a témat. Vzhledem k tomu, že kvalitativní metodika předem přesně neohraničuje zkoumaná témata, objevily se názory, postoje a úhly pohledu, které na první pohled možná přímo nesouvisí s názvem práce. Na druhý pohled je však zajímavé nahlédnout do hlubších a možná nečekaných souvislostí, které může poskytnout pouze kvalitativní přístup. V diskuzi se blíže věnuji zjištěním, která jsou vzhledem k cílům práce nejzásadnější.

Co bylo možné dle předpokladů očekávat, je zjištění, že volnočasové aktivity studentů s nadprůměrným SST jsou pestré, různorodé, často pohybového charakteru a častěji obnáší nové zkušenosti a kontakty s novými lidmi. Stejně tak nebylo překvapivé, že studenti s podprůměrným SST jsou méně aktivní, co se týče pohybových a „dobrodružných“ aktivit. Saturaci prožitky si tito „méně aktivní“ studenti naplňují jinými druhy prožitků, než je prožitek z pohybové nebo dokonce dobrodružné činnosti či z nových zkušeností a zážitků. Jejich na první pohled skryté motivy a cíle volnočasových činností ukazují na jejich vysokou mentální aktivitu, vytrvalost, cílevědomost a vizi. K diskuzi se nabízí otázka, jak toto poznání využít ve školním vyučování či při učení jako takovém. Jelikož tyto studenty neláká prožitek sám o sobě, ale spíše vzdálenější a hlubší cíl, který je motivací pro danou činnost, nabízí se úvaha právě na téma motivace. Je-li takovýto student motivován cílem, ve kterém vidí smysl, cílem, který ho zajímá, je pravděpodobné, že se do činnosti zapojí zaangažovaněji a hlouběji, tedy pro něho bude činnost či výuka přínosnější a učení bude snazší a efektivnější.

Nejčastějším tématem ve všech sledovaných kategoriích bylo téma nudy a zábavnosti. U všech studentů v kontextu školní výuky shledávám, že se neradi učí, když je hodina nudná, když je učivo nebaví, tedy když jsou výukou nezaujati a když je nezajímá obsah. U problematiky vnímání nudy v prostředí školy se setkáváme se dvěma odlišnými pohledy, které mohou být názornými příklady u studenta s vysokým a nízkým SST.

Studentka, která má nadprůměrné SST a vyhledává mimořádné prožitky, tak se velmi nerada nudí, ale ve své podstatě se nudí velmi zřídka, protože si vždy najde nějakou činnost, díky které nudě předejde. V takovýchto chvílích je tato studentka velmi kreativní, aktivní a soběstačná, někdy i společensky aktivní. Zároveň se v takovéto situaci nechová nepřijatelně či nevhodně. Otázka k zamyšlení zůstává, jak by se s takto špatnou

snášenlivostí nudy vypořádal student, který by nedokázal být takto kreativní a soběstačný. Je velmi pravděpodobné, že studenti, kteří jsou podobně málo rezistentní vůči nudě jako tato studentka, mohou nudu „zahánět“ nevhodnými až nepřijatelnými způsoby, které mohou mít neblahý vliv na vztahy ve třídě a na celý edukační proces, jehož jsou součástí. Pro školní prostředí je tato problematika důležitá a mnohdy podceňovaná a těmto jednotlivcům by měla být věnována pozornost, měla by být vyvíjena snaha o pochopení důvodů jejich „zlobení“, vyrušování či jiného nevhodného nebo někdy i patologického chování. Pochopení a porozumění těmto jevům je nutné pro jejich řešení.

Druhým možným typickým příkladem je případ studenta, který mimořádně prožitky nikterak nevyhledává (má podprůměrné SST) a při popisování pocitů na téma nuda vypovídá, že se ve škole nudí poměrně často, ale nepovažuje to za nic hrozného či nenormálního. Nudu přijímá jako součást školní výuky a nějak více se tím nezaobírá. S úhlem pohledu takového studenta, který s nudou „počítá“, je také dobré pracovat. Otázka je, když takovíto studenti pocity nudy nedávají najevo, protože „jsou na nudu zvyklí“, jak učitel pozná, že se takovýto žák nudí. Jistě není dobré výuku realizovat s vědomím, že se někteří žáci nudí. Obzvláště, když z výsledků vidíme, že výuku, kterou studenti považují za nudnou, označují také za neefektivní (špatně se jim učí a málo si toho zapamatují). Oba tyto póly jsou ve školní výuce a při učení důležité a reálné je vhodné jim věnovat pozornost.

V problematice zábavnosti neboli v otázce oblíbených způsobů učení a pozitivního vnímání výuky se dozvídáme, že studentky s nadprůměrným SST mají ve školní výuce v oblibě, když je látka učitelem podána vícero způsoby. Když učitel ve výuce využívá prezentace, obrázky a zápisky na tabuli, když jsou vyučovací hodiny a podání látky názorné, když se do látky můžou nějakým způsobem vcítit a když vidí praktický výstup. Pozitivní vnímání výuky u těchto studentek tedy nezáleží pouze na obsahu, ale též na způsobu podání a osobnosti učitele. Zatímco studenti s nízkým SST vypovídají, že zábavnost a oblíbenost hodin jsou závislé především na obsahu, nikoli na učitelově podání. Zajímavé a důležité je, že co studenti považují za oblíbené a zábavné, zároveň považují za efektivní. Tento pohled je naznačen u všech šesti studentů, tedy bez ohledu na míru SST. Všichni studenti uvádí, že se neradi učí, když je hodina nudná, když je učivo nebaví, tedy když jsou výukou nezaujati a když je nezajímá obsah. Přestože studenti s nízkým SST

přiznávají, že se občas ve škole nudí, ale vždy to nějak přečkají, zároveň hodiny, kde se nudí, považují za špatné a neefektivní. Studentky s nadprůměrným SST otevřeně přiznávají, že když už se ve škole nudí, tak nejsou rády a nepovažují to za něco, co by měly přirozeně akceptovat.

Téma nudy a naopak zábavnosti propustuje otázka motivace. Nedostatečná vnitřní motivovanost je ústředním tématem dle studentů „špatného“ učení. Otázka je, co je nebo by mělo být impulsem či zdrojem, aby se motivace dostavila a byla dostatečná. Jisté je, že u studentek s vysokým SST to pravděpodobněji mohou být pestré, aktivizační a názorné metody učení, u studentů s nízkým SST vhodný obsah. Nemůže-li učitel obsah ke spokojenosti studentů přizpůsobit, ptám se, jestli není v jeho silách původně nezajímavý obsah ve studentových očích vhodnou motivací přetvořit v zajímavý.

V oblasti prožívání při učení z rozhovorů vyplývá, že dotazovaní studenti mají se zážitkově pojatým učením velmi minimální zkušenosti. Téměř neznají výuku podanou herní formou, dramatizace, používání výrazových prostředků, výuku v přírodě, zpětnou vazbu, ani jiné formy a metody výchovy a vzdělávání prožitkem. Je velmi pravděpodobné, že jistá množina odpovědí s nízkým bodovým hodnocením v dotazníkovém šetření v subškále *zážitkové učení* (ZU) je způsobena neschopností správné interpretace otázky a konkrétní představy u takovéto otázky. V tomto případě jde o oba studenty s nízkým SST a o jednu studentku s vysokým SST – v dotazníku nesouhlasí, že potřebují učivo prožívat. Při interpretaci svých odpovědí na otázku týkající se prožívání při učení působí zmateně, otázce zcela nerozumí a po bližším osvětlení a konkretizaci otázky zůstává pouze jeden z těchto tří studentů u tvrzení, že nepotřebuje nikterak učivo prožívat. Dívka však na rozdíl od nízkého bodového zisku v subškále ZU v rozhovoru do jisté míry připouští zážitkově pojatou výuku jako zajímavou a vhodnou, stejně tak jako druhý chlapec s podprůměrným SST. Tedy pět studentů ze šesti tázaných by si více prožitkově pojatou výuku dokázalo představit, ba by to považovali za vhodné a přínosné, přestože pouze tři studenti v subškále ZU vyplňují průměrné či nadprůměrné hodnoty. Dva z těchto pěti studentů mají nízké SST.

5.2.3 Shrnutí výsledků kvalitativní části práce

V kvalitativní části práce byly analyzovány a interpretovány hloubkové rozhovory, jejichž obsah vycházel z *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib*. Rozhovory absolvovalo 6 studentů – dva studenti s nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky (SST) a nízkou preferencí zážitkového učení (ZU), dva studenti s vysokým SST a vysokou preferencí ZU, jeden student s nízkým SST a vysokým ZU a jeden student s vysokým SST a nízkým ZU. Rozhovorům v časovém horizontu několika měsíců předcházelo vyplnění dotazníku a jeho výsledky u konkrétních studentů byly srovnávány s výpověďmi v rozhovorech. Při porovnávání výpovědí v rozhovorech a vyplněnými dotazníky byla sledována zjištění, která lze následně využít při interpretaci výsledků v kvantitativní části práce. V této části práce shrnuji výsledky, které považuji za nejdůležitější a které se přímo vztahují k cílům disertační práce.

Při analýze kvalitativního textu bylo vytvořeno osm kategorií a řada podkategorií: Studentovo vyhledávání prožitků a charakter trávení jeho volného času; jistota a stereotyp studenta „neprožitkáře“; student resistantní vůči nudě; co student považuje za „dobré učení“; co studenta baví, to je pro něho efektivní; co student považuje za „špatné učení“; studentovo prožívání při učení a student a zážitkové učení ve škole.

Z analýzy vyplynulo, že prožitkový potenciál mohou mít volnočasové aktivity bez ohledu na míru SST, však jejich charakter je jiný a prožitek nemusí být na první pohled vždy patrný. Volnočasové aktivity studentů s nadprůměrným SST jsou pestré, různorodé, často pohybového charakteru a častěji obnáší nové zkušenosti a kontakty s novými lidmi. Studenti s podprůměrným SST jsou méně aktivní, co se týče pohybových a „dobrodružných“ aktivit. Způsob trávení volného času u těchto studentů ukazuje na jejich vysokou mentální aktivitu, vytrvalost, cílevědomost a vizi. Dva z těchto tří studentů a třetí částečně svůj volný čas věnují především sebevzdělávání, seberozvoji a přípravě na svou budoucnost, o které mají poměrně jasnou představu. Saturaci prožitky si tito studenti naplňují jinými druhy prožitků, než je prožitek z pohybové nebo dokonce dobrodružné činnosti či z nových zkušeností a zážitků.

U všech studentů bylo shledáno, že se neradi učí, když je výuka nudná, když je učivo nebaví. Tedy když jsou výukou nezaujati a když je nezajímá obsah. Přestože studenti s nízkým SST přiznávají, že se občas ve škole nudí, ale vždy to nějak přečkají, zároveň

hodiny, kde se nudí, považují za špatné a neefektivní. Studentky s nadprůměrným SST uvádí, že když už se ve škole nudí, tak nejsou rády a nepovažují to za něco, co by měly přirozeně akceptovat a hodiny též nepovažují za efektivní. Mezi těmito póly jsou studenti, kteří svou nudu dávají najevo a jejich chování může nepříznivě ovlivňovat výuku i učení samotné.

Napříč kategoriemi se objevuje problém motivace při učení. Někteří studenti očekávají být motivováni učitelem, jeho podáním a přístupem (spíše studenti s nadprůměrným SST), někteří jsou předem demotivováni samotným obsahem (spíše studenti s podprůměrným SST). V každém případě nedostatečná vnitřní motivovanost je ústředním tématem „špatného“ učení. Otázka je, co je nebo by mělo být impulsem či zdrojem, aby se motivace dostavila a byla dostatečná. Jisté je, že u studentek s vysokým SST to pravděpodobněji mohou být pestré, aktivizační a názorné metody učení, u studentů s nízkým SST vhodný obsah. Zároveň, co studenti považují za oblíbené a zábavné, považují za efektivní. Tento pohled je naznačen u všech dotazovaných studentů, tedy bez ohledu na míru SST.

V oblasti potřeby prožívání při učení z rozhovorů vyplývá, že dotazovaní studenti mají se zážitkově pojatým učením velmi minimální zkušenosti. Je velmi pravděpodobné, že jistá množina odpovědí s nízkým bodovým hodnocením v subškále ZU je způsobena neschopností konkrétní představy u takovéto otázky. Pět studentů ze šesti tázaných by si více prožitkově pojatou výuku dokázalo představit, ba by to považovali za vhodné a přínosné, přestože pouze tři studenti v subškále ZU vyplňují průměrné či nadprůměrné hodnoty. Dva z těchto pěti studentů mají nízké SST. Ti, kteří v subškále ZU vyplňují vyšší hodnoty, odpovídají pravděpodobně spíše intuitivně, sami si při učení hledají cesty, jak si vstřebávání informací lépe zažít a i si dokáží uvědomit, že jim tento přístup vyhovuje. Jsou to ti, kdo v subškále ZU získávají nadprůměrný počet bodů, konkrétně dvě studentky s vysokým SST a jedna s podprůměrným SST.

5.3 ZÁVĚREČNÁ DISKUZE

Tato disertační práce sleduje problematiku vyhledávání mimořádných prožitků a stylů učení. Pokouší se o propojení těchto dvou oblastí v teoretické i empirické rovině a odhaluje či vyvrací vzájemné souvislosti a vztahy. Výzkumným souborem jsou studenti českých gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou a pozornost je směřována na společné a odlišné charakteristiky těchto dvou skupin a hledání souvislostí napříč proměnnými obou sledovaných oblastí. Obecným cílem práce je přispět do diskuze o zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu, na což je kladen důraz v této kapitole. Pro přehlednost jsou jednotlivá významná zjištění a jejich diskuze uvedeny v samostatných odstavcích.

Míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky

V empirické části práce byla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zjištěna statisticky významně vyšší tendence vyhledávat mimořádné prožitky u sledovaných chlapců než u děvčat. Výsledek odpovídá zjištěním Kubana (2006) a Zuckermana (2005), kteří zvýšenou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců uvádí také. Ang a Woo (2003) u chlapců vyhledávajících mimořádné prožitky upozorňují na negativnější přístup ke školní docházce a výraznější inklinaci k hyperaktivitě a kriminalitě a zároveň je zjištěna vazba mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem (Carter & Stewin, 1998). V takovýchto případech může těžkopádná vyučovací rutina způsobit silné pocity nudy, může vést k problémům s pozorností, k vyrušování a dalším projevům (Blum, Beuhring, & Rinehart, 2000). Je zjištěno, že pozitivní intelektuální výsledky jsou závislé na správném vyučování (Wentzel, 1993) a u takovýchto studentů je vhodné tuto skutečnost mít na paměti obzvláště. Na základě kvalitativní části práce lze říci, že studenti s vyšší tendencí vyhledávat mimořádné prožitky upřednostňují spíše pestré, názorné, interaktivní a poutavé vyučování a učení. Konstrukt, jak efektivně využít u studentů jejich vysokou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a případné „disfunkční“ učení přeměnit na „funkční“, představuje Jaskson (2011) pod názvem *mastery goal orientation*.

Vytrvalost při učení a motivace učitelem

Druhým statisticky významným rozdílem mezi pohlavími je vytrvalost při učení – sledovaní chlapci jsou významně méně vytrvalí než dívky, což podobně zjišťují i Slavík a Mareš (2004), kteří dívky shledávají při učení odpovědnější. Nižší vytrvalost při učení je zjištěna též u studentů sportovních tříd, kteří jsou ve srovnání se studenty všeobecných tříd kromě nižší vytrvalosti také více motivováni učitelem. Vzhledem k tomu, že studenti sportovních tříd jsou aktivními výkonnostními sportovci, je otázka, proč jim jejich jinak potřebná vytrvalost, vůle a disciplína nutná pro výkonnostní sport chybí při učení častěji než studentům ze všeobecných tříd. Je možné, že se z hlediska volných vlastností vyčerpají či nasytí právě při sportu a ve škole a při učení již vytrvalosti „nezbývá“? Je možné, že učení je v jejich životě „až na druhém místě“? Nebo jde o jiný důvod? Jak by šla jejich vytrvalost při učení posílit, jestliže jim je na poli sportu pravděpodobně vlastní? Jednu z možných odpovědí může naznačovat provedená kvalitativní analýza, ze které je pro tzv. „dobré“ učení podmínkou „zábavnost“, kterou u studentů s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mohou zprostředkovat pestré, názorné, poutavé, pohybové a zážitkové učební postupy a metody a u studentů s nízkou tendencí vyhledávat prožitky především vhodný obsah a motivace. Jak z analýzy vyplývá – co studenti považují při učení za zábavné, to považují též za efektivní. Možné tak je, že pro studenty sportovních tříd je učení a výuka natolik nezábavná, tedy jsou nemotivováni, učení je následně neefektivní a jejich vytrvalost při učení klesá. V takovém případě by bylo vhodné se zaměřit na motivaci studentů a celkově více vyhovující způsob výuky (metody, postupy a obsah), který by pro tyto studenty byl „zábavnější“. Vzhledem k vyšší motivovanosti učitelem u těchto studentů může být právě osoba učitele jednou z cest k posílení motivace.

Preference denní doby při učení

Z hlediska příslušnosti ke třídě a z hlediska pohlaví výsledky ukazují, že chlapci sportovních tříd a dívky všeobecných tříd se na rozdíl od dívek sportovních tříd raději učí večer, zatímco dívky sportovních tříd raději ráno. Stejnou preferenci u sportovně aktivních dívek 7. tříd základních škol uvádí Slavík a Mareš (2004). To může být do určité míry důkazem, že sportovně zaměřené dívky jsou v této preferenci stabilní. V souvislosti s preferencí denní doby při učení Virostková (1983) uvádí, že u žáků, jejichž preferovaná denní doba a doba stanovená školním rozvrhem jsou v souladu, dosahují lepších studijních

výsledků. Ukazuje se tak, že rozvrh hodin respektující individuální preference denní doby pro učení zvyšuje výkon žáků. Stejně tak Lynch (1981) doporučuje, aby školy přizpůsobily školní rozvrh hodin určitým žakovským typům a respektovaly jejich preferovanou dobu učení jako důležitou složku jejich stylu učení. Tedy v případě dívek sportovních tříd je vhodné zařazovat nejnáročnější úkoly a učení ráno, zatímco u chlapců sportovních tříd a dívek všeobecných tříd spíše večer.

Tendence vyhledávat mimořádné prožitky versus preference zážitkového učení

Dalším statisticky významným zjištěním je vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferencemi zážitkového učení. Potvrdil se hypotetický předpoklad, že studenti, kteří mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, pravděpodobně více preferují zážitkové učení. Jejich prožitkovost je určitým způsobem barvitější, prožitky oceňují i v procesu učení, a tím pádem více preferují zážitkové učení než studenti s nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky. Analýza kvalitativních rozhovorů v tomto směru potvrzuje, že sledovaní studenti vyhledávající mimořádné prožitky mají v oblibě nové zkušenosti, nová setkání a pestrou a pohybovou činnost obecně, při výuce upřednostňují její poutavé, názorné a interaktivní pojetí. Naopak studenti s podprůměrnou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky jsou méně aktivní, co se týče pohybových a „dobrodružných“ aktivit a saturaci prožitky si tyto studenti naplňují jinými druhy prožitků, než je prožitek z pohybu, nových zkušeností nebo dobrodružství a i s tímto faktem je vhodné při učení pracovat. Tato charakteristika obou skupin studentů částečně vysvětluje i jejich postoj k zážitkovému učení. Díky kvalitativním rozhovorům se však navzdory potvrzené korelaci ukazuje, že dotazovaní studenti (s nízkou i vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky) mají se zážitkově pojatým učením velmi minimální zkušenosti, a tak je možné, že jistá množina odpovědí s nízkým bodovým hodnocením v subškále preference zážitkového učení (ZU) je způsobena neschopností správné interpretace otázky nebo nulovou zkušeností s „prožíváním“ při učení. Soudit je tak možné i proto, že pět studentů z tázaných šesti v rozhovorech vypovídá, že by více prožitkově pojatou výuku uvítali, přestože pouze u tří z nich z dotazníkového šetření vyplývá jejich průměrná či nadprůměrná preference zážitkového učení. Je tak zřejmé, že v otázce zážitkového učení mezi výpověďmi v rozhovorech a v dotazníku není zcela shoda. Otázkou zůstává, zdali by se shodovaly kvalitativní výpovědi s hodnotami v dotazníku u studentů, kteří se zážitkově

pojatou výukou zkušenost mají. Tomuto by bylo vhodné věnovat pozornost v dalším výzkumu.

Charakteristické skupiny studentů dle tendence vyhledávat mimořádné prožitky

Podrobnější vhléd do preferencí učebních stylů, tendence vyhledávat mimořádné prožitky, pohlaví a příslušnosti ke sportovní či všeobecné gymnaziální třídě poskytuje provedená shluková analýza. Díky této metodě se ukazuje, že dívky všeobecných tříd mají tendenci vyhledávat mimořádné prožitky ze všech skupin nejnižší. Především chlapce a také studenty sportovních tříd naopak nejčastěji charakterizuje vyhledávání napětí, dobrodružství a smyslových zkušeností, nižší respekt ke společenským normám a nižší snášenlivost nudy. Z vyjmenovaných charakteristik chlapci sportovních tříd více vyhledávají napětí a dobrodružství a méně nové smyslové zkušenosti, zatímco chlapci všeobecných tříd spíše vyhledávají nové především smyslové zkušenosti a méně napětí a dobrodružství.

Přestože se to může zdát nesnadné, v procesu učení by mohlo být vhodné uvedené charakteristiky zohledňovat. Dívkám všeobecných tříd není třeba nadměrně při učení nabízet nové pohybové či smyslové prožitky a zkušenosti, zatímco chlapci obecně by nové především pohybové a smyslové prožitky a zkušenosti mohli ocenit. Mohlo by se tak lépe předcházet jejich případným pocitům nudy, ke kterým jsou náchylnější.

Charakteristické skupiny studentů dle preferovaného učebního stylu

Z pohledu stylu učení se objevují taktéž tři oddělitelné shluky. Pro přehlednost jim přiřazuji pracovní názvy co nejlépe vystihující jejich charakteristiku. Dívky sportovních tříd jsou nejčastěji tzv. „samostatné prožitkářky“. Ty charakterizuje nadprůměrná odpovědnost, samostatnost, preference zážitkového učení a učení ráno. Chlapci ze sportovních tříd jsou nejčastěji naopak tzv. „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ – mají nižší odpovědnost při učení, mají potřebu strukturovaných úkolů a preferují zážitkové učení. Dívky všeobecných tříd jsou nejčastěji tzv. „neprožitkové kreativní sovy“. Jsou při učení nadprůměrně odpovědné, mají nízkou potřebu strukturovaných úkolů, nepreferují zážitkové učení, ranní/dopolední učení a jsou málo motivované učitelem. Tato skupina je nejméně zastoupena u studentů sportovních tříd. V této souvislosti je vhodné zmínit otázku míry přizpůsobování vyučování preferovaným učebním stylům. Mareš (2013) tuto otázku rozvíjí a předestírá možné varianty a postupy (vyučování přizpůsobit, vyučování

přizpůsobit částečně, nebo vyučování nepřizpůsobovat – obrázek 4). Přestože zvažuje vícero aplikovatelných variant a všechny postupy mají své přednosti a limity, tak většina výzkumů hovoří pro přizpůsobení výuky a učení preferovanému stylu učení (Lovelace, 2005; Wentzel, 1995). Důvodem jsou zjištěné pozitivní dopady na studijní výsledky i na přístup ke školní docházce (Copenhaver, 1979; Farr, 1971; Dunn, 1981; Pizzo, 1981).

Charakteristické skupiny studentů dle tendence vyhledávat mimořádné prožitky a preferovaného stylu učení

Při zohlednění jak míry tendence vyhledávat mimořádné prožitky, tak preferovaného stylu učení vznikají tři identifikovatelné skupiny, kterým taktéž přiřazují zpřehledňující pracovní názvy. První z nich je skupina aktivně sportujících studentů a studentů sportovně zaměřených tříd bez ohledu na pohlaví. Tito studenti jsou nejčastěji tzv. „prožitkově naladěni kreativní dobrodruzi“. Charakterizuje je vyhledávání napětí, dobrodružství a nových zkušeností, snížený respekt k normám, jsou podprůměrně odpovědní, bez potřeby strukturovaných úkolů, preferují zážitkové učení a učení ráno. Druhou skupinou jsou chlapci bez ohledu na příslušnost ke třídě. Ti jsou nejčastěji tzv. „rebelující trpěliví méně odpovědní nekreativní prožitkáři“. Podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, mají nadprůměrný zájem o nové zkušenosti, nízký respekt k normám, jsou odolní vůči nudě, jsou při učení méně odpovědní, potřebují strukturované úkoly a preferují zážitkové učení. Třetí skupinou jsou děvčata taktéž bez ohledu na příslušnost k typu třídy. Ta jsou nejčastěji ve skupině „umírněných odpovědných kreativních prožitkářů“. Jsou při učení vysoce odpovědná, mají nízkou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a nízkou potřebu strukturovaných úkolů, preferují zážitkové učení a učení v ranních hodinách.

Při uvedeném zohlednění jak preferovaných stylů učení, tak vyhledávání prožitků, vzniká tedy poměrně široká paleta charakteristik a preferencí, která se může jevit jako příliš složitá a obtížně při učení následovatelná. Druhým možným limitem je, že ne všichni studenti zmíněných tří skupin (sportovci a studenti sportovních tříd, chlapci a děvčata) spadají do uvedených shluků, ale „pouze“ jich je v těchto shlucích více (nebyla počítána statistická významnost). Otázka tedy je, zdali by bylo prakticky možné uvedeným poměrně složitým preferencím a charakteristikám učení a výuky u uvedených skupin přizpůsobit a v případě že ano, tak jestli by byl skutečně znát pozitivní dopad na učení těchto studentů.

Otázku může zodpovědět pouze další výzkum založený na řadě experimentů, které lze na základě uvedených výsledků doporučit.

Skupina studentů preferující zážitkové učení

Skupina, která je sledována podrobněji, jsou studenti preferující zážitkové učení. Vysoké preference zážitkového učení jsou nejčastěji u chlapců obou tříd a u dívek sportovních tříd. Tito studenti kromě shody v preferencích zážitkového učení shodně nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a nejméně respektují sociální, morální a právní normy. Tedy je-li možnost v chlapeckých kolektivech a u dívek ve sportovních třídách častěji zařazovat zážitkové učení a zprostředkovávat těmto studentům nové především smyslové zkušenosti, může být tak jejich učení zefektivněno. Otázkou zůstává, jestli by byl výsledek u preferencí zážitkového učení a hledání případných korelací s ostatními proměnnými jiný, když by byla obecně u studentů širší obeznámenost se zážitkovým učením a když by studenti na metody zážitkové pedagogiky byli zvyklí. Vyjadřování se studentů k tzv. „prožívání při učení“ a „zážitkovému učení“ je v době, kdy tato metoda není plně zařazována do každodenní výuky a kdy si pod těmito a podobnými termíny studenti obtížně tvoří konkrétní představu, dosti problematické. Tak jako se zážitková pedagogika zakotvovala spíše směrem od praxe k teorii, i rozsáhlejší výzkum by byl tímto směrem velmi přínosný. Praktické ověřování vlivu záměrného zážitkového učení na kvalitu učení by mohlo poskytnout potřebné chybějící informace. Snad snaha všech zainteresovaných a potřebný vývoj poskytnou adekvátní a funkční výzkumné metody, které jsou prozatím v oblasti zážitkové pedagogiky „ve vývinu“.

6 ZÁVĚRY

Cílem této disertační práce bylo teoreticky i empiricky analyzovat tendenci vyhledávat mimořádné prožitky v kontextu procesu učení, konkrétně ve vztahu k učebnímu stylu studenta. Hlavním cílem teoretické části bylo nalézt teoretické souvislosti mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferovanými styly učení a bližší pozornost věnovat tzv. zážitkovému učení, které je jednou z proměnných koncepcí učebních stylů Dunnové, ze které práce vychází. Metodickým cílem práce bylo zvolit takové metody, které budou adekvátní stanoveným empirickým cílům a budou reliabilní a validní, a zvolit takový metodický postup, který bude kontrolovatelný a přesný. Cílem empirické části práce bylo zjistit, jakou mají studenti všeobecně zaměřených tříd a tříd s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou na českých gymnáziích míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky, jaké preferují učební styly a je-li mezi těmito dvěma proměnnými souvislost, respektive jaká. V důsledku přispět novými informacemi do diskuze o zkvalitnění edukačního procesu jako takového.

V závěru práce lze říci, že hlavní cíl i dílčí cíle byly splněny:

- Byla analyzována teoretická východiska, která poskytla teoretické vymezení a souvislosti obou sledovaných oblastí.
- Byly zvoleny adekvátní výzkumné metody a výzkumný postup.
- Byly testovány 3 alternativní hypotézy, přičemž první byla vyvrácena a další dvě byly potvrzeny. Zamítnuta byla alternativní hypotéza **H₁**: Studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Byla potvrzena hypotéza **H₂**: Existují statisticky významné rozdíly v preferovaných stylech učení mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd. A byla potvrzena hypotéza **H₃**: Mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a mírou preferencí zážitkového učení studenta je statisticky významný vztah.

Dále byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky.

1. Jaké jsou mezi studenty rozdíly v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky z hlediska pohlaví a příslušností ke sportovní či všeobecné třídě?

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byla zjištěna statisticky významně vyšší tendence vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců než u děvčat.

2. Jaké jsou mezi studenty rozdíly v preferovaných stylech učení z hlediska pohlaví a příslušnosti ke sportovní či všeobecné třídě?

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve vytrvalosti při učení, v preferenci denní doby při učení a ve vnitřní motivovanosti učitelem. Studenti sportovních tříd jsou při učení méně vytrvalí než studenti všeobecných tříd a jsou více motivováni učitelem (dívky sportovních tříd jsou více motivované učitelem než všechny ostatní skupiny) a chlapci jsou méně vytrvalí než dívky. Chlapci sportovních tříd a dívky všeobecných tříd se na rozdíl od dívek sportovních tříd raději učí večer, zatímco dívky sportovních tříd raději ráno.

3. Do jakých přirozených skupin se studenti shlukují z hlediska tendence vyhledávat mimořádné prožitky, příslušnosti k typu třídy a pohlaví?

Studenti se na základě těchto hledisek shlukují do méně či více diferencovaných skupin, které jsou pracovními označeny příznačnými názvy. Dívky všeobecných tříd nejčastěji patří do tzv. „umírněných“. Ti mají ze všech skupin nejnižší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky. Chlapci a studenti sportovních tříd se naopak nejčastěji řadí k tzv. „dobrodruhům“, kteří vyhledávají napětí a dobrodružství a smyslové zkušenosti, méně respektují společenské normy a nedobře snášejí nudu. Mezi tzv. „experimentátory“ jsou častěji chlapci než dívky a studenti všeobecných tříd spíše než sportovních. „Experimentátory“ charakterizuje vyhledávání nových smyslových zkušeností, nízký zájem o napětí a dobrodružství, nízký respekt k sociálním a morálním normám a malá rezistence vůči nudě.

4. Do jakých přirozených skupin se studenti shlukují z hlediska preferovaných učebních stylů, příslušnosti k typu třídy a pohlaví?

Dívky sportovních tříd jsou nejčastěji tzv. „samostatné prožitkářky“. Jsou při učení nadprůměrně odpovědné, samostatné, preferují zážitkové učení a učení ráno. Chlapci ze sportovních tříd jsou nejčastěji tzv. „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“. Mají nízkou odpovědnost při učení, mají potřebu strukturovaných úkolů a preferují zážitkové učení. Dívky všeobecných tříd jsou nejčastěji tzv. „neprožitkové kreativní sovy“. Jsou při učení

nadprůměrně odpovědné, mají nízkou potřebu strukturovaných úkolů, nepreferují zážitkové učení, ranní/dopolední učení a jsou málo motivované učitelem..

5. Do jakých skupin se studenti shlukují z hlediska míry tendence vyhledávat mimořádné prožitky, preferovaných učebních stylů, pohlaví a příslušnosti k typu třídy?

Studenti sportovně zaměřených tříd jsou nejčastěji „prožitkově naladěni kreativní dobrodruzi“. Vyhledávají napětí, dobrodružství a nové zkušenosti, méně respektují normy, jsou podprůměrně odpovědní, bez potřeby strukturovaných úkolů, preferují zážitkové učení a učení ráno. Chlapci obecně nejčastěji patří mezi „rebelující trpělivé méně odpovědné nekreativní prožitkáře“. Ti podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, mají nadprůměrný zájem o nové zkušenosti, nízký respekt k normám, jsou odolní vůči nudě, jsou méně odpovědní, potřebují strukturované úkoly a preferují zážitkové učení. Děvčata jsou naopak nejčastěji ve skupině „umírnění odpovědní kreativní prožitkáři“. Jsou při učení vysoce odpovědná, mají nízkou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky a nízkou potřebu strukturovaných úkolů, preferují zážitkové učení a učení v ranních hodinách.

6. Jak v kvalitativních rozhovorech studenti rozumí otázkám z *Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib* proměnné *zážitkové učení*?

Dotazovaní studenti mají se zážitkově pojatým učením velmi minimální zkušenosti a porozumění otázkám v proměnné *zážitkového učení* je tak nejednoznačné a v některých případech jsou otázky nepochopeny. Studenti vyhledávající mimořádné prožitky odpovídají spíše intuitivně, studenti nevyhledávající prožitky odpovídají z důvodů nepochopení a nezkušenosti spíše negativně, přestože při hlubším zamyšlení nad metodou zážitkové učení spíše vítají. Je tak velká pravděpodobnost, že jistá množina odpovědí s nízkým bodovým hodnocením v subškále preference zážitkového učení je způsobena neschopností správného pochopení otázky či minimální zkušenosti s „prožíváním“ při učení.

7. Jaký mají studenti názor na zážitkové učení?

Po bližším osvětlení zážitkového učení zůstává pouze jeden ze tří kvalitativně sledovaných studentů s nízkou preferencí zážitkového učení u tvrzení, že nepotřebuje nikterak učivo prožívat. Přestože pouze tři studenti v subškále *zážitkové učení* vykazují

průměrné či nadprůměrné hodnoty, pět studentů ze šesti by si více prožitkově pojatou výuku dokázalo představit, a to i ti, kteří v dotazníkovém šetření zážitkové učení odmítají.

8. Jací studenti nejčastěji preferují zážitkové učení a spojuje tyto studenty nějaká další charakteristika v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky či preferovaných učebních stylů?

Vyšší preference zážitkového učení jsou častěji u chlapců obou tříd a u dívek sportovních tříd. Tito studenti kromě preferencí zážitkového učení častěji nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a méně respektují sociální, morální a právní normy. V žádných dalších preferencích či tendencích v souvislosti se zážitkovým učením shoda nalezena nebyla.

Doporučení pro teorii a výzkum

Z hlediska teorie a výzkumu nebylo nalezeno uspokojivé množství studií, které by zpracovávaly problematiku tendence vyhledávat mimořádné prožitky v souvislosti s procesem učení, ještě v omezenější míře v souvislosti s preferovaným stylem studenta. Na základě teoretické analýzy lze pro další výzkum uvést několikero doporučení:

- Srovnat, jakou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mají aktéři na různých výkonnostních úrovních a v různých sportech a disciplínách.
- Ověřit, jak ve výuce a při učení postupovat, aby byly minimalizovány případné negativní projevy vyšší tendence vyhledávat mimořádné prožitky (častější u chlapců).
- Zabývat se důvody nižší vytrvalosti při učení u studentů sportovně zaměřených gymnaziálních tříd a ověřit, jak lze vytrvalost u těchto studentů podpořit a rozvíjet.
- Zrealizovat experiment, který by studentům zprostředkoval zážitkově pojatou výuku a následně byl zjištěn vliv takto pojaté výuky na studijní výkon či studijní úspěšnost. Bližší analýza by byla vhodná u studentů, kteří mají zvýšenou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky.
- Zrealizovat experiment mezi studenty sportovně a všeobecně zaměřených gymnázií, ve kterém by byla výuka přizpůsobena a podána „na míru“ jejich nejčastějším charakteristikám a preferencím (které v disertační práci zobrazila shluková analýza) a

vyhodnotit, zdali kompatibilní způsob výuky s většinovými preferencemi v kolektivu ovlivňuje studijní výsledky studentů.

Doporučení pro praxi

Pokud se škola nebo učitel rozhodne učební styly žáků či studentů diagnostikovat, měl by vědět, jaký zvolí další postup: ovlivňovat styl učení, částečně ovlivňovat, nebo styl učení neovlivňovat vůbec (Mareš, 2013). Zvolí-li učitel respektování nebo částečné respektování učebních stylů studentů, tedy rozhodne-li se výuku přizpůsobit preferencím studentů, lze na základě výsledků této práce uvést konkrétní doporučení:

- U dívek sportovně zaměřených gymnaziálních tříd je vhodnější nejnáročnější úkoly a studijní úkoly co nejvíce soustředit do ranních a dopoledních hodin, zatímco u dívek všeobecných tříd a chlapců sportovních tříd spíše do hodin večerních.
- Vyučujícím a rodičům studentů sportovních tříd lze doporučit věnovat pozornost rozvoji vytrvalosti studentů při učení studenta, soustředit se na vhodnou motivaci a vytrvalost cíleně posilovat. Motivací u těchto studentů může být osoba učitele, na kterého jsou více senzitivní než ostatní sledované skupiny.
- Především učitelům lze doporučit počítat s častější vyšší tendencí vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců než u dívek a být si vědom možných projevů této tendence, která může mít i negativní vliv na učební proces.
- U studentů nadprůměrně vyhledávajících mimořádné prožitky lze doporučit častější zprostředkování zážitkově pojaté výuky a učení. Naopak u studentů, kteří mají nízkou tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, je ve výuce a při učení vhodné dbát na patřičnou motivaci a obsah, který je pro „dobré“ učení těchto studentů nejdůležitější.

Další doporučení vychází ze shlukové analýzy a před jeho plnou aplikací by bylo vhodné provést praktická ověření, která nebyla součástí tohoto výzkumu.

U dívek všeobecných tříd může být vhodné učení takové, které příliš neprovází výjimečné prožitky, napětí a nové zkušenosti. Jako funkční by u této skupiny mělo být využití jejich nadprůměrné odpovědnosti při učení a samostatnosti. Při volbě motivace se nejvíce jako optimální osoba učitele, kterým jsou tyto dívky motivovány minimálně. U dívek sportovních tříd lze taktéž při učení vycházet z jejich odpovědnosti a využívat jejich

samostatnosti, na rozdíl od dívek všeobecných tříd ale učení s touto skupinou realizovat zážitkově a motivovat prostřednictvím osobnosti učitele.

Chlapcům by mohlo svědčit učení s prvky napětí a dobrodružství, nových zkušeností a prožitků a rozvíjet je u nich nejvíce třeba respektování pravidel a norem. Konkrétně chlapcům všeobecných tříd by mohly při učení vyhovovat nové především smyslové zkušenosti a spíše nízká potřeba napětí a dobrodružství při učení, zatímco chlapcům sportovních tříd napětí a dobrodružství bez větších smyslových zkušeností. U chlapců a především u chlapců sportovních tříd doporučuji rozvíjet jejich nižší odpovědnost při učení, jejich samostatnost a učení zprostředkovávat zážitkově.

U studentů sportovních tříd a u studentů sportovně aktivních může být při učení funkční podobný přístup jako u chlapců: častější prvky napětí a dobrodružství, nové především smyslové zkušenosti, práce na tématu respektování pravidel a norem, rozvoj jejich spíše podprůměrné odpovědnosti a vytrvalosti, rozvoj samostatnosti a zážitkové učení.

Z hlediska zážitkového učení k jeho preferencím nejčastěji tíhnou chlapci obou typů tříd a dívky sportovních tříd. Kromě umožnění zážitkového učení u těchto studentů by mohlo být vhodné poskytování co nejvíce smyslových zkušeností při učení a práce na tématu respektu k pravidlům a normám.

Na závěr bych ráda zdůraznila, že pro výuku a učení v souladu se studentovým učebním stylem hovoří řada výzkumů a shodují se, že studentovy výkony jsou v takovém případě vyšší. Necht' je tato práce prostorem k zamyšlení nad učebními styly a tendencí vyhledávat mimořádné prožitky žáka či studenta a naleznou-li se jedinci, které práce inspiruje k „revitalizaci“ svého učení či učení svých žáků, nebo navážou-li někteří odborníci na nastíněný směr ve výzkumné rovině, bude možné hovořit o užitečnosti této práce.

Limity práce

Práce a především její empirická část je limitována z několika hledisek. Nejdůležitějším limitem je výzkumný soubor, který je tvořen ze studentů třetích, respektive sedmých ročníků čtyřletých či osmiletých gymnázií. Výsledky tedy není možné vztahovat na ročníky ostatní, či jakkoli jinak zobecňovat mimo tuto cílovou skupinu.

Dalším limitem jsou zvolení respondenti v kvalitativní části práce, kteří jsou specifictí svými minimálními zkušenostmi se zážitkovým učením. Toto omezení vzniklo volbou „klíče“ pro výběr studentů, kdy kritérium výběru byla míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky a míra preference zážitkového učení, nikoli osobní zkušenost se zážitkovým učením, což se ukázalo jako neparalelní. Pro širší a v důsledku i hlubší pohled na problematiku zážitkového učení pohledem studenta by bylo vhodné výzkum rozšířit i na respondenty, kteří mají se zážitkovým učením zkušenosti.

Limitem ale zároveň předností může být neexistence podobného výzkumu (ani v tuzemsku, ani v zahraničí), ze kterého by bylo možné jak metodicky tak obsahově vycházet a se kterým by bylo možné vytvořit srovnání.

7 SOUHRN

Předložená disertační práce se zabývá vyhledáváním mimořádných prožitků a učebním stylem studenta. Teoretická část práce vymezuje Zuckermanovo pojetí (1978) vyhledávání mimořádných prožitků, představuje ho především z pohledu edukačního procesu a analyzuje společné momenty s problematikou učebního stylu, který je chápán v pojetí Dunnové (2000). Bližší pohled je věnován zážitkovému učení, které je jedním z hypotetických průniků mezi tendencí vyhledávat mimořádné prožitky a preferovaným učebním stylem.

Empirická část práce zjišťuje, jakou mají studenti českých sportovně a tělovýchovně zaměřených gymnázií tendenci vyhledávat mimořádné prožitky, jaké preferují učební styly, je-li mezi těmito dvěma proměnnými souvislost, respektive jaká, a liší-li se ve sledovaných proměnných studenti všeobecných tříd od studentů tělovýchovně zaměřených tříd. Dílčím cílem práce je analýza vztahu studentů k zážitkovému učení a jejich porozumění tomuto termínu.

Studie je deskriptivního charakteru a využívá metod smíšeného výzkumu. Sběr dat je v kvantitativní části práce realizován *Dotazníkem stylu učení, zájmů a zálib*, který se skládá ze dvou standardizovaných dotazníků – *Dotazníku stylu učení* (Slavík & Mareš, 2004) a *Testu zájmů a zálib* (Kuban, 2006). Výzkumný soubor o počtu 300 respondentů je vybrán náhodným stratifikovaným výběrem mezi studenty třetích ročníků čtyřletých a sedmých ročníků osmiletých českých gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. Data jsou zpracována prostřednictvím inferenční a shlukové analýzy. Kvalitativní část práce tvoří polostrukturované rozhovory se šesti záměrně vybranými studenty a k jejich zpracování je využito rámcové analýzy.

Na základě inferenční analýzy studie zjišťuje, že studenti sportovně zaměřených tříd nemají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Zjišťuje statisticky významné rozdíly v preferovaných stylech učení mezi těmito dvěma skupinami a potvrzuje statisticky významný vztah mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky a mírou preferencí zážitkového učení studenta. Mezi konkrétní zjištění patří statisticky významně vyšší tendence vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců a jejich menší vytrvalost při učení než u dívek. U studentů sportovních tříd byla nalezena menší vytrvalost při učení a větší motivovanost učitelem

než u studentů všeobecných tříd. Chlapci sportovních tříd a dívky všeobecných tříd se ukázali jako preferující učení spíše večer, zatímco dívky sportovních tříd raději ráno. Díky shlukové analýze lze dívky všeobecných tříd označit za skupinu s nejnižší tendencí vyhledávat mimořádné prožitky, s nadprůměrnou odpovědností, nízkou potřebou strukturovaných úkolů, nepreferencí zážitkového učení, ranního či dopoledního učení a nízkou motivací učitelem. Dívky sportovních tříd nejčastěji charakterizuje odpovědnost při učení, samostatnost, preference zážitkového učení a učení se ráno. Chlapce ze sportovních tříd naopak nízká odpovědnost při učení, potřeba strukturovaných úkolů a taktéž preference zážitkového učení. Vyšší preference zážitkového učení jsou častěji u chlapců obou tříd a u dívek sportovních tříd. Tito studenti kromě preferencí zážitkového učení nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a méně respektují sociální, morální a právní normy. Nebylo zjištěno, že studenti s vysokou nebo naopak nízkou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky preferují určitý styl učení.

Z hlediska porozumění proměnné *zážitkové učení v Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib* je pochopení respondenty nejednoznačné a je velká pravděpodobnost, že jistá množina odpovědí s nízkým bodovým hodnocením v subškále preference zážitkového učení je způsobena neschopností správné interpretace otázky či minimální zkušeností s „prožíváním“ při učení.

Práce je prostorem k zamyšlení nad učebními styly, tendencí vyhledávat mimořádné prožitky studenta, nad kompatibilitou učebních stylů a výukových metod, čímž přispívá do diskuze o zkvalitňování procesu učení. Limitem a zároveň předností práce může být neexistence stejného či podobného výzkumu (ani v tuzemsku, ani v zahraničí), se kterým by bylo možné vytvořit jak metodické, tak obsahové srovnání.

8 SUMMARY

Presented dissertation thesis inquires sensation seeking tendency and student's learning style. Theoretical part deals with Zuckerman's concept (1978) of sensation seeking, mainly from perspective of education process. Learning style is perceived from Dunn's point of view and closer analytical look is focused at experiential learning that is one of the hypothetical intersection between sensation seeking tendency and preferred learning style.

Empirical part deals with sensation seeking tendency of Czech sports oriented Gymnasiums students and what their preferred learning styles are. It also seeks for possible relation between both of these fields and monitored variables among students attending sports oriented and generally oriented gymnasiums classes, if there are any and how they differ. Partial objective of the thesis is to analyze students' attitude towards experiential learning and their understanding of the term.

The thesis is of descriptive character and uses mixed research methods. Data of quantitative part were collected via *Learning styles, interests and hobbies inventory*. It consist of two standardized questionnaires – *Learning style inventory* (Slavík & Mareš, 2004) and *Sensation seeking scale form V* (Kuban, 2006). Target group of 300 respondents was selected by random stratific sampling among students from Czech sports oriented Gymnasiums, especially concerning students of 3rd class of four-year and 7th class of eight-year Gymnasiums. Data are processed by inferential analysis and cluster analysis. Qualitative part of the thesis is based on in-depth semi-structured interviews with six deliberately chosen students and frame analyses is used to process the interviews.

Via interference analysis is found that students from sports oriented classes do not seek sensations more extensively in comparison with students from generally oriented classes. Statistically significant differences in preferred learning styles between students from sports and generally oriented classes are found and relation between sensation seeking tendency and student's preference of experiential learning is also confirmed. Particular findings show higher sensation seeking tendency and lower learning persistence of boys than of girls. Students from sports oriented classes are less persistent in learning however are more motivated by teacher than general class oriented students. Boys from sports classes and girls from general classes prefer evening learning while girls of sports classes prefer morning learning. One of the cluster analysis conclusions is that girls of general

oriented classes have the lowest sensation seeking tendency among all monitored groups, their learning responsibility is above average, their need for structured assignments is low, they do not prefer experiential learning, morning learning and they are hard to be motivated by teacher. The most common characteristics of girls from sports oriented classes is high learning responsibility, self-dependency, preference of experiential learning and learning in the morning. On the contrary boys are less responsible in their learning, their need for structural work is high as well as their experiential learning preference. There are higher experiential learning preferences among boys from both types of classes and among girls of sports classes. These students seek more sensual experience besides experiential learning preference and they respect social, moral and legal norms less often. There was no evidence found that neither high nor low sensation seekers prefer specific learning style.

In qualitative interviews variable *experiential learning* (in *Learning styles, interests and hobbies inventory*) seems to be understood very vaguely. Therefore there is a possibility that certain amount of answers with low scores in the *experiential learning* subscale is caused by the lack of experience with experiential learning or by the incompetence to understand the meaning well.

The thesis serves as a contemplation about learning styles and sensation seeking tendency, about compatibility between learning styles and teaching methods and contributes to discussion about new approaches to learning process. None of similar or same Czech or foreign research is known to the author and therefore this dissertation thesis is very specific. Especially from the methodological point of view. This specification may be reason for the benefits as well as for the limits of this thesis.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Anonymous (2004, září 1). Cupid's comeuppance. *Psychology today*. Retrieved 11. 6. 2012 from the World Wide Web: <http://www.psychologytoday.com/articles/200409/cupids-comeuppance>
- Arrivé, J. (2004). *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál.
- Alumran, J. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahrain University students. *Individual Differences Research*, 6(4), 303.
- Ang, R. P., & Woo, A. (2003). Influence of sensation seeking on boys' psychological adjustment. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 121-136.
- Arnett, J. (1994). Sensation seeking. A new conceptualisation and a new scale. *Personality and Individual Differences*, 16, 289-296.
- Ballinger, R., & Ballinger, V. (1982). Steps in managing the diagnostic processes in the foreign language classroom. In J.W. Keefe (Ed.), *Students learning styles and brain behavior: Programs, instrumentation, research* (pp. 33-37). Reston, VA: NASSP.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2002). *The power of experiential learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Bednář, M. (2013). Fenomén prožitku, spiritualita a sportovní angažmá. In E. Hurych et al., *Spiritualita pohybových aktivit* (pp. 39-46). Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sportovních studií.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987b). *The learning process questionnaire (LPQ): Manual*. Haethorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Blackburn, R. (1969). Sensation seeking, impulsivity and psychopathic personality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(5), 571-574.
- Blum, R. W., Beuhring, T., & Rinehart, P. M. (2000). *Protecting teens: Beyond race, income, and family structure*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Printing Services.
- Button, T. M. M., Scourfield, J., Martin, N., Purcell, S., & McGuffin, P. (2005). Family dysfunction interacts with genes in the causation of antisocial symptoms. *Behavior Genetics*, 35(2), 115-120.
- Carter, S. P., & Stewin, L. L. (1999). School violence in the Canadian context: An overview and model for intervention. *International Journal for the Advanement of Counseling*, 21(4), 267-277.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.

- Cavanaugh, D. (1981). Student learning styles: A diagnostic perspective approach to instruction. *Phi Delta Kappan*, 63(3), 202-205.
- Cezanave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2007). Psychological profiles and emotional regulation characteristics of women engaged in risk-taking sports. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(4), 421-435.
- Cloninger, C. R. (1994). *The temperament and character inventory (TCI): A guide to its development and use*. St. Louis, MO: Center for Psychobiology of Personality, Washington University.
- Conn, S. R., & Rieke, M. L. (1994). *The 16PF fifth edition technical manual*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability testing, Inc.
- Copenhaver, R. (1979). *The consistency of student learning styles as students move from English to mathematics*. Disertační práce, Indiana University.
- Crawford, A. M., Pentz, M. A., Chou, C. P., Li, C., & Dwyer, J. H. (2003). Parallel developmental trajectories of sensation seeking and regular substance use in adolescents. *Psychology of Addictive Behaviors*, 17(3), 179–192.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). O štěstí a smyslu života. *Lidové noviny*, p. 400.
- Curry, L. (1990). *Learning styles in secondary schools: An review of instruments and implications for their use*. Madison: University of Wisconsin.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Duckwall, J. M., Arnold, L., & Hayes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students - a longitudinal study. *Research in Higher Education*, 32(1), 1-13.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299.
- Dunn, K. (1981). Madison Prep: Alternative to teenage disaster. *Educational Leadership*, 38(5), 386-387.
- Dunn, R. (2000). *Learning styles: Theory, research, and practice*. National Forum of Applied Educational Research Journal, 13(1), 3-22.
- Dunn, R., Della Valle, J., Dunn, K., Geisert, G., Sinatra, R., & Zenhausern, R. (1986). The effects of matching and mismatching student's mobility preferences on recognition and memory tasks. *Journal of Educational Research*, 79(5), 267-272.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston: Reston Publishing.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1989). *Learning style inventory*. Lawrence: Price system, Inc.
- Dunn, R., Dunn, K., Primavera, L., Sinatra R., & Virostko, J. (1987). A timely solution: A review of research on the effects of chronobiology on children's achievement and behavior. *The Clearing House*, 61(1), 5-8.

- Dunn, R., Krinsky, J. S., Murray, J., & Quinn, P. J. (1985). Light up their lives: A review of research on the effects of lighting on children's achievement and behavior. *The Reading Teacher*, 38(9), 863-869.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eysenck, H. J. (1983). A biometrical-genetical analysis of impulsive and sensation seeking behavior. In M. Zuckerman(Ed.), *Biological bases of sensation seeking, impulsivity, and anxiety* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eysenck, S. G., & Zuckerman, M. (1978). The relationship between sensation-seeking and Eysenck's dimensions of personality. *British Journal of Psychology*, 69(4), 483-487.
- Farr, B. J. (1971). *Individual differences in Learning: Predicting one's more effective learning modality*. Disertační práce, Catholic University.
- Feij, J. A. and Taris, T. W. (2010). Beyond the genetic basis of sensation seeking: The influences of birth order, family size and parenting styles. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12(2), 54-61.
- Farley, F. H. (1981). Basic process individual differences: A biological based theory of individualization for cognitive, affective, and creative outcomes. In F. H. Farley, & N. J. Gordon (Eds.), *Psychology and education: The State of the Union* (pp. 9-31). Berkeley, CA: McCutcheon Publishing Corporation.
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17.
- Feinberg, M. E., Button, T. M. M., Neiderhiser, J. M., Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2007). Parenting and adolescent antisocial behavior and depression. *Archives of General Psychiatry*, 64(4), 457-465.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51(2), 397-420.
- Fiske, S. T. (1981). Social cognition and affect. In J. H. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior, and the environment* (pp. 175-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fitzpatrick, J. (1999). Industry news IASC update January 1999. *Transworld business: Skate, Surf, Snow*. Retrieved 20. 5. 2010 from the World Wide Web: <http://skateboarding.transworld.net/1000011114/news/iasc-update-january-1999>
- Franken, R. E., Hill, R., & Kierstead, J. (1994). Sport interest as predicted by the personality measures of competitiveness, mastery, instrumentality, expressivity, and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 17(4), 467-476.

- Fulker, D. W., Eysenck, S. B. G., & Zuckerman, M. (1980). A genetic and environmental analysis of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, 14(2), 261–281.
- Gadamer, H. G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofia.
- Galloway, G., & Lopez, K. (1999). Sensation seeking and attitudes to aspects of national parks: a preliminary empirical investigation. *Tourism Management*, 20(6), 665-671.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Glasgow, M. R., Cartier, A. M., & Wilson, G. D. (1985). Conservatism, sensation-seeking, and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 6(3), 395-396.
- Goma-Freixanet, M. (2001). Prosocial and antisocial risk-taking. *Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Griggs, S. A. (1985). *Counseling students through their individual learning styles*. Ann Arbor: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personal Services.
- Guild, P. (1994). The culture-learning style connection. *Educational Leadership*, 51(8), 16-21.
- Hanuš, R. & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Harden, K. P., Quinn, P. D., & Tucker-Drob, E. M. (2012). Genetically influenced change in sensation seeking drives the rise of delinquent behavior during adolescence. *Developmental Science*, 15(1), 150-163.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Hayes, J., & Allinson, Ch. W. (1993). Matching learning style and instructional strategy – An application of the person-environment interaction. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 63-69.
- Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Henry, B., & Moffitt, T.E. (1997). Neuropsychological and neuroimaging studies of juvenile delinquency and adult criminal behavior. In D.M. Stoff & J. Breiling (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 280–288). New York: Wiley.
- Honey, P., & Mumford, A. (2001). *The learning styles questionnaire*. London: Peter Honey publications.
- Hošek, V. (1997). Pohyb a kvalita života. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 63(7), 7-9.
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Huba, G. J., & Bentler, P. M. (1983). Causal models of the development of law abidance and its relationship to psychological factors and drug use. In W. S. Laufer, & J. M. Day

- (Eds.), *Personality theory, moral development, and criminal behavior* (pp. 165-215).
Lexington, MA: Lexington Books.
- Hur, Y. M., & Bouchard, T. J. (1997). The genetic correlation between impulsivity and sensation seeking traits. *Behavior Genetics*, 27(5), 455–463.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (1998). Sensation seeking among high- and low-risk sports participants. *Personality and Individual Differences*, 25(6), 1063–1083.
- Jackson, C. (2011). How sensation seeking provides a common basis for functional and dysfunctional outcomes. *Journal of Research in Personality*, 45(1), 29-36.
- Jackson, C. J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Cymeon: Australia.
- Jackson, C. J. (2008). Measurement issues concerning a personality model spanning temperament, character, and experience. In G. Boyle, G. Matthews, & D. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality and testing*. Sage publisher.
- Jaffe, L. T., & Archer, R. P. (1987). The prediction of drug use among college students from MMPI, MMCI, and sensation seeking scale. *Journal of Personality Assessment*, 51(1), 243-253.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(1), 6-16.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Jones, G., Peters, D., & Peters, J. (2008). Preferred learning styles in students studying sports-related programmes in higher education in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, 33(2), 155-166.
- Katz, N. (1988). Individual learning style. Israeli norms and cross-cultural equivalence of Kolb's Learning style inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(3), 371-378.
- Keefe, J. W., & Monks, J. S. (1986). *Learning style profile examiners' manual*. Reston, VA: National association of secondary school principal.
- Kirchner, J., Turčová, I., Dvorský, J., & Kuban, J. (2003). Adventure, risk and experience. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69(5), 2-9.
- Klevetová, D. & Dlabalová, I. (2008). *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada.
- Kline, R. (1995). Test review: New objective rating scales for child assessment. Self-report scales for children and adolescents: Self-report of personality of the behavior assessment system for children, the youth self-report, and the personality inventory for youth. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 169-193.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning styles inventory*. Boston, MA: Hay group, Hay resources direct.

- Kolb, D. A. (1993). *Learning style inventory*. Boston: McBer and Comp.
- Krásová, P., & Rost, M. (2008): Tendence vyhledávat mimořádné prožitky u vysokoškoláků ve vztahu k osobnostním charakteristikám, *Studia Kinanthropologica*, 2(9), 238-245.
- Kuban, J. (2001). Komparace Sensation Seeking Tendency u hráčů sportovních her. In. L. Čepička (Ed.), *Hry v programech tělovýchovných procesů* (pp. 41–46). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Kuban, J. (2006). *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Koopmans, J. R., Boomsma, D. I., Heath, A. C., & van Doornen, L. J. P. (1995). A multivariate genetic-analysis of sensation seeking. *Behavior Genetics*, 25(4), 349–356.
- Lemmon, P. (1985). A school where learning styles make a difference. *Principal*, 64(4), 26-28.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.
- Lovelace, M. (2005). Meta-analysis of experiential research based on the Dunn and Dunn model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Lynch, P. K. (1981). *An analysis of the relationships among academic achievement, attendance, and the individual learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial or chronic truants in a suburban New York school district*. Disertační práce, New York: St. John's University.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1994) Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. *Pedagogika*, 44(4), 368-376.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1994). LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 248–264.
- McRobbie, C. L. (1991). Cognitive styles and cognitive structure. *Science Education*, 75(2), 232-242.
- Michel, G., Carton, S., & Jouvent, R. (1997). Recherche de sensation et anhédonie dans les conduites de prise de risque [Sensation seeking and anhedonia in risk-taking behaviors]. *L'Encephale*, 23(6), 403-411.
- Montag, I., & Birenbaum, M. (1986). On the Location of the Sensation Seeking construct in the Personality Domain. *Multivariate Behavioral Research*, 21(3), 357-374.
- Muris, P. (2009). Fear and courage in Children: Two sides of the same coin? *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 486-490.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.

- Neary, R. S., & Zuckerman, M. (1976). Sensation seeking, trait and state anxiety, and the electrodermal orienting response. *Psychophysiology*, 13(3), 205-211.
- Neuman, J. et al. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
- Newcomb, M. D., & McGee, L. (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality, and Social Psychology*, 61(4), 614-628.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15(2), 116–130.
- O'Connor, P. C., & Jackson, C. J. (2008). Learning to be saints or sinners: The indirect pathway from sensation seeking to behavior through mastery orientation. *Journal of Personality*, 76(4), 733-752.
- Pelánek, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál.
- Pelcová, N. (2000). *Wilhelm Dilthey: Základy filosofie prožitku*. Praha: Kreače.
- Perkins, K. A., Gerlach, D., Broge, M., Fonte, C., & Wilson, A. (2001). Reinforcing effects of nicotine as a function of smoking status. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 9(3), 243-250.
- Pettigrew, F., & Zakrajsek, D. (1984). A profile of learning style preferences among physical education majors. *Physical Educator*, 41(2), 85-89.
- Pizzo, J. (1981). *An investigation of the relationships between selected acoustic environments and sound, an element of learning style, as they affect sixth grade students' reading achievement and attitudes*. Disertační práce, St. John's University.
- Pizzo, J. (1982). Learning styles: Teaching through small group techniques. *Early Years*, 12(9), 32-38.
- Potgieter, J., and Bisschoff, F. (1990). Sensation seeking among medium-risk and low-risk sports participants. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1203–1206.
- Price, G. E. (1980) Which learning style elements are stable and which tend to change over time? *Learning Styles Network Newsletter*, 1(3), 1.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Punch, K. F. (2008a). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Punch, K. F. (2008b). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Reichmann, S. W., & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.
- Reio, T. G., Choi, N. (2004). Novelty seeking in adulthood: Increases accompany decline. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(2), 119–133.
- Reynolds, M. (1997). Learning style – A critique. *Management Learning*, 28(2), 115-133.

- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rezler, A. G., & Rezmovic, V. (1981). The learning preference inventory. *Journal of Applied Health, 10(1)*, 28-34.
- Ridding, R., & Cheema, I., (1991). Cognitive styles – An overview and integration. *Educational Psychology, 11(3/4)*, 193-215.
- Roberts, P. (1994). Risk. *Psychology Today, 24(6)*, 50.
- Romer, D., & Hennessy, M. (2007). A biosocial-affect model of adolescent sensation seeking: the role of affect evaluation and peer-group influence in adolescent drug use. *Prevention Science, 8(2)*, 89–101.
- Rybenský, D. (2008). *Konstrukce standardů pro test prožitkovosti – Sensation Seeking Tendency (česká verze)*. Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Hradec Králové.
- Sandoval, J., & Echandia, A. (1994). Behavior assessment system for children. *Journal of School Psychology, 32(4)*, 419-425.
- Seaman, J. (2010). Snapshots of John Dewey and Kurt Hahn. In T. E. Smith, & C. E. Knapp, (Eds.), *Beyond Dewey and Hahn: Foundation for experiential education* (Vol. 1, pp. 13-20). La Geneva, WI: Raccon Institute Publications.
- Self, D., & Findley, C. (2010). Sensation seekers as a health care marketing meta-segment. *Health Marketing Quarterly, 27(1)*, 1-20.
- Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. In C. Weinstein, E. Goetz, & P. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 171-191). Sand Diego, CA: Academic Press.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D., & Ramaniah, H. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement, 1(3)*, 413-431.
- Schroth, M. L. (1994). A comparison of sensation seeking among different groups of athletes and nonathletes. *Personality and Individual Differences, 18(2)*, 219-222.
- Slater, M. (2003). Sensation-seeking as a moderator of the effects of peer influences, consistency with personal aspiration, and perceived harm on marijuana and cigarette use among younger adolescents. *Substance Use and Misuse, 38(7)*, 865-880.
- Slavík, V., & Mareš, J. (2004). *Dotazník stylu učení*. Praha: IPPP ČR.
- Slejšková, L., Drahanská, P., Langrová, J., & Trčková, R. (2011). *Škola zážitkem: Zážitek pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound o.s.
- Složilová, E. (2011). Dobrý sluha nebo špatný pán? Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace, 21(1)*, 51-69.
- Swiderski, M. 2010. Maria Montessori: Founding mother of experiential education. V T. E. Smith, & C. E. Knapp, (Eds.), *Beyond Dewey and Hahn: Foundation for experiential education* (Vol. 2, pp. 101-116). La Geneva, WI: Raccon Institute Publications.

- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Turčová, I. (2005). *Diverzita české a anglické terminologie výchovných přístupů a směrů využívajících přírodu jako edukační prostředí*. Disertační práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249–259.
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390–400.
- Vasiljuk, F. J. (1988). *Psychologie prožívání*. Praha: Panorama.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vážanský, M. & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of learning styles in higher education: Scoring key for the inventory of learning styles in higher education*. Tilburg: Tilburg University, Department of educational psychology.
- Virostková, (1983). *An Analysis of the Relationships Among Student Achievement in Mathematics and Reading: Assigned Instructional Schedules and the Learning Style Preferences of a New York Suburban School's 3rd, 4th, 5th, and 6th Grade Students*. Disertační práce, St. John's University, Queens, N.Y.
- Watson, C. G., & Jacobs, L. (1977). Evidence for a dual-factor concept of psychopathological emotional deficit: Anhedonia and sensation-seeking. *Journal of Clinical Psychology*, 33(2), 385-389.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *Learning and study strategies inventory (LASSI): User's manual (2nd ed.)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wentworth, N., & Witryol, S. L. (2003). Curiosity, exploration, and novelty seeking. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 281–294). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivaion and achievement in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 13(1), 4-20.
- Wymer, W. W., Self, D., & Findley, C. (2010). Sensation seekers as a target market for volunteer tourism. *Services Marketing Quarterly*, 31(3), 348-362.
- Zuckerman, M. (1978). Sensation seeking. In H. London, & J. Exner (Eds.), *Dimensions of personality*. New York: Wiley.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Zuckerman, M. (2000). Are you a risk taker? *Psychology Today*, 33(6), 52.
- Zuckerman, M. (July 2001). Personality and risk taking. *Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality: Problems in the behavioural sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., & Link, K. (1968). Construct validity for the Sensation Seeking Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(4), 420-426.

PŘEHLED PUBLIKAČNÍ A GRANTOVÉ ČINNOSTI AUTORKY

Culková, D. (2013). Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta. *Pedagogická orientace*, 23(3), 364-405.

Culková, D., & Šinkovský, R. (2013). „Sensation seeking tendency“ of grammar school students with physical education and sports specialization and general orientation – pilot study. *Česká kinantropologie*, 17(2), 9-26.

Culková, D., Jílek, M., & Šinkovský, R. (2012). Project of outdoor program for preschool and primary school age children. *Journal of Outdoor Activities: Odborný časopis pro aktivitu v přírodě*, 6(2), 89-104.

Nechanická, D., & Jílek, M. (2011). Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta – pilotní výzkum. *Česká kinantropologie*, 15(1), 68-78.

Nechanická, D., Ryba, J., & Rybenský, D. (2011). Ke konstrukci norem pro českou verzi dotazníku prožitkovosti – Sensation seeking scale. In *Optimální působení tělesné zátěže. Kinantropologické dny MUDr. Souška* (pp. 138-142). Hradec Králové: Gaudeamus.

Nechanická, D. (2010). Projekt výzkumu Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta. In *Optimální působení tělesné zátěže. Kinantropologické dny MUDr. Souška* (pp. 91-95). Hradec Králové: Gaudeamus.

Nechanická, D. (2009). Kritické názory na zážitkovou pedagogiku a její postavení v rámci pedagogických disciplín. In *Optimální působení tělesné zátěže. Kinantropologické dny MUDr. Souška* (pp. 179-183). Hradec Králové: Gaudeamus.

2012 až 2015 členka řešitelského týmu grantu FTK UPOL: Výzkum a inovace v podpoře pohybové aktivity (VIPPA2) – Posílení odborného potenciálu výzkumných týmů v oblasti podpory pohybové aktivity na Univerzitě Palackého. R.č.: CZ.1.07/2.3.00/20.0171

2012 až 2013 - členka řešitelského týmu projektu: Labyrint vědy, her a poznání v Operační programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (ESF)

2012 - spolupráce na projektu UHK: Inovace a internacionalizace profesní přípravy pedagogů v 21. století (ESF - investice do rozvoje vzdělávání)

2011 spoluřešitelka studentského grantu FTK UPOL: Role pohybové aktivity v projektech vedených metodami zážitkové pedagogiky. Číslo projektu: FTK_2010_006

2011 specifický výzkum UHK: Zážitkově pedagogický projekt výuky pro děti na 1. stupni základní školy a jeho ověření v praxi

2010 spoluřešitelka studentského grantu FTK UPOL: Vztah zážitkově pedagogického kurzu k vybraným ukazatelům zdraví a kvality života účastníků. Číslo projektu: FTK_2011_012

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- BS – Boredom Susceptibility – vnímavost nudy
Dis – Disinhibition - disinhibice
dst – dívky sportovních tříd
DU – dopolední učení
dvt – dívky všeobecných tříd
ES – Experience Seeking – vyhledávání nových zkušeností
chst – chlapci sportovních tříd
chvt – chlapci všeobecných tříd
LSI – Learning Style Inventory – Dotazník stylu učení
O – odpovědnost při učení
PŠL – Prázdninová škola Lipnice
R_VU – ranní / večerní učení
SSS-V – Sensation Seeking Scale form V – Test zájmů a zálib
SST – Sensation Seeking Tendency – tendence vyhledávat mimořádné prožitky
st – studenti sportovních tříd
SU – potřeba strukturovaných úkolů
TAS – Thrill and Adventure Seeking – vyhledávání napětí a dobrodružství
V – vytrvalost při učení
VM – vnitřní motivace při učení
VM_U – vnitřní motivace - učitel
vt – všichni studenti všeobecných tříd
ZU – preference zážitkového učení

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů sportovně a všeobecně zaměřené třídy - základní popisné charakteristiky.....	67
Tabulka 2. Výsledky neparametrického U-testu Mann-Whitney pro jednotlivé proměnné na hladině významnosti $\alpha = 0,05$	67
Tabulka 3. Výsledky testování hypotéz pro soubory chst, chvt, dst, dvt. Testována je situace H_0 : soubor 1 = soubor 2 versus H_p : soubor 1 \neq soubor 2, ($\alpha = 0,05$).....	68
Tabulka 4. Výsledky neparametrického U-testu Man-Whitney pro jednotlivé proměnné na hladině významnosti $\alpha = 0,05$	70
Tabulka 5. Základní popisné charakteristiky a výsledky neparametrického testu pro vybrané proměnné u chst a chvt na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Testována je situace H_0 : chst = chvt versus H_p : chst \neq chvt.....	71
Tabulka 6. Základní popisné charakteristiky a výsledky testů pro vybrané proměnné u dst a dvt; testována je situace H_0 : dst = dvt versus H_p : dst \neq dvt, $\alpha = 0,05$	71
Tabulka 7. Základní popisné charakteristiky a výsledky testů pro vybrané proměnné u chvt a dvt; testována je situace H_0 : chvt = dvt versus H_p : chvt \neq dvt, $\alpha = 0,05$	71
Tabulka 8. Korelační koeficient „r“ zážitkového učení a tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST).....	73
Tabulka 9. Korelační koeficient „r“ zážitkového učení a SST u studentů s nadprůměrným SST.....	74
Tabulka 10. Hodnoty Cohenova d pro posouzení vlivu sledovaného faktoru.....	74
Tabulka 11. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta- squared – η_p^2) a síly testu pro proměnnou SST.....	77
Tabulka 12. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu u proměnné SST pro skupiny dle pohlaví a třídy.....	77
Tabulka 13. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta- squared- η_p^2) a síly testu pro proměnnou Vytrvalost.....	79
Tabulka 14. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Vytrvalost u skupin dle pohlaví a třídy.....	79
Tabulka 15. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta- squared - η_p^2) a síly testu pro proměnnou Ranní-večerní	

učení.....	81
Tabulka 16. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Ranní-večerní učení pro skupiny dle pohlaví a třídy.....	81
Tabulka 17. Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta- squared - η_p^2) a síly testu pro proměnnou Vnější motivace-učitel.....	82
Tabulka 18. Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu pro proměnnou Vnější motivace-učitel pro skupiny dle pohlaví a třídy.....	82
Tabulku 19. Popisné charakteristiky shluků SSS-V.....	85
Tabulka 20. Popisné charakteristiky shluků LSI.....	90
Tabulka 21. Procentuální zastoupení studentů ze shluků LSI ve shlucích SSS-V z jejich celkového počtu.....	95
Tabulka 22. Procentuální zastoupení studentů ze shluků SSS-V ve shlucích LSI z jejich celkového počtu.....	95
Tabulka 23. Hodnoty dotazníkového šetření u tázaných děvčat a chlapců (kromě Ka a Ra výsledky vždy prvního i druhého měření).....	107

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Schéma kontextu vlivů na míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky.....	18
Obrázek 2. Topologický model čtyř složek stylu učení (Curryová, 1990).....	28
Obrázek 3. Schéma aktuálního preferovaného stylu učení žáka dle konceptu Mareše (1998) a Dunnové (2000).....	30
Obrázek 4. Postupy ovlivňování stylů učení ve škole (Mareš, 1994, 369).....	33
Obrázek 5. Model učení prožitkem. Vytvořeno na základě pojetí Lewina (1969), Jiráska (2005), Slejškové et al. (2011) a Hanuše a Chytilové (2009).....	38
Obrázek 6. Model souvislosti učení prožitkem a zážitkového učení. Vytvořeno na základě učení prožitkem Lewina (1969), Jiráska (2005), Slejškové et al. (2011) a Hanuše a Chytilové (2009) a na základě zážitkového učení v pojetí Dunnové (2000).....	39
Obrázek 7. Schéma předpokládaného vztahu tendence vyhledávat mimořádné prožitky (Zuckerman, 1978, 1979), stylu učení (Dunn et al. 1989) a zážitkového učení (Jirásek, 2005; Slejšková et al., 2011; Hanuš & Chytilová, (2009).....	46
Obrázek 8. Rozdíl mezi chlapci a dívkami v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST).....	78
Obrázek 9. Rozdíly mezi chlapci a dívkami sportovních a všeobecných tříd v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST).....	78
Obrázek 10. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi chlapci a dívkami.....	80
Obrázek 11. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi sportovními a všeobecnými třídami.....	80
Obrázek 12. Rozdíly ve vytrvalosti při učení (V) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách.....	80
Obrázek 13. Rozdíly v preferencích ranního versus večerního učení (RV_U) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách.....	81
Obrázek 14. Rozdíly ve vnější motivovanosti učitelem (VM_U) mezi chlapci a dívkami ve sportovních a všeobecných třídách.....	83
Obrázek 15. Rozložení shluků pro tendenci vyhledávat mimořádné prožitky.....	85
Obrázek 16. Rozložení studentů do shluků dle jejich tendence vyhledávat	

mimořádné prožitky (shluky SSS-V).....	85
Obrázek 17. Rozložení studentů ve shluku SSS-V1 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	86
Obrázek 18. Rozložení studentů ve shluku SSS-V2 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	87
Obrázek 19. Rozložení studentů ve shluku SSS-V3 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	88
Obrázek 20. Schéma charakteristik a nejčastějších zastoupení studenty v jednotlivých shlucích v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SSS-V). Shluk SSS-V1 jsou „umírnění“, shluk SSS-V2 jsou „experimentátoři“ a shluk SSS-V3 jsou „dobrodruzi“.....	88
Obrázek 21. Rozložení shluků v oblasti preferovaných učebních stylů.....	89
Obrázek 22. Rozložení studentů do shluků dle jejich preferencí učebního stylu (shluky LSI).....	89
Obrázek 23. Rozložení studentů ve shluku LSI1 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	91
Obrázek 24. Rozložení studentů ve shluku LSI2 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	91
Obrázek 25. Rozložení studentů ve shluku LSI3 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu.....	92
Obrázek 26. Schéma charakteristik a nejčastějších zastoupení studenty v jednotlivých shlucích v oblasti stylu učení (LSI). Shluk LSI jsou „samostatní prožitkáři“, shluk LSI2 jsou „méně odpovědní nekreativní prožitkáři“ a shluk LSI3 jsou „neprožitkové kreativní sovy“.....	93
Obrázky 27 a 28. Rozložení studentů ve shlucích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska příslušnosti k typu třídy a z hlediska aktivní sportovec vs. nesportovec.....	97
Obrázek 29. Rozložení studentů ve shlucích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska pohlaví.....	98
Obrázky 30 a 31. Rozložení dívek a rozložení chlapců ve shlucích SSS-V a LSI vzhledem k celkovým počtům z hlediska typu třídy.....	98
Obrázky 32 a 33. Rozložení studentů všeobecných a sportovních tříd ve shlucích SSS-V a LSI vzhledem k pohlaví.....	98
Obrázek 34. Procentuální rozložení sledovaných skupin vzhledem	

k jejich celkovému počtu do jednotlivých shluků.....	101
Obrázek 35. Procentuální rozložení skupin dle pohlaví vzhledem k jejich celkovému počtu do jednotlivých shluků.....	101

SEZMAM PŘÍLOH

Příloha I - Dotazník stylu učení, zájmů a zálib.....	i
Příloha II – Základní popisné charakteristiky u sledovaných skupin pro jednotlivé proměnné Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib.....	vi
Příloha III – Pearsonův korelační koeficient pro jednotlivé proměnné Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib u všech respondentů, u studentů sportovních tříd, u studentů všeobecných tříd, u chlapců a u dívek.....	x
Příloha IV – Procentuální zastoupení sledovaných skupin studentů ve shlcích SSS-V a LSI.....	xv
Příloha V – Osnova polostrukturovaného rozhovoru.....	xviii
Příloha VI - Přepis kvalitativních rozhovorů s komentáři – ukázky.....	xx
Příloha VII – Uspořádání témat na základě komentovaného textu z hloubkových rozhovorů – ukázka.....	xxii
Příloha VIII - Tvorba kategorií na základě hloubkových rozhovorů – ukázka.....	xxv

Příloha I - Dotazník stylu učení, zájmů a zálib

DOTAZNÍK STYLU UČENÍ, ZÁJMŮ A ZÁLIB

třída:	identifikace:	pohlaví: chlapec – dívka
bydliště:	výkonnostní sportovec/sportovkyně: ano – ne	

POKYNY PRO VYPLŇOVÁNÍ – ČÁST 1

Dotazník se ptá na Tvoje učení, když se učíš něco nového nebo dost těžkého. Přečti si pozorně každou větu a rozhodni, jestli věta vystihuje tvůj způsob učení nebo ne.

Dotazník se ptá na to, jak postupuješ při učení nejčastěji, jaký způsob učení Ti nejvíce vyhovuje. Některé otázky se opakují v trochu pozměněné podobě, to kvůli spolehlivosti výsledků.

Neraď se, nespěchej a odpovídej co nejpřesněji. Žádnou otázku nemůžeš přeskočit. Odpovědi zahrnují škálu od úplného nesouhlasu (1) po úplný souhlas (5). **Odpovídá se zakroužkováním jedné z nabízených možností.** Uvědom si, že přiděluješ body, neznámkuješ. Když se spleteš, škrtni to, co neplatí a zakroužkuj správnou odpověď.

možné odpovědi

nesouhlasím	spíš nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíš souhlasím	souhlasím
1	2	3	4	5

otázky

1. Jsem raději, když mně někdo přesně řekne, co mám při učení dělat a nemusím to vymýšlet sám/sama.	1	2	3	4	5
2. Záleží mi na tom, abych měl/a ve škole dobré výsledky.	1	2	3	4	5
3. Mimoškolní záležitosti jsou pro mě důležitější než učení ve škole.	1	2	3	4	5
4. Nejlépe se mně učí ráno.	1	2	3	4	5
5. Často mně dělá potíže dokončit zadané úkoly.	1	2	3	4	5
6. Mám raději, když ve škole dostanu přesné pokyny, co mám udělat, než když to učitel nechá na nás.	1	2	3	4	5
7. Nejlépe si věci zapamatuji, když se učím brzo ráno.	1	2	3	4	5
8. Učivo potřebuji trochu prožívat, mít při učení nějaké pocity.	1	2	3	4	5

9. Učení mně dělá potíže.	1	2	3	4	5
10. Myslím, že když mi to ve škole jde, má z toho náš učitel radost.	1	2	3	4	5
11. Co se mi řekne, to nezapomenu udělat.	1	2	3	4	5
12. Úkoly obvykle všechny dokončím.	1	2	3	4	5
13. Když mám něco udělat do školy, musí se mně to několikrát připomenout.	1	2	3	4	5
14. Snadněji se zapamatuji učivo, které mně není lhostejné, které jsem při učení prožíval.	1	2	3	4	5
15. Vyhovuje mi, když se mně přesně řekne, přesně „nalinkuje“, co mám dělat a já se nemusím sám rozhodovat.	1	2	3	4	5
16. Učení ve škole mně nebaví. (Pokud souhlasíš, zakroužkuj 5.)	1	2	3	4	5
17. Nikoho moc nezajímá, jak mně ve škole učení vlastně jde. (Pokud souhlasíš, zakroužkuj 5.)	1	2	3	4	5
18. Učivo si nejlépe zapamatuji, když se učím brzo ráno.	1	2	3	4	5
19. Často zapomínám, že máme nějaké úkoly.	1	2	3	4	5
20. Nejlépe mi to myslí večer.	1	2	3	4	5
21. Než začnu řešit nějaký úkol, potřebuji, aby mi někdo dal bližší pokyny a nenechával to jenom na mně.	1	2	3	4	5
22. Nejlépe se cítím tak kolem desáté dopoledne. To mně jde učení samo.	1	2	3	4	5
23. Naše rodina si přeje, abych měl ve škole dobré známky.	1	2	3	4	5
24. Často raději začínám něco úplně nového, než abych dokončoval rozdělané věci.	1	2	3	4	5
25. Často se mně stane, že zapomenu udělat to, co mně bylo uloženo.	1	2	3	4	5
26. Lépe se vžívám do učiva, když ho mohu vyjádřit nějakým pohybem, když mohu ten pohyb prožívat.	1	2	3	4	5
27. Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožívat.	1	2	3	4	5
28. Nejlépe mi jde učení dopoledne, tak kolem desáté hodiny.	1	2	3	4	5
29. Školu mám docela rád.	1	2	3	4	5
30. Lépe si věci pamatuji, když se učím až večer.	1	2	3	4	5
31. Myslím, že náš učitel chce, abych měl dobré známky.	1	2	3	4	5
32. Velmi rád se učím nové věci.	1	2	3	4	5

POKYNY PRO VYPLŇOVÁNÍ – ČÁST 2

Každá z položek, které jsou dále uvedeny, obsahuje dvě volby - A a B. Prosím, označ ve svém dotazníku, která z uvedených možností nejvíce odpovídá Tvým zálibám nebo Tvým pocitům. V některých případech můžeš shledat, že obě možnosti vyjadřují Tvé záliby či pocity. Vyber prosím tu, která Tvé záliby nebo pocity vyjadřuje lépe. Někdy možná naleznáš položky, z nichž Ti nebude vyhovovat ani jedna z možností. V takových případech označ volbu, která je pro Tebe méně nepřijatelná. Žádnou položku nenech nevyplněnou. Pokud dotazovanou aktivitu vykonáváš, značíš „Rád(a) bych....“

Je důležité, abys na každou položku **odpověděl(a) pouze jednou z možností - A nebo B**. Zajímají nás pouze Tvé záliby nebo pocity, nikoliv jaké jsou pocity jiných nebo jaké pocity se u někoho předpokládají. Neexistují zde žádné správné nebo špatné odpovědi. Buď upřímný/á a uveď své skutečné ohodnocení.

otázky

1. A. Mám rád „divoké“ nevázané večírky.
B. Dávám přednost klidným večírkům s dobrou konverzací.
2. A. Jsou některé filmy, které s potěšením shlédnu podruhé nebo dokonce i potřetí.
B. Nemohl bych se dívat na film, který jsem už jednou viděl.
3. A. Často si přeji, abych mohl(a) být horolezcem(kyní).
B. Nepochopím lidi, kteří riskují své životy tím, že lezou po skalách.
4. A. Nemám rád(a) jakékoli tělesné vůně.
B. Mám rád některé z lidských tělesných pachů.
5. A. Nudí mě, když se dívám na stále stejné tváře.
B. Mám rád příjemnou důvěrnost každodenních přátel.
6. A. Rád(a) sám(sama) prozkoumávám neznámé město nebo části města, dokonce i když to znamená, že se ztratím.
B. Pokud jsem na místě, které dobře neznám, dávám přednost průvodci.
7. A. Nemám rád(a) lidi, kteří dělají nebo říkají věci proto, aby polekali nebo rozčílili jiné.
B. Pokud se dá předpokládat téměř vše, co člověk udělá nebo řekne, musí být dotyčný, či dotyčná nudní.
8. A. Obvykle si příliš neužiji film nebo divadelní hru, kde dokážu předvídat předem, co se stane.
B. Nevadí mi, když sleduji film nebo divadelní hru, kde dokážu předvídat předem, co se stane.
9. A. Již jsem zkusil(a) marihuanu nebo bych ji ráda zkusila(a).
B. Nikdy bych marihuanu nekouřil(a).

10. A. Nechtěl(a) bych zkusit žádnou drogu, která by u mě mohla vyvolat zvláštní a nebezpečné účinky.
B. Rád(a) bych zkusil(a) některou z nových drog, která vyvolává halucinace.
11. A. Rozumný člověk se vyhýbá činnostem, které jsou nebezpečné.
B. Někdy rád(a) dělám věci, které trochu nahání strach.
12. A. Nemám rád(a) „bouřliváky“ (lidi, kteří jsou nevázaní a nemají sexuální zábrany).
B. Jsem rád(a) ve společnosti opravdových „bouřliváků“.
13. A. Shledávám, že povzbuzující prostředky jsou mi nepříjemné.
B. Jsem často rád(a) v povzneseném stavu (pití alkoholu nebo kouření marihuany).
14. A. Rád(a) ochutnám nové jídlo, které jsem nikdy předtím nejedl(a).
B. Objednávám si jídla, která mi jsou důvěrně známá, abych se vyvaroval(a) zklamání nebo nepříjemnosti.
15. A. Rád(a) se dívám na rodinné filmy nebo snímky z cest.
B. Při sledování něčích rodinných filmů nebo snímků z cest se strašně nudím.
16. A. Rád(a) bych začal(a) s vodním lyžováním.
B. Nechci začít s vodním lyžováním.
17. A. Chtěl(a) bych zkusit ježdění na snowboardu.
B. Nechtěl(a) bych zkusit ježdění na snowboardu.
18. A. Rád(a) bych vyrazil(a) na výlet, kde by nebyla předem plánovaná nebo určená trasa ani časový plán.
B. Když jedu na výlet, rád(a) si naplánuji trasu a časový plán dost pečlivě.
19. A. Dávám přednost přátelům, kteří patří mezi praktické lidi.
B. Rád(a) bych se seznámil(a) s lidmi z bohémských skupin jako jsou umělci nebo „pankáči“.
20. A. Nechtěl(a) bych se naučit létat s letadlem.
B. Chtěl(a) bych se naučit létat s letadlem.
21. A. Dávám přednost vodní hladině před hloubkami.
B. Rád(a) bych dělal(a) potápění.
22. A. Rád(a) bych se seznámil(a) s některými homosexuálními osobami (muži i ženami).
B. Držím se stranou kohokoliv, kdo je podezřelý, že je „teplouš“ nebo lesbička.
23. A. Chtěl(a) bych zkusit seskok padákem.
B. Nikdy bych nechtěl(a) zkusit vyskočit z letadla s padákem nebo bez něho.
24. A. Dávám přednost přátelům, kteří jsou napínavě nepředvídatelní.
B. Dávám přednost přátelům, kteří jsou spolehliví a předvídatelní.
25. A. Nezajímám se o zážitky, které jsou samoúčelné.
B. Mám rád(a) nové a vzrušující zkušenosti a prožitky i když trochu nahání strach, jsou neobvyklé nebo ilegální.

26. A. Podstata dobrého umění je v jeho srozumitelnosti, symetrii formy a harmonii barev.
B. Často nalézám krásu v „křiklavých“ barvách a nepravidelných formách moderního malířství.
27. A. Rád(a) trávím čas v důvěrném prostředí.
B. Jsem velice nepokojný(á), když musím jakkoliv dlouho zůstat doma.
28. A. Rád(a) skáču z výšky do vody (skokanský můstek, most, skála, stavidlo).
B. Nemám rád(a) pocit, že bych měl(a) stát na skokanském můstku.
29. A. Mám rád(a) schůzky s osobami druhého pohlaví, které se mi líbí.
B. Mám rád(a) schůzky s osobami druhého pohlaví, které uznávají stejné hodnoty.
30. A. Značné pití obvykle zkazí večírek, protože někteří lidé začnou být hluční a začnou se vytahovat.
B. Hodně pití je klíčem k dobrému večírku.
31. A. Nejhorší společenský přečin je být hrubý.
B. Nejhorší společenský přečin je být nudný.
32. A. Před manželstvím by měl mít člověk značné sexuální zkušenosti.
B. Je lepší, když dva lidé, kteří uzavřou manželství, zahájí své sexuální zkušenosti spolu.
33. A. I kdybych na to měl(a), neměl(a) bych zájem se zařadit mezi boháče a žít s nimi jejich způsob života.
B. Jsem schopen(na) si představit, že by mi bylo příjemné ve světě „společenské smetánky“.
34. A. Mám rád(a) lidi, kteří jsou ironičtí a zábavní, i když občas někoho urazí.
B. Nemám rád(a) lidi, kteří vidí legraci v posmívání a „kanadských žertících“.
35. A. Ve filmech je celkově příliš mnoho sexu.
B. Rád(a) se dívám na erotické filmy.
36. A. Nejlépe se cítím v lehké alkoholové špičce.
B. S lidmi, kteří potřebují alkohol, aby se cítili dobře, není něco v pořádku.
37. A. Lidé by se měli oblékat podle určitého standardního vkusu, upravenosti a stylu.
B. Lidé by se měli oblékat individuálním způsobem, i když je výsledek někdy zvláštní.
38. A. Dálkové plavby v malých plachetnicích jsou ztreštěnosti.
B. Rád(a) bych podnikl(a) dálkovou plavbu po moři v malé plachetnici.
39. A. S hloupými nebo nudnými lidmi nemám trpělivost.
B. Téměř na každé osobě, se kterou mluvím, najdu něco zajímavého.
40. A. Extrémní lyžování na příkrých svazích je riskantní a zavání zraněním.
B. Myslím, že bych měl(a) potěšení z velmi rychlého sjíždění na lyžích z vysokých horských svahů.

DĚKUJI TI MNOHOKRÁT ZA TVŮJ ČAS A SPOLUPRÁCI ☺

Příloha II – Základní popisné charakteristiky u sledovaných skupin pro jednotlivé proměnné Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib

Základní popisné charakteristiky jednotlivých proměnných Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části SSS-V s ohledem na pohlaví

Proměnná	dívký, n = 148			chlapci, n = 147		
	M	Me	s	M	Me	s
TAS - vyhledávání napětí a dobrodružství	6,37	7,00	2,42	6,93	7,00	2,50
ES - vyhledávání nových zkušeností	5,86	6,00	1,94	6,02	6,00	2,04
Dis – disinhibice	5,86	6,00	2,24	6,69	7,00	2,61
BS - vnímavost nudy	3,25	3,00	1,90	4,03	4,00	2,01
SST - tendence vyhledávat mimořádné prožitky	21,35	22,00	5,65	23,66	24,00	6,31

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi pohlavími patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky jednotlivých proměnných Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části LSI s ohledem na pohlaví

Proměnná	dívký, n = 148			chlapci, n = 147		
	M	Me	s	M	Me	s
VM - vnitřní motivace při učení	17,75	18,00	1,53	17,66	18,00	2,22
V - vytrvalost při učení	4,83	4,00	1,72	5,50	5,00	1,95
O - odpovědnost při učení	17,45	17,00	3,22	18,05	18,00	3,05
SU - potřeba strukturovaných úkolů	12,56	13,00	3,44	13,02	13,00	3,24
ZU - preference zážitkového učení	14,33	15,00	3,37	14,34	15,00	3,74
RV_U - preference ranního/večerního učení	13,96	13,00	2,82	13,58	14,00	3,10
DU - preference dopoledního učení	5,76	6,00	2,26	5,59	6,00	2,11
VM_U - vnitřní motivace – učitel	7,18	7,00	1,84	6,85	7,00	1,99

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi pohlavími patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky jednotlivých proměnných Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části SSS-V s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	studenti všeobecných tříd, n = 142			studenti sportovních tříd, n = 158		
	M	Me	s	M	Me	s
TAS - vyhledávání napětí a dobrodružství	6,35	7,00	2,44	6,90	7,00	2,47
ES - vyhledávání nových zkušeností	5,97	6,00	1,97	5,89	6,00	2,02
Dis – disinhibice	6,15	6,00	2,32	6,42	7,00	2,58
BS - vnímavost nudy	3,72	4,00	2,00	3,56	3,00	1,96
SST - tendence vyhledávat mimořádné prožitky	22,19	23,00	5,74	22,77	23,00	6,37

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi třídami patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky jednotlivých proměnných Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části LSI s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	studenti všeobecných tříd, n = 142			studenti sportovních tříd, n = 158		
	M	Me	s	M	Me	s
VM - vnitřní motivace při učení	17,74	18,00	1,88	17,65	18,00	1,93
V - vytrvalost při učení	4,85	4,50	1,89	5,50	5,00	1,82
O - odpovědnost při učení	17,76	18,00	3,18	17,76	18,00	3,11
SU - potřeba strukturovaných úkolů	12,62	12,00	3,23	13,03	13,00	3,45
ZU - preference zážitkového učení	14,18	15,00	3,50	14,50	15,00	3,58
RV_U - preference ranního/večerního učení	13,65	14,00	2,86	13,92	14,00	3,04
DU - preference dopoledního učení	5,70	6,00	2,17	5,65	6,00	2,21
VM_U - vnitřní motivace – učitel	6,77	7,00	1,89	7,25	7,00	1,91

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi třídami patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části SSS-V u dívek s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	dívky všeobecných tříd, n = 76			dívky sportovních tříd, n = 72		
	M	Me	s	M	Me	s
TAS - vyhledávání napětí a dobrodružství	6,00	6,00	2,42	6,76	7,00	2,37
ES - vyhledávání nových zkušeností	5,95	6,00	1,97	5,78	6,00	1,92
Dis – disinhibice	5,74	6,00	2,20	6,00	6,00	2,30
BS - vnímavost nudy	3,45	3,00	2,01	3,04	3,00	1,76
SST - tendence vyhledávat mimořádné prožitky	21,13	20,00	5,55	21,58	22,00	5,78

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi sledovanými skupinami patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části LSI u dívek s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	dívky všeobecných tříd, n = 76			dívky sportovních tříd, n = 72		
	M	Me	s	M	Me	s
VM - vnitřní motivace při učení	17,76	18,00	1,66	17,74	18,00	1,40
V - vytrvalost při učení	4,57	4,00	1,78	5,11	5,00	1,61
O - odpovědnost při učení	17,55	17,00	3,40	17,35	17,50	3,04
SU - potřeba strukturovaných úkolů	12,12	12,00	3,41	13,03	13,00	3,44
ZU - preference zážitkového učení	13,93	14,00	3,44	14,75	15,00	3,27
RV_U - preference ranního/večerního učení	13,45	13,00	2,76	14,50	14,00	2,80
DU - preference dopoledního učení	5,62	6,00	2,24	5,90	6,00	2,28
VM_U - vnitřní motivace – učitel	6,78	7,00	1,82	7,60	8,00	1,77

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi sledovanými skupinami patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části SSS-V u chlapců s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	chlapci všeobecných tříd, n = 61			chlapci sportovních tříd, n = 86		
	M	Me	s	M	Me	s
TAS - vyhledávání napětí a dobrodružství	6,80	7,00	2,45	7,01	7,00	2,55
ES - vyhledávání nových zkušeností	6,07	6,00	1,95	5,99	6,00	2,11
Dis – disinhibice	6,57	7,00	2,40	6,77	7,00	2,76
BS - vnímavost nudy	4,08	4,00	2,00	3,99	4,00	2,03
SST - tendence vyhledávat mimořádné prožitky	23,52	24,00	5,78	23,76	24,00	6,70

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi sledovanými skupinami patrný rozdíl

Základní popisné charakteristiky Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib – části LSI u chlapců s ohledem na příslušnost ke třídě

Proměnná	chlapci všeobecných tříd, n = 61			chlapci sportovních tříd, n = 86		
	M	Me	s	M	Me	s
VM - vnitřní motivace při učení	17,79	18,00	2,14	17,57	18,00	2,28
V - vytrvalost při učení	5,05	5,00	1,88	5,83	6,00	1,94
O - odpovědnost při učení	17,97	18,00	2,94	18,10	18,00	3,14
SU - potřeba strukturovaných úkolů	13,02	13,00	2,89	13,02	13,00	3,48
ZU - preference zážitkového učení	14,41	15,00	3,65	14,29	15,00	3,83
RV_U - preference ranního / večerního učení	13,77	14,00	3,02	13,44	13,00	3,16
DU - preference dopoledního učení	5,82	6,00	2,08	5,43	6,00	2,13
VM_U - vnitřní motivace – učitel	6,69	7,00	2,00	6,97	7,00	1,98

Pozn. – M (průměr), Me (medián) a s (směrodatná odchylka) jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa; tučně jsou označeny hodnoty, u kterých je mezi sledovanými skupinami patrný rozdíl

Příloha III – Pearsonův korelační koeficient pro jednotlivé proměnné Dotazníku stylu učení, zájmů a zálib u všech respondentů, u studentů sportovních tříd, u studentů všeobecných tříd, u chlapců a u dívek

Popisné statistiky (DATA.sta)		Všechny sledované skupiny										N = 300 (Celé případy vynechány u ChD)									
N	platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Koef.prom.														
SSS-V	300	22,493	23	6	37	6,0745	27,006	TAS	ES	Dis	BS	SST	vm	v	o	su	zu	r_vu	du	vm_u	
TAS	1	0,2855	0,2791	0,0651	0,6841	0,0736	0,0534	p=---	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	0,085	0,089	-0,0267	-0,0355
ES	0,2855	1	0,3423	0,3653	0,702	0,0145	0,1087	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,142	p=0,124	p=0,646	p=0,540
Dis	0,2791	0,3423	1	0,391	0,7577	0,0009	0,2444	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,0697	p=0,637	p=0,526	p=0,624
BS	0,0651	0,3653	0,391	1	0,6303	0,0595	0,1943	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,229	p=0,293	p=1,00	p=0,54
SST	0,6341	0,702	0,7577	0,6303	1	0,0544	0,2196	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,702	p=1,40	p=0,189	p=0,184
vm	0,0736	0,0145	0,0009	0,0595	0,0544	1	-0,0019	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,0335	p=0,253	p=0,477	p=0,0938
v	0,0534	0,1087	0,2444	0,1943	0,2196	-0,0019	1	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,564	p=0,411	p=0,105	p=0,105
o	0,0038	0,008	0,2404	0,1103	0,1374	0,0447	0,2975	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,044	p=0,411	p=0,081	p=0,710
su	-0,0333	-0,1093	0,1619	0,0079	0,0187	0,0685	0,3033	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,335	p=0,901	p=0,213	p=0,213
zu	0,085	0,0697	-0,0414	-0,0222	0,0335	0,1164	0,1831	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,086	p=0,086	p=0,086	p=0,086
r_vu	0,089	-0,0274	-0,0609	-0,0855	-0,0253	0,0477	0,0558	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00
du	0,0267	-0,0367	0	-0,0761	-0,0477	0,1008	-0,0072	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00
vm_u	0,2045	-0,0355	-0,0284	-0,1112	-0,077	-0,0938	0,0216	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00	p=0,00
	p=0,00	p=0,540	p=0,624	p=0,054	p=0,184	p=0,105	p=0,710	p=0,213	p=0,503	p=0,471	p=0,169										

Popisné statistiky (DATA.sta) trida = s (studenti sportovních tříd) N=158 (Celé případy vynechány u ChD)

SSS-	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Sm.odch.	Koef.prom.	v	o	su	zu	r_vu	du	vm_u
V	158	22,76582	23	6	37	6,369881	27,98002								
TAS		ES	Dis	BS	SSS	vm	v								
TAS	1	0,3833	0,3516	0,1196	0,6879	0,0984	0,0439	0,0034	-0,1119	0,0238	0,0959	-0,0734	0,0582		
	p=---	p=0,000	p=0,000	p=,134	p=0,00	p=,219	p=,584	p=,966	p=,161	p=,767	p=,231	p=,359	p=,468		
ES	0,3833	1	0,358	0,3647	0,7233	0,0392	0,1148	-0,0163	-0,1801	0,127	-0,0189	-0,0671	0,0301		
	p=0,000	p=---	p=0,000	p=0,000	p=0,00	p=,625	p=,151	p=,839	p=,024	p=,112	p=,813	p=,402	p=,707		
Dis	0,3516	0,358	1	0,3781	0,7709	-0,0175	0,2794	0,2741	0,1341	-0,0469	-0,1294	-0,0589	-0,0966		
	p=0,000	p=0,000	p=---	p=0,000	p=0,00	p=,828	p=0,000	p=0,000	p=,093	p=,558	p=,105	p=,462	p=,227		
BS	0,1196	0,3647	0,3781	1	0,6233	0,0408	0,2065	0,0951	0,027	-0,0997	-0,121	-0,1733	-0,0344		
	p=,134	p=0,000	p=0,000	p=---	p=0,000	p=,611	p=,009	p=,235	p=,736	p=,213	p=,130	p=,029	p=,668		
SST	0,6879	0,7233	0,7709	0,6233	1	0,056	0,2302	0,1363	-0,038	-0,0001	-0,0585	-0,127	-0,0176		
	p=0,000	p=0,000	p=0,000	p=0,000	p=---	p=,484	p=,004	p=,088	p=,636	p=,999	p=,465	p=,112	p=,826		
vm	0,0984	0,0392	-0,0175	0,0408	0,056	1	0,078	-0,0186	0,0885	0,0314	-0,0112	0,0902	0,009		
	p=,219	p=,625	p=,828	p=,611	p=,484	p=---	p=,330	p=,817	p=,269	p=,695	p=,889	p=,260	p=,911		
v	0,0439	0,1148	0,2794	0,2065	0,2302	0,078	1	0,382	0,2075	0,1195	0,0288	-0,0174	-0,1517		
	p=,584	p=,151	p=0,000	p=,009	p=,004	p=,330	p=---	p=0,000	p=,009	p=,135	p=,720	p=,828	p=,057		
o	0,0034	-0,0163	0,2741	0,0951	0,1363	-0,0186	0,382	1	0,207	0,1979	-0,0545	0,007	-0,0411		
	p=,966	p=,839	p=0,000	p=,235	p=,088	p=,817	p=0,000	p=---	p=,009	p=,013	p=,496	p=,931	p=,608		
su	-0,1119	-0,1801	0,1341	0,027	-0,038	0,0885	0,2075	0,207	1	-0,0031	-0,114	0,043	0,0183		
	p=,161	p=,024	p=,093	p=,736	p=,636	p=,269	p=,009	p=,009	p=---	p=,969	p=,154	p=,592	p=,819		
zu	0,0238	0,127	-0,0469	-0,0997	-0,0001	0,0314	0,1195	0,1979	-0,0031	1	0,2008	0,2056	0,3191		
	p=,767	p=,112	p=,558	p=,213	p=,999	p=,695	p=,135	p=,013	p=,969	p=---	p=,011	p=,010	p=,000		
r_vu	0,0959	-0,0189	-0,1294	-0,121	-0,0585	-0,0112	0,0288	-0,0545	-0,114	0,2008	1	0,0102	0,1064		
	p=,231	p=,813	p=,105	p=,130	p=,465	p=,889	p=,720	p=,496	p=,154	p=,011	p=---	p=,899	p=,183		
du	-0,0734	-0,0671	-0,0589	-0,1733	-0,127	0,0902	-0,0174	0,007	0,043	0,2056	0,0102	1	0,2087		
	p=,359	p=,402	p=,462	p=,029	p=,112	p=,260	p=,828	p=,931	p=,592	p=,010	p=,899	p=---	p=,009		
vm_u	0,0582	0,0301	-0,0966	-0,0344	-0,0176	0,009	-0,1517	-0,0411	0,0183	0,3191	0,1064	0,2087	1		
u	p=,468	p=,707	p=,227	p=,668	p=,826	p=,911	p=,057	p=,608	p=,819	p=,000	p=,183	p=,009	p=---		

Popisné statistiky (DATA.sta) trida = vt (respondenti všeobecných tříd) N=142 (Celé případy vynechány u ChD)

SSS-V	N platných	Průměr ES	Medián Dis	Minimum BS	Maximum SST	Sm.odch. vm	Koef.prom. v	o	su	zu	r_vu	du	vm_u
TAS	142	22,19014	0,1807	0,0157	0,5671	0,0521	0,0249	0,0043	0,0455	0,1459	0,0709	0,0292	-0,1736
	1	0,1816	p=,031	p=,853	p=,000	p=,538	p=,769	p=,959	p=,591	p=,083	p=,402	p=,730	p=,039
ES		1	0,3267	0,3654	0,6805	-0,0154	0,1128	0,0352	-0,0206	0,0049	-0,0357	-0,002	-0,0913
	p=,031	p=,---	p=,000	p=,000	p=,000	p=,856	p=,181	p=,678	p=,807	p=,954	p=,673	p=,981	p=,280
Dis	0,1807	0,3267	1	0,4151	0,7383	0,0272	0,1925	0,2015	0,1925	-0,0402	0,0231	0,0756	-0,1474
	p=,031	p=,000	p=,---	p=,000	p=,000	p=,748	p=,022	p=,016	p=,022	p=,635	p=,785	p=,371	p=,080
BS	0,0157	0,3654	0,4151	1	0,6485	0,0784	0,2026	0,1268	-0,009	0,0682	-0,0407	0,0309	-0,1147
	p=,853	p=,000	p=,000	p=,---	p=,000	p=,354	p=,016	p=,133	p=,915	p=,420	p=,631	p=,715	p=,174
SST	0,5671	0,6805	0,7383	0,6485	1	0,0552	0,1978	0,1396	0,087	0,0713	0,0131	0,0531	-0,2049
	p=,000	p=,000	p=,000	p=,---	p=,---	p=,514	p=,018	p=,098	p=,303	p=,399	p=,877	p=,530	p=,014
vm	0,0521	-0,0154	0,0272	0,0784	0,0552	1	-0,0805	0,1153	0,0477	0,2182	0,1215	0,1125	0,0432
	p=,538	p=,856	p=,748	p=,354	p=,514	p=,---	p=,341	p=,172	p=,573	p=,009	p=,150	p=,182	p=,609
v	0,0249	0,1128	0,1925	0,2026	0,1978	-0,0805	1	0,2181	0,4022	0,1003	0,0717	0,008	-0,0352
	p=,769	p=,181	p=,022	p=,016	p=,018	p=,341	p=,---	p=,009	p=,000	p=,235	p=,397	p=,925	p=,678
o	0,0043	0,0352	0,2015	0,1268	0,1396	0,1153	0,2181	1	0,2863	0,1672	0,0814	0,1736	0,0217
	p=,959	p=,678	p=,016	p=,133	p=,098	p=,172	p=,009	p=,---	p=,001	p=,047	p=,336	p=,039	p=,798
su	0,0455	-0,0206	0,1925	-0,009	0,087	0,0477	0,4022	0,2863	1	0,0789	0,0985	0,1484	0,0475
	p=,591	p=,807	p=,022	p=,915	p=,303	p=,573	p=,000	p=,001	p=,---	p=,351	p=,244	p=,078	p=,575
zu	0,1459	0,0049	-0,0402	0,0682	0,0713	0,2182	0,1003	0,1672	0,0789	1	0,2201	0,1427	0,0642
	p=,083	p=,954	p=,635	p=,420	p=,399	p=,009	p=,235	p=,047	p=,351	p=,---	p=,008	p=,090	p=,448
r_vu	0,0709	-0,0357	0,0231	-0,0407	0,0131	0,1215	0,0717	0,0814	0,0985	0,2201	1	0,1396	-0,0473
	p=,402	p=,673	p=,785	p=,631	p=,877	p=,150	p=,397	p=,336	p=,244	p=,008	p=,---	p=,098	p=,576
du	0,0292	-0,002	0,0756	0,0309	0,0531	0,1125	0,008	0,1736	0,1484	0,1427	0,1396	1	0,0819
	p=,730	p=,981	p=,371	p=,715	p=,530	p=,182	p=,925	p=,039	p=,078	p=,090	p=,098	p=,---	p=,333
vm_u	-0,1736	-0,0913	-0,1474	-0,1147	-0,2049	0,0432	-0,0352	0,0217	0,0475	0,0642	-0,0473	0,0819	1
	p=,039	p=,280	p=,080	p=,174	p=,014	p=,609	p=,678	p=,798	p=,575	p=,448	p=,576	p=,333	p=,---

Popisné statistiky (DATA.sta)		pohl = 1 (chlapci)		N=147 (Celé případy vynechány u ChD)		
N platn.	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Koef.prom.
SSS-V	147	24	6	37	6,309915	26,66928
TAS	0,2366	0,2579	0,1379	0,6235	0,0917	0,0992
ES	0,2366	0,3956	0,4076	0,7102	0,0182	0,0751
Dis	0,2579	0,3677	0,3677	0,7603	-0,0719	0,2325
BS	0,1379	0,3677	0,3677	0,6569	0,1159	0,1015
SST	0,6235	0,7603	0,6569	1	0,0495	0,192
vm	0,0917	-0,0719	0,1159	0,0495	1	0,0829
v	0,0992	0,2325	0,1015	0,192	0,0829	1
o	0,1	0,2154	-0,0002	0,1392	-0,0047	0,2623
su	-0,0311	0,2173	-0,0201	0,0315	0,0668	0,2406
zu	0,1716	0,1301	0,0552	0,1009	0,1618	0,1759
r_vu	0,1743	0,435	0,507	0,224	0,0697	0,0991
du	-0,0525	-0,0408	-0,0846	-0,0841	0,1489	-0,0731
vm_u	0,0473	0,0227	-0,011	-0,0123	0,0443	-0,1132

	ES	Dis	BS	SST	vm	v	o	su	zu	r_vu	du	vm_u
TAS	0,0992	0,1379	0,1379	0,6235	0,0917	0,0992	0,1	-0,0311	0,1716	0,1743	-0,0525	0,0473
ES	1	0,3956	0,4076	0,7102	0,0182	0,0751	0,0329	-0,1224	0,1301	0,0604	-0,0602	0,227
Dis	0,3956	1	0,3677	0,7603	-0,0719	0,2325	0,2154	0,2173	-0,0648	-0,0835	-0,0408	-0,0845
BS	0,4076	0,3677	1	0,6569	0,1159	0,1015	-0,0002	-0,0201	0,0552	-0,0729	-0,0846	-0,011
SST	0,7102	0,6569	0,6569	1	0,0495	0,192	0,1392	0,0315	0,1009	-0,0081	-0,0841	-0,0123
vm	0,0829	0,1159	0,1159	0,0495	1	0,0829	-0,0047	0,0668	0,1618	0,0697	0,1489	0,0443
v	0,2623	0,0829	0,1015	0,192	0,0829	1	0,2623	0,2406	0,2819	0,0991	-0,0731	-0,1132
o	0,2623	-0,0047	-0,0002	0,1392	-0,0047	0,2623	1	0,1792	0,1759	-0,0102	0,0413	-0,0383
su	0,2406	0,0668	0,0315	0,0315	0,0668	0,2406	0,1792	1	0,0113	0,0298	-0,0719	0,0111
zu	0,2819	0,1618	0,1009	0,1009	0,1618	0,2819	0,1759	0,0113	1	0,1524	0,0515	0,2094
r_vu	0,0991	0,0697	0,507	0,224	0,0697	0,0991	0,033	0,892	0,1524	1	0,016	0,0686
du	-0,0731	-0,0846	-0,0846	-0,0841	0,1489	-0,0731	-0,0102	-0,0298	0,1524	0,065	1	0,0899
vm_u	-0,1132	0,0443	-0,011	-0,0123	0,0443	-0,1132	-0,0383	0,0111	0,2094	0,0686	0,0899	1

Příloha IV – Procentuální zastoupení sledovaných skupin studentů ve shlukích SSS-V a LSI

Procentuální zastoupení nespportovců a sportovců z jejich celkového počtu ve shlukích SSS-V

shluk	zastoupení nespportovců z jejich celkového počtu, n = 94	zastoupení sportovců z jejich celkového počtu, n = 171
SSS-V1 n = 96	45,7 %	31 %
SSS-V2 n = 70	28,7 %	25,2 %
SSS-V3 n = 99	25,5 %	43,9 %

Procentuální zastoupení studentů všeobecných a sportovních tříd z jejich celkového počtu ve shlukích SSS-V

shluk	zastoupení studentů všeob. tříd vzhledem k jejich celkovému počtu, n = 142	zastoupení studentů sport. tříd vzhledem k jejich celkovému počtu, n = 158
SSS-V1 n = 109	37,3 %	35,4 %
SSS-V2 n = 79	30 %	23,4 %
SSS-V3 n = 112	33,1 %	41,1 %

Procentuální zastoupení chlapců a dívek z jejich celkového počtu ve shlukích SSS-V

shluk	zastoupení chlapců vzhledem k jejich celkovému počtu, n = 147	zastoupení dívek vzhledem k jejich celkovému počtu, n = 148
SSS-V1 n = 107	28,6 %	43,9 %
SSS-V2 n = 77	31,3 %	21 %
SSS-V3 n = 111	40,1 %	35,1 %

Procentuální zastoupení studentů z hlediska pohlaví a příslušnosti k typu třídy z jejich celkového počtu ve shlucích SSS-V

shluk	zastoupení dívek všeob. tříd z jejich celkového počtu, n = 76	zastoupení chlapců všeob. tříd z jejich celkového počtu, n = 61	zastoupení dívek sport. tříd z jejich celkového počtu, n = 72	zastoupení chlapců sport. tříd z jejich celkového počtu, n = 86
SSS-V1 n = 107	44,8 %	27,9 %	43,05 %	29,1 %
SSS-V2 n = 77	27,6 %	31,1 %	13,9 %	31,4 %
SSS-V3 n = 111	27,6 %	41 %	43,05 %	39,5 %

Procentuální zastoupení aktivních sportovců a nespportovců z jejich celkového počtu ve shlucích LSI

shluk	nesportovci v daném shluku z celkového počtu nespportovců, n = 94	sportovci v daném shluku z celkového počtu sportovců, n = 171
LSI1 n = 89	34 %	33,3 %
LSI2 n = 103	36,2 %	40,3 %
LSI3 n = 73	29,8 %	26,3 %

Procentuální zastoupení studentů všeobecných a sportovních tříd z jejich celkového počtu ve shlucích LSI

shluk	studenti všeob. tříd v daném shluku vzhledem k jejich celkovému počtu, n=142	studenti sport. tříd v daném shluku vzhledem k jejich celkovému počtu, n=158
LSI1 n = 99	32,4 %	33,5 %
LSI2 n = 118	37,3 %	41,1 %
LSI3 n = 83	30,3 %	25,3 %

Tabulka 21 Procentuální zastoupení dívek a chlapců z jejich celkového počtu ve shlucích LSI

shluk	chlapci v daném shluku vzhledem k celkovému počtu chlapců, n = 147	dívky v daném shluku vzhledem k celkovému počtu dívek, n = 148
LSI1 n = 99	31,3 %	35,8 %
LSI2 n = 114	42,2 %	35,1 %
LSI3 n = 82	26,5 %	29 %

Procentuální zastoupení studentů s ohledem na pohlaví a typ třídy z jejich celkového počtu ve shlucích LSI

shluk	procento všech dívek všeobecných tříd, n = 76	procento všech chlapců všeobecných tříd, n = 61	procento všech dívek sportovních tříd, n = 72	procento všech chlapců sportovních tříd, n = 86
LSI1 n = 99	32,9 %	34,4 %	38,9 %	29,1 %
LSI2 n = 114	34,2 %	37,7 %	36,1 %	45,3 %
LSI3 n = 82	32,9 %	27,9 %	25 %	25,6 %

Příloha V – Osnova polostrukturovaného rozhovoru

ÚVODNÍ OTÁZKY

- představení projektu
- anonymita
- souhlas k participaci a k nahrávání
- NAHRÁVÁNÍ
- úvodní otázky: Co prázdniny? Co škola? Těšíš se?

HLAVNÍ OTÁZKY

- Jak nejraději trávíš svůj volný čas?
- Jak bys nejraději trávila svůj volný čas, když by sis mohla vybrat cokoli (bez ohledu na peníze a reálné možnosti)
- Jakou si myslíš, že máš tendenci vyhledávat nějaké mimořádné-zajímavé prožitky?
- Spíš máš ráda svůj klid a věci a lidi, které znáš, nebo máš ráda nové věci (a lidi) a napětí?
- Co máš ráda nového například?
 - Vyhledáváš ráda napětí a dobrodružství? (oblast sportu a fyzické činnosti)
 - dokážeš si nějaké napětí nebo dobrodružství užít i ve škole? dá se ve škole něco takového najít?
 - máš nějaký konkrétní dobrodružný zážitek ze školy? – první, co Tě napadne
 - Vyhledáváš ráda nové zkušenosti? (oblast smyslového vnímání – například ráda experimentuješ s jídlem? ráda bys zkusila nějakou drogu? nebo nerada experimentuješ?)
 - jaké? – uveď konkrétní příklad – když si to představíš, jaký máš pocit?
 - co ve škole? míváš ve škole někdy pocit, že zažíváš něco nového?
 - Máš problém respektovat právní normy? – už jsi někdy narazila? – co ve škole?
 - když jsi nucená něco nerespektovat (nebo někdo jiný v Tvé přítomnosti nerespektuje něco – jaké u toho máš pocity?
 - Je pro Tebe snadné se nudit? (když se něco opakuje) – co Tě nejvíc nudí? ve spojitosti se školou něco? co Tě nejméně nudí? – jaké to je, když víš, že se začíná blížit nuda
- Jak se Ti nejlépe učí? – když se učíš sama a máš něco pochopit například, něco se naučit – jak to probíhá (představ si tu situaci)?
- Jak se Ti nejhůře učí? Proč?

- Jaké hodiny ve škole Tě nejvíc baví, se Ti nejvíc líbí? Jak to probíhá? Proč si myslíš, že Tě to baví nebo se Ti to líbí?
- V jakých hodinách si myslíš, se toho nejvíc naučíš?
- Jak probíhají hodiny, ve kterých si myslíš, že se toho nejvíc naučíš?
- Jak by měla vypadat podle Tebe ideální hodina, aby Tě bavila? (nějaký klasický předmět)
- Jak by měla vypadat podle Tebe ideální hodina, aby ses toho hodně naučila? – jak se v takové hodině cítíš?
- Jak probíhají hodiny, kde se toho nejméně naučíš? nejméně si toho pamatuješ? – jaké pocity Tě v takových hodinách doprovázejí?
- Máš ráda tzv. zážitkové učení? – něco si prakticky vyzkoušíš, jsi aktivní, máš z toho nějaký prožitek.....
 - vzpomněla by sis na nějakou hodinu ve škole, která pro Tebe byla zážitková?
 - jaké pocity s tím máš spojené?
 - co Tě na tom baví?

ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY

Je něco, na co jsme zapomněli?

Něco bys myslela, že by chtělo zdůraznit z toho, co jsi říkala?

Na něco by ses chtěla zeptat?

*No a jak probíhají ty hodiny, co tě bavěj? Ehm... já se... strašně ráda píšu. Fakt úplně cokoliv, takže občas moje sešity mi nestačej na to, takže si dokupuju a někteří jsou třeba v půlce. Protože si třeba i nějaký detaily zapíšu. To já jako když mě ty hodiny bavěj, tak si to napíšu, abych to nezapomněla. Třeba když jsme probírali biologii člověka a my jsme to probírali jenom jako tkáň, tak to... mám skoro všechno, co ten učitel řek jakoby napsaný a protože pak už se na to jenom podívám a už to umím. To je úplně nejjednodušší. Ale když mě to fakt nebaví, tak to je hrozný, tak si to radši ani nenapíšu. Třeba chemie – fuj. Ale tu mám ráda, ale ty vzorečky nerada píšu. Ale jakoby vypadaj tak, že nekecám. A jaktože nekecáš? No protože mě zajímá víc ten učitel než kámoščin románek. Z večera. A jakto, že tě zajímá ten učitel? Hm... to je tím učivem. Protože už vim, co bych chtěla dělat, tak ta biologie... mě ten člověk fakt strašně baví a do třetíku se těším, protože máme mít anatomii. No a fyzika je taky přírodní obor, které je spojenej s tou medicínou... No, my jsme teďka brali něco s... ehm... jo elektriku. Takový věci, co vim, že nebudu potřebovat. A von tvrdí, že furt fyziku budem potřebovat. A... ještě jsme brali... něco s magnetama... Bylo to takový nepotřebný... Prvák byl v pohodě. Ale druhák mě nebaví. Jo, optiku jsme brali. Ale ta nebyla zas tak hrozná. Předtím si nepamatuju, co jsme brali... Ale tam hraju piškvorky a nebo lodě. ¶
Co si myslíš. Aby tě to bavilo, záleží na obsahu? Je to tím obsahem a tím, jak to ten učitel podá. Jenže ty věci, co mě bavěj, tak na ty máme i dobrý učitele. Takže je to jako dobře sladěný. A jak to teda podávaj vlastně? ¶
No tak třeba zeměpis nikdy nebudu potřebovat, ale on jakoby úplně ví, o čem mluví. On tam v tý zemi byl, on s těma lidma mluvil a to nám převypráví a mě to jako zajímá. Takže mě to baví. Jako třeba když on vypráví, tak já si hledám něco v mapě, ale pořád ho poslouchám. Já se dokážu soustředit na dvě věci najednou když chci. Takže jako ho*

Komentář [DN1]: záliba v psaní ¶

Komentář [DN2]: zajímavé věci si píšu snad všechno... pak se na to stačí podívat a umí to ¶

Komentář [DN3]: motivace k učení: budoucí zaměstnání škola, záavnost učitele ¶

Komentář [DN4]: demotivace k učení: „nepotřebnost“ předmětu ¶

Komentář [DN5]: nebaví mě to = hraju piškvorky ¶

Komentář [DN6]: aby mě předmět bavil, tak to záleží na obsahu a na podání učitele ¶

Komentář [DN7]: zájem o vyprávění: o skutečný ch cestovatelských zážitcích a zkušenostech ¶

poslouchám, napíšu si to do sešitu a třeba sleduju já nevim v mapě kde byl a to. A jako já mu docela závidím takový to jak je zcestovalej. On má fakt strašně moc fotek a když to tak pozoruju, tak bych se na ně třeba i ráda podívala. Jako na ty místa. My jsme se teď učili Evropu, takže je to takový dostupnější. A to mě třeba pak namotivuje i na když máme jazyky, tak třeba na tý Španělštině, tak jako dávám pozor a ty nový slovíčka si zapíšu, abych jakoby mohla jet do tý země a domluvit se tam. Protože já nevim, mě se španělština strašně líbí. Jako nemám pro to důvod. Mě se ten jazyk jakoby sám o sobě líbí. Jakože je jemnej. Sice mě někdy rozčiluje takový ty předložky, ne... členy, ale tak to se poddá nák. Jako už teďka za ty dva roky třeba vim, že když to na něco končí, třeba ion, že tam bude la. A takovýhle věci. Ae to pochopí jakoby člověk tím, že jak se to učí dlouho. A to je jakoby další předmět, co mě baví – španělština. A my jsme na to měli první rok jsme měli rodilou mluvčí. Vona byla z Brazílie, jela do Španělska, naučila se tam mluvit, byla tam hrozně dlouho, pak jela do Čech, potkala přítele a ona jakoby nám vykládala látku, nebo vona nám jako nevykládala látku, vona na nás mluvila a třeba když jsme se učili něco novýho s českou učitelkou, tak nám to jakoby zopakovala a... a ukazovala nám to spíš na příkladech a ještě mezi to zahrnula... vona má strašně jakoby zážitků a trapasů v jednom, takže jakoby to bylo voživený ta hodina. Tak to a jakoby takovýto když kluci vyrušuju, tak to nevadí, protože tu hodinu to voživý, ten učitel na to nějak reaguje a většinou ty naši učitelé na to reaguju vtípně, takže se i člověk mezitím pobaví. A to jako v těch pětačtyřiceti minutách je příjemný, než tam jakoby sedět pořád a koukat. Ještě něco tě napadá, co je charakteristický pro ty hodiny, co tě bavěj? Když tam jsou obrázky. To jsou ty fotky na zemáku. Co mám ráda... ¶

Komentář [DN8]: „já mu docela závidím takový to jak je zcestovalej“ ¶

Komentář [DN9]: úvaha nad dostupností Evropy – důsledek vyprávění učitele zeměpisu ¶

Komentář [DN10]: cestovatelská vyprávění = motivace učít se jazyk a moci do té země jet ¶

Komentář [DN11]: Španělština je zábavná, protože učitelka má spoustu zážitků a trapasů, o kterých vypráví ¶

Komentář [DN12]: baví mě hodiny, kde jsou obrázky, fotky ¶

Příloha VII – Uspořádání témat na základě komentovaného textu z hloubkových rozhovorů - ukázka

- Jak se Ti nejlépe učí? – když se učíš sama a máš něco pochopit například, něco se naučit – jak to probíhá (představ si tu situaci)?
- učím se večer, vyjímečně ráno (DN15), k učení potřebuju klid, úplný ticho (DN16), *když to slyším a ještě si to napíšu, tak to je lepší – si to víc pamatuju (DN28), hodně si pamatuju ze zápisků a z názorných ukázek --- je pak těžký, když tam chybím (DN29), - ta hra, to bylo dobrý – líp jsem to pochopila a líp si to pamatuju. Ale moc to neděláme (DN34), zkušenost s diskuzí – kladné hodnocení (si o tom něco zapamatuju) (DN35), učivo potřebuju prožívat – předstvuju si to, líp si to pak zapamatuju, názorně si to ukazuju... (DN37)*
- Učit se po tréninku (DN21), učení se až po vybití energie (DN22), zábavnější část-trénink, pak učení a jde to lépe a rychleji (DN23), když se učít přes den, tak pod tlakem-o přestávkách, když přes den, tak s někým – skype, chat. Přátelské vztahy (DN25), učení se ve dvojici – vysvětlování si látky navzájem – nejlepší! (DN26), po jídle radši udělám úkol (s plným břichem), než víc odpoledne, kdy je venku pěkně (DN28), záliba v psaní (DN30), zajímavé věci si píšu snad všechno... pak se na to stačí podívat a umím to (DN31), *co nejvíc se toho naučit = se doma podívat na poznámky, které odkazují na myšlenky učitele, které řekl (DN51), jsem si pamatovala o čem Shakespeare psal, protože jsem tu knížku četla, tak si to víc pamatuju (DN65), učivo si představuju, potřebuju ho prožívat.... (DN66), když mě to baví, třeba v tom zeměpise, tak se do toho vžívám (DN67),*
- *vzájemný ukazování a vysvětlování prací na výtvarce mi přijde dobrý – se dozvim zajímavý věci (DN11), nudí mě její podání, jinak by mě i ten zeměpis bavil (DN15), při učení potřebuju sluchátka, hudbu, nebo prostě nějaký hluk (DN16), nejlíp se mi učí večer (DN17), zapamatuju si cizí slova, který Franc použije v narážkách na mě třeba (DN28), dobrý jsou prezentace – ne jenom učitel (DN29), učení nemusím nutně prožívat, dokážu se naučit i bez toho, když je to nutný (DN34), s prožíváním to je lepší, ale dokážu to i bez toho (DN35, DN36),*
- *s hudbou – vždycky, látku si vypisuju na papír v ruce, abych si to přeřikala a přepsala a potom zkouším nějaký příklady pořád dokola a to většinou ten den těsně předtím; a líp se mi pracuje těsně předtím (ve stresu) (DN 14, 15), a většinou se snažím začít odpoledne, ale vždycky u toho skončím až večer (DN 16); ve škole se mi dobře učí na příkladech, prakticky (ne výklad a poznámky) (DN 21)*
- když se potřebuju něco fakt jako naučit, tak potřebuju klid (DN15); potřeboval bych audio a všechno slyšet dvakrát a uměl bych to, ale je toho moc (DN16)
- naučím se toho nejvíc tam, kde mě to baví (DN23)
- dobře se mi učí po něčem, co mě baví (pc hra), pak si to jenom přečtu – každý den 2 minuty (DN19) – takhle to funguje –dřív jsem měl problém (DN21) – to je pátej pokus, jak se učít a takhle to jde líp, vůbe mi to dřív nešlo (DN22)
- Jak se Ti nejhůře učí? Proč?
- špatně se mi učí, když jsem unavená (většinou ke konci týdne) – usínám pak (DN21), když tam nejsem, tak je to pak těžký se to učít – jenom z textu (DN30),
- neučím se přes den (DN24), pátky a víkendy –hlavně soboty se nejde učít (DN27), neobliba fyziky už kvůli nekomfortním lavicím (DN29),
- špatně se mi učí v hluku a hodně dopředu (DN20)
- co mě nebaví, to neposlouchám (DN17)

- Jaké hodiny ve škole Tě nejvíc baví, se Ti nejvíc líbí? Jak to probíhá? Proč si myslíš, že Tě to baví nebo se Ti to líbí?
- čeština mě docela baví... protože má zápisky na tabuli pro nás a my si to zapisujeme, připravuje nás k maturitě a ty hodiny k něčemu jsou, něco se tam naučíme prostě (DN22), biologie je dobrá – uč. je vtipnej, hodně toho ví... má prezentace s obrázky (DN23), - *ta hra, to bylo dobrý – líp jsem to pochopila a líp si to pamauju. Ale moc to neděláme (DN34)*,
- projev obdivu ke zkušenostem někoho jiného, k zcestovalosti – učitel zeměpisu (DN14), oblíbenost předmětu je spíš v závislosti na zábavnosti učitele (DN15), předměty ve škole mě ale spíš bavěj než nebavěj - vstřícnost k poznání, individualismus, ale nejdu proti proudu (na chemii všichni nadávaj, já jsem ticho) (DN16), aby mě předmět bavil, tak to záleží na obsahu a na podání učitele (DN35), vyprávění o skutečných cestovatelských zážitcích a zkušenostech v hodinách – to je dobrý (DN36), „*já mu docela závidím takový to jak je zcestovalejš*“ (DN37), Španělština je zábavná, protože učitelka má spoustu zážitků a trapasů, o kterých vypráví (DN40), baví mě hodiny, kde jsou obrázky-fotky (DN41), baví mě hodiny, kde učitel neokřikuje a nikoho nenutí si psát (DN42), *mám ráda, když vidím z výuky praktický výstup – např. poznám venku kytku (DN45)*, diskusní hodiny jsou lepší (DN47), pracovat ve skupinách není na škodu (DN48), cestovka do Chorvatska – moct říct to svoje – to bylo fajn (DN49),
- baví mě výtvarka a dějepis, prostě mě to zajímá (DN22), matika mě baví, protože mě baví si hledat svoje způsoby řešení (DN23), *jakýho máme učitele asi má vliv (DN24)*,), dobrý jsou prezentace – ne jenom učitel (DN29), HIV bylo dobrý (DN30), *scénka s Golem – to bylo hezký, to mě bavilo (DN32)*,
- ve škole se mi dobře učí na příkladech, prakticky (ne výklad a poznámky) (DN 21); baví mě seminář chemie, protože pracujeme s modelama, zkoušíme příklady (DN22), baví mě Angličtina, protože tam je ta konverzace (DN23); Pěnička je dobrej, protože vysvětluje hodně téma příkladama a snaží se nám pomoci (DN26) a Hrůza je dobrej, protože se s náma baví tak normálně (DN27)
- baví mě dějepis, protože Ulvr je dobrej, zeměpis, protože Taibr je srandovní a angličtina a tělocvik, když hrajem pohybovou hru (DN27) – ty předměty mě bavěj i kvůli obsahu i kvůli podání (DN28), na učitelích mi moc nezáleží, jak to podá (DN29)
- učitele máme fakt dobrý, nevím, co ostaní furt maj (DN31)

- Jaké hodiny Tě nebaví?
- tělocvik – škoda, že něco pořádně neděláme (DN24)
- *nebaví mě, když se zkouší – nuda (DN43)*, tělocvik mě nebaví protože furt něco vysvětluje a pak to nestihnem – tělocvik netělocvik (DN50),
- *nudí mě zeměpis a paní profesorkou, protože vůbec neumí zaujmout a nezajímá ji, jestli dáváme pozor (DN14), nudí mě její podání, jinak by mě i ten zeměpis bavil (DN15)*,
- *nebaví mě dějepis, protože to je jenom povídání (DN24); v SV mě nebaví podle toho, co bereme... ale závisí to spíš na učiteli, jak to podá (DN25)*
- *při biologii se děsně nudím, jazyky mě nebavěj – nejdou mně, spíš ale záleží na tom obsahu než na učiteli (DN14), nebaví mě číst (DN27)*
- *nudí mě fyzika, matika, chemie, tak si to odsedím, ale nějak nic proti tomu nemám (DN17), němčinu nemám rád – je nesympatická a neúčinná (DN30)*

- V jakých hodinách si myslíš, se toho nejvíc naučíš?
- ve španělštině se toho hodně naučím – hrozně moc toho stiháme (DN25), si toho pamatuju hodně, protože furt to opakuju a děláme toho hodně – furt něco (DN26), *když to slyším a ještě si to napíšu, tak to je lepší – si to víc pamatuju (DN28), hodně si pamatuju ze zápisů a z názorných ukázek --- je pak těžký, když tam chybím (DN29), záleží, jak to ten učitel podá – dobrý jsou vlastní zážitky učitele, příklady z praxe, názornost (DN31),*
- nejvíc si zapamatuju z hodin, který mě zajímá a kde vím, že bych to mohla někdy použít (DN44), *co nejvíc se toho naučit = se doma podívat na poznámky, které odkazují na myšlenky učitele, které řekl (DN51), zapamatuju si, když se často opakuje, když hodina odsejpa (např. učitel si dlouho nevybírám, koho vyvolá) (DN52), - zážitkový (skupinový/činnostní) učení je fajn, když na to je čas – nejvíc si pamatuju tu svoji odpověď (DN58), když učitelka opravuje tu tvoji otázku, tak ji nejvíc vnímáš a zapamatuješ si to (DN59), si nejvíc člověk zapamatuje, když to má převyprávět a naučit ostatní a sám si sehnat informace (DN61), jsem si pamatovala o čem Shakespeare psal, protože jsem tu knížku četla, tak si to víc pamatuju (DN65),*
- *vzájemný ukazování a vysvětlování prací na výtvarce mi přijde dobrý – se dozvim zajímavý věci (DN11), jakýho máme učitele asi má vliv (DN24), nejvíc si toho pamatuju z laberek, kde si to vyzkouším naživo (DN25), zapamatuju si cizí slova, který Franc použije v narážkách na mě třeba (DN28), učení nemusím nutně prožívat, dokážu se naučit i bez toho, když je to nutný (DN34), , s prožíváním to je lepší, ale dokážu to i bez toho (DN35, DN36),*
- *kde se hodně opakuje a jsou praktický příklady*
- *potřebuju audio*
- nejvíc se naučím, když opravdu poslouchám, může to být kdekoliv (DN32) a téma musí být poutavý (DN33); učitel neovlivní, aby to bylo poutavý (DN34)
- něco se naučím v každé hodině skoro (DN35)

- Jak probíhají hodiny, kde se toho nejméně naučíš? nejméně si toho pamatuješ? – jaké pocity Tě v takových hodinách doprovázejí?
- *nudím se, když nic nedělám a jenom sedím a poslouchám, co mě nezajímá.... radši si píšu, pak to uteče (DN14), z dějepisu si nic neodnesu – jenom vypráví, nepíšu si.... pak to hledám na internetu (DN27), záleží, jak to ten učitel podá – nezáživná je teorie (DN31),*
- *nejhorší je, když neslyším, co ten vyvolanej říká, protože kuňká, protože se bojí (DN53), výtvarka mě nebaví – moc prolínajících se směrů, to jsem se musela fakt našprtát a už si nic nepamatuju (DN54), **ta vv učitelka nás má ráda, dělá to zábavný, ráda nás vidí a zas tolik neotravujem (DN55),** ale je to (ta vv) po obědě, tak těšíme domů nebo před obědem, tak se těšíme na oběd (DN56), informatika byla a je sice potřebná, ale učitelka byla nepřijemná a nic si z těch hodin nepamatuju (DN57),*
- *nepamatuju si nic ze země, kde ta učitelka si neumí zjednat pořádek a nikoho to nezajímá... (DN26),*
- *nebaví mě číst (DN27)*

Příloha VIII - Tvorba kategorií na základě hloubkových rozhovorů - ukázka

Běžné trávení volného času

	KI (DN1, DN2)	Ka (DN1)	De (DN 1,2,3,10)	KaO (DN1,2)	Ma (DN1,2)	Ra (DN1,2,3,4,5)
aktivita	vysoká (moc ho není, přesto výčet množství aktivit)	spíš ano	částečná – intr, procházky, pes, bratr	téměř žádná – pasivní zábava, asijská kultura	částečná – výlety po okolí, focení	spíše ano – sledování hokeje a psaní o něm
fyzická náročnost	spíše ano (sportovní aktivity)	spíš ano	částečná – mimo nabídek intru	žádná	částečná - výlety	téměř žádná – jednou týdně florbal
sociální náročnost	spíše ano - preference přátel	vysoká	spíše ano až vysoká – kamarádi, akce	částečná – příležitostně nakupování	částečná až téměř žádná – rodiče a sourozenci	žádná
potřebné dovednosti	vysoké (různorodé sporty)	spíš ano – sportovní trénink	téměř žádné – nenáročné aktivity	spíš ano, jisté znalosti jsou třeba	částečné - focení	spíše ano – jazyk a znalost problematiky hokeje
dobrodružnost	spíše ano (snowboardin g, lyže, zumba, ..)	částečná (v rámci aktivit ve skupině)	částečná – „akce“ s lidma	žádná	částečná až téměř žádná – výlety s rodiči	částečná – zprostředkovaná přes pasivní sport
prožitkový potenciál	vysoký – zdrojem podstata aktivit	spíše ano – zdrojem parta a svoboda	částečně	částečně – prožitky z poznávání nové kultury	částečně – zdrojem poznávání	spíše ano – fanouškovství, vášeň
šíře zájmů	vysoká	částečná – pravidelné aktivity	spíše ano – akce, intr (trampolína, bowling, bazén), kamarádi, pes, lidi	téměř žádná – velmi úzce omezená na asijskou kulturu	částečná až téměř žádná - focení	téměř žádná – úzké zaměření se na hokej
projev kreativity/ potřeba svobody	spíše ano	vysoká – potřeba volnosti	spíš ano – baví mě kreslit a vymyšlet nové věci	téměř žádná – není prezentována ni vyžadována	částečná - focení	téměř žádná – spíš řemeslo

škála: žádná - téměř žádná – částečná – spíše ano – vysoká

Vyhledávání mimořádných prožitků

	KI	Ka	De	KaO	Ma	Ra
TAS vyhledávání napětí a	spíš ano – zážitky ve škole lze najít (DN9)	vysoké – dobrodružství, pomoc	vysoké - adrenalin	spíš ano až částečně	žádné – mám rád stejný	téměř žádná

dobrodružství		druhým, preference neznámých věcí, láká cestování (DN4,5,6,39)		(DN6,7)	věci a stejný lidi, teda kromě technologie (DN6), sporty nedělám	
TAS – způsob vyhledávání napětí a dobrodružství	otevřenost v sociálních vztazích (i s učiteli) (DN9)	v kolektivu, parta, sen o cestování a vojenské medicíně (DN4,5,6,39)	trampolína, vysoká lana, bungeejumping, (DN6,7)	sport žádný, ale lákal by možná skok padákem (DN8)	maximálně bowling a šipky pro zábavu (DN7)	na sjezdovky jsem na lyžáku nešel (DN7)
ES – noví lidé a nové zkušenosti	vysoká obliba (DN5) – nebojím se jít sama mezi lidi (DN6), mám ráda třídní zábavu (DN10)	vysoká obliba – nevadilo by někam odjet třeba s tou medicínou (DN6), mám ráda nové lidi, nové situace, cestování, výzvy (DN7,8,39)		částečná – jo i ne – mám ráda, když je něco stejného a potom bych někam letěla daleko (DN6)	téměř žádná – spíš nejsem, občas to cestování, ale nový věci rád moc nemám, jsem z toho nervózní (DN32)	téměř žádná – nic nového moc nevyhledávám, mám svůj stereotyp a jsem s tím spokojenej – protože mám tu motivaci... (DN10,11,12)
ES – neobliba neznámých a nových pokrmů	obliba téměř žádná – cizí jídla moc nemusím (DN7)	?	obliba spíš ano - exotický jídlo bych klidně zkusila	spíš ano – to jo, když vim, co v tom je... (DN9)	spíš ano – cizí jídlo bych i ochutnal (DN10)	téměř žádná – nová jídla nejsou vůbec pro mě, někdy bych ale měl... (DN13)
Dis – respektování pravidel a norem	spíš respekt – pouze drobnosti nerespektuji (sedění na parapetu) (DN11)	částečně respekt – nedodržování „nedůležitých“ pravidel a norem, žádné stresy (DN17,19,20)	částečně – právní normy respektuji jak kdy (DN12)	spíš respekt – spíš neporušuju, když, tak neúmyslně (DN11)	vysoká – respektuju, ale něco je fakt divný (DN12)	spíš ano – snažím se neporušovat, občas akorát něco neřeším (DN15)
BS – rezistence vůči nudě	téměř žádná – nuda nerada, v závislosti na počasí se nudím, když jenom sedím a poslouchám, co mě neba.. (DN4,8,10,12,13,14)	žádná – absence nudy, kreativita – nuda nesnáším, nenudím se, zábavu si vždy najdu (DN9-	spíš ano – ve škole se často nudím, jinak se nenudím (DN13,14)	částečně – nenudím se, když, tak ve škole, najdu si zábavu – nenápadně	spíš ano – nuda znám, ale něco si většinou najdu (DN13)	vysoká – dřív jsem měl problém, teď ne, jenom ve škole, nějak si to odsedím (DN16,17)

		13,34,43)		(DN12,13)		
--	--	-----------	--	------------	--	--

škála: žádná - téměř žádná – částečná – spíše ano - vysoká

Motivace k učení, vytrvalost, odpovědnost

	Kl	Ka	De	KaO	Ma	Ra
vnitřní motivace	spíše ano (DN18) – touha po něčem víc, abych se nemusela stydět, hlavně vejška,...	spíše ano – budoucí zaměstnání, škola, vidina praktického výstupu (DN39,45)	vysoká – dokázat Vávrový, že na to mám, vejška (DN18), je to moje věc (DN19)	vysoká – chuť žít v Koreji, jazyky, vejška, vše podle sebe (DN17,18)	spíše ano – učím se, abych něco věděl (DN22)	vysoká – kvůli lidem se rozhodně neučím, motivuje mě budoucnost, následná pohoda (DN24,25)
vnější motivace	částečně – známky, rodiče, (DN17,18)	částečně – zaměstnání, škola	částečně – někteří učitelé, dokázat to Vávrový, kvůli rodičům se neučím (DN19,20)	téměř žádná – rodiče se snaží, ale... (DN17,18)	spíše ano – rodičům záleží na známkách, když učitel, tak Franc (DN22)	žádná - kvůli lidem se rozhodně neučím, je mi jedno, co si o mě myslí... (DN24,25,26)
demotivace	bratr – negativní příklad	„nepotřebnost“ předmětu (DN33,46)				
odpovědnost	spíše ano		spíše ano	spíše ano	částečně – jsem odpovědný, ale často zapomínám na úkoly (DN19)	
vytrvalost	spíše ano		spíše ano		částečně – musí mě to bavit (DN19)	téměř žádná – musím po kouskách

škála: žádná - téměř žádná – částečná – spíše ano - vysoká