

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Hra, volný čas a jedinec
Game, free time and the individual



Magisterská diplomová práce

Autor: **Jana Vančáková**

Vedoucí práce: **PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.**

Olomouc
2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Hra, volný čas a jedinec“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji konzultantovi PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D. za odborné vedení této práce. Děkuji také PhDr. Janu Šmahajovi a PhDr. Danielu Dostálovi za pomoc při sběru dat a statistických výpočtech; Sara Lucía Monroy a Ing. Kláře Vančákové za jazykovou korekturu (španělština, angličtina); lidem, kteří mi pomohli s šířením dotazníku; a všem účastníkům výzkumu za jejich spolupráci.

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1. Hra	9
1.1 Jedinec, hra, definice, funkce	9
1.1.1 Některé pokusy o definici hry a malý historický exkurz	9
1.1.2 Terminologické vymezení pojmu Game, Contest a Play	13
1.1.3 Funkce hry	14
1.1.4 Klasifikace her	18
1.2 Hra a jedinec	18
1.3 Hra a věk, zaostřeno na adolescenci	21
1.4 Zážitek, pedagogika a použití hry	24
1.5 Hra a hračka	26
2. Komfortní zóna, hra a jedinec	27
2.1 Komfortní zóna	27
2.2 Komfortní zóna, hledání prožitku	29
3. Dobrodružství a prožitek	32
4. Volný čas	34
5. Riziko	37
5.1 Riziko a jedinec	40
6. Zpětná vazba	42
7. Vývoj, organizace	43
II. Výzkumná část	48
8. Výzkumný problém a cíle práce	49
8.1 Rešerše relevantních výzkumných projektů	49
9. Výzkumné cíle a hypotézy	52
10. Popis zvoleného metodologického rámce a metod	54
10.1 Metody získávání dat	54
10.2 Normalita dat	55
10.3 Metody zpracování a analýzy dat	56
10.4 Etika	57

11. Výběrový soubor	59
12. Popis a interpretace výsledků	60
13. Diskuse	65
14. Závěry výzkumu	70
15. Souhrn	71
Seznam použitých zdrojů a literatury	75

Přílohy diplomové práce

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český, anglický a španělský abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3a: Česká verze dotazníku

Příloha č. 3b: Španělská verze dotazníku

Příloha č. 4a: Česká verze "lístečků"

Příloha č. 4b: Španělská verze "lístečků"

Příloha č. 5a: Znění e-mailu sekretářkám UPOL

Příloha č. 5b: Text pro studenty UPOL

Příloha č. 6: Ověření rozdělení dat

Úvod

Diplomová práce volně navazuje na ročníkovou práci s názvem Hra a adolescence, mottem byl citát Bernarda Shawa (**El hombre no deja de jugar por que envejece, envejece por que deja de jugar.** – Člověk si nepřestává hrát, protože stárne, ale stárne, protože si přestává hrát).

V tématu hry jsem se rozhodla pokračovat dále, neboť si myslím, že hra je velkým darem, něčím téměř posvátným. Neztotožňuji se s názorem mnoha autorů, že je hra v dospělosti méně důležitou, než v dětství. Mám za to, že hra je cesta k nám samým, stejně tak jako život je cestou ke smrti. Není vždy pouze příjemnou, avšak dle mého názoru jí to neubírá na důležitosti, hodnosti a nutnosti respektu.

Je poměrně dost prací věnujících se hře, méně těch zabývajících se hrou v dospívajícím a dospělém věku. V teoretické části práce představuji teoretická zázemí hry, volného času a rizik zážitkových aktivit. Výzkumná část je věnována porovnání volného času, sebehodnocení a tendenci vyhledávat výzvy (tj. možnosti překonání sebe sama) mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

Motto mé diplomové práce:

„Si amas más los zapatos que el camino, no vale la pena caminar.“

(Miluješ-li více boty než cestu, nemá cenu jít. - volný překlad autorky)

(Parque Nacional Natural Tayrona - Kolumbie)

I. Teoretická část

1. Hra

1.1 Jedinec, hra, definice, funkce

Hartl (2004, s. 102) pojem „jedinec“ vymezuje následovně: „Označení nejen pro člověka, ale i další živočichy, jako jsou savci, ptáci, ale i nižší organizmy jako členovci“. V mé diplomové práci budu používat pojem jedinec jako synonyma pro člověka, zvířatům a rostlinám nebudu věnovat větší pozornost.

Pod heslem „hra“ ve výše uvedeném slovníku najdeme, že se jedná o jednu ze základních lidských činností, provázenou pocity radosti a napětí. Přináší drama, konflikt, katarzi a bohatý děj. Má příznivé účinky na duševní zdraví, relaxaci a rekreaci. Nicméně definice hry je složitější a je jí věnována zbývající část této podkapitoly.

Vymezení pojmu „volného času“ a pojednání o něm se věnuje čtvrtá kapitola.

„Slovo hra pochází z latinského „jocus“, což znamená milost, vtip, šarm, zábavu, je to jakékoli kreativní cvičení, fyzická nebo duševní aktivita, kterou provádějí děti i dospělí, za účelem zábavy a relaxace“ (Estrada, Ketchum, 1995, s. 9). Hrou se zabývají ludologové. Určitý stupeň libovůle, odpoutání od zaběhnutých způsobů zacházení s předměty a myšlenkami je přirozeně v pojmu hry obsažen. Hra je spojena s tvořivostí a uměním. Nejvýhodnější je používat termín hra jako adverbium tj. jako popis toho, jak a za jakých podmínek se daná akce odehrává (Millarová, 1978).

Černý (1968; in Slavíková, 2011) uvádí, že jedním z nejpodstatnějších rysů člověka je, že může a musí být nevážený tj. že si může a musí hrát.

Fenomén hry je znovuobjevením jedné z nejúchvatnějších dimenzí života, která bývá často podhodnocována či opomíjena (Estrada, Ketchum, 1995).

1.1.1 Některé pokusy o definici hry a malý historický exkurz

Existuje mnoho snah o definici a vymezení hry.

Dle Neumanna (1998) je svět hry značně nepřehledný a strukturovaný. Nediví se tedy, že otázky funkce hry a důvod toho proč si lidé hrají, se již pokoušelo mnoho lidí zodpovědět.

Také typů her je poměrně hodně a jsou velmi různorodé, takže samotný pojem hra ztrácí přesné hranice, což stěžuje jeho jednoznačné definování (Hrkal, Hanuš, 1998).

Hra je alfou a omegou, celý život je rozehrou, je rozvrhován (Hogenová, 2003). V širším slova smyslu je hra pro Vyskočila přístup k životu. V životě si má jedinec dovolit i lehkost, nezávaznost hry, ve hře však má být plně nasazen (Čunderleho, 2001; in Slavíková, 2011).

Hra je neopakovatelnou, nepředvídatelnou, uplatňuje se zde individualita a momentální reakce (Tomajko, 1997/98).

Dle Huizingy (1971) je hra dobrovolnou činností, která má svůj cíl v sobě samé, doprovází ji pocit radosti, napětí a vědomí „jiného bytí“. Odehrává se podle bezpodmínečně přijatých pravidel, která jsou dobrovolně přijatá, a má pevně stanovené časové a prostorové hranice. Podstatou hry je schopnost pobláznit. Hra není fyzickou nutností ani mravní povinností. Je jí možné kdykoli zanechat či přerušit, není úkolem, ale potěšením. Mazal (2000) považuje hru za zdánlivě neproduktivní činnost, ale pro život nezbytnou.

Buytendijk (1933; in Slavíková, 2011) pokládá hru člověka stejně jako zvířat za samozřejmou, vznikající bez přemýšlení, vůle i vědomí. Vychází z žití, je projevem mladistvosti. Hrový pud stejně tak jako žízeň a hlad je základním pudem, a je i stejně silným. Pud samostatnosti a spojenosti s okolním světem se projevuje formou hry. Hra představuje cestu k životnímu poznání.

Protoherní struktury nacházíme napříč celým biologickým světem. Oblast hry můžeme rozdělit dle uvědomění si probíhajících procesů a charakteru tohoto vědomí. Do první patří organismy, jež o procesech nevědí, avšak je uskutečňují. Druhá skupina je tvořena živočichy (převahu mají lidé), kteří mají povědomí o problémové situaci. Tuto skupinu můžeme rozdělit ještě na dvě podskupiny, dle období, v kterém převládaly postupy předvědecké a vědecké. Žádná z herních a protoherních podob se nevytrácí, ale přetrvává (Pernica, 2008). Estrada a Ketchum (1995) považují hru za jeden ze znaků inteligence a racionality. Poukazují na duchovno, které je nadřazeno materiálu, které sdílíme se zvířaty. Ve hře vývojově vyšších živočichů nacházíme rudimenty lidské hry.

Neumann (1998) považuje hru za formu chování s časovou perspektivou a jednoduchou strukturou cílů. Obvykle obsahuje srovnávání, napodobování, důvěru, náhodu, útok, únik atp. Hra je prostředkem a prostorem k získávání zkušeností a prožitků. Lze říci, že hra je sama sobě učitelem, vyžaduje od hráčů opravdové nasazení a při řešení problémových situací i vysokou úroveň sociálních vztahů. Stejně nároky má i na vedoucího – aktivita, trpělivost, rychlé reagování, připravenost k učení, fantazii, pružnost jednání, pozornost a vytrvalost. „Člověk si vlastně hraje tehdy, když splňuje uvedené požadavky, tedy hraje si tam, kde je celým člověkem“ (tamtéž, s. 19).

Dalším „velkým“ autorem zabývajícím se hrou je Caillois (1998), který za hru považuje činnost, která je svobodná, neproduktivní, fiktivní, nejistá, podřízená pravidlům a vydělená z každodenního života. Nemá smysl sama o sobě, nevytváří žádné dílo, a tím se liší od práce i od umění. Rozdělil hru do čtyř kategorií, dle hlavních principů, jež se v nich objevují: zda

princip soutěže (Agón), náhody (Alea), chování „jako by“ (Mimikri), a závratí (Ilinx). Slavíková (2011) považuje za Cailloisův přínos především zpracování principu hazardních her, jež se vyskytují pouze u člověka. Zvířata hrají hry předstírající, soutěživé, i závratí, ale nejsou schopna pasivně čekat na rozhodnutí osudu. Stejně tak je tomu u dítěte, které nemá ekonomický zájem, pro něhož je hra především jednáním.

Hrkal a Hanuš (1998) považují hlavní smysl ve hře samé, zintenzivňuje bohatost existence a života.

Fink uvažuje pouze o hře člověka. Ve způsobu bytí i to, co vypadá stejně, nemusí být stejné. Odmítá hru jako pouhé zotavení, okrajový jev, přestávku, zábavnou zahálku, protiklad k práci či terapeutický prostředek. Považujeme-li hru za výše zmíněné, pak nerozumíme hloubce a obsahu bytí hry. Stejně tak, je nepochopením myslet si, že si hrají pouze děti. Také dospělý si hraje, avšak jeho hry jsou maskovanější, skrytější a tajemnější. Hovoří také o nechorobném rozštěpení člověka, kdy je reálným člověkem a je zároveň uvnitř hry; zaniká v roli, ale může se vyvolat zpět (Fink, 1992; in Slavíková, 2011). Dále Fink považuje hru za jeden z existenciálních fenoménů, jenž s prací, bojem, smrtí a láskou spoluvytvářejí základní strukturu lidské existence. Hra je podle něho typická svou neskutečností a nereálností, je parafrází lidského sebeuskutečňování, jako zrcadlení či únik ze skutečného světa (e.g. Fink, 1992; Slavíková, 2011). Dle Finka (1992) hra není příležitostným či náhodným fenoménem, náleží svou podstatou ke stavu bytí. Je základním existenciálním fenoménem.

Jirásek (2005) s Finkem nesouhlasí, dle Jiráskova Fink nepřekonává ontologickou bariéru herního světa a nepřiznává hře dostatečnou míru reálnosti. Dokonce uvažuje nad paralelností různých světů, a svět hry je „možným“ světem. Plnohodnotně pochopit svět hry lze pouze jeho prožitím. „Hra jako prostředník mezi nebem a zemí je meditací mezi dvěma protichůdnými způsoby bytí. Je směsicí konečnosti a svobody“ (tamtéž, s. 233).

Hra disponuje svými zákony a pravidly (psaná/nepsaná, skrytá/známá/známá jen někomu). Jejich dodržování je náročné. Mnoho her je svobodným jednáním, které stojí mimo obyčejný svět, je míněno „jen tak“. Hra jako taková existuje sama o sobě, má smysl, a to i přes to, že mnoha souvislostmi zasahuje do světa ne-hry. Vtahuje hráče do svého světa, přináší uspokojení, vzrušení, a často i materiální a společenský zisk (Bojar, 2003).

Franc, Zounková a Martin (2007) považují za základní rysy hry: výzvu; přitažlivost; přiměřenou věkovou skupinu; speciální čas/místo; pravidla; a fyzickou, psychickou a emocionální bezpečnost. K bezpečnosti dodávají, že by mělo být pamatováno na to, že hráči

často vystupují ze svých komfortních situací, a herní situace by měly sloužit k rozvoji, a ne k nízkému sebehodnocení.

Hra má tu výhodu, že v ní všechno funguje jakoby „nanečisto“, bez riskování zásadnějších materiálních ztrát. Je to prostor pro vyzkoušení různých řešení, na něž byste si v reálné situaci netroufli (Svatoš, Lebeda, 2005). Hra může být vážnou stejně tak jako radostnou aktivitou, důležité je, že chyba nemá vážné následky. Riziko je akceptováno, protože samotná hra je důležitější než její výsledek (McMahon, 1992).

Je-li však více systematizována a disciplinována, ztrácí část svého herního obsahu. Rozdělení na profesionály a amatéry poukazuje na to, že se pro profesionály hra stala velmi vážnou, jejich postoj není pravým herním postojem, neboť se pro ně u dané aktivity nejedná o bezstarostnost a spontánnost (Huizinga, 1971). Také Mazal (2000) považuje mnohé způsoby jednání při sportu za práci. Přičemž sportovní hry vznikají adaptací her novým podmínkám.

Neumann (1998) poukazuje na provázanost her v průběhu dějin, kdy byly součástí slavností, náboženství i spojovány s kultem bohů. „Hra byla od počátku neobyčejným druhem setkání. Byla něčím zvláštním, slavnostním a povznášejícím. Hra je skutečně svět sám pro sebe, ale i pro nás. Vcházíme do tohoto světa, abychom se stali jinými, abychom nacházeli sami sebe a setkávali se s ostatními lidmi“ (tamtéž, s. 17). Vernon (1996) nás také informuje o zmínkách her v průběhu dějin. Např. velmi oblíbenou hrou ve středověku byla hra soule (také choule), což byla surová hra podobná dnešnímu fotbalu; roku 1368 zakázal Karel V. všechny hazardní hry a cvičení – kostky, dámu, karty, kuželky, kotoučky, kuličky, soule, míčovou hru paume, a povolil střelbu z kuše a luku. Ve Francii byly velmi záhy také zakázány hazardní hry. Dokonce i šachy podléhaly předpisům. Přes všechny zákazy ve Francii této doby, nacházíme zmínky o „kostkařích“ vyrábějících kostky v Paříži z různých materiálů (dřevo, kosti, rohy, slonové kosti).

V Římě byla hra velmi důležitou při výchově mladých Římanů, což dokládá název škol, které poskytovaly elementární vzdělání tzv. „ludi“-hry. V renesanci se ve výchově začaly uplatňovat pohybové hry, z nichž se vyvinuly sporty novodobé (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

V 19. století je ve hře spatřováno zosobnění svobody. Friedrich Schiller, německý básník, považoval hru, možnost si hrát a herní svobodu za atribut lidství. Člověk je člověkem, jen tehdy když si hraje. Každá hra v sobě obsahuje paradox, čímž se odlišuje od vážného chování (Tomajko, 1997/98). Hra a jen právě hra rozvíjí přirozenost člověka a tvoří jej úplně (Schiller, 1942; in Jirásek, 1997/98).

Dle Slavíkové (2011) se koncem 19. století hrou zabývají vědecké kruhy, zřejmě v souvislosti se vznikem psychologie jako samostatné vědy. K dalšímu rozvoji dochází v polovině 20. století. Převažujícím počátečním pohledem je pohled biologický, přírodovědecký a empiricky psychologický.

Evoluční teorie v 2. polovině 19. století ovlivnila zformulování teorií her. Karel Gross ve své teorii říká, že naživu zůstanou ti, kteří se lépe přizpůsobí. Zvířata hrou trénují a zlepšují své dovednosti, jež budou v dospělosti potřebovat v boji o přežití. Stejně tak dítě jako kotě si hraje. Pouze ta zvířata, jež mají přesné instinktivní chování, si hrát nemusí, neboť jsou od počátku dokonalá. Hra se v dospělosti objevuje proto, že byla v dětství příjemnou (Millarová, 1978).

Časté je vnímání hry jako jenom hry. Zaměříme-li však svoji pozornost na toto téma, zjistíme, že je důležitým existenciálním fenoménem. Zdá se být těžko uchopitelná, čímž vyzývá k dalšímu zkoumání. Existence hry je nepopiratelná, přestože občas ustupuje do pozadí. Práce o hře v totalitách nejsou vítány, což dokládají mnohé studie hry, které jsou překládány se čtyřicetiletým zpožděním (Slavíková, 2011).

Pojem související s hrou je tzv. ludismus. Borecký (2005) píše, že se prvně objevuje ve speciální psychiatrii pro označení marginálních jevů. Etymologie pojmu vychází z latinského ludus-hra, českým ekvivalentem je hračkářství či hračičkování. Ludismus obsahuje sběratelství, koníčky, banální, vědecké či umělecké výtvořky a tzv. brikoláže (věci s pevně danými významy dostávají význam nový – pozn. autora).

1.1.2 Terminologické vymezení pojmu Game, Contest a Play

Moore (1969; in Tomajko, 1997/98) se pokusil od sebe odlišit pojmy Game, Contest a Play. *Game* je pohybová činnost, při níž se jedna strana snaží překonat druhou stranu intervencí do její činnosti. *Contest* je opět pohybová činnost mezi dvěma skupinami, ale bez aktivní intervence účastníků. Českým překladem jsou slova pohybový závod, sportovní závod či závod. *Play* je podle Moora nesoutěživého charakteru a bez předepsaných pravidel, že může ve formálnější definici zahrnovat i *sports*, přičemž o kousek dále píše, že *sports* zahrnuje *game, contests i play*.

Bojar (2003) charakterizuje *game* jako činnost soutěžního rázu dle předem daných pravidel, podmínkou je jejich znalost a podrobení se jim. *Play* je pak činnost, která má cíl sama o sobě, nebo přináší potěšení hráči. Dochází v ní obvykle k disociaci od racionálního „já“ (např. smysl postrádající sypání písku).

1.1.3 Funkce hry

Od vymezení pojmu hry se dostáváme k její funkčnosti.

Jedním ze základních teoretických konceptů práce s hrou je prožitková pedagogika (zážitková pedagogika, experiential education). Její kořeny je možné hledat již v antice či renesanci, avšak za její skutečné počátky je považována práce prožitkové pedagogiky Kurta Hahna (Schoel, Maizell, 2002; in Činčera, 2007). Význam hry podtrhuje i skutečnost, že ve světě vznikla samostatná pedagogická profese herní specialista-playworker (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, & Pavlíková, 2002).

Hra je ve společnosti pojímána ambivalentně, neboť je vytěsněna na její okraj. Především ve výkonově orientovaných společnostech panuje představa, že hra má své opodstatnění v dětském věku a volném čase. Ve vážném světě dospělých je brána jako ztráta času. K toleranci hry dochází, slouží-li k regeneraci a oddechu, zábavě, uvolnění a umožňuje kvalitnější a efektivnější pracovní výkon (Dohnal, 2003).

Dle McMahona (1992) hra není pouhým naplňováním času ani zbytek času po práci. Jedná se o spontánní a aktivní proces, v němž se může rozvíjet myšlení, citění a děláni, pokud jsou oproštěny od strachu z neúspěchu. Hráč svobodně nalézá a tvoří. Hra je cestou asimilace nové informace a přijímání ji za své. V jejím procesu měníme sami sebe a náš pohled na svět. Na druhou stranu je také procesem, přinášejícím nádherný pocit růstu autonomie. Mazal (2000) považuje hru za součást celého života každého jedince. V jakémkoli věku prostřednictvím hry měníme sebe i své okolí, často více, než si uvědomujeme. Hra ovlivňuje motoriku, sociální integritu, city, uvolňuje agresivitu, a je velmi účinná ve výchově.

Hru můžeme dle účelnosti popisovat ze dvou hledisek. Prvním pojetím je pojetí především biologické, hru považuje za nerozumnou, okrajovou, zbytečnou, napomáhající účelnému a rozumnému životu. Její přínos vidí v osvojování si důležitých dovedností, zotavení, uvolnění, obnově sil a překonávání sociálních nároků. Ústřední otázkou je, proč si hraje. Druhým pojetím je kulturní hledisko, jež považuje smysl hry v ní samé, nalezneme ji ve všech kulturách a společnostech, není potřeba ji obhajovat jinými důvody. Souvisí se svobodou jedince, s jeho fantazijní, tvůrčí a uměleckou schopností - hra má blízko k imaginaci. Neptá se, ale konstatuje, že si člověk hraje, a zajímá se o to, jak si hraje a jak ve hře je (Slavíková, 2011).

Existují teorie na podkladě neurofyzologie a anatomie mozku, jež uvažující o tom, že hrát je člověku vrozeno. Hrát i hrát si potřebuje jedinec k životu stejně jako smát se, spát, pít, jíst a

milovat. Teorie podporuje fakt, že hra je součástí edukace a výchovy i u nižších živočichů (Komenda, 2003).

Rosický (2003) hru považuje za příležitost k aktivnímu učení ze zkušenosti. Hra není jen zážitkem, ale prožitkem vyžadujícím investici hráče, ať fyzickou či duševní, která přesahuje náš naučený repertoár jednání a obvyklých činností. Jedinec hledá vlastní řešení. Ve hře je prostor k učení se metodou pokus-omyl, racionalita se oproti běžnému životu objevuje méně. Neúspěch či nezdar má ve hře menší dopad, než v životě.

Jaký je rozdíl mezi dětmi co si hrají a těmi, co sledují televizi? Ty, co si hrají, jsou v pohybu, plny zájmu a aktivní a dokážou se zabývat nejbáznivějšími věcmi. Televize je činí nehybnými, apatickými se skelným pohledem, jeví se jako hypnotizované (Habiseuntigerová, 1999).

Hra totiž plní několik funkcí (rozšiřování osobních hranic, zkoumání sociálních interakcí, rozvoj dovedností, vytržení ze známého prostředí atp.). Dobrá hra není pouze zábavou, ale má i výchovný charakter. Hra je prostředkem, nikoliv cílem (Franc et al., 2007). Hra je významným výchovným prostředkem v oblasti výchovy mimo vyučování, patří k nejoblíbenějším činnostem volného času, kompenzuje vyučování a působí relaxačně. Hra může působit na rozvoj všech stránek jedince - biologickou, psychickou i sociální. Bývá doprovázena kladnými city, podílí se na utváření volných a charakterových vlastností (Pávková et al., 2002). Svatoš a Lebeda (2005) píší, že aby hra fungovala jako výchovný a vzdělávací nástroj, musí být do ní účastníci vtaženi, musí být dokonale motivováni, být ve stavu, kdy okolní svět pro ně přestává existovat, jsou plně ponořeni do světa hry. Děti mají tuto schopnost bohatě vyvinutou, minimální impuls postačuje, aby okolní svět přestal existovat a převládl svět hry.

V kontrastu k výše uvedenému Rosický (2003) považuje hru vždy jako výchovnou, ať už si klademe vychovávat za cíl či nikoliv. Diskutuje-li se o možných důsledcích hry, pak autor u těch, kdo ji uvádějí, zdůrazňuje skutečnou vážnost a odpovědnost.

Se zajímavou novinkou přicházejí Svatoš a Lebeda (2005). Píší, že poměrně novým, avšak ne moc rozšířeným nástrojem společenských neobvyklých zážitků a vzájemného poznávání jsou tzv. Q-hry. Jedná se o málo strukturované inscenační hry, trvající i několik dní. Atmosféra je dotvořena kostýmy. Na první pohled není jasné, kdo je účastník a kdo instruktor. Vzdělávací a rozvojový efekt je založen na principu transferu zkušeností. Hře je

přítomen psycholog, jenž po skončení hry pomáhá odhalit a pojmenovat tendence v chování účastníků.

V současnosti na popularitě nabývají tzv. larp (Live Action Role Play). Jevická (2010) larpem rozumí dramatickou hru, kde hráči přijímají role, v kterých jednají v rámci dramatických situací, vytvářejí konflikty, jejichž řešením se posouvají v příběhu dále. Ze samé podstaty larpu jde spíše o získávání dovedností a tvorbu postav, než o rozšiřování znalostí. V současnosti jsou larp příkladem nezáměrné edukace, přestože většina mladých lidí je vyhledává primárně pro rozptýlení, zábavu a kamarády. Larp je hra. Vyžaduje tedy aktivitu jedince. Hraní rolí, podstata larpu, je komplexním procesem, který vyžaduje: pochopení psychologických procesů druhého člověka (empatie, porozumění druhým, vcítění se do jejich problémů); informace o prostředí, v němž postava žije, a společnosti, rodině i přátelích postavy atd. Larp umožňuje propojení souvislostí a jejich pochopení. Jevická se domnívá, že prvním českým larpem, který počítal s nutným vzděláváním pro hru samotnou, byl v roce 2009 Perunův stín. Hře předcházeli přednášky o době, v níž se larp odehrával.

Na webových stránkách www.larp.cz se můžeme rychle zorientovat v tématické i datech konání larpů v České republice. Dozvíme se základní dělení na *bitvy/dřevárny* (armády, šermířské souboje a měkčené zbraně); *městské a outdoor larp* (větší důraz na roli, zápletky a konflikty postav, souboje jako doplnění) a *komorní larp* (krátké hry v malém počtu účastníků, důraz na hlubší ztvárnění rolí, v menším prostředí např. místnost).

Hra vytváří vnitřní harmonizaci a rozrůzněnost života. Proces herní harmonizace probíhá především na základě terapeutické funkce hry. Nejvýraznějšímu rozvoji této funkce došlo z důvodu mírnění úzkosti v kulturních societách, její kořeny však nacházíme v podobě sociálních instinktů u biologických druhů. Prostřednictvím hry se sociální a kulturní realita vyjevuje v podobě různých modelů světů, skrze které můžeme rozvíjet a osvojovat si sociální a kulturní nastavení naší společnosti (Pernica, 2008). Dle Hanuše a Chytilové (2009) je hra jedním z ideálních prostředků harmonického vývoje. Musí však být stanoven cíl hry, jenž nám říká jak, kam a kudy se bude hrou směřovat. Pokud cíl schází, pak se ztrácí smysl konání a neexistuje žádná cesta. „Hra vytváří řád, hra je řád. Do nedokonalého světa a zmateného života vnáší dočasně omezenou dokonalost. Hra vyžaduje bezpodmínečný řád“ (Huizinga, 1971, s. 17).

Millarová (1978) se ve své knize zabývá i tématem hry v psychoanalýze. Psychoanalýza využívá hry v terapii dětí jako prostředku k přizpůsobení této techniky. Freudovi následovníci

u dětí využívali volnou hru zároveň s volnými asociacemi. Dále ji Freud využívá k odreagování nepřipustných nutkání, kdy nahrazuje skutečný předmět nenávisti jiným, např. dítě mrští panenku o stěnu nebo ji hodí do vody, a odreaguje tak pocit žárlivosti ke svému sourozenci. Stupeň úzkosti však hru nesmí znemožňovat. Konflikty a přání vývoje jedince se promítají do dětské hry přímo či na symbolické úrovni.

Freud později zjistil, že dětská hra neobsahuje pouze přání, ale i zážitky nepříjemné, domníval se, že konflikty, a nepříjemné napětí jsou redukovány opakováním ve hře či fantazii. Hra je tedy pro dítě adaptivním prostředkem vyrovnávání se se situacemi či událostmi. Tendence hrát si, znovu opakovat prožité vede k obnovení původního a stabilního stavu organismu. „Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení“ (tamtéž, s. 27).

Melanie Kleinová se zasloužila o zjednodušení interpretace hry v psychoanalýze. Klade rovnost mezi hrou a sen. Děti často nedovedou sen přiměřeně slovně vyjádřit, a obsah snů jim splývá s denní realitou, u dětských pacientů bylo obtížné využívat výklad snů. M. Kleinová objevila u dětí královskou cestu do nevědomí - hru (Borecký, 2005).

Slavíková (2011) dodává, že hra je jedním z hlavních prostředků terapie dětí, využíváme ji i v dětské diagnostice. Jejím prostřednictvím, stejně tak jako kresbou a snem, poznáváme dětskou duši. Sigmund Freud byl prvním, kdo podnítil jak teoretické tak praktické užití hry v diagnostice. Podle Freuda má hra dva významy: naplňuje pudová přání a zároveň slouží jako katartická abreakce. Hrová technika využitá k diagnostice jedince, může mít zároveň i terapeutický efekt.

McMahon (1992) píše, že terapie hrou se využívá rozdílně, avšak závisí na potřebách dítěte a kontextu poptávky a omezení. V nejjednodušší formě hra facilite komunikaci mezi dítětem a dospělým o věcech, které si dítě uvědomuje, ale je těžké o nich diskutovat, protože se jedná o něco bolestivého či trapného, nebo dítě nemá schopnost vyjádřit problém jiným způsobem.

O tom, jak se jedinec vyrovnává s aktuální situací, píší i Jirásek, Vančurová a Havlíková (1983), kteří považují tělesný pohyb za jakousi rezervu, jež umožňuje vytížení, ale nedovolí přetížení v duševní práci. Spontánní aktivity (pohyb venku, hra, sportovní činnost) vyvažují nároky organizovaného vyučování. Myslím, že nejen vyučování, ale i jakékoli jiné duševní aktivity.

Mnoho autorů také upozorňuje na vztah kreativity a hry, např. Vygotskij a Chateau hře přisuzují rozvoj imaginace (Garaigordobil, 1994). Jsme schopni na sebe brát role, jež nežijeme autenticky, ale hrajeme si a hrou tedy vytváříme jinou skutečnost nebo napodobujeme. Podmínkou je přijetí role „hráč“ či „herec“ (Valenta, 2008).

1.1.4 Klasifikace her

Klasifikace her, dle Boreckého (2005), je vytvářena podle vnějších hledisek, mimo dotek s vlastní hrou. Kritérii mohou být schopnosti a dovednosti (hry motorické, intelektové, speciální, senzomotorické); psychické funkce (hry emocionální, konativní, kognitivní); předměty hry (hračky); místo (exteriérové, interiérové); pohlaví; věk; počet hráčů či dílčí poznávací funkce (hry konstruktivní, imitativní, funkční, fiktivní,...).

Dělení her existuje mnoho např. Hora, Křivohlavý, Gintel, Holec a Karlachová (1984) rozdělují hry na Pohybové hry (hry na výdrž aneb „orvávачky“, hry dobrodružné a jinak nevšední, hry recesní, drobné hry čili rozechřívaly), Hry málo strukturované, Moderní společenské hry (hry sebepoznání, hry komunikativní, hry didaktické, hry seznamovací, hry psychologické, hry převlékací, hry na vždycky a na kdykoli), Solitéry a Hry i nehry. Šimanovský a Šimanovská (2005) dělí hry na Rozehřívací hry a ledolamky (soupeřivé hry, hry pro rozvoj spolupráce, dramatické hry); Rodina, vztahy a vrstevníci; O penězích; Konzumní společnost a reklama; Příroda, hry o přírodě; Hry o přežití, survival; První pomoc, Outdoor a hry v přírodě a Globalizaci – hry o zemi. Jiné dělení nacházíme u Hermochové (1994), ta dělí hry dle tematických okruhů např. city, identita, stres, obavy, uznání, peníze. Zoučková (2007) hry rozděluje dle výchovných cílů např. hry na rozvoj intelektu, tvořivosti, sociálních dovedností.

1.2 Hra a jedinec

„Dítě, které si hraje, není dětinské. Dětinským se stane teprve tehdy, když ho hra začne nudit nebo když neví, na co si hrát“ (Huizinga, 1971, s. 187).

Ve vývoji dětské hry je potřeba rozpoznat úroveň dětského vývoje (fyzické, intelektuální, sociální, emocionální), abychom jejím prostřednictvím mohli dítěti pomoci. Potřebujeme porozumět procesu emočního vývoje jedince od narození. Pouhé pozorování spontánní hry nemá potřebnou hodnotu pro diagnostiku a assessment (McMahon, 1992).

Boesse a Krella (2010) ve svém výzkumu uvádějí, že pro zachování motivace dětí ke sportu a zbuzení zájmu o sport, je velmi důležité, aby si jen tak užívaly pohybu. Obliba dovádění v lese a lezení na stromy dnes klesá. Došlo k dramatické změně kultury pohybu. Aktivity, jež děti a adolescenty bavily dříve, jim dnes připadají nezajímavé a nudné. Autoři dávají podnět k zamyšlení, zda vybavení a moderní komunikace může tento problém vyřešit. Jedním z pozitivních aspektů sportu je jeho vliv na sociální vývoj dětí a adolescentů a setkávání se s novými emocionálně odlišnými situacemi, které jsou výraznější v reálných životních aktivitách než videohrách. Revee (2010) se vyjadřuje k tématu motivace: Učitelé, zaměstnavatelé a sportovní trenéři říkají, že způsob jak motivovat své žáky, pracovníky i sportovce je skrze zvýšení jejich sebeúcty, a cítění se dobře se sebou samými. Rozvinout vnitřní motivační zdroje znamená rozvinout potřeby, kognici a optimistické emoce podporující odhodlání. Čím více se během života kultivují a rozvíjejí vnitřní motivační zdroje pevné, resistantní a produktivní, tím častěji jsou zakoušeny silné, resistantní a produktivní motivační stavy v dané situaci.

Jak poznáme optimální prožívání? Jedním z ukazatelů je pocit radosti, který přináší našemu životu novou kvalitu. Splnitelnost hry je pro jedince i pro skupinu podmínkou pro zážitky radosti, potřebná je také jejich soustředěnost na ni, té je dosaženo cíli a pravidly hry. V průběhu hry hráči dostávají okamžité informace o plnění úkolu a jeho stavu. Hra, jíž označujeme za správnou, přináší hluboké zaujetí, kdy překonáváme čas i únavu, nemáme strach ani z toho, že selžeme. Zdá se nám, že máme situaci pod kontrolou (Neumann, 1998). „Zapomínáme na své vlastní já, abychom ho po skončení činnosti objevili v jeho silnější podobě“ (tamtéž, s. 23). Sám autor však připouští, že i neúspěch ve hře je cenným podnětem pro skupinu.

Co propojuje hru s normálním životem? Především emoce, interakce a procesy, k nimž v průběhu hry dochází. Hra je umělým prostředím, avšak to, co se v ní odehrává, přináší reálné a nezřídka trvalé účinky. Čím je prožitek ve hře silnější, tím silnější má dopad na účastníky (Franc et al., 2007). Caillois (1998) píše, že jedinec musí závazně a absolutně přijmout pravidla hry, aby pro něho nebyla pošetilostí, neboť hra sama o sobě nemá žádný smysl. Stejně tak jako ve hře musí být zachován prvek překvapení a omylu. Také Svatoš a Lebeda (2005) se vyjadřují k tomuto tématu. Hra je dle nich fantazijně vykonstruovaný model. Čím více se do hry vžijeme, tím více se podobají naše zážitky reálným. Pokud hru vnitřně nepřijmeme, pak považujeme naše chování za nedůstojné, směšné a zbytečné. Stejně

jako tmavě oblečení herci v černém nenasvíceném divadle. Goffman (1999) dodává, že pokud hrajeme nějakou úlohu, požadujeme, aby naši pozorovatelé brali vážně dojem, který jsme v nich vyvolali. Za cynického označuje jedince, který nevěří svému vlastnímu výstupu, ani se neobává o svoji věrohodnost před publikem.

Hra není vyučováním či předáváním informací. Probouzí emoce, které mobilizují energii, a ta přirozeně vede hráče, aby odhazovali své masky. Zážitek jako prostředek hry nabízí tvorbu vlastní zkušenosti, přináší pochybnosti o životních schématech jedince, provokuje k přemýšlení a nutí k přehodnocování dosavadních modelů. Hra je modelovou skutečností, život na nečisto. Na programech PŠ je obvykle oceňována tvořivost, iniciativa a projevení názoru. Účastníci většinou rychle chápou a ocení, že jim program dává možnost konfrontovat své postoje a názory s ostatními, umožňuje jim tak orientovat se ve vztazích i v sobě samých. Získávají okamžitou zpětnou vazbu, která nemusí být vždy lichotivá, je však mimořádnou a ojedinělou možností korigovat sebe sama (Holcová, 1994). Stránský (1994) dodává, že každý kurs, hra, akce či situace vede účastníky k tvořivosti. Předkládáme před ně problémy a v rámci pravidel je vyzýváme k jejich překonání. Každý má hru uchopit a zahrát, jak nejlépe umí. Humanističtí psychologové tvořivost považují za jednu ze základních potřeb, a lidé mají tendenci ji uspokojovat – vyvíjet se, vyjadřovat a aktivizovat své schopnosti.

Pro správné působení her a dobrodružných aktivit, je důležité, aby měli hráči možnost se rozhodnout o své účasti a zapojení do hry. Odborná literatura užívá termín „challenge by choice“ tj. dobrovolnost výběru a přijetí výzvy, také možnost posoudit své možnosti a odmítnout. Tyto procesy jsou důležitější než samostatné rozhodnutí. Cesta je cílem. Na akcích se také osvědčují oboustranně podepsané smlouvy, jež definují hodnotový systém, což umožňuje přijímat cíle a způsoby her či aktivit za své (Neumann, 1998). Jedinec se ve hře objevuje bez „masek“, je otevřený, přístupný, spontánní a uvolněný. Vybočení ze zažitých kolejí s sebou přináší narušení rovnováhy, napětí, možnost pozorovat svět jinýma očima i novou kvalitu. Vnímat, zastavit se, pochopit, vydechnout, porozumět a tolerovat (Vážanský, 1994). Také soupeřivost a agresivita jsou přirozené žádoucí vlastnosti živočichů. Nelze je dětem brát, ale je potřeba naučit je s nimi zacházet. Schopnost soupeřit hraje, v dnešní konzumní společnosti, významnou roli. Děti se potřebují naučit vyhrát i prohrát, odhadovat soupeře, bojovat a spolupracovat (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

Vedoucí je nejčastěji v roli oficiálního vedoucího, avšak vystupuje i v dalších rolích (hráč, animátor, kouč, poradce). Jeho role se mění v průběhu akce, z počátku je zřetelně v čele, čím dál tím víc autonomii předává hráčům, stává se podněcujícím a podpůrným. Dobrý vedoucí stanoví cíle hry a propracuje postup k jejich dosažení. Oplývá energií, vzbuzuje důvěru, ví, proč začlenil určitou hru, přebírá zodpovědnost za rozvoj své skupiny. Má sebedůvěru, je spontánní, tvořivý, má smysl pro humor a je optimistický. Fantazie a představivost jsou katalyzátorem dobrodružných akcí. Je třeba, aby se vedoucí uměl pohybovat mezi póly serióznosti a bláznivosti. Hra by měla být přínosnou pro hráče, ale i pro samotného vedoucího. Vedoucí má podporovat, povzbuzovat a poskytovat zpětnou vazbu, své zkušenosti stále analyzovat, hledat nové poznatky, techniky a zkušenosti (Neumann, 1998).

Instruktoři by si měli vždy, alespoň odsimulovat vývoj hry, kterou budou zadávat, nezáleží při tom na zkušenosti či nezkušenosti instruktorů (Hrkal, Hanuš, 1998).

Dle Holeyšovského (1994) je nejlepší rada pro tvorbu hry, ji udělat. Inspirovat se můžeme kdekoli, nápomocny nám mohou být: každodenní život, jiná planeta, filmy, knihy, divadla atp. Za novou hru je považována i modifikace staré hry, která se od ní výrazně liší, a je dokonalejší. Napadají-li nás nějaké poznámky, je dobré si je hned napsat. Musíme precizně zformulovat pravidla, vracet se k nim, a nedostatky doplnit. Dále bychom neměli zapomenout využít legendu a hru si na zkoušku zahrát např. s kamarády.

Úspěch aktivity v programu závisí na motivaci. Nemůžeme poučovat, ale musíme inspirovat. Jedná se o trochu umění a trochu psychologie. Důležitý je proces dané aktivity, ne její výsledek. To si musí všichni vedoucí programu uvědomovat, avšak účastníci by to měli alespoň tušit (Stránský, 1994).

„Nebudeme-li si vědět při uvádění hry a vedení hry rady, vzpomeňme si vždycky na zásadu 5 P: **P**opiš, **P**ředved', **P**tej se, **P**rováděj a **P**řizpůsobuj“ (Neumann, 1998, s. 36).

1.3 Hra a věk, zaostřeno na adolescenci

„...hra je (a nikoliv pouze v transakční analýze) vyvolávána dítětem v nás, což ale neznamená, že hra je chováním přiměřeným pouze dětskému věku. Hrající si dospělý není dětinským, infantilním, nevyspělým jedincem, ale využívá (či se u něho projevuje) „archeopsychické funkce“, tedy výše zmíněné zkušenosti z dětství, přítomné v každé dospělé osobnosti“ (Jirásek, 1997/98, s. 26).

Zajímavé povšimnutí učinil Pernica (2008), který porovnává vývojová období J. Piageta a psychosociální stádia vývoje E. H. Eriksona s herními tématy daných období. Zjišťuje, že jádrové konflikty zároveň pojmenovávají základní tematické směřování her daného vývojového období.

Dětská hra je vážným zaměstnáním. V prvních etapách vývoje jedince je hra jedinou lidskou aktivitou, a později převažujícím druhem činnosti. V případě lidí spokojených a šťastných je i později zdrojem radosti a kompenzace únavy vnucených stereotypů a všední námahy (Jirásek et al., 1983).

Kolem 10 let začínají jedince zajímat hry úspěšné pro jedince, současně od her s ústřední osobou děti přecházejí na hry kolektivní a individuální. Obsah a pojetí her se mění od „honění někoho někým“ k hrám s obranou a útokem. Symbolika kontaktu bývá často nahrazena kontaktem přímým. Změna stále pokračuje až ke sportu a hrám, jež mají specifické role dané pravidly (Mazal, 2000).

McMahon (1992) uvádí, že mnoho dospělých věří, že hraní je dětinské, a budou souhlasit s Piagetem, že hra mizí s koncem dětství a je nahrazena reálnou prací a rekreací. McMahon však považuje hru za základní element lidského bytí a rozvoje. Hra je spontánní a kreativní, osvobozená od strachu z neúspěchu. Buytendijk (Slavíková, 2011) má také za to, že se hra s přibývajícím věkem vytrácí. Huizinga naopak má za to, že kultura vznikla na podkladě hry – sféra dospělých. Caillois označuje jako speciální dospělou hru, hru hazardní, mluví také o „korupci“ hry. Fink považuje hru dospělých za rafinovanější, avšak hranou s menším zaujetím. Hra je volnočasovou činností, která má velký význam pro vytváření společenství. Jirásek (1997/98) považuje hru za výchovný prostředek, přičemž hra je úspěšně používána ve skupinách dětí od předškolního věku až po dospělost. Slouží nejenom k odreagování, ale slouží i jako motivace ke změnám v sociálně problémových oblastech.

Hrkal a Hanuš (1998) píší, že hry dospělého věku se významně neodlišují od her dětských, v obou najdeme tyto charakteristiky:

- ❖ problém, překážku, výzvu, soupeře, přírodní živel a vyrovnávání se s tímto individuálně či skupinově
- ❖ vytrvalost, nasazení sil, intelekt, schopnosti, fantazii
- ❖ využíváme převleky, různé role, zažíváme bezstarostnost, žijeme ve fantazii, máme radost ze spontaneity a tvořivosti
- ❖ hra vyvolává napětí, radost, smutek, uvolnění, uklidnění i vzrušení, beznaděj, nadšení

Do určité míry lze modifikovat jakoukoli hru, přizpůsobujeme ji potřebám kurzu, schopnostem a možnostem instruktorů, účastníkům, prostředí a materiálu (Franc et al., 2007).

Složitost hry se zvyšuje s věkem dětí. V období mladšího školního věku volíme drobné pohybové hry, ve středním a starším školním věku volíme hry sportovní či rekreační. Obvykle mají tyto činnosti soutěživý charakter (Pávková et al., 2002). Hra v dospělém věku, přestože založená na jednoduché činnosti, je nejen společenskou událostí, relaxací a rekreací, zábavou a zdrojem radosti, ale napomáhá rozvoji složek osobnosti užitečných pro sféru profesionální - rozvoj schopností, dovedností a vlastností (Hrkal, Hanuš, 1998).

Adolescence je dnes považována spíše za období sebeutváření jedince, než jako bouřlivé a krizové období. Věkové vymezení období je těžké určit (nepanuje shoda mezi autory), za obecnou podmínku je však považováno dosažení ekonomické a psychické nezávislosti. Někteří autoři mluví o vzniku nové životní etapy mezi adolescencí a dospělostí, kterou označují např. post-adolescencí, adolescentní moratorium. Toto mezidobí může být nápomocné v hledání životní cesty a hodnot ve sféře osobní, studijní či profesní (Flemr, 2008). Období dospívání je v dnešní době spojeno s bojem o svůj vlastní vývoj, objevování svých nadání, o důvěře, toleranci, úctě a převzetí otěží svého života do vlastních rukou a odpovědnosti za něj, svobodně myslet svou hlavou a jednat, cítit svým srdcem, naučit se vyhrávat i prohrávat, řídit svá rizika a vést spory. Někteří bojují o citovou odezvu, radost ze života lásku atp. Dospívající potřebují úkoly přiměřené jejich schopnostem. Sociální oporou jim mnohdy bývají rodiče, prarodiče a učitelé (Šimanovský, Šimanovská, 2005). V období adolescence je typické psychosociální moratorium, tvořivá flexibilita, schopnost nacházet nová řešení situací, a vrstevnická uniformita. Charakter sémiotických her, v nichž dochází ke generačně vyhoceným způsobům k vyjádření vlastní identity, se také proměňuje. Adolescenti často vyhledávají adrenalinové sporty, či aktivity zvyšující adrenalin v těle. Častěji jako reakci na psychosociální moratorium nacházíme také herní úniky, proměnu hry za realitu a náhradu reality hrou. Do popředí se dostávají intenzivní, kolektivní i individuální prožitky a absolutní řešení situací, také hry sexuální a erotické (Pernica, 2008). V období adolescence nacházíme hru vyjádřenou dospělejším způsobem – v kreativním umění, sportu, fyzické aktivitě, intelektuální zvědavosti, a to skrze nové sexuální vztahy a vrstevníky sociálních skupin. Hlubší pocity jsou často přístupné skrze poradenství a terapii, nežli skrze hru. Nicméně arteterapie může být velmi nápomocnou. Někdy využití strukturovaných her může otevřít a usnadnit komunikaci mezi mladými jedinci a dospělými. Hravé metody skupinové práce, jako je dramaterapie, mohou být velmi silné (McMahon, 1992).

Všechny stávající hry v období střední dospělosti nabývají na náročnosti a síle (např. zvýšení adrenalinové zátěže her). Charakteristickými rysy hry je nárůst prvků sexuálních, erotických, estetických a her za peníze. Hra ztrácí cíl sama o sobě. Těžiště her se v průběhu našeho života přesouvá z her jednoduchých ve hry složité a strukturované, aby docházelo zase k opětovnému zjednodušení her. Při zvyšující se složitosti nedochází k vymizení předchozích herních oblastí. Jsou součástí naší herní paměti, aby se v případě náhlých krizových situací pohotově objevily v podobě regresivních herních návratů. Hra je přítomna v celé fylogenezi jedince, objevují a prolínají se v ní různé funkce, které jsou využívány v mnoha oblastech života. Hra je rozvedením nejstarší metody poznávání, učení a existence, metody pokusu a omylu, neboť v obou dochází k pokusům o řešení problémových situací a výběru strategií úspěšných od neúspěšných, omylů (Pernica, 2008).

1.4 Zážitek, pedagogika a použití hry

Hanková (2010) uvádí, že ani studenti pedagogických škol nemají jasnou představu o tom, co to je zážitková pedagogika. Někteří vědí, že využívá prožitku jako výukového prostředku, a očekávají využití hry. Metodiku a principy však většinou neznají.

Paradigma zážitkové pedagogiky je dle Priesta (1990; in Leberman, Martin, 2003) vrcholně dobrodružné, aktivity nabízejí možnosti zážitku flow a osobního růstu. Nicméně vrcholné učení nemusí pocházet nutně z flow či vrcholné zkušenosti. Hanuš a Chytilová (2009) zážitkovou pedagogiku chápou jako teorii výchovy k prožívání a výchovy prožitkem.

Zážitková pedagogika zasazuje prožitek do širších souvislostí (znalost cílů, zpracování prožitku a převedení do zkušenosti atp.). Základními cíly zážitkové pedagogiky je impuls k poznání sebe sama i druhých, zakoušení světa a přírody, vstupování do personálního rizika odmítnutí, prohlubování schopnosti dialogu aj. (Jirásek, 2005).

Zaměřme se teď na samotné použití hry. Hra je účinným prostředkem vzdělávání a výuky v dospívání i dospělosti. Její výjimečnost a účinnost je postavena na autentickém osobním zážitku a emocích s nimi spojených, jež podporují zkušenosti ve hrách (Hrkal, Hanuš, 1998).

„V každodenní pedagogické praxi je hra nenahraditelným prostředkem výchovy. Jejím používáním navozujeme situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste vědomostně, dovednostně, ale především zkušenostně“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114).

Dle Neumanna (1998) mají hry a aktivity v přírodě kromě výchovného využití i rekreační charakter, liší se však v reflexi (což je řízený proces hodnocení her a aktivit, využívající zpětné vazby). Reflexe her a aktivit nás učí vidět naše jednání prostřednictvím prožitků a zkušeností. Je prostorem k výměně názorů s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti, což přináší i výchovný aspekt.

Samotný zážitek ale automaticky neznamená, že se z něj něco naučíme. Vzdělávání zážitkem je postaveno na rozboru zážitku a reflexi (Joplin, 1981; in Franc et al., 2007).

Cílem herních aktivit je jedince pozitivně motivovat k životní aktivitě, podnikavosti, a radosti z dalšího seberozvíjení. Toto musíme mít stále na paměti při volbě her. V průběhu kursu si účastníci mohou a měli by zakusit pomyslné dno svých fyzických i psychických sil, mělo by se jednat o okamžiky sebereflexe a nasazení, jež posunou účastníka v jeho seberozvoji (Hrkal, Hanuš, 1998).

Metoda výběru uspořádání aktivit se nazývá dramaturgie. Zahrnuje problematiku účastnické skupiny (věk, mentální a fyzické schopnosti), prostor a čas. Hlavní otázkou je určení a uskutečnění rekreačních, pedagogických, vzdělávacích a dalších cílů, které si kurz předsevzal. V rámci dramaturgie dochází k uspořádávání různých aktivit do smysluplného celku. Kurzy nabízejí příležitost pro zpětnou vazbu, dynamické zážitky, zažití si hry i prohry, experimentaci, rozšiřování komfortní zóny, poznávání sociální různorodosti, zkoumání vlastních hranic schopností a dovedností (Franc et al., 2007). Kvalita programu zážitkové pedagogiky může být podpořena: úkolem odpovídajícím dané skupině se smysluplným záměrem; má jasný výsledek, jemuž účastník rozumí; k dosažení úspěchu existuje více cest; má pro účastníka intelektuální a emocionální význam; a současné učení je základem pro další učení (Hanuš, Chytilová, 2009).

„Hry jsou jen nástrojem a o jejich výsledném působení rozhoduje osobnost vedoucího, který hry vybírá a vede“ (Neumann, 1998, s. 30). Na počátku je nevhodná hra, jež vyřadí dost hráčů pro svoji aktivitu či nedostatek dovedností, ale i hra s nadměrnou aktivitou, neboť je třeba, aby mohlo docházet k postupné gradaci. Pro uvádění hry je velmi účinná legenda tj. dramatický výstup. Výhodné je ji použít i pro podtrhnutí herní sekvence (tamtéž).

Definování a tvoření sebe sama se projevuje v sebepojetí, jež motivuje a řídí chování. Některé aspekty definování sebe sama nám jsou dány (např. rod), další musíme získat skrze úspěchy a aktivity, v nichž se uplatňuje naše volba (např. obor, kamarádi, hodnoty). Tato zodpovědnost našeho životního hledání se definuje a vytváří v motivačním boji (Reeve,

2010). Dle mého názoru je životní hledání ovlivněno a projevováno v herních aktivitách, které mají velkou výhodu v tom, že si věci můžeme bezpečně vyzkoušet a nemají tak velký dopad jako v reálném životě. Jedná se o lepší sebepoznání, s čímž souvisí i realističtější sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěra.

1.5 Hra a hračka

Jirásek (2005) považuje hračku a její různorodé funkce jako pregnantní ukázkou toho, že nás hra vnáší do jiného z možných světů, od aktuálního do ontologicky odlišného světa. V obou světech má jeden prvek zcela odlišné funkce.

První didaktická hra Dialektika v obrázcích, ve formě karet, byla vytištěna r. 1510 v Krakově. V Paříži o sto let později, kde se rozšířila mezi mládeží i dospělými z mnoha vrstev. Tímto se hra a hračka zapojily do výchovy a odstartovaly soustavný zájem pedagogů (Mišurcová et al., 1980).

Pávková et al. (2002) píše, že by hračka měla přinášet radost a uspokojení, přičemž požadavky na ní jsou variabilní, estetické, pedagogické i hygienické. Proto, aby hračka fungovala jako pojítko mezi představou a skutečností, je třeba, aby její estetičnost byla spojena s její funkčností. Hračka by měla podporovat přemýšlení a rozvíjet znalosti o vztazích, souvislostech a poznávacích procesech. Mnohé drahé hračky, přestože jsou atraktivní, jsou nevhodné, neboť nepodporují fantazii a tvořivost dítěte.

Dítě by mělo mít hračky a jejich množství odpovídající jeho vývojovému stupni, jedině tak mohou podpořit jeho zvědavost, aktivitu, rozvíjet schopnosti a dovednosti a vytvářet jeho zdravou sebedůvěru. Nežádoucí je malá stimulační náročnost a málo hraček, stejně tak jako vysoká náročnost a nepřiměřeně mnoho hraček. Uznání, potřebné rady a doporučení dospělým dítěti, musí být poskytnuto. Dítě očekává hodnocení postupu a výsledku. Nedostává-li se této reflexe dítěti, pak hra i hračka může ztratit svůj význam, a oslabí zájem dítěte (Jirásek et al., 1983).

2. Komfortní zóna, hra a jedinec

2.1 Komfortní zóna

Flow (proudění, plynutí), je pojem, který vytvořil Mihaly Csikszentmihalyi, je to stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při kterém dochází k dokonalému zapojení emocí u různých aktivit či učení (Hanuš, Chytilová, 2009). Podle Tolsona (2000) jsou focus, control, flow, in the zone (zaměření, kontrola, flow, v zóně), synonyma. K tomuto neobyčejnému stavu dochází, když tělo zažívá vrchol kondice a mysl je plně soustředěna na to co dělá (Tolson, 2000).

Tím, jak se člověk učí dovednostem, získává zkušenosti, komunikuje, objevuje své cíle a smysl života, vstřebává informace, vytváří si modely chování, a konstruuje si kolem sebe zónu komfortu či zkušenosti či bezpečnosti. Vše, co se nachází v této zóně je již známé a bezpečné (Hanuš, Chytilová, 2009). Dle Činčery (2007) prožitková pedagogika vyjadřuje individuální rozdíly v přijímání výzev právě skrze teorii komfortních zón, tj. kdy každý jedinec má svou individuální komfortní zónu, která obsahuje činnosti neznamenající stres.

Dle Svatoše a Lebedy (2005) se můžeme teoreticky pohybovat uvnitř komfortní zóny celý život. Hranice si nemusíme uvědomovat. Bránit se podvědomě novinkám a vyhýbat se krizovým situacím. Avšak tento způsob života by vedl k jisté omezenosti a zabraňoval by jakémukoli osobnímu rozvoji, ani by nás neuspokojoval. Také Adler (2009) udává, že je možné strávit celý život v komfortní zóně, neboť pud sebezáchovy nás vede k tomu, abychom nikdy neopouštěli zónu komfortu - je bezpečná. Za její hranicí číhá nebezpečí. Osobností růst je ale možný pouze, pokud z ní vykročíme. Kým jsme dnes, a jak se nám daří, je výsledkem naší současné osobnosti. K tomu, abychom byli v životě spokojenější, vede jediná cesta – rozvoj nás samých. Udělat krok k našemu osobnostnímu rozvoji, není lehké, je to výzva, která však bude velmi dobře odměněna.

U mnoha autorů nacházíme, že hlavním cílem učení se ze zkušenosti a outdoorového vzdělávání je, že jedinec roste skrze reflexi řešení problémů a náročných zkušeností, které posouvají hranice za zónu jejich komfortu (Leberman, Martin, 2003). Tvar i velikost komfortní zóny jsou individuální, stejně tak jako činy, jimiž z ní vystupujeme. Outdoorové kurzy vybízejí účastníky ke krokům do zóny učení, odkrývají jim nové možnosti. Hlavním cílem je inspirovat k seberozvoji, nikoli pouhé osvojení konkrétních dovedností a vědomostí. Pozitivní zpětná vazba je základem úspěchu. Snahou je lidem ukázat, že dokážou více, než si

myslí. Z tohoto důvodu by úkoly pro účastníky měli být zvládnutelným a přiměřeným krokem z komfortní zóny. Outdoorové tréninky fungují na principu přenosu (transferu) zkušeností tj. potvrdím-li si, že zvládnou více, než jsem si myslel v nějaké oblasti, pak mě to posílí v rozhodování v jiných oblastech (Svatoš, Lebeda, 2005).

Vystupujeme-li tedy do neznámé a nepoznané oblasti, pak se dostáváme do zóny růstové či rozvojové (jiní autoři používají i pojem zóna učení - pozn. autora). Přejít je stimulující, rušivý a proaktivní. Především na hranicích zón, při vstupu z jedné do druhé, se můžeme dle Csikszentmihalyiho modelu dostat do stavu flow, jenž se nachází mezi póly nudy a nedostatečné podnětovosti a stimulace a přebytku podnětů (Hanus, Chytilová, 2009). Kritické je však překročení účastníka do oblasti, kterou už není sám schopen zvládnout, a v nichž vysoce pravděpodobně selže. Neúspěch může zmenšit komfortní zónu jedince a snížit víru ve vlastní dovednosti. Vedoucí prožitkových aktivit proto zásadně volí strategii postupného gradování výzev, rozšiřování komfortní zóny a uvědomění si individuálních hranic zóny učení (Činčera, 2007).

Dle Adlera (2009) je možné komfortní zónu dělit do čtyř částí (*překlad autora práce*):

<i>složky komfortní zóny</i>	<i>v komfortní zóně</i>	<i>mimo komfortní zónu</i>
geografická	známé prostředí	místo, kde jsem nikdy nebyl
personální	obklopen přáteli	obklopen neznámými lidmi
činnostní	známá aktivita	zbrusu nová aktivita
mentální	dobře známé úkoly např. pracovní	nový způsob přemýšlení

Tabulka 1-komfortní zóna

S komfortní zónou a zónou učení souvisí i kladení si vlastních cílů. Svatoš a Lebeda (2005) se zamýšlejí nad tím, co je to úspěch. Každý má míru úspěchu nastavenou jinak, málokdy se dá aktivita v našem životě měřit na úspěch neúspěch 0-1. Někdo je spokojen s 1/2, jiný 3/4, a expert na daný obor obvykle pouze s 1. Cíl, který si klademe, vychází z našich schopností, nastavení a ambicí.

Csikszentmihalyi (rok neuveden) se snaží porozumět tomu, jak udělat život lepší než je. Otázkou je proč zakoušíš stav vrcholného vnímání (peak performance) - pro své vlastní důvody nebo pro to, abys vyhrál? Pokud vítězství cíl převáží, potěšení z aktivity slábne (Tolson, 2012).

Psychologové a fyziologové informují, že běžný člověk dosahuje fyziologických změn, včetně změn vln v mozku i srdeční frekvence, koncentračními a relaxačními technikami. Dnes

se v USA využívá mentálního klidu nejen k vylepšení golfového odpalu, ale také k zlepšování firemní konkurenceschopnosti, k zvýšení kreativity u umělců, a dle některých autorů i k lepšímu lidskému bytí. Když jsi v zóně, je to tak tiché, tak mírumilovné (Tolson, 2000).

Jim Loehr, zakladatel předního sportovního a motivačního tréninkového centra, LGE Performance Systems v Orlando na Floridě, vynalezl svoji vlastní verzi vrcholného zážitku, které se stalo Svatým grálem pro americký sportovně-psychologický průmysl. „Stav ideálního vnímání“ (IPS), on preferoval označení „mentální odolnost“. Tělo i mysl jsou jedno, řekl Loehr. Mentální odolnost není pouze to, co zažijeme v místnosti a vizualizujeme všechny možné dopady. Schopnost ovládat psychický stres nám dává schopnost naložit s mentálním a emocionálním stresem (Tolson, 2012).

2.2 Komfortní zóna, hledání prožitku

Definice etymologické analýzy slova „prožít“; předpona „pro“ má kromě významu připojení význam obohacení o vnitřní statek. Zážitek je pak možno chápat jako spontánní, vyzkoušený, přisvojený vnitřní statek, jenž slouží k vyrovnání vnitřní a vnější reality (Vážanský, 1994).

Pojem prožitek je dle Jirásk (2005) charakterizován svoji nepřenositelností a přítomností. Zatímco pojem zážitek se vztahuje k minulosti (byl prožit). Stal se zážitkem s možností vracet se v reflexi, analýze či vzpomínkách k původnímu prožitku. Zpracovaný zážitek, se stává životní zkušeností, která je přenositelná. Zkušenosti získáváme také ze sekundárních zdrojů (četba, prožitky druhých atp.)

V dnešní době vzrostl zájem o téma prožitku. Hodnotové neuspokojení, existenciální vakuum, absence smyslu vede jedince k výběru situací a činností, které vyhledává. „Ne každý prožívající má dostatečný stupeň odvahy prožít svůj život autenticky, bez ohledu na to „co se má“. Vnitřní síla prožitku se tak ztrácí pod nánosem poměřování „co by se mělo“ (tamtéž, s. 195).

Nadlerův koncept (1995; in Leberman, Martin, 2003) „práce na hraně“ (edgework) předpokládá, že účastníci dobrodružných programů mají možnost volby vykročit z jejich komfortní zóny prolomením svých hranic a vkročením do neznámého území, nebo se otočit zpátky a zůstat ve své zóně komfortu.

Vykročíme-li do zóny učení, setkáme se s novými podněty, na které hledáme nové vzorce chování. Situace nám může být nepříjemná a velmi stresující, nebo nás vzrušuje a stimuluje

k neobvyklým činům. Jak situaci zvládneme, značně ovlivní naše budoucí chování. Vykročili-li jsme přiměřeně daleko, pak se obvykle cítíme příjemně, překonali jsme stres a strach a situaci zvládli. Rozšířili jsme si tak komfortní zónu. Nabyli jsme vědomí, že dokážeme více, a je dobré to zkusit, došlo k sebekotvrzení (Svatoš, Lebeda, 2005).

Proč někteří účastníci vstupují za své hranice, zatímco jiní, ne? Dle některých autorů např. Bateson, Nadler, je toto rozhodnutí nevědomé. Nadler (1995; in Leberman, Martin, 2003) píše, že práce na hraně je proces, který osvětluje, co se děje v jedinci, když je na nebo blízko své hranice. Cílem je zvědomit nevědomý proces, tak aby účastníci měli více předvídatelných informací a tím více možností se rozhodnout.

Hamer a jeho spolupracovníci (Hamer, Copeland, 1998; in Dickson, Chapman, Hurrell, 2000) zkoumali genetické predispozice k „hledání nového“ a také k „vyhýbání se újmě“. „Hledání nového“ znamená touhu k vyhledávání nových zkušeností a vzrušení a „vyhýbání se újmě“ představuje to, co dělá lidi nervózními, vyděšenými a plachými. Jejich výzkum na dvojčatech prokázal, že nejméně 40% hledání nového je dědičná, zatímco specifický gen (D4DR) tvoří průměrně 4% z těchto 40%. Tak došli k závěru, že z 10% je chování hledání novosti ovlivněno dopaminovým receptorem - D4DR.

Zuckerman se zabývá již od 60. let psychologickými problémy souvisejícími s prožitkovostí – sensation seeking. Tendence vyhledávat mimořádné prožitky se označuje jako sensation seeking tendency (SST). Sféry vyhledávání prožitku se různí svým charakterem, hloubkou, intenzitou, mohou i vlastní aktivitou jedince (Kuban, 2006). Zuckerman se zabýval i nebezpečností saturace prožitkem. Vyvinul Sensation Seeking Scale (SSS), která zjišťuje hodnotu potřeby naplnění prožitku, mezi jedinci se liší, je značně determinována geneticky a je relativně stabilní charakteristikou. K lidem s potřebou mimořádného prožitku patří především sportovci. Sport se stává postupem času pro jedince drogou. Ještě více zvýšenou úroveň saturace prožitkem mají drogově závislé a rizikové skupiny. Tyto skupiny intenzivně vyhledávají i mimořádné prožitky (Kaban, 2000; in Kirchner, 2009). Vyhledávání zážitků je charakteristikou osobnosti, jež souvisí s jeho vzrušivostí a schopností reagovat. Jedinec se zvýšenou mírou hledání zážitků preferuje mozkovou stimulaci vnějšími podněty, nudí ho rutina, a stále hledá způsoby jak zvýšit svou excitaci prostřednictvím emocionálních zkušeností. Jedinec s nízkou úrovní vyhledávání zážitků preferuje méně mozkové stimulace a relativně dobře snáší rutinu (Zuckerman, 1994; in Reeve, 2010). Nikdo nemá rád vyhledávání rizika jako takového, je to v podstatě signál, že

chování bude mít negativní následky. Není tomu tak, že ten kdo hledá zážitky, se cítí být přitahován fyzickými, sociálními, legálními a ekonomickými riziky. Tyto jedinci spíše považují následné pocity a zkušenosti za přínosné a stojící za podstoupení rizik. Ti, kteří se zážitkům vyhýbají, to vidí jinak (Revee, 2010).

Například je-li sport pro adolescenty příliš soutěživý, vyvolávající příliš tlaku, pak opouští sportovní aktivity a snaží se nalézt jinou činnost. Na druhou stranu ho opouštějí i z důvodu nedostatku výzvy, vzrušení atp. (Flemr, 2008).

Současný člověk brzdí své emoce, což ho vede k potlačení svých emočních projevů, takzvané emoční implozi. Takový člověk touží po emočním odbrždění, emočním zážitku, potřebuje se občas chovat nerozumně a něco mimořádného prožít. Rizikové činnosti s sebou přinášejí i mimořádné prožitky. Civilizace řadu přirozených rizik snížila. Současný člověk je proto nucen tyto činnosti vyhledávat (Kirchner, 2009).

Líší se nutnost hranice prožitku, ale i sféry, kde jedinec prožitky zakouší (sportovní, pohybové aktivity, sociální, intelektuální činnosti, estetické vjemy, poslech hudby, porušování právních norem, televize, počítačové hry, virtuální realita). Člověk se přibližuje smrti stále. Neradi o ní víme, ale zároveň se jí chceme dotýkat, abychom se ujistili, že i ta se dá podrobit (tamtéž, 2009).

3. Dobrodružství a prožitek

Vlivem rozvoje techniky ze světa mizí přirozené výzvy. Výzva vždy znamená pro jedince i příležitost k prožitku vyšší intenzity. Ubývání času vede k hledání velmi intenzivních prožitků s nižší časovou náročností. Potřeba každého jedince je naplnit určitou hladinu prožitků, která vede k biopsychosociální rovnováze jedince (Kirchner, 2009).

Ve hře dochází ke svobodnému nakládání s časem, který naplňuje. Podstatou hry je střídání její dynamiky, počátečního napětí a uvolnění skrývajících se v řešení, to se opakuje bez definitivního konce. Naděje na rychlé uvolnění, nám dovoluje stupňovat naše napětí téměř k neúnosné míře, to pozorujeme u rizikových sportů (Neumann, 1998).

Chesterton (rok neuveden) definuje dobrodružství jako nepříjemnost, jež je správně nahlížena; a nepříjemnost pak, jako dobrodružství špatně pojaté. Dle Mallory (rok neuveden) získáváme z dobrodružství plnou radost. Radost, je smyslem života. Nežijeme proto, abychom jedli nebo vydělávali peníze (Hubbar, 2011). Hubbar (2011) definuje dobrodružství jako potravu pro duši a potravu pro společnost, v níž žijeme. Zaměnit intenzivní zkušenost a dobrodružství je jednoduché, nicméně se liší ve dvou bodech. V dobrodružství vždy působí riziko a učení. Outward Bound má zkušenosti a pracuje s rizikem. Vzdělává mladé lidi jejich vystavením vnímanému či simulovanému riziku, v opozici se skutečným rizikem. Nicméně život je o managementu rizika. Za druhé tím, že v dobrodružství se jedná o naprostou nepředvídatelnost, radost, a mistrovství v rozhodování založeném na nepředvídatelných okolnostech.

Neumann (1998) k problematice poznamenává, že zapomínáme, že pocit dobrodružství se vytváří v naší mysli. Jedná se o napětí, jež vzniká kdykoliv, když se rozhodneme vykročit do neznáma, zahájit činnost, o níž nevíme, jak skončí, ani si nejsme jisti, zda nám na to stačí naše síly a schopnosti. Je to individuální a subjektivní záležitost. Sdílením našich prožitků, výměna pocitů a dojmů s jinými osobami, ve společných situacích a přírodě ovlivňují hloubku samotných prožitků.

Sportovní aktivity často umožňují získávat mimořádné prožitky. Jedná se o sportovní činnosti, jež obsahují prvek dobrodružství a rizika. Prožitek je úzce spojen s tělesným aspektem, což přímo působí na naši psychiku formou napětí při překonávání strachu. Při prevenci a léčbě psychopatologických jevů (drogy, vandalismus, krádeže, rizikové chování) mohou být vhodným prostředkem k potlačování carvingu, bažení (Kirchner, 2009).

Musí být dobrodružství pouze fyzické povahy v přírodě nebo pouze spojené s outdoorem? Hubbar (2001) se domnívá, že ne. Outdoor je nádhernou třídou, kde se učíme o přírodě a

dalších klíčových posláních Outward Bound, ale pro něho je dobrodružství o mysli stejně jako o těle.

Má se za to, že by výchova měla rozvíjet všechny aspekty, ale mnohdy chybí aktivita a zaujetí. Chybí objevování a bloudění, míra přijatelného rizika. V našich životech celkově ubývá situací, kdy nemáme předem vypočítaný výsledek. Ubývá nám dobrodružství. Mluvíme-li o dobrodružství a s ním spojeným rizikem, nemáme na mysli pouze riziko tělesné, nýbrž i intelektuální, emoční a sociální.

Výchova dobrodružstvím umožňuje učení a růst lidského potenciálu. Staví na osvojených základních i náročnějších dovednostech (Neumann, 1998). „Podobně jako ve hře, kde není hlavním cílem naučit skupinu řešit zadaný úkol jen pro něj samotný. Výchova pomocí dobrodružných her a činností je zacílena na rozvíjení znalostí o sobě, o druhých lidech ve skupině i na poznání přírody a světa kolem nás“ (tamtéž, s. 27).

Hebbova teorie optimální úrovně byla vystavěna na podkladě výsledku projektu o vymývání mozku. Ve 30. letech se zabývala touto problematikou i E. Duffy, jež v 60. letech uveřejnila výsledky, v nichž stanovila, že úroveň optimální stimulace se individuálně liší. Na těchto výsledcích vznikl předpoklad, že rozdílná úroveň stimulace vede i k chování vyhledávání mimořádných prožitků, sensation-seeking-type behavior (Kuban, 2006).

Zuckerman je autorem konceptu Sensation Seeking Tendeny (SST), což je tendence k vyhledávání rozmanitých, nových, intenzivních a komplexních zkušeností a prožitků, ochota podstoupit sociální, právní, finanční i fyzické riziko kvůli získání této zkušenosti (viz výše). Zuckerman (1979; in Kuban, 2006) dělí tendenci vyhledávat prožitky do čtyř oblastí: První oblastí je Vyhledávání napětí a dobrodružství (TAS) - oblast fyzické činnosti a sportu. Překonání fyzického rizika s sebou přináší sebepoznání a upevňování sebevědomí a sebedůvěry. Přináší-li sportovní či pracovní činností značnou míru rizika, hovoříme o sebepoznání v mezních životních situacích. Druhou oblastí je Vyhledávání zkušeností (ES) - oblast vnímání smysly. Jedná se o tendenci vyhledávat zkušenosti prostřednictvím smyslů a mysli (hudba, umění, cestování, nekonvenční přátelé, návykové látky atp.). Třetí oblastí je Disinhibice (Dis) - respektování morálních a právních norem. Čtvrtou oblastí je Vnímavost nudy (BS) - míra averze opakování podnětů. Zahrnuje toleranci v mezilidských vztazích i tendenci vyhledávat sociální zázemí, avšak také netrpělivost, pokud se věci nemění. Velmi silných prožitků lze dosáhnout ve všech čtyřech oblastech jak v rámci společensky přijatelných aktivit, tak i těch nežádoucích.

4. Volný čas

Vážanský (1994) uvádí dva hlavní pohledy na volný čas. Prvním je negativní pojetí volného času, které považuje za volný čas to, co zbylo z celého dne po splnění povinností (práce, studium, uspokojení základních biologických potřeb,...). Druhé pojetí je pozitivní, považuje volný čas za disponibilní čas, kdy jedinec může svobodně dělat to, co chce.

Dle Šípka (2001) je volný čas psychologickým prostorem, v němž se dostáváme blíže sami k sobě, kde si můžeme poměrně svobodně utvářet a modifikovat jasnou představu o tom, co chceme, čím budeme, kam jdeme atp. Pro naši stabilitu je taková představa důležitá. Neurotičtí a labilní jedinci nemohou být chvíli sami se sebou, relaxovat a spočinout, právě hektičnost jejich života je útekem od takovýcho chvíl.

V dnešní době se v rozvinutých společnostech zvyšuje doba volného času. „Není a priori daným faktem, že tento čas bude všemi prožíván jako pozitivum a že bude využit pro rekreaci, osobní růst. Stručně řečeno: mám-li volný čas využít, musím na to být připraven. Musím být schopen změny v dosavadním poměru práce-oddech; musím mít představu náplně volné doby, musím být schopen uznat vlastní potřeby a nároky na změnu, na odpočinek; musím si být vědom sebe sama jako entity hodné odměny v podobě odpočinku, rekreace, cestování a také entity potřebného seberozvoje a „práce“ na sobě samém. To jsou podmínky kladené na zralou osobnost“ (Šípek, 2001, s. 97).

Existuje odlišnost v motivaci k volnočasovým aktivitám mezi dospělými organizátory, dětmi a mladými lidmi. Děti a mladí lidé si osvojují nové aktivity a sociální zkušenosti. Organizátoři tyto motivy podporují, vychovávají své svěřence ve volném čase a k volnému času, čímž se sami obohacují. Poznatky o příslušné oblasti, sobě a svých kvalitách tak získávají obě skupiny. Někteří však přeceňují význam práce, a volný čas nechtějí a v podstatě nemají. Důsledkem takového chování je workoholismus. Jiní, se zase neumí ve volnočasové nabídce orientovat a využít ji (Pelánek, 2008).

Odpočinkové činnosti jsou klidné povahy, fyzicky i psychicky nenáročné. Rekreční činnosti mají charakter vydatné pohybové aktivity, především na čerstvém vzduchu (Pávková et al., 2002).

Volný čas má různé podoby, ve venkovské společnosti se jedná spíše o odpočinek po únavě, ve společnosti industriální je rozptýlením, a ve společnosti s rozvinutou terciární sférou je prostorem pro produktivní role, sociální role, role růstu apod. Podle UNESCO má

volný čas dimenzi ekonomickou, sociologickou, sociálně-psychologickou a psychologickou (Šípek, 2001).

Výchova mimo vyučování přináší požadavky: ovlivňování volného času, jednotu a specifčnost vyučování a výchovy, dobrovolnost, aktivitu, seberealizaci, pestrost přitažlivost, citlivost a citovost, zajímavost a zájmovost, sociální kontakt, efektivitu, evaluaci a kvalitu (Pávková et al., 2002).

Zkušenosti s využíváním volného času získáváme od rodiny. Rodiče učí své děti žít určitým způsobem, napodobovat a přebírat jejich životní styl. Důležitými faktory pro formování vztahu k volnému času je typ rodiny - otevřená/uzavřená, malá/velká, styl výchovy, atd.; a zájmy rodičů - jaký význam jim přiřkládají a jaké finanční prostředky jsou schopni a ochotni zájmům poskytnout (Pávková et al., 2002). Oblast volného času je charakteristická tím, že se v ní mladí lidé skutečně stávají sami sebou. Volný čas je prostor, kde se různé životní styly mohou vyzkoušet a měnit, a vede k socializaci s vrstevníky a dospělými. Self-identita a skupinová identita jsou objevovány a definovány (Hendry et al., 1993). Nacházení a hledání vlastní identity (sebe sama, svého místa ve společnosti a svého vlastního já) i kolektivní identity (norem, cílů, hodnot skupiny) se neodehrává jen ve sféře vážného života, ale i tehdy, kdy se můžeme svobodně rozhodovat, o tom co budeme dělat a co si přejeme dělat, tj. ve sféře volného času (Slepičková, 2001).

Volnočasové aktivity slouží k uspokojování potřeb, z tohoto důvodu je vytvořena nabídka sportovních aktivit a prostoru k jejich realizaci, pro lidi, kteří se ocitli v tíživé situaci (nefunkční rodina, drogová závislost atp.). Handicapovaní, chudí a staří lidé, se mohou prostřednictvím sportu seberealizovat a získat hodnoty, jichž se jim v běžném životě nedostává (Slepičková, 2001).

Pro děti základních škol zatím nemáme vybudovanou dostatečnou síť hřišť, jež by odpovídala jejich potřebám. Toto období se vyznačuje především potřebou rušné hry a zábavy v proměnlivých skupinách, které spojuje sympatie, zájem, záliby atd. Fantazie se rozvíjí, narůstá touha po prožívání dobrodružství a potřeba vydatného fyzického pohybu. Nejlépe jim vyhovují terénní typy hřišť pro dobrodružné hry (Pávková et al., 2002).

Na základě současných potřeb se objevuje poradenství pro volný čas. Dle Šípka (2001) poradce pro volný čas má danému jedinci zpřístupnit možnosti využití volného času. Tento typ poradenství má svoji podstatu psychologickou, nicméně může nabývat ryze komerční podoby.

Například dle Boesse a Krella (2010) extra games (interaktivní hry) mohou zpřístupnit cvičení, sport nebo aktivnější životní styl pro děti technicky orientované nebo fyzicky neaktivní.

5. Riziko

Haddock (1993; in Dickson et al., 2000) definuje risk jako potenciální ztrátu něčeho hodnotného. Ropeik (2002; in Chatfield, 2010, s. 44) z Harvardského univerzitního centra pro analýzu rizik, definuje riziko jako: „Nejjednodušeji, riziko je tušení, že se něco může stát, většinou něco špatného“. Ropeik ve své knize Risk: A Practical Guide, identifikuje čtyři hlavní komponenty rizika: Pravděpodobnost (statistická pravděpodobnost, že se něco stane); konsekvence (potenciální závažnost); hazard (nebezpečné účinky vystavení se něčemu); vystavení se (kontakt s hazardem). Tudíž, „Riziko je pravděpodobnost vystavení se hazardu, jež bude mít negativní následek“ (tamtéž, s. 45).

Zaujal mě pohled na riziko William H. Thomase, M. D., který považuje za nerizikový jediný lidský vynález, rakev (Chatfield, 2010).

Nejčastější zdroje nebezpečných situací lze shrnout do zkratky SUP. Zkratka znamená Spěch, Únavu a Podcenění. Každý prvek této zkratky dokáže způsobit velké škody, jež se ještě ve své kombinaci zvyšují. V symbolické rovině se jedná o mrchožrouta (Svatoš, Lebeda, 2005).

Kirchner (2009) konstatuje, že existují názory, jež nahlízejí na riziko jako na nutnou podmínku pro jakýkoliv intervenční program a procesy růstu. Riziko nám umožňuje rozšiřování našich znalostí. Riziko ve všech rovinách (fyzické, psychické, sociální atd.) vyžaduje experimentaci a hledání něčeho nového, překračování hranic a tím jejich nové stanovování.

Všichni jsme konzumenti rizika. Někdy ho hledáme schválně a zapojujeme se do toho impulzivně a přirozeně. Jindy si myslíme, že riziku rozumíme a vědomě se rozhodujeme, zda do toho jít či ne. Občas riskujeme bez rozmyslu. Většina z nás se však snaží obcházet nebo kontrolovat riziko. Jako manažeři a lidé podílející se na vzdělávacích dobrodružných programech, to máme jinak. V tom smyslu, že se nemůžeme riziku plně vyhýbat, ale také se do něho nesmíme pouštět bez rozmyslu. Vítáme přiměřené riziko, neboť věříme, že zisky významně převažují nad riziky. Vzdělávací kurzy a bezpečnostní management jsou vytvořeny pro optimální posouzení rizik a jejich vzdělávacích zisků. Ne mnoho rizika, ale ne moc málo. Jako vedoucí dobrodružných programů se musíme pečlivě připravit a zmírnit nepředvídatelné nebezpečí, která jsou mimo stanovené tolerance a nejsou konsonantní s vytvořeným profilem rizika (Chatfield, 2010).

Hra vždy obsahuje určitou míru rizika, ať již riziko k zranění, tak i v oblasti sociální a emoční. S prvkem v dobrodružných hrách pracujeme, vytváříme prostředí, kde se učíme rizika překonávat a bezpečně zvládnout. Bezpečnost je však vždy na prvním místě. Využíváme-li riziko, pak se jedná o riziko zdánlivé (Neumann, 1998). Protože je více potenciálních než pravděpodobných rizik, proto je důležité zaměřit se na ty, které mají vysokou pravděpodobnost výskytu (Chatfield, 2010).

Účastníci musí být informováni o potenciálním riziku, upozorňujeme je na okolnosti, jež by mohly vést ke kolizím a úrazům. Snažíme se, aby se cítili bezpečně, a zdůrazňujeme jejich starost o svoji vlastní bezpečnost. Před každou akcí kontrolujeme zdravotní stav účastníků, jejich kondici, užívané léky, alergie a fobie (Neumann, 1998).

Psychická bezpečnost není tak zřejmá, a proto bývá často přehlížena. Může být skryta. Hranice mezi pojmy motivace a manipulace někdy bývá neostrá. Motivuje-li vás instruktor je to v pořádku, avšak neměl by vás manipulovat či do aktivity nutit. Na začátku by mělo být jasně řečeno, že vy máte konečné slovo, zda program absolvujete či ne. Občas si instruktoři neuvědomují, že některé programy mohou kromě silných žádoucích zážitků a zkušeností přinést větší či menší traumata (Svatoš, Lebeda, 2005). Hrkal a Hanuš (1998) považují riziko psychické újmy za horší, neboť nemusí být hned rozpoznatelné a jeho zvládnutí si vyžaduje odborníka (psychologa). Do her, kde si nejsme jisti vlastními schopnostmi, se raději nemáme pouštět.

Podobného názoru je Holcová (1994), která píše, že na kursech Prázdninové školy jsou psychologické hry velmi oblíbené, upozorňuje však na jejich nebezpečnost. Vedou přímo k sebepoznání, které je tématem celého kursu. Jsou proto nezastupitelné, avšak rozebrat jedince není tak složité, těžší je, umět ho případně zase poskládat. K tomu je potřeba odborných psychologických znalostí, přinejmenším mnoho instruktorských zkušeností.

Zásadami prevence psychických poranění je neexperimentovat s účastníky kurzů (jít jen do věcí v rámci instruktorských možností a znalostí); neotvírat témata, jež nejsme schopni kvalitně zpracovat a uzavřít; znát rizika programu; jasně říci, že rozhodnutí, zda účastník do aktivity půjde či nepůjde, je na něm samotném; možnost využít pravidlo „Stop“; sledovat psychický stav účastníků a sdílet tyto informace s ostatními účastníky; zvýšenou pozornost směřovat především k rizikovým a méně úspěšným účastníkům (Svatoš, Lebeda, 2005).

Odpovídající a ovladatelné riziko je částí outdoorových divokých zkušeností. Ale co se stane, když kontrola není v situaci zachována, ústí v traumatickou ztrátu pro účastníka nebo ztrátu sebe sama? Dopad krize je typicky na mnohem více lidí, než je původně vnímáno.

Potřeba krizového managementu se stala nutností, přičemž s krizovým managementem je potřeba začít dříve, než se incident stane. Krizový management a plán reakcí, musí být vymyšlen předem, včetně strategických kritérií, hierarchie potřeb a taktických postupů. Od roku 1986, kdy NOVA (výzkumná organizace provádějící profesionální poradenský servis v oblastech strategického plánování, leadershipu, organizace, lidských zdrojů, projevů na veřejnosti, výkonu a řízení. Více viz www.novagroup1.ca - pozn. autora) vyslali první krizově odpovědný tým, vytrénovali tisíce lidí ve zmírňování traumat, jehož způsob vynalezli. Tyto metody reflektují pochopení dopadu traumatu na lidskou fyziologii, funkci, reakci, a také praktické kroky i podpoření jedince nacházejícího se v traumatu. Základem je být připraven, ať už je vaše oficiální nebo neoficiální role spojená s krizovou událostí jakákoliv (Marling, 2012).

Často je zmírňování rizika spojené s tím, zda si to můžeme dovolit. Bohaté společnosti mohou vynaložit více prostředků na snížení rizika, než mohou chudé (Chatfield, 2010).

Dle různých autorů (Caudron, 1992; Sandman, 1990; Kowert and Hermann, 1997; Slovic 1990 and 1997) se pozornost věnovaná riziku neomezuje pouze na outdoorové programy. Riziko je klíčovým elementem v dalších oblastech jako jsou finance, zahraniční politika, pojištění a životní prostředí (Dickson et al., 2000).

Jaký však existuje důkaz, že outdoorové činnosti jsou riskantnější než populární sportovní aktivity? Databáze (NAIFRD, NYSIR) nepodporují tvrzení, že by byly outdoorové programy riskantnější než sportovní aktivity. Faktem je pravý opak, ukazují, že outdoorové programy jsou bezpečnější, než většina sportovních aktivit (Dickson et al., 2000).

NAIRFD (The National Accident Incidence Report Form Database), udává, že z 603 zranění, bylo zaznamenáno více nehod u balení, kempování, v základním táboře ve volném čase (363, tj. 60,2%) než součet všech zranění spojených s jinými outdoorovými aktivitami. Aktivity, jež jsou tradičně považovány za vysoce rizikové, měly nejnižší zastoupení v počtu zranění (závaly:1, vysoká lana:1). Podle těchto statistik bylo téměř osmkrát více nehod ve volném čase než při lezení po skalách, 39 zranění ku 5 (TSN, 2000; in Dickson et al., 2000).

Nehody a speciálně vážné nehody jsou v dobrodružných aktivitách vzácné, stávají se u nepřiměřeného ohrožení, navíc mají mnoho společných znaků. Nově kvalifikovaní instruktoři (NQIs) potřebují vědět, že to, co dělají v praxi je uspokojivé a důležité. Více zkušenosti instruktoři potřebují možnost zpětné vazby ke svému šéfovi. Náhodné monitorování také udržuje pozorný personál, toto je nejdůležitější aspekt prevence lidské chybovosti. Důležité je také měnění podmínek a aktivit, aby se mysl instruktora „nezatoulala“. Dříve či později každý

z nás udělá chybu. Tajemstvím přežití je ujistit se, že jediná chyba nezpůsobí katastrofu (Marcus, 2011).

Technika využívající se pro posouzení rizika je technika analýzy příčin (Root Cause Analysis), 5Whys. Jedná se o jednoduchou metodu řešení problému, používá se k rychlému prozkoumání případu a efektu vztahů. Obsahuje prozkoumání problému a tázání se: Proč? Co způsobilo tento problém? Nejedná se o proces 5 Whos, ale o 5 Whys, neboť je zaměřen na stanovený systém, ne na lidi. Průzkum 5 Whys analýzy příčin může obsahovat více nebo méně než 5 otázek. Postup u 5 Whys: Definice problému; Shromáždění informací; Identifikace sub-problému; Najít příčin pro každý sub-problém; Doporučit praktické řešení; a Realizace řešení (Chatfield, 2010).

5.1 Riziko a jedinec

Vnímání rizika je individuální. Můžeme tedy dospět k závěru, proč lidé riskují? Všechno naše chování je tím nejlepším, co můžeme dělat k naplnění potřeb přežití, lásky, sounáležitosti, síly, svobody a zábavy (Dickson et al., 2000).

Prostředkem komunikace a vyjadřování je pohyb. Prožíváme při něm radost a získáváme znalosti sami o sobě, je výzvou i kulturním jevem. Přínos sportu a tělesné aktivity může být osobní potěšení, osobní růst tělesné zdatnosti, psychická pohoda, zdraví i sociální harmonie. Základním lidským projevem je hraní si, což z širšího pohledu zahrnuje i sport. Pohybová činnost, hry a cvičení se podílí na rozvoji sociálně-emočních dovedností. Zvyšuje se oblíbenost dobrodružných aktivit, dobrodružných her i cvičení v přírodě (Neumann, 1998).

Co lidi vede k zúčastnění se aktivit s vnímanou vyšší rizikovostí? Pro některé to může být genetické. Pro některé to může být o kontrole a svobodě. Někdo je ovlivněn médii a jejich vyobrazováním adrenalinových aktivit (Dickson et al., 2000).

Carlyon (1999; in Dickson et al., 2000) píše, že pro nováčky je vnímané riziko vždycky větší než reálné, a reálné riziko je redukováno supervizí a odbornou přípravou.

V knize Umění prožívat emoce (Arrivé, 2004; in Kirchner, 2009) autoři vysvětlují svůj názor na možnost působení na vlastní hladinu stresu, neboť stres je svými projevy blízký emocím (účinek stimulu na organismus, fyziologické změny, hledání adaptivní reakce). Prožívat stres je emocionální stav. Jsme-li schopni modifikovat vlastní emoce, iracionální myšlenky a chování, pak můžeme působit i na vlastní hladinu stresu.

Outdoorové programy jsou spojeny s jistou mírou rizika. Za dodržování bezpečnosti jsou zodpovědní jak instruktoři, tak účastníci, kteří s nimi musí být seznámeni. Hlavní autoritou je vedoucí lektor, který dohlíží na dodržování pravidel a informovanosti všech zúčastněných. Sám je musí znát, respektovat a dodržovat (Svatoš, Lebeda, 2005).

6. Zpětná vazba

Zpětná vazba je nehodnotícím získáváním informací, o tom, co vyvoláváme svým chováním. Je poskytnutím informací jiné osobě o tom, jak druzí chápou, vnímají a prožívají její chování. Její hloubka závisí na důvěře ve skupině. Neznamená otevřenost, těžiště zpětné vazby je u příjemce sdělení, nikoliv u poskytovatele. Příjemce by si měl zpětnou vazbu vyslechnout, doptat se na nejasné a dostat prostor pro reakci na ni, avšak nepolemizovat (Kolařík, 2011).

Důležitým parametrem procesu zpětné vazby je jeho hloubka. Za jakých podmínek, s jakou skupinou si můžeme dovolit jakou závažnost tématu. Povrchní sdílení slouží pouze k uvolnění zážitků bez dalšího zpracování a je součástí většiny cílených zpětných vazeb. Hluboký zpětnovazební rozhovor vyžaduje zkušenosti s vedením skupiny na straně instruktora, a z celého procesu intimnost zázemí a dostatek času. Podmínkou pro rozvoj skupiny i jejích členů jsou konfliktní situace, iniciují otevření témat, na která by v poklidné atmosféře nemuselo dojít. Znamenají však zvýšenou zátěž jak pro instruktora, který cílenou zpětnou vazbu vede, tak i pro samotné účastníky (Reitmayerová, Broumová, 2007).

7. Vývoj, organizace

Dle Činčery (2007) prožitková pedagogika vychází z principů flow, komfortní zóny, cyklu učení prožitkem a principu dobrovolnosti. Dle France et al. (2007) v sobě výchova zážitkem slučuje zážitek, vnímavost, poznání, chování, snaží se zapojit představivost, emoce, intelekt i fyzické tělo.

V roce 1944 začal Lewin využívat pojmu skupinová dynamika, pro označení systematické vědecké analýzy života skupiny. Dnes tento termín označuje směr vědeckého bádání i skupinovou metodu jako takovou, hru (Hermonochová, 2003).

Dle Valenty (2008) s dramatickými situacemi pracuje více systémů, než dramatická výchova, např. zážitková pedagogika. V jejím rámci jsou dramatické situace velmi opravdové, nejsou hrané ani fiktivní (překonávání roklí a skal při náročných pohybových hrách v přírodě).

Teorie hry je jedním matematickým oborem moderních teorií rozhodování. Jedná se o teorii pravděpodobnosti, v lidském jednání zkoumá optimální postupy jednání - zisk/ztráta, výhra/prohra (Komenda, 2003).

K. Hahn napomohl rozvoji dobrodružné výchovy ve vyspělých zemích, vzniku škol a vzdělávacích institucí. Dle jeho názoru se mladí lidé ve svých životech stále více stávají pasivními diváky (Neumann, 1998).

Outward Bound

Název Outward Bound pochází z námořnického pojmosloví, a znamená vyplouvání lodí z bezpečí přístavu na otevřené moře (Outward Bound International, 2004-2012).

Hahn (rok neuveden) považoval za hlavní účel vzdělání především podpoření podnikavé zvědavosti, nezdolnosti ducha, vytrvalosti k cíli, rozumnému sebezapření a soucitu (Farrel, 2007).

Outward Bound je inovativní vzdělávání navržené právě Kurtem Hahnem. Brzy došlo k propojení Outward Bound ve Walesu s britským námořním baronem Sirem Lawrencem Holetmem, a to z důvodu osvojení si dovedností k přežití 2. světové války mladými britskými námořníky. Po válce docházelo k šíření vzdělávání pomocí zážitku (Outward Bound International, 2004-2012).

K. Hahn byl nucen prchnout před nacistickou mocí, a ve Skotsku založil školu Gordonstoun, proto se jeho učení dále rozvíjelo v Británii. Základní principy jeho vzdělávání

zůstaly stejné jako v Salem (Německo). Jeho vzdělávání se vyvíjelo dle potřeb britských mladých lidí, jedním z motivačních kroků bylo zavedení odznaků, nejprve Elgin Badge (pro jeho školu a Elgin akademii), poté Moray Badge (Moray označovalo území, kde se nacházela Hahnova škola a akademie Elgin), a na konec Country Badge, který byl vytvořen k podpoře míru, výchově k občanství a navíc se jedinec stal dobrým námořníkem (Parker, 2011). Salemská škola v Německu, stejně tak jako Gordstounská ve Skotsku byly inovativní školy zaměřující se na pomoc studentům objevit jejich „grand passion“ (velké zaujetí). Šlo o podporu radosti z učení (Farrel, 2007).

Vytvoření Outward Bound škol bylo částečně pokusem znovunabytí významu dobrodružství pro mladé lidi (Neill, 2010). Dobrodružství a výzvu definuje Outward Bound International (2004-2012) jako akci, která vyžaduje speciální úsilí. Jako vzrušující a nevšední zkušenosti, jejichž výsledky jsou nejisté a obsahují přijatelnou míru rizika.

První Outward Bound škola byla založena roku 1941, a v prvních letech ji navštěvovalo 500 mladých Britů. V roce 2007 existovalo 42 licencovaných organizací Outward Bound a navštěvovalo je 232 310 mužů a žen z 35 zemí (Annual Report, 2007).

První Outward Bound program se uskutečnil v roce 1942 ve Wales a byl výsledkem pečlivého vývoje celostátního programu navrženého pro všechny školáky ze všech vrstev (e.d. Neill, 2010; Parker, 2011).

Dle Neilla (2010) je rozšíření Outward Bound škol a hnutí zaměřených na jedince evidentním symptomem sociální potřeby zmírnit spirituální úzkost. K tomuto názoru se připojuje i Parker (2011) a dodává, že Outward Bound vzniká jako podpora spirituální potřeby a vůle přežít u mladých britských námořníků během druhé světové války. Co začalo, jako škola přežití ve válečném čase se vyvinulo v akci-orientovaný program osobního růstu, služby ostatním a fyzické připravenosti. Současný Outward Bound (2012) se snaží rozvíjet kapacitu mysli, těla a ducha, proto, aby jedinec lépe porozuměl zodpovědnosti k sobě samému, k ostatním i ke komunitě.

J. Pieh z důvodu finanční náročnosti, délky kurzů a intenzitě Outward Bound kurzů, vymyslel dobrodružné programy, jež byly vytvořeny na principech Outward Bound strategií, a mohou být začleněny do kurikulí tradičních škol (Schoel, Prouty, Radliffe, 1988).

R. Steiner, zakladatel Waldorfské školy, a jeho součastník K. Hahn, zakladatel Outward Bound, mají mnoho společných znaků:

- Oba pocházeli z německy mluvící střední Evropy: Hahn z Německa, Steiner z Rakouska.
- Oba zakládali své alternativní školy hned po první světové válce. Hahnova Schulle Schloss Salem založená roku 1920, stejně jako Free Waldorf School byli zaměřeny na rozvoj všech aspektů osobnosti.
- Obě školní koncepce byly proti režimu Národního socialismu.
- Hahnova škola byla zavřena roku 1933, a on emigroval do Skotska. V přibližně stejné době byla nacisty německá Waldorfská škola vnímaná jako hrozba a byla zavřena.
- Oba měli optimistický pohled na lidskou přirozenost a morální potenciál jedince.
- Oba byli hluboce věřící křesťané (Koetzsch, 2007).

Provázanost obou přístupů ke vzdělání je zřejmá.

Jaká je tedy filozofie a motto Outward Bound?

„To serve, to strive, and not to yield“ (sloužit, snažit se a nevzdávat se), vybral jako motto Jim Hogan. Jedná se o upravení posledního řádku básně Ulysses (Odysseus) od Tennysona. Tato slova mohou znovu propojovat jedince s jeho Outward Bound zkušeností. I v současné době je motto často používáno v Outward Bound školách (Neill, 2010).

Ve výroční zprávě z roku 2007 je uvedeno jako Outward Bound motto: „je v tobě víc, než si myslíš“ (there is more in you than you know).

Dle mého názoru tato hesla ilustrují vývoj Outward Bound, které vznikalo ve válečném období. Tendence dnešní společnosti je zaměřovat se spíše na rozvoj jedince. Obojí však souvisí s odvahou a vnitřními hodnotami jedince.

V České republice je v současnosti představitelem Outward Bound Prázdňinová škola Lipnice (více viz www.psl.cz), která byla založena v roce 1977 jako reakce na společenskou strnulost éry normalizace. Jedinec je považován za aktivní a spolupracující osobnost, která ovlivňuje své okolí a dění. Metodu přístupu nazvala intenzivní rekreační režim.

PŠL je od roku 1991 členem OBI.

Jedná se o neziskovou organizaci, jež je tvořena více než 100 zaměstnanci z různých zemí. Instruktoři mají různé profesní a osobní zkušenosti (ekonomové, výtvarníci, psychologové, VŠ studenti, právníci apod.).

PŠL mobilizuje a motivuje odvalu a tvořivost jedince, které považuje za nezbytné pro aktivní získávání zkušeností. Podporuje zkušenost vedoucí k růstu sebevědomí, pozitivní

změně, odpovědnosti k vlastnímu životu, druhým i světu. Podílí se také na výzkumné činnosti.

V roce 1993 PŠL založila společnost Outward Bound-Česká cesta s.r.o. (Prázdninová škola Lipnice, 1997-2012).

Česká cesta s.r.o. (více viz www.ceskacesta.cz) je společností působící v ČR, jejíž kořeny sahají až do roku 1975. Na trhu působí samostatně od roku 1993, kdy přijala principy Outward Bound International.

Soustředí se na rozvoj v pracovní oblasti (firmy, pracovní týmy i jednotliví pracovníci). Snaží se o naplnění potřeb v oblasti lidských zdrojů (kompetence, péče, loajalita, a strategie). Využívá metody: reálné situace, reálné projekty a úkoly, herní a modelové situace, expedice, videotrénink, simulace, zpětná vazba od lektora a ostatních účastníků, workshopy, Divadlo Fórum, psychodiagnostické nástroje, koučovací přístup a práce s otázkami a zážitkovou pedagogiku (Česká cesta, 2007-2012).

První globální shromáždění Outward Bound se konalo roku 1983. Mezinárodní Outward Bound (OBI) je organizace, jež dohlíží na udělování licencí novým školám, risk management, kvalitu a komunikaci mezi členy (Annual Report, 2007). Je to zastřešující organizace Outward Bound škol. Reprezentanti z každé licencované školy vytvářejí Radu Outward Bound, jako řádný či mimořádný člen (Outward Bound International, 2004-2012).

Úloha OBI byla v r. 2007 definována jako: Podpora a ochrana dobrého jména Outward Bound ve světě, a pomoc při zakládání, výzkumu a jako podpora Outward Bound center k provádění bezpečných, vysoce kvalitních programů, které naplňují poslání Outward Bound.

OBI založila téměř před deseti lety systém Program Reviews, kdy každé dva roky tým zkušených pracovníků navštěvuje školy, aby posoudil jejich používaný risk management. Zaměstnanci využívají systematického přístupu v posuzování a modernizace risk managementu.

Existuje mnoho dalších organizací, jež mají společné principy s Outward Bound. Například The Association for Experiential Education (AEE) je nezisková organizace, profesionálních členů věnujících se zážitkové pedagogice, studentů, a odborníků vyznávajícím stejnou filozofii. Snaží se o:

- zpřístupnění nových poznatků vzdělavatelům, které podporují jejich růst a rozvoj

- publikování a poskytování přístupu k relevantním výzkumům, publikacím a zdrojům
- zvyšování kvality a úrovně zážitkových programů prostřednictvím akreditací
- zvyšování povědomí o zážitkové pedagogice ve světě (Association for Experiential Education, 2007-2012).

II. Výzkumná část

8. Výzkumný problém a cíle práce

Výzkumný problém

V dnešní rozvinuté společnosti České republiky je důležitým tématem oblast volného času, s níž souvisí otázky rozvržení času a jeho činností, vyhledávání „výzev“ a spokojenost se sebou samým. Toto téma nabývá na důležitosti i v dalších zemích, což dokládá např. rozšíření Outward Bound hnutí a organizací řídících se těmito principy. Existuje mnoho odborných článků a literatury na téma volného času, avšak jeho propojení s výše zmíněnými oblastmi a mezikulturním srovnáním České republiky a Kolumbie jsem nenašla.

Motivací bylo ověřit či vyvrátit předsudky lidí v mém okolí, vyvodit dopad kulturních odlišností a podnítit další výzkumná šetření související s množstvím a náplní volného času, rozvržení času, vyhledáváním „výzev“ a sebehodnocením.

Cíle práce

- zjistit, jak se odlišují v tématech volného času, rozvržení času, vyhledávání výzev a spokojenosti se sebou samými studenti Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Kolumbie od studentů Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika
- zorientování se v problematice a zjištění možného kulturního vlivu na dané oblasti

Výzkumná část mé diplomové práce si neklade nároky na osvětlení těchto oblastí, ale jedná se o mapování terénu, tj. poukázání na rozdílnost či shodnost, a její možné další využití i podnícení dalších výzkumných šetření.

Dat bylo sebráno mnoho, překračují však rozsah této práce. Pokud bych téma zpracovávala dále, využila bych je k následnému zpracování.

8.1 Rešerše relevantních výzkumných projektů

Výzkum provedený Muñoz de Visco a Morales de Barbenza (2008) se zaměřil na otázku, zda sebezpoznání a osobní rozvoj zlepšuje funkční styly a adaptaci jedince, a zda zvyšuje naději a sebehodnocení univerzitních studentů. Pro zjišťování úrovně sebehodnocení byla využita Rosenberg-Self Esteem Scale. Prokázal se signifikantní nárůst v úrovni naděje a sebehodnocení a zvýšení funkčních stylů jedince.

Dle Zhanga (2005) především západní kultury oceňují důležitost individuálního sebehodnocení. Vysoké sebehodnocení je považováno za nejsilnější prediktor životní

spokojenosti (e.g. Diener; Campbell, Converse, & Rogers; Neto). Zhang zkoumal, zda je prediktorem životní spokojenosti také kolektivní sebehodnocení v kolektivních kulturách. Zjistil, že kolektivní sebehodnocení je druhým nejsilnějším prediktorem životní spokojenosti.

Studie Bornmana (1999) se zaměřila na vztah mezi sebeobrazem (self-image) a identifikací s etnikem u tří jihoafrických kmenů (africky mluvící běloši, anglicky mluvící běloši, černoši v městě Gauteng). Využita byla Rosenberg Self-Esteem Scale. Africky mluvící běloši měli nejpozitivnější sebeobraz, přičemž černoši nejvíce negativní. Pozitivní sebeobraz koreloval se silnější etnickou identifikací u africky mluvících bělochů, opak se prokázal u skupiny černochoů. Pro skupinu anglicky mluvících bělochů nebyl výsledný vztah signifikantní. Ambivalence vnitroskupinové identity perzistentně korelovala se sebeobrazem ve všech skupinách.

Garaigordobil a Badillo (2011) ve své studii analyzovali rozdíly mezi kolumbijskými adolescenty ve dvou odlišně rozvinutých městech - Baranquilla a Bogotá. Zaměřili se na sexismus, osobnostní rysy, sociální kompetence, psychopatologické symptomy a aktivity prováděné ve volném čase. Výběrový soubor tvořilo 846 Kolumbijců od 14 do 16 let. Výsledky analýz (MANOVA, T-testy) prokazují, že:

- ❖ Adolescenti obou skupin vykazují podobnou míru sexismu a neosexismu, ale ve škálách benevolentního sexismu, sexismu ambivalentního a ideologie sexuální role dosahovali adolescenti z Baranquilla signifikantně vyšších skóreů.
- ❖ Adolescenti z Baranquilla měli signifikantně vyšší skóre v úrovni sebepojetí, extroverze, přívětivosti, zodpovědnosti, sociálně citlivého chování, pomocspolupráce atd.
- ❖ Kolumbijští adolescenti se ve svém volném čase věnují především aktivitám sociálním a sportovním, méně uměleckým a málokdy intelektuálním. Avšak bogotští sportují více než barranquillští, v ostatních aktivitách nebyl prokázán signifikantní rozdíl.

Baranquillští přestože udávají vyšší míru sexismu, mají osobnostní profil a úroveň sociálního chování adaptivnější, vykazují také méně psychopatologických symptomů.

Hurtado, Cadavid, Sánchez a Porras (2008) ve své studii zkoumali rozdílné formy kulturní spotřeby a využití volného času lasallianskými studenty (spirituálně zaměřené školy – pozn. autora) mimo univerzitu. V jejich běžném životě, většina studentů preferuje takové aktivity, které nevyžadují mnoho úsilí. Průměrný student se věnuje více jak padesát hodin týdně neproduktivnímu trávení volného času.

Využití volného času mladými lidmi variuje v závislosti na pohlaví. Ženy se zabývají více sociálními a kulturními aktivitami, muži pak více aktivitami sportovními a kamarády. Využití volného času může sloužit k regeneraci po práci, stejně tak jako pro lepší žití (Cruz, Daza, Careño, & Suárez, 1997).

Dle Marrera a Carbaleira (2010) má subjektivní hodnocení kvality života jedincem dvě složky: složku kognitivní (hodnocena prostřednictvím životního uspokojení) a afektivní složku (založena na pozitivních a negativních emocích). Výzkum, který autoři provedli, se zaměřil na analýzu faktorů, které vytvářejí subjektivní pojetí kvality života. Zkoumali různé faktory kvality života, jejichž prostřednictvím zjišťovali vliv optimismu a sociální opory. Respondenti (n=477) hodnotili svoji spokojenost v oblastech: partner; práce/studium; zdraví a volný čas; životní spokojenost; pozitivní emoce; negativní emoce a psychologické nastavení. Dispoziční optimismus byl měřen Testem životní orientace (LOT-R) a sociální opora dotazníkem The Social Support Questionnaire (SSQ-6). Výsledky ukazují, že sociodemografické proměnné a proměnné spojené se zdravím, nemají vliv na míru optimismu. Optimističtí jedinci jsou psychologicky lépe nastavení, vykazují větší spokojenost se životem, prožívají více pozitivních emocí a méně negativních, navíc jsou více spokojeni v dalších oblastech života jako je partner a zdraví. Dále osoby, které vnímají více sociální opory, jsou spokojenější se svým životem, partnerem, jsou psychologicky přizpůsobivější a prožívají více pozitivních než negativních emocí. Množství sociální opory, se ukazuje jako méně relevantní pro kvalitu života jedince. Optimističtí jedinci jsou lépe psychologicky nastavení, jsou spokojenější v pracovní oblasti, trávení volného času, a životě, prožívají více pozitivních než negativních emocí a vnímají více sociální opory. Optimističtí jedinci s nízkou mírou vnímané sociální opory prožívají více negativních a depresivních pocitů, jsou méně sensiblní v interpersonálních vztazích. Při analýze optimismu a sociální opory vyzkoumali, že téměř z 30% mají vliv na životní spokojenost; 20,2% psychologické naladění a kolem 14% na pozitivní a negativní emoce.

9. Výzkumné cíle a hypotézy

Na základě cílů práce jsem stanovila následující hypotézy:

Obecná hypotéza č. 1:

Existuje statisticky významný rozdíl v množství volného času mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

H1.1 Existuje statisticky významný rozdíl v procentuálním vyjádření v množství volného času udávaném studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

H1.2 Existuje statisticky významný rozdíl v množství hodin volného času během pracovního dne (pondělí až pátek) mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

H1.3 Existuje statisticky významný rozdíl v množství hodin volného času během víkendů mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

Obecná hypotéza č. 2:

Existuje statisticky významný rozdíl mezi udávanými procenty v položce práce/studium mezi bogotskými a olomouckými studenty.

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v procentech trávení času udávaných u položky práce/studium mezi studenty Univerzity Palackého v Olomouci a Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Obecná hypotéza č. 3:

Existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skórování na škále Rosenberg Self-Esteem Scale (přeložená) v závislosti na příslušnosti k dané univerzitě a pohlaví.

H3.1 Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a studenty Univerzity Palackého v Olomouci v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale.

H3.2 Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavími (muž/žena) v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale.

H3.3 Existuje statisticky významná interakce mezi faktory „Pohlaví“ a „Příslušnost k dané univerzitě“ v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale.

Obecná hypotéza č. 4:

Existuje statisticky významný rozdíl ve vyhledávání „výzev“, tj. možností překonání sebe sama v závislosti na příslušnosti k pohlaví.

H4: Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni vyhledávání „výzev“, tj. možností překonání sebe sama, mezi muži a ženami.

10. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

10.1 Metody získávání dat

Data byla sbírána skrze nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce (*Příloha č. 3a, 3b*). Ten byl vytvořen na podkladě dvou dokumentů *Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad Pedagógica Nacional* (2009) a *Uso y desuso de Tiempo Libre en los Jóvenes de la Universidad Anáhuac* (1997), dále na zkušenostech svých vlastních, konzultantových (PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.) a zástupcových ze serveru www.vmonline.cz (PhDr. Jan Šmahaj).

Dotazník obsahuje 6 otázek zabývajících se volným časem, rozdělením času a vyhledávání „výzev“. Sedmou otázkou je překlad Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenbergova škála sebehodnocení), přičemž se jedná o vlastní překlad z angličtiny do českého a španělského jazyka. Obě verze jsem si nechala zkontrolovat (v případě španělské verze Sara Lucía Monroy - rodilá mluvčí z Kolumbie a absolventka španělské filologie, anglickou verzi Ing. Klárou Vančákovou). Do španělského jazyka jsem dotazník přeložila a Sara Lucía Monroy provedla korekturu v mé přítomnosti.

Následně jsem provedla pilotáž. Dotazník jsem vytiskla a zadala jedné kolumbijské studentce a studentovi proto, abych odhadla časovou náročnost dotazníku, zrevidovala ho, doplnila a zjistila „zádrhele“ dotazníku.

Před sběrem dat u studentů Univerzity Palackého v Olomouci jsem taktéž zadala dotazník jedné studentce a studentovi, abych si ověřila jeho pochopitelnost. Již jsem však v dotazníku nic neměnila (ani jsem na nic nebyla upozorněna), snažila jsem se, aby zůstali obě verze co nejvíce srovnatelné. Ve své finální podobě, byla data sbírána skrze internetový server www.vmonline.cz.

V případě studentů Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá sběr dat začal 4. 6. 2012 a trval do 24. 6. 2012. u studentů Univerzity Palackého v Olomouci od 14. 10. 2012 do 7. 11. 2012.

Šíření dat probíhalo v obou případech skrze sociální síť Facebook. Dále jsem v kolumbijském prostředí využila studentských e-mailů Fakulty humanitních věd, jež jsou využívány s velkou frekvencí, a e-mailů z již zrealizovaného celouniverzitního výzkumu, který čítal 1394 jedinců; platformy Black Board u předmětů Amazonia y otras selvas ecuatoriales: conflicto y desarrollo; Motivación; Sexualidad, goce y deseo (zde jsou zavěšovány všechny informace potřebné k danému předmětu - prezentace, známky, podklady,

oznámení apod.); a „lístečků“, na nichž jsem se představila, a informovala potenciální respondenty o mém výzkumném záměru a předala odkaz na link. Lístečky jsem rozdávala osobně v kampusu a jeho okolí (např. při stávce studentů), celkem jsem jich rozdala 1734, přičemž 1587 jich bylo doplněno o link na dotazník skrze oficiální stránky www.vmonline.cz (*Příloha č. 4b*). Na konci každého způsobu sběru dat jsem poprosila o další šíření linku.

V případě českého prostředí jsem kromě sociální sítě Facebook poslala informace o prováděném výzkumu všem sekretářkám všech fakult Univerzity Palackého v Olomouci (*Příloha č. 5a*) a poprosila je o přeposlání textu pro studenty (*Příloha č. 5b*) na třídní e-maily popř. zaslání třídních e-mailů mě. Od mnoha sekretárek jsem dostala e-mail nazpět, který potvrzoval přeposlání informace, od některých jsem dostala negativní zprávy, že sběr dat vždy záleží pouze na studentovi, a od části jsem zprávy nedostala. Formu „lístečků“ jsem využila i v tomto případě, přičemž jsem zvolila místo knihovny Zbrojnice a hlavní menzu. Jelikož v mém výběrovém vzorku bylo málo respondentů z právnické fakulty, tak jsem zašla s „lístečky“ do jejich oborové knihovny a rozdala je i po jejich fakultě. Celkem jsem lístečků rozdala cca 700 (*Příloha č. 4a*).

10.2 Normalita dat

Normální rozdělení (Gaussovo rozdělení) je jedním z nejvíce používaných rozdělení pro modelování náhodného chování proměnných v empirických vědách. Existují minimálně čtyři příčiny: mnoho proměnných můžeme aproximativně modelovat dle tohoto rozdělení; některé proměnné lze převést jednoduchou transformací na proměnnou s normálním rozdělením; existuje mnoho statistických procedur, jež byly z důvodů dvou předcházejících bodů odvozeny; z důvodu platnosti centrálního limitního teorému, lze často aproximativně použít procedury u proměnných, které se normálním rozdělením vůbec neřídí. Centrální limitní teorém je postaven na tvrzení, že součet mnoha nezávislých libovolně rozdělených náhodných proměnných je přibližně normálně rozdělen; a je základem pro skutečnost, že lze při větším rozsahu souboru aproximovat mnoho rozdělení výběrových statistik normálním rozdělením. Pierre Laplace zformuloval jako první (r. 1810) centrální limitní teorém. Principem je, že proměnná, pokud vznikla jako součet velkého počtu efektů nezávisle působících příčin má přibližně normální rozdělení (Hendl, 2009).

Tendenci k náhodnému rozdělení projevují především veličiny, u nichž působí více náhodných vlivů současně. Mnoho statistických procedur předpokládá, že výsledky dat mají normální rozdělení. Aby se předešlo zkresleným závěrům, je třeba tento předpoklad, alespoň zhruba ověřovat (Chráška, 2007).

Rozložení mnou sebraných dat se blíží normálnímu rozdělení (*Příloha č. 6*). S odkazem na centrální limitní teorém jsou u metrických dat použity metody parametrické, u dat ordinálního typu jsou použity metody neparametrické.

10.3 Metody zpracování a analýzy dat

Data získaná prostřednictvím internetového serveru www.vmonline.cz jsem upravila dle potřeby pro možnosti využití v programu Statistika 10.

Kvalitativní přístup v psychologii popisuje, analyzuje a interpretuje nekvantifikovatelné vlastnosti vnitřní a vnější reality, přičemž využívá kvalitativních metod, povaha dat je hluboká a bohatá. Kvantitativní přístup je charakteristický vysokou mírou strukturace, obvykle přesným popisem procedur atd. Výzkumník by měl být nezávislý, a co nejméně ovlivňovat samotný proces sběru dat. Výzkum by měl pak být opakovatelný, nezávislý na osobě výzkumníka, čase a místě. Povaha dat je tvrdá a reliabilní (Mioviský, 2006).

Byla sebrána data kvantitativního i kvalitativního charakteru, neboť některé otázky dotazníku byly otevřené. Pro účely diplomové práce, zodpovězení výzkumných cílů a hypotéz byla využita pouze data kvantitativního charakteru.

V návaznosti na výzkumné hypotézy jsem se zaměřila v dotazníku ve druhé otázce na položky práce/studium a volný čas, na třetí, čtvrtou a šestou otázku, a na přeloženou Rosenbergovu škálu sebehodnocení (*Příloha č. 3a, 3b*)

Rosenbergovu škálu (Rosenberg Self-Esteem Scale) jsem oskróvala dle návodu tj. silně souhlasím (3b), souhlasím (2b), nesouhlasím (1b) a silně nesouhlasím (0b), tvrzení č. 2,5,6,8 a 9 jsou hodnoceny opačně.

Použit byl parametrický Studentův t-test pro nezávislé skupiny, ANOVA, a neparametrický Mann-Whitněv U-test pro porovnání dvou nezávislých skupin.

Studentův t-test zjišťuje, zda dva soubory dat (měřená ve dvou různých skupinách), mají stejný aritmetický průměr. Jedná se o test významnosti pro metrická data (Chráška, 2007). Studentův t-test je tedy konstruován pro parametrická data, avšak s odvoláním na centrální limitní teorém (viz výše Hendl, 2009) byl v této diplomové práci použit u metrických dat.

ANOVA spočívá v posouzení hlavních a interakčních efektů kategoriálních nezávislých proměnných (faktory) na závisle proměnnou kvantitativního typu. Podmínky pro použití

analýzy rozptylu jsou: nezávislost uvnitř i mezi skupinami, normální rozdělení a shodnost rozptylů (Hendl, 2009). Pro analýzu dat hypotéz H3.1, H3.2 a H3.3 byla použita vícefaktorová ANOVA. V podmínce normálního rozdělení se odvolávám na teorii centrálního limitního teorému. Rozdílnost rozptylů není statisticky významná ($s^2_{CZ} = 21,14$; $s^2_{KO} = 25,19$). Závislou proměnou je celkový skóre Rosenberg Self-Esteem Scale a nezávislou Pohlaví (muži/ženy) a Příslušnost k dané univerzitě (UPOL/UNAL). Pro ordinální typ dat byl použit neparametrický Mann-Whitneův U-test pro porovnání dvou nezávislých skupin.

V případě obecné hypotézy 1 jsem ve statistické hypotéze H1.1 využila t-test pro nezávislé skupiny, H1.2 a H1.3 jsem ověřovala Mann-Whitneovým U-testem.

K testování hypotézy H2 byla využita v druhé otázce dotazníku položka práce/studium a zanalyzována t-testem.

Pro obecnou hypotézu č. 3 a hypotézy H3.1, H3.2 a H3.3 byla použita vícefaktorová analýza rozptylu.

H4 jsem analyzovala za pomoci Mann-Whitneova U-testu.

10.4 Etika

Na „letáčcích“ rozdáváných studentům, v e-mailech ve školním prostředí, na sociální síti Facebook i na samotném začátku dotazníku na serveru www.vmonline.cz, jsem uvedla, že dotazník je anonymní a slouží jako podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce. Žádná odpověď není správná ani špatná. Na konci dotazníku jsem poděkovala respondentům za jejich ochotu a čas. Respondenti mohli výzkum kdykoliv ukončit. Na konci dotazníku obdrželi možnost mě kontaktovat ohledně dotazníku či výsledků výzkumu na e-mailovou adresu. Výsledky práce byly těmto zájemcům zaslány, a dotazy byly zodpovězeny.

Na kolumbijské univerzitě jsem se domluvila s pedagogy, a vedoucím Katedry psychologie, aby mi pomohli rozšířit informaci o sběru dat. Navíc jsem získala kontakty z předešlé výzkumné studie uskutečněné na Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, který realizovala Katedra psychologie. Prostřednictvím předmětů na jiných katedrách jsem skrze virtuální možnosti (Black Board a univerzitní e-maily), ale i za pomoci kolumbijských kamarádů, oslovila nejen studenty psychologie. V prostorech kampusu a blízkém okolí jsem rozdávala „lístečky“ s odkazem na dotazníkové šetření, kdo chtěl, tak měl možnost se mě na cokoliv doptat, a kdo se nechtěl zúčastnit, nebyl k tomu nucen.

U české části výběrového souboru také nikdo nebyl nucen se zúčastnit.

11. Výběrový soubor

Výběrový soubor byl vybrán dle Hendla (2009) výběrem na základě dostupnosti, dle Chrásky (2007) záměrným výběrem, dle Ferjenčíka (2000) příležitostným výběrem. Podmínkou pro zahrnutí respondenta do mého výzkumu byla prezenční forma studia dané univerzity v daném městě a vyplnění celého dotazníku (nestandardizovaný dotazník mé konstrukce obohacený překladem Rosenbergovy škály sebehodnocení).

Výše uvedené podmínky splnilo 402 studentů z Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (z toho 174 žen a 228 mužů) a 414 studentů Univerzity Palackého v Olomouci (z toho 347 žen a 67 mužů). Průměrný věk olomouckých studentů je 21,9let a bogotských 21,4let.

12. Popis a interpretace výsledků

Ke zpracování a úpravě dat do podoby umožňující využití programu Statistika 10 byl použit MS Excel.

Obecná hypotéza č. 1:

Ano, existuje rozdíl v množství volného času mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

Následující tabulky (*Tabulka 2, 3, 4*) dokládají, že olomoučtí studenti udávají signifikantně velmi významně vyšší procento volného času obecně a více hodin volného času v pracovních i víkendových dnech.

H1.1 přijímám, existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl procentuálního vyjádření v množství volného času mezi srovnávanými univerzitami ($t = 6,87$; $p < 0,001$; medián CZ = 15,5%; medián KO = 10%).

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)								
	t-test procento volného času								
	Průměr CZ	Průměr KO	t	sv	p	Poč.plat CZ	Poč.plat. KO	Sm.odch. CZ	Sm.odch. KO
volčas%	20,58696	14,13930	6,866154	814	0,000000	414	402	15,18748	11,29255

Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)	
t-test procento volného času	
F-poměr	p
Rozptyly	Rozptyly
1,808786	0,000000

Tabulka 2 – hypotéza H1.1

H1.2 přijímám, existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl v množství hodin volného času během pracovního dne (pondělí až pátek) mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci ($Z = 5,47$; $p < 0,001$). Olomoučtí studenti průměrně udávají více hodin volného času během pracovního dne ($\mu_{CZ} = 2,8$; $\mu_{KO} = 2,5$)

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)						
	Mann-Whitneyův U test volný čas v pracovních dnech (h)						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
Sčet poř. skup. CZ	Sčet poř. skup. KO	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. CZ	N platn. skup. KO	

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO) Mann-Whitneyův U test volný čas v pracovních dnech (h) Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Sčet poř. skup. CZ	Sčet poř. skup. KO	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. CZ	N platn. skup. KO
volný čas prac.dny/h	187548,5	145787,5	64784,50	5,474799	0,000000	414	402

Tabulka 3 - hypotéza H1.2

H1.3 přijímám, existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl v množství hodin volného času během víkendů udávaných studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci ($Z = 4,63$; $p < 0,001$). Olomoučtí studenti průměrně udávají více hodin volného času během víkendu-sobota a neděle ($\mu_{CZ} = 4,1$ bodu; $\mu_{KO} = 3,8$ bodu).

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO) Mann-Whitneyův U test volný čas o víkendech (h) Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Sčet poř. skup. CZ	Sčet poř. skup. KO	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. CZ	N platn. skup. KO
volný čas víkend/h	184718,0	148618,0	67615,00	4,633928	0,000004	414	402

Tabulka 4 - hypotéza H1.3

Všechny tři hypotézy H1.1, H1.2 i H1.3 přijímám na hranici významnosti $p < 0,001$. Přičemž olomoučtí studenti udávají vyšší procento volného času celkově i více hodin volného času v pracovní i víkendové dny.

Odpověď na obecnou hypotézu č. 2 zní ne, neexistuje statisticky významný rozdíl v procentuálním vyjádření bogotských a olomouckých studentů u položky práce/studium.

V případě H2 je závislou proměnnou procentuální vyjádření respondenta a nezávislou proměnnou příslušnost k dané univerzitě.

H2 zamítám, v položce práce/studium neexistuje statisticky významný rozdíl ($t = -1,65$; $p > 0,05$).

Dle výsledku t-testu zamítám hypotézu, neboť $p > 0,05$ (Tabulka 5) přičemž závislou proměnnou je procentuální vyjádření respondenta a nezávislou proměnnou je příslušnost k dané kultuře.

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)							
	t-test							
	procento v položce práce/studium							
	Průměr CZ	Průměr KO	t	sv	p	Poč.plat CZ	Poč.plat. KO	Sm.odch. CZ
CZ-KO práce/studium	41,97101	43,98507	-1,65137	814	0,099050	414	402	18,03707

Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)		
t-test		
procento v položce práce/studium		
Sm.odch. KO	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
16,75643	1,158694	0,138073

Tabulka 5 - hypotéza H2

Hypotézu H3.1 přijímám na hladině významnosti $p < 0,001$, existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a studenty University Palackého v Olomouci (Tabulka 6). Vyššího skóre na škále sebehodnocení dosahují studenti Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

H3.2 zamítám, neboť neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale mezi pohlavími ($p > 0,05$).

H3.3 zamítám, neboť neexistuje statisticky významná interakce mezi faktory „Pohlaví“ a „Příslušnost k dané universitě“ v celkovém skóru Rosenberg Self-Esteem Scale ($p > 0,05$).

Efekt	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO)				
	muži - ženy				
Vícefaktorová ANOVA					
Celkové skóre Rosenberg Scale					
	SČ	Stupně volnosti	PČ	F	p
Abs. člen	210405,0	1	210405,0	9091,079	0,000000
CZ/KO	417,5	1	417,5	18,039	0,000024
m/ž	25,1	1	25,1	1,085	0,297794
CZ/KO*m/ž	37,3	1	37,3	1,612	0,204592
Chyba	18793,0	812	23,1		

Tabulka 6 - hypotéza H3.1, H3.2 a H3.3

Mezi muži a ženami bez ohledu na příslušnost k dané univerzitě existuje statisticky velmi významný rozdíl v úrovni vyhledání „výzev“, tj. překonání sebe sama, ve prospěch žen ($Z=4,91$; $p < 0,001$). **H4 přijímám.**

Proměnná	ženy - muži						
	Mann-Whitneyův U test						
	vyhledávání „výzvy“						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Sčet poř. skup. Ž	Sčet poř. skup. M	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. Ž	N platn. skup. M
vyhledávám výzvy (vždy/téměř vždy/ téměř nikdy/nikdy)	228701,5	104634,5	60974,50	4,906763	0,000001	521	295

Tabulka 7 - hypotéza H4

Celkem na můj dotazník odpovědělo 521 žen a 295 mužů. Z důvodů nevyváženosti obou výběrových souborů dle pohlaví jsem stejný test použila i pro analýzu dat v rámci obou univerzit, a zjistila jsem, že pohlaví statisticky významně neovlivňuje vyhledávání „výzvy“, $p > 0,05$ (Tabulka 8, 9). Analýzu tendence vyhledávat „výzvy“ jsem následně použila také pro srovnání studentů Universidad Nacional de Colombia a studentů University Palackého v Olomouci (bez příslušnosti k pohlaví). Výsledky prokazují statisticky signifikantní rozdíl mezi danými skupinami ve vyhledávání „výzev“ bez ohledu na příslušnost k pohlaví (Tabulka 10), „výzvu“ vyhledávají statisticky velmi významně více studenti University Palackého v Olomouci ($Z=9,67$; $p < 0,001$; $\mu_{CZ}=2,33$ bodu; $\mu_{KO}=1,81$ bodu). **Přijetí H4 tedy může být ovlivněno i jinými faktory než pohlavím, prokázaným faktorem je příslušností k dané univerzitě.**

Proměnná	ženy (Ž) - muži (M)						
	CZ - Univerzita Palackého v Olomouci						
	Mann-Whitneyův U test						
	Vyhledávání výzvy						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Sčet poř. skup. Ž	Sčet poř. skup. M	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. Ž	N platn. skup. M
vyhledávám výzvy (vždy/téměř vždy/ téměř nikdy/nikdy)	72691,50	13213,50	10935,50	0,767836	0,442585	347	67

Tabulka 8 - hypotéza H4 UPOL

Proměnná	ženy (Ž) - muži (M) KO - Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá Mann-Whitneyův U test Vyhledávání výzvy Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčet poř. skup. Ž	Sčet poř. skup. M	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. Ž	N platn. skup. M
vyhledávám výzvy (vždy/téměř vždy/ téměř nikdy/nikdy)	36178,50	44824,50	18718,50	0,967719	0,333186	174	228

Tabulka 9 – hypotéza H4 UNAL

Proměnná	Češi (CZ) - Kolumbijci(KO) Mann-Whitneyův U test vyhledávání “výzvy” Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčet poř. skup. CZ	Sčet poř. skup. KO	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. CZ	N platn. skup. KO
vyhledávám výzvy (vždy/téměř vždy/ téměř nikdy/nikdy)	201670,5	131665,5	50662,50	9,670095	0,000000	414	402

Tabulka 10 – hypotéza H4 CZ-KO

13. Diskuze

Zajímavým zjištěním je, že studenti University Palackého v Olomouci, udávají více volného času, a to jak v procentuelním vyjádření, tak také v množství hodin volného času během celého týdne (jak v pracovních dnech, tak o víkendech). Zároveň však bylo zjištěno, že není rozdíl v procentuelním vyjádření mezi studenty obou univerzit v trávení času prací či studiem.

Výsledky hodinového vyjádření volného času korelují s výzkumem Šamanové (2010) prováděného v ČR, kde v pracovních dnech udávalo 33% respondentů 3-4h volného času; 25% 1-2h volného času; 18% 5-6h volného času a zbylé intervaly čítali vždy méně než 10% respondentů. O víkendových dnech se množství hodin volného času zvyšuje. V sobotu udává 75% respondentů 5-6 h volného času a více, v neděli dokonce 84% respondentů. Ve výzkumné části této diplomové práce nebyly hodinové položky vyjadřovány v procentech odpovědí respondentů a použitá škála odpovědí není tak jemná jako ve výzkumu Šamanové. Nicméně průměr obodovaných odpovědí volného času (h) - nemám žádný (1), 1-2h denně (2), 3-4h denně (3), 5-6h (4), více (5), u studentů Univerzity Palackého v Olomouci je 2,84 bodů v pracovních dnech a 4,13 bodů ve víkendových dnech. Ve výše zmíněném výzkumu a ve výzkumu mnou realizovaném respondenti v pracovních dnech udávali nejčastěji 3-4 hodiny volného času, a o víkendových dnech 5-6h a více.

Statistickému zpracování a provádění výzkumů se v Kolumbii věnuje Departamento Administrativo Nacional de Estadística, jejich zpráva obsahuje informace o počtu hodin trávených prací a studiem (DANE, 2008). Tyto údaje jsem u populace 12-25 let přepočítala na procenta, kdy 18,30% svého času tráví jedinci prací/studiem během pracovních dní a 12,22% času o víkendu. Procenta uváděné studenty v mé práci jsou výrazně vyšší u studentů UPOL 42%, a u studentů UNAL 44%. Příčiny odlišnosti spatřuji již v samotném definování otázky, kdy v kolumbijské statistické zprávě existují další položky, které by mohli být zařazeny pod pojem práce/studium. Jedná se o položky hledání práce, péče o děti, nemocné a seniory. Procentuelní vyjádření by se pak zvýšilo v pracovních dnech na 24,56% a ve dnech víkendových na 17,82%. Zbylý rozdíl přičítám výběrovému souboru, neboť diplomová práce byla prováděná u univerzitních studentů, u nichž se předpokládá více času věnovaného práci/studiu, oproti tomu použitá data ze statistické zprávy byla sbírána u kolumbijských jedinců od 12 do 25 let. Předpokládám tedy, že rozdíl je způsoben mladšími jedinci tj. jedinec více závislý na rodičích, s nižšími nároky společnosti a studia, a nepracující. Odpovídající srovnání udávaných procent však není možné, neboť v mém výzkumu mohli respondenti

odpovídat v každé položce činností od 0-100%, nejednalo se tedy o celkovou sumu činností 100, avšak přepočet hodin udávaných respondenty v kolumbijském výzkumu počítá s celkovou sumou 100%.

Vzhledem k prokázání neexistence statistického rozdílu mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a studenty Univerzity Palackého v Olomouci, považují výsledek za typický pro danou věkovou i sociální skupinu.

Vyšší celkové skórování v Rosenberg Self-Esteem Scale u studentů Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, jsem očekávala. Osobní zkušenost, kterou jsem získala z půl ročního pobytu v Kolumbii, se mi potvrdila.

Kolektivní sebehodnocení je po individuálním sebehodnocení druhým nejsilnějším prediktorem životní spokojenosti (Zhang, 2005). Společnost v Kolumbii je znatelně kolektivnější než Česká republika. Kolumbijci jsou zvyklí na podporu ostatních, na život ve skupině. Tato tendence je znát i ve školním prostředí, kde jsou zadávány velmi často skupinové práce. Také soutěživost Kolumbijců jsem pocítovala jako mnohem nižší než v České republice. Dále v Kolumbii působí skupiny Farc a Guerilleros (v době sběru dat nedocházelo či nebyly známy informace o jejich zvýšené aktivitě), které jsou zodpovědné za vysídlování a vraždění obyvatel. V některých oblastech tak udržují napětí, a velmi stěžují život tamnímu obyvatelstvu. Předpokládám tedy, že současná situace v Kolumbii ovlivňuje jejich hodnotový systém, a že přispívá k vyššímu a optimističtějšímu hodnocení sebe sama v „klidné“ době v zemi. Kulturní rozdíl je zřejmý, avšak mezi srovnávanými skupinami je i rozdíl v sociálním postavení studentů. Pro studenty Universidad Nacional de Colombia ještě výrazněji než pro ostatní kolumbijské studenty se jedná o prestižní postavení v rámci společnosti (vzdělanost není samozřejmostí), neboť tato univerzita je nejuznávanější veřejnou školou v Kolumbii, pravděpodobně je nejuznávanější kolumbijskou školou celkově (Universidad de los Andes – soukromá škola, kde existují obory, které někteří Kolumbijci hodnotí jako prestižnější než na Universidad Nacional de Colombia, mnoho Kolumbijců však nesouhlasí).

Ve výzkumu Lila, Musita a Buelga (2000), kteří srovnávali kolumbijské a španělské adolescenty, se prokázalo, že Kolumbijci mají vyšší úroveň fyzického i akademického sebehodnocení, vyšší úroveň vnímání trestu a dosahují vyšších hodnot na škále spokojenosti. Výsledky autoři připisují rozdílnosti v kulturách z hlediska individualismu-kolektivismu, přičemž se odvolávají na předcházející výzkumy, které prokázaly rozdíl mezi kolektivnějším nastavením Kolumbijců než Španělů. Příčinu daných výsledků autoři spatřují v tom, že

společnost Španělů je západní společností, a proto také individuálnější než společnost kolumbijská. Společnost Kolumbijcům umožňuje více si osvojit hodnoty, jež jim umožňují akceptaci a soulad se skupinou, které jsou součástí.

Česká republika je také společností západní, proto zjištěné rozdíly ve výzkumu považuji za důležité i pro vysvětlení vyššího celkového skóre na škále Rosenberg Self-Esteem Scale u studentů Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Srovnávané skupiny pocházejí z odlišných kultur, s jinou historií i tendencemi. Nemyslím tedy, že by nižší skórování u olomouckých studentů prokazovalo nižší kvalitu života. Mám ale za to, že v souvislosti s větším množstvím volného času se v naší zemi otevírají nová témata. V teoretické části jsem již uvedla názor Šípka (2001), který píše, že není a priori dané, že bude volný čas prožíván pozitivně. K využití volného času musíme být připraveni. Musíme být schopni uznat vlastní potřeby, nárok na odpočinek a odměnu (odpočinek, cestování, rekreace, seberozvoj). S autorem souhlasím, navíc tento aspekt může být jedním z příčinných faktorů nižšího skórování studentů Univerzity Palackého v Olomouci v celkovém skóre na škále Rosenberg Self-Esteem Scale, tj. nepřipravenost disponovat větším množstvím volného času vznikajícího v moderní a rychle se vyvíjející společnosti.

Ve vyhledávání „výzev“, tj. překonání sebe sama v závislosti na pohlaví a bez ohledu na příslušnost k daným univerzitám, existuje statisticky velmi významný rozdíl ve prospěch žen. Kvůli nevyváženosti vzorku byly provedeny analýzy dat v rámci univerzit, a nebyl zjištěn signifikantní rozdíl. Nicméně signifikantní rozdíl se prokázal při analýze mezi danými univerzitami (bez příslušnosti k pohlaví), statisticky velmi významně větší tendenci k vyhledávání „výzev“ udávají studenti Univerzity Palackého v Olomouci. Přijetí H4 mohlo být ovlivněno i jinými faktory než pohlavím, prokázaným faktorem je příslušnost k dané univerzitě.

Otázka v dotazníku na vyhledávání „výzev“ byla položena obecně proto, aby na ni respondenti subjektivně odpověděli, jak často vyhledávají „výzvy“, neboť to, co považuje jedinec za „výzvu“ je vždy individuální. Je však možné, že právě tato otevřenost a nepřesná definovanost pojmu „výzva“ ovlivnila přijetí H4, neboť může existovat rozdíl mezi ženami a muži v chápání samotného pojmu „výzva“. Stejně tak jako může tento zmíněný rozdíl v chápání existovat mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci.

Myslím, že z důvodu kolektivnějšího uspořádání společnosti v Kolumbii a jejímu historickému i současnému vývoji, jedinci nevyhledávají, popř. nepojmenovávají často své

aktivity jako „výzva“. Navíc celková problematika bezpečnosti obou zemí se liší, což může u studentů Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, znamenat nižší tendenci k vyhledávání nejistých a pro jedince rizikovějších situací (ve smyslu vystoupení z komfortní zóny).

Přijetí hypotézy H4 považuji za velmi problematické, neboť přes prokázaný vliv příslušnosti k dané univerzitě, se nedomnívám, že bych postihla všechny ovlivňující faktory, které rozdílnost způsobily. Výrazně větší počet českých žen i vyšší poměr žen u respondentů české verze dotazníku, mohl výsledky výrazně zkreslit. Také zvyšující se oblíbenost a popularnost pojmu „výzva“ v českém prostředí, mohla výsledky ovlivnit. Pokud je mi známo (osobní zkušenost, literatura), pak v kolumbijském prostředí, tento pojem ani jeho obsah není tolik využíván. Přikláním se opět k tomu, že kolektivnější společnost nepracuje tolik jako společnost individuálnější, s pojmy „výzva“ a překonáváním sebe sama, ale spíše se skupinovými cíli.

Pro získání validních závěrů k hypotéze H4 doporučuji další a hlubší výzkumy dané problematiky.

Limity výzkumu:

- Nenáhodný a nevyrovnaný výběrový soubor.
- Omezení strukturovaností odpovědí dotazníku. Otázky jsou sice definovány tak, aby si na jejich škále respondent vybral tu nejvhodnější odpověď, některé obsahují i možnost jiné. Nicméně jsou stále respondentovi nedefinované, a proto mohou být limitující.
- Překlad dotazníku do španělského jazyka, tj. možné mírné posunutí významu.
- Překlad Rosenberg Self-Esteem Scale z anglického jazyka do španělského a českého jazyka, tj. možné mírné posunutí významu.
- Nepodchycené všechny intervenující proměnné. Výsledky poukazují na tendence ve srovnání obou skupin, nicméně neposkytují jasně a přesně definované příčiny rozdílů či shod skupin. Odlišnost kultur, která byla předmětem mého zkoumání, s sebou mohla přinést intervenující proměnné, kterých jsem si nemusela všimnout.
- Jiné uspořádání univerzitního studia na zkoumaných univerzitách.
- Rozdílné možnosti šíření informace o sběru dat mezi studenty. Snažila jsem se pokrýt co nejvíce možností komunikace a zprostředkování. Zúročila jsem své půlroční zkušenosti v kolumbijském prostředí, nemuselo se však vždy jednat o ty nejvýhodnější způsoby a formy oslovení respondentů.

- Selekcce výběrového souboru z důvodu internetového šetření.
- Moje kulturní příslušnost, jež mohla ovlivnit konstrukci dotazníku a interpretaci dat.
- Využití parametrických testů přes nevyváženost souboru (ženy a muži) a nenáhodnost výběru.

Přínos výsledků spatřuji především v jejich poukázání na rozdíly mezi danými kulturami. Zajímavou se mi jeví nastolená otázka: „Co ovlivňuje nižší sebehodnocení v závislosti na větším množství volného času?“ Tendence dnešní společnosti je říkat, kdybych měl čas, tak bych toho dokázal. Je tomu ale doopravdy tak?

14. Závěry výzkumu

Studenti Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá udávají statisticky velmi významně méně volného času v procentuálním vyjádření denních činností a také v množství hodin volného času během pracovních i víkendových dní.

Rozdíly v procentuelním vyjádření denních činností u položky práce/studium mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a University Palackého v Olomouci, jsou nesignifikantní.

Statisticky velmi významně vyšší celkového skóre v Rosenberg Self-Esteem Scale udávají studenti Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Na celkové skóre neměl vliv faktor pohlaví ani interakce mezi faktory „Příslušnost k dané univerzitě“ a „Pohlaví“.

Rozdíl v tendenci k vyhledávání „výzev“, tj. možnosti překonání sebe sama, v závislosti na pohlaví je velmi vysoce signifikantní ve prospěch žen. Z důvodu nevyváženosti výběrového vzorku, byl tento závěr ověřován v rámci obou univerzit, a nebyl potvrzen. Statisticky velmi významný rozdíl v tendenci vyhledávání „výzev“ se prokázal při srovnání univerzit mezi sebou (bez ohledu na příslušnost k pohlaví). Studenti Univerzity Palackého v Olomouci udávají statisticky velmi významně vyšší tendenci k vyhledávání „výzvy“.

15. Souhrn

V prvních kapitolách práce blíže vymezují pojmy jedinec a hra. Hrou se zabývalo mnoho autorů již dlouhá léta. Ustálená definice však stále neexistuje. Hra plní mnoho funkcí. Jednotliví autoři se liší úhlem pohledu na hru a tedy i na její funkce. Může být brána např. jako ztráta času; zábava; oddech; uvolnění; rozvoj myšlení, citění a motoriky; uvolnění agresivity; výchovný prostředek; osvojování dovedností; nebo také může mít cíl v sobě samé. Dle některých autorů (e.g. Hanuš, Chytilová, 2009) musí být stanoven cíl hry, pokud schází, pak hra postrádá smysl.

Volná hra byla používána psychoanalyticky v terapii dětí. S. Freud ji využíval k odreakování nepřipustných nutkání. Hra je dle něho adaptivním prostředkem vyrovnávání se s událostmi (Millarová, 1978). V terapii usnadňuje komunikaci mezi dospělým a dítětem (McMahon, 1992).

Povaha hry i typ her se mění v průběhu vývoje jedince. Svoji pozornost jsem zaměřila na období adolescence. Adolescenti vyhledávají často adrenalinové sporty. V reakci na psychosociální moratorium se také objevují herní úniky, proměna hry za realitu a nahrazení reality hrou. Pozornost je zaměřena na intenzivní prožitky a absolutní řešení situací, také se objevují hry sexuální a erotické (Pernica, 2008).

K tématu hry patří zážitek, prožitek, hračka atp. Hra jako výchovný a vzdělávací prostředek úzce souvisí s teorií komfortní zóny a flow. Vystoupení z bezpečné komfortní zóny do neznáma a přijímání výzev tj. vstoupení do zóny učení, vede k rozvoji jedince. Proč někteří jedinci vystupují do zóny učení a jiní nikoliv? Hamer a jeho spolupracovníci (Hamer, Copeland, 1998; in Dickson et al., 2000) zkoumali vliv dědičnosti na tendenci „hledat nové“. Prokázali, že z 40% je tato tendence dědičná, a specifický gen (D4DR - dopaminový receptor) tvoří průměrně 4% z těchto 40%.

Zuckerman se zabýval tendencí vyhledávat mimořádné prožitky, sensation seeking tendency – SST. Zuckerman (1979) tuto tendenci dělí do čtyř oblastí: Vyhledávání napětí a dobrodružství - TAS, Vyhledávání zkušeností - ES, Dishinbici - Dis a Vnímavost nudy - BS (Kuban, 2006). Zuckerman se zabýval i nebezpečností saturace prožitkem. Je autorem Sensation Seeking Scale (SSS), tato škála zjišťuje potřebu naplnění prožitku, je individuální a relativně stabilní charakteristikou. Potřebu mimořádného prožitku mají především sportovci, ještě více mají tuto potřebu zvýšenou drogově závislí a rizikové skupiny (Kaban, 2000; in Kirchner, 2009).

Hubbar (2011) odlišuje intenzivní zkušenost a dobrodružství. Liší se za prvé tím, že v dobrodružství vždy působí riziko a učení; za druhé tím, že dobrodružství je vždy nepředvídatelné, zažíváme radost a je mistrovstvím v rozhodování založeném na nepředvídatelných okolnostech.

V souvislosti s hrou je potřeba vymezit i pojem volný čas, dle Šípka (2001) je psychologickým prostorem, v kterém si utváříme a modifikujeme představu o tom, co chceme, kam jdeme atp. Dalšími autory věnujícími se tématice volného času jsou např. Vážansky (1994), Pelánek (2008), Pávková et al. (2002).

Hra obsahuje vždy určitou míru rizika, při práci s dobrodružstvím, je však na prvním místě bezpečnost. Využíváme-li prvek rizika, pak se jedná o riziko zdánlivé (Neumann, 1998). Psychická bezpečnost není tak zřejmá jako bezpečnost fyzická. Manipulace a motivace nemají někdy ostré hranice. Instruktoři si občas neuvědomují, že mohou zprostředkovat kromě silných žádoucích zážitků a zkušeností i menší či větší traumata (Svatoš, Lebeda, 2005). Do her, které by mohly být nad naše schopnosti, bychom se neměli pouštět. Příkladem jsou hry psychologické, které jsou na kurzu dle Holcové (1994) nezastupitelné, avšak autorka zároveň upozorňuje na jejich nebezpečnost.

Databáze NAIFRD a NYSIR ukazují, že outdoorové programy jsou bezpečnější než většina sportovních aktivit (Dickson et al., 2000).

Mezi organizace věnující se dobrodružství, zážitku a rozvoji osobnosti jedince, patří inovativní vzdělávání s propracovanou filosofií, Outward Bound založené K. Hahnem. Outward Bound školy, hnutí, i principy se rozšířili, fungují a inspirují po celém světě i dnes. V České republice jsou v současnosti představiteli Outward Bound Prázdninová škola Lipnice a Česká cesta s.r.o.

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo srovnat volný čas, rozvržení času, spokojenost se sebou samým a vyhledávání „výzev“ mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Kolumbie a Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika.

Rešerše relevantních výzkumných projektů dokládá oprávněnost použití Rosenberg Self-Esteem Scale pro zjišťování úrovně sebehodnocení (e.g. Muñoz de Visco, Morales de Barbenza, 2008; Bornmana, 1999).

Zhang (2005) zjistil, že prediktorem životní spokojenosti není pouze sebehodnocení individuální, ale i kolektivní. Marrero a Carbaleira (2010) zkoumali různé faktory kvality života, jejichž prostřednictvím zjišťovali vliv optimismu a sociální opory. Garaigordobil a

Badillo (2011) analyzovali rozdíly, mimo jiné i v oblasti volného času, mezi kolumbijskými adolescenty v odlišně rozvinutých městech - Baranquilla a Bogotá. Hurtado et al. (2008) zjistili, že v běžném životě většina lasallianských studentů (spirituálně založené školy) preferuje aktivity, které nevyžadují mnoho úsilí. Více jak padesát hodin týdně věnuje průměrný student neproduktivnímu trávení volného času.

Výběrový soubor této diplomové práce tvoří 816 respondentů, kteří splnili podmínky zařazení do výzkumu (402 studentů z Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá - 174 žen a 228 mužů; a 414 studentů Univerzity Palackého v Olomouci - 347 žen a 67 mužů).

Výběrový soubor byl vybrán výběrem na základě dostupnosti (Hendl, 2009), záměrným výběrem (Chráska, 2007) či příležitostným výběrem (Ferjenčík, 2000). Dodržena byla etika výzkumu.

Data byla sbírána skrze nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce (*Příloha č. 3a, 3b*). Dotazník obsahuje 6 otázek zabývajících se volným časem, rozdělením času a vyhledávání „výzev“, sedmou otázkou je překlad Rosenberg Self-Esteem Scale.

Sběr dat probíhal dvojjazyčně (španělština, čeština) prostřednictvím internetového serveru www.vmonline.cz, výsledná data jsem upravila pro program Statistika 10. Pozornost byla věnována pouze datům kvantitativní povahy.

Před samotnou analýzou bylo ověřováno normální rozdělení získaných dat (*Příloha č. 6*). Na základě teorie centrálního limitního teorému byly pro metrická data použity parametrické metody (Studentův t-test pro nezávislé skupiny, ANOVA) a pro data ordinálního typu metoda neparametrická (Mann-Whitneův U-test pro porovnání dvou nezávislých skupin).

Na základě cílů výzkumné části práce, jsem stanovila čtyři obecné hypotézy. První obecná hypotéza se týká srovnání volného času mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá a Univerzity Palackého v Olomouci. Prostřednictvím Studentova t-testu a Mann-Whitneyova U-testu byl zjištěn signifikantně velmi významný rozdíl v procentuelním vyjádření volného času obecně a hodin volného času v pracovních i víkendových dnech ve prospěch studentů Univerzity Palackého v Olomouci.

Druhá obecná hypotéza zjišťuje rozdíl v procentuálním vyjádření v položce práce/studium mezi studenty obou univerzit. K analýze dat byl použit Mann-Whitneův U test, neexistuje signifikantní rozdíl mezi zkoumanými skupinami.

Třetí obecná hypotéza se zabývá existencí rozdílu v celkovém skórování na škále Rosenberg Self-Esteem Scale. Prostřednictvím metody ANOVA byl zjištěn vliv faktoru „Příslušnosti k dané univerzitě“ na celkové skórování. Studenti Universidad Nacional de

Colombia, sede Bogotá dosahují statisticky velmi vysoce signifikantně vyššího celkového skóre na škále sebehodnocení. Dále bylo zjištěno, že faktor „Pohlaví“ (muž/žena) a interakce mezi faktory „Pohlaví“ a „Příslušnost k dané universitě“ nemají statisticky významný vliv na celkové skóre zkoumané škály.

Čtvrtá obecná hypotéza zjišťuje existenci rozdílu ve vyhledávání „výzev“, tj. možností překonání sebe sama v závislosti na příslušnosti k pohlaví. Mezi muži a ženami bez ohledu na příslušnost k dané univerzitě byla prokázána existence statisticky velmi významného rozdílu v úrovni vyhledávání „výzev“, tj. překonání sebe sama, ve prospěch žen. Z důvodů nevyváženosti výběrového souboru dle pohlaví (521 žen a 295 mužů), byla hypotéza ověřena provedením Mann-Whitneovým U-testem v rámci obou univerzit a srovnáním univerzit bez ohledu na pohlaví. Výsledky prokazují, že pohlaví neovlivňuje statisticky významně vyhledávání „výzvy“. Velmi významný statistický rozdíl byl zjištěn při srovnání daných univerzit, studenti University Palackého v Olomouci udávají větší tendenci k vyhledávání „výzvy“. Přijetí H4 tedy může být ovlivněno i jinými faktory než „Pohlavím“, prokázaným faktorem je „Příslušnost k dané univerzitě“.

Za hlavní přínos práce považuji zjištění statisticky velmi významně většího množství volného času a větší tendenci k vyhledávání „výzvy“ u studentů Univerzity Palackého v Olomouci a zároveň statisticky velmi významně vyšší celkové skóre v Rosenberg Self-Esteem Scale udávané studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Adler, E. (2009). Comfort Zone: Start now to break out. *Personal Excellence*, 14 (2), p8-8.
Získáno z <http://www.eep.com>
- ASF Asociace Fantasy, o. s. (2011). *Co je to larp?* Získáno z <http://www.larp.cz/cs/info>
- Association for experiential education. (n.d.). *About us*. Získáno z <http://www.aee.org/about/>
- Boess, K., & Krell, J. (2010). Physical activity and motor fitness of children and adolescents -
- Approaches for Serious Games. *International Journal of Computer Science in Sport*, 9,
18-26. Získáno z www.iacss.org
- Bojar, M. (2003). Hra-Nehra-Volby-Nevolby. In R. Hanuš (Ed.). *Fenomén hry: teoretické a
metodické příspěvky k tématu hry* (pp. 20-26). Olomouc: Univerzita Palackého
v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Bornman, E. (1999). Self Image and Ethnic Identification in South Africa. *Journal of Social
Psychology*, 139(4), 411-425. Získáno z <http://www.taylorandfrancisgroup.com/>
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé* (p. 25-58). Získáno z <http://www.ulozto.cz/7739709/caillois-hry-a-lide-25-58-pdf>
- Cruz, J.C.O., Daza, J. C. M., Careño, C. J. C., & Suárez, C. R. C. (2009, June). *Ocio y tiempo
libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad
Pedagógica Nacional*. Získáno z
http://www.pedagogica.edu.co/observatoriobienestar/docs/OCIO_Y_TIEMPO_LIBRE.pdf
- Česká cesta. (n.d.). *Outward Bound-Česká cesta*. Získáno z <http://www.ceskacesta.cz/cs/>
- DANE. (2009). *Encuesta de Consumo Cultural 2008*. Získáno z
http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=78
- Dickson, T. J., Chapman, J., & Hurrell, M. (2000). Risk in outdoor activities: the perception,
the appeal, the reality. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4 (2), n.w. Získáno z
<http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-Outdoor-Education/159837236.html>
- Dohnal, T. (2003). Hra jako prostředek ke změně postoje člověka. In R. Hanuš (Ed.).
Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry (pp. 30-32). Olomouc:
Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

- Estrada, M. R., & Ketchum, M. (1995). *Creatividad en los juegos y juguetes*. Získáno z http://books.google.cz/books?id=r6gj0M1hyCUC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Farrel, G. (2007). Outward Bound International Journal. *Leadership, Education and Outward Bound*, 1, 7-10. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2007.pdf
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.
- Fleml, L. (2008). Adolescenti a sport. *Česká kinantropologie*, 12(3), 75-84.
- Franc, D., Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení se zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a. s.
- Garaigordobil, M., & Donaldo Badillo, M. R. (2011). Sexismo, personalidad, psicopatología y actividades de tiempo libre en adolescentes colombianos: Diferencia en función del nivel del desarrollo de la ciudad de residencia. *Psicología desde el Caribe*, 27, 85-111. Získáno z <http://www.uninorte.edu.co>
- Garaigordobil, M. (n.d.). *Jugar, cooperar y crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente*. Získáno z http://adosse.es/mediapool/58/584520/data/12._JUGAR_COOPERAR_Y_CREAR.pdf
- Goffman, E. (1999). *Všichni hraje divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Habisreuntigerová, J. M. (Ed.). (1999). *Hry na každý den*. Praha: Portál, s. r. o.
- Hanková, Z. (2010). Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům. *Gymnos Akademos*, 1(1), 23-28. Získáno z <http://www.gymnasion.org>
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Publishing, a.s.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hendry, L. B., Shucksmith, J., Love, J. G., Glendinning, A. (1993). *Young People's Leisure and Lifestyles*. New York: Routledge.
- Hermochová, S. (1994). *Hry pro život 2: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2003). Sociálně psychologické hry-sociálně psychologické aspekty hry? R. Hanuš (Ed). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (pp. 6-19). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

- Hogenová, A. (2003). Hra a filosofie. In R. Hanuš (Ed.). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (pp. 30-32). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Holcová, M. (1994). Inscenační hry. In O. Holec (Ed.). *Instruktorský slabikář* (pp. 56-59). Praha: PLŠ.
- Holeyšovský, J. (1994). Teorie a praxe hry. In O. Holec (Ed.). *Instruktorský slabikář* (pp. 51-55). Praha: PLŠ.
- Hora, P., Křivohlavý, J., Gintel, A., Holec, O., & Karlachová, L. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Hrkal, J., & Hanuš, R. (1998). *Zlatý fond her II.: Výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál s.r.o.
- Hubbar, D. (2011). Outward Bound International Journal. *The Love of Adventure*, 1, 14-17. Získaný z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2011_full.pdf
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Hurtado, C. A. H., Cadavid, C. D., Sánchez, M. V. A., & Porras, S. V. J. (2008). Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas. *Revista Lasallista de Investigación*, 5(2), 36-47. Získáno z <http://www.lasallista.edu.co>
- Chatfield, R. (2010). Outward Bound International Journal. *Elucidating risk*, 1, 44-47. Získaný z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2010_full.pdf
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada a.s.
- Jirásek, I. (1997/98). Hra a její prožívání. *Tělesná kultura: Sborník prací kateder tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství*, 27, 23-37.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Jirásek, J., Vančurvá, E., & Hanlínová, M. (1983). *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, a.s.
- Koetzsch, R. (2007). Outward Bound International Journal. *Global Movement: Waldorf Education and Outward Bound*, 1, 17-18. Získaný z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2007.pdf
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Komenda, S. (2003). Anatomie Hry. In R. Hanuš (Ed.). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (pp. 27-29). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

- Krantz, E., Blummer, J., & Gurevitch, M. (1997, May). *Uso y desuso de Tiempo Libre en los Jóvenes de la Universidad Anáhuac*. Získáno z <http://pdf.rincondelvago.com/uso-y-desuso-del-tiempo-libre-en-jovenes.html>
- Kuban, J. (2006). *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Leberman, S. J., & Martin, A. J. (2003). Does pushing comfort zones produce learning experience? *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1), n.w. Získáno z <http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-Outdoor-Education/148768176.html>
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (2), 301-319. Získáno z <http://redalyc.uaemex.mx>
- Marcus, B. (2011). Outward Bound International Journal. *Human Error: Accidents in Adventure Activities* ,1, 25-30. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2011_full.pdf
- Marling, W. (2012). Outward Bound International Journal. *Crisis, Trauma and the Walking Worried* ,1, 27-28. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2012_full.pdf
- Marrero, Q. R. J., & Carbaleira, A. M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33 (1), 39-46. Získáno z <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/medigraphic.cgi>
- Mazal, F. (2000). *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex.
- McMahon, L. (1992). *The Handbook of Play Therapy*. London and New York: Routledge.
- Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mišurcová, V., Fišer, J., & Fixl, V. (1980). *Hra a hračka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Muñoz de Visco, E. N. & Morales de Barbenza, C. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. *Fundamentos en Humanidades: Universidad Nacional de San Luis-Argentina*, 17, 163-178. Získáno z <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>

- Neill, J. T. (2010). *Outward Bound International Journal. The Adventure of Ulysses and the Outward Bound motto*, 1, 49-53. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2010_full.pdf
- Neuman, J. (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- Outward Bound International Journal. (2007). *2007 Annual Report: Outward Bound International*, 1, 78-87. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2007_full.pdf
- Outward Bound International. (2004-2012). *Outward Bound International*. Získáno z <http://www.outwardbound.net/>
- Parker, R. (2011). *Outward Bound International Journal. The origins of Outward Bound*, 1, 53-55. Získáno z http://www.outward-bound.org/docs/newsletter/objournal_2011_full.pdf
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Pernica, A. (2008). *Hra: hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Prázdninová škola Lipnice. (1997-2012). *Prázdninová škola Lipnice*. Získáno z <http://www.psl.cz/>
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- Revee, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rosický, A. (2003). Usazeniny z prožívání. R. Hanuš (Ed.). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (pp. 6-19). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Schoel, J, Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A Guide to Adventure Based Counseling*. Hamilton: Project Adventure.
- Slavíková, E. (2011). *Možnosti hry: Od Buytendijka k Vyskočilovi*. Praha: Brkola.
- Slepičková, I. (2001). *Sport a volný čas adolescentů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Stránský, B. (1994). Tvořivé aktivity. In O. Holec (Ed.). *Instruktorský slabikář* (pp. 85-88). Praha: PLŠ.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, a.s.

- Šamanová, G. (2010). Volný čas (tisková zpráva oz100114). Získáno z CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i.:
http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3718/f3/100994s_OZ100114.pdf
- Šimanovský, Z., & Šimanovská, B. (2005). *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál.
- Šípek, J. (2001). *Úvod do geopsychologie: svět a putování po něm v kontextu současné doby*. Praha: ISV nakladatelství.
- Tolson, J. (2000, June). *Into the Zone: The kind of mental conditioning that makes athletes into superstar also helps ordinary folks become extraordinary*. Získáno z http://www.usnews.com/usnews/culture/articles/000703/archive_015373.htm
- Valenta, J. (2008). *Metody techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada a.s.
- Vážanský, M. (1994). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova universita, fakulta pedagogická.
- Vernon, J. (1996). *Volný čas ve středověku*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad.
- Zhang, L. (2005). Prediction of Chinese life satisfaction: Contribution of collective self-esteem. *International Journal of Psychology*, 40 (3), 189-200. doi: 10.1080/00207590444000285
- Zounková, D. (2007). *Zlatý fond her III.: hry a programy připraveného kurzy prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.

Přílohy diplomové práce

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
VANČÁKOVÁ Jana	Nad Stadionem 1320, Nové Město nad Metují	F080268

TÉMA ČESKY:

HRA, VOLNÝ ČAS A JEDINEC

NÁZEV ANGLICKY:

GAME, FREE TIME AND THE INDIVIDUAL

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Základem pro vypracování je Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci.
2. Vyhledávání odborných článků, monografií, výzkumných prací, odborných knižních publikací-domácích i zahraničních.
3. Zpracování osnovy diplomové práce, formulace cílů výzkumu.
4. Diplomová práce bude zaměřena na hru, volný čas, spokojenost se sebou samým a komfortní zónu především v herní situaci.
5. V teoretické části budou vymezeny vztažné pojmy, uvedeny relevantní teorie a poznatky týkající se oblasti hry, komfortní zóny jedince a volného času.
6. Ve výzkumné části bude zkoumán volný čas, komfortní zóna a spokojenost se sebou samým. Výběrovým souborem budou vysokoškolská studenta z Bogoty (Kolumbie) a Olomouce (Česká republika).
7. Použité metody: dotazník
8. Výzkumný soubor v rozsahu 700 osob.
9. Dokončení diplomové práce-integrace jednotlivých částí a kapitol do srozumitelného a logicky navazujícího celku s ohledem na požadované formální náležitosti.
10. Podmínkou vypracování práce je její odevzdání vedoucímu minimálně měsíc před oficiálním termínem daným vztažnými směnicemi.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Estrada, M. R., & Ketchum, M. (1995). *Creatividad en los juegos y juguetes* [Electronic version]. Mexico: Editorial Pax México.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Hanuš, R. (2003). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Pávková, J., et al. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1989). *Islands of healing: A guide to adventure based counseling* [Electronic version]. Hamilton, Massachusetts: Project Adventure.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2- Český, anglický a španělský abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Hra, volný čas a jedinec

Autor práce: Jana Vančáková

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Počet stran a znaků: 80 stran, 151 693 znaků

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 85

Abstrakt:

Teoretická část diplomové práce seznamuje s teoriemi a poznatky o hře, volném čase, riziku a dobrodružství. Výzkumná část se zabývá srovnáním volného času, rozvržení času, spokojenosti se sebou samým a vyhledávání „výzev“, tj. překonání sebe sama, mezi studenty Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Kolumbie a studentů Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika. Výběrový soubor tvoří 816 jedinců (402 Universidad Nacional-174 žen a 228 mužů; 414 Univerzita Palackého- 347žen a 67 mužů). Data byla získána kombinací nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce (6 otázek) a překladu Rosenberg Self-Esteem Scale. Sběr dat probíhal dvojjazyčně (španělština, čeština) prostřednictvím internetového serveru www.vmonline.cz. Pro analýzu metrických dat byly použity parametrické metody (Studentův t-test pro nezávislé skupiny, ANOVA) a pro data ordinálního typu metoda neparametrická (Mann-Whitneův U-test pro porovnání dvou nezávislých skupin). Studenti Univerzity Palackého v Olomouci udávají signifikantně velmi významně vyšší procento volného času obecně i více hodin volného času v pracovních i víkendových dnech. V procentuelním vyjádření k položce práce/studium neexistuje statisticky významný rozdíl mezi srovnávanými skupinami. V celkovém skóre na škále Rosenberg Self-Esteem Scale dosahují studenti Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá statisticky velmi významně vyšších skóre. Faktor „Pohlaví“ a interakce mezi faktory „Pohlaví“ a „Příslušnost k dané univerzitě“ nemají statisticky významný vliv na celkové skóre zkoumané škály. Rozdíl ve vyhledávání „výzev“ mezi muži a ženami bez ohledu na příslušnost k dané univerzitě byl prokázán. Po následné analýze dané hypotézy v rámci každé z obou univerzit se hypotéza o rozdílnosti k vyhledávání „výzev“ mezi pohlavími neprokázala. Při srovnání obou univerzit byla zjištěna signifikantně významnější tendence k vyhledávání „výzev“ bez ohledu na příslušnost k pohlaví u studentů Univerzity Palackého v Olomouci. Přijetí původní hypotézy může být ovlivněno i jinými faktory než „Pohlavím“. Prokázaným faktorem je „Příslušnost k dané univerzitě“.

Klíčová slova:

hra, volný čas, Rosenberg Self-Esteem Scale, Univerzita Palackého v Olomouci, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

ABSTRACT OF THESIS

Title: Game, free time and the individual

Author: Jana Vančáková

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Number of pages and characters: 80 pages, 151 693 characters

Number of appendices: 9

Number of references: 85

Abstract:

Theoretical part presents theories and knowledge about game, free time, risk and adventure. Research part compares free time, time schedule, self-esteem and tendency to searching challenges, ie overcoming self, between students from Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) and students from Univerzita Palackého v Olomouci (Czech republic). Research sample contains 816 participants (402 Universidad Nacional- 174 women and 228 men; Univerzita Palackého- 347 women and 67 men). Data have been collected by using nonstandard questionnaire of my own construction (6 questions) and Rosenberg Self-Esteem Scale Both Spanish and Czech language version were used together with an internet server www.vmonline.cz. Parametric methods were used to analyze metric data (Studentův t-test, ANOVA) and nonparametric method (Mann-Whitneův U-test) was used for ordinal data. Students from Univerzita Palackého v Olomouci mentioned significantly higher percentage of free time in general and also more hours of free time during working days and weekends. There is no significant difference in percentage of work/study balance between both groups. Students from Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá indicated significantly higher score in total score of Rosenberg Self-Esteem Scale. „Gender“ factor and the interaction between factors „Gender“ and „Participation to university“ didn't have statistically significant influence on total score of that scale. There were found significant difference between women and men in tendency to searching challenges (no matter which university students came from). To verificate this difference an analysis on each university was made. The results didn't confirm the hypothesis. Statistically significantly higher tendency to searching challenges, no matter which gender students are, was mentioned by students from Univerzita Palackého v Olomouci (in comparison between the two universities). The result could be influenced not only by „Gender“, but also another factors „Participation to the university“ has become a proven factor.

Key words:

game, free time, Rosenber Self-Esteem Scale, Univerzita Palackého v Olomouci, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

RESUMEN DEL TRABAJO FINAL

Título: Juego, tiempo libre y el individuo

Autor del trabajo: Jana Vančáková

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Número de páginas y caracteres: 80 páginas, 151 693 caracteres

Número de anexos: 9

Número de literatura usada: 85

Resumen:

La parte teórica del trabajo final da cuenta de las teorías y conocimientos en relación con temas como el juego, el tiempo libre, el riesgo y la aventura. La parte investigativa compara el manejo del tiempo libre, la dedicación y el tiempo que se destina a una serie de actividades que se plantean en una lista, la búsqueda de “desafíos” y la satisfacción sobre sí mismos entre los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) y los de la Univerzita Palackého v Olomouci (República Checa). La muestra cuenta con 816 participantes (402 UNAL-174 mujeres y 228 hombres; 414 UPOL- 347 mujeres y 67 hombres). El método utilizado para la obtención de los datos fue un cuestionario no estandarizado, de autoría propia, junto con la Escala de Rosenberg Self-Esteem —traducida a las respectivas lenguas (el checo; y el español). Los datos se recogieron a través de www.vmonline.cz. Por su parte, los métodos para analizar los datos métricos fueron los paramétricos (Studentův t-test, ANOVA) y para los datos ordinales los no paramétricos (Mann-Whitneův U-test). Como resultado del análisis de los datos, es evidencia que los estudiantes de la Univerzita Palackého v Olomouci indican un porcentaje estadísticamente significativo en relación con la cantidad de tiempo libre, así como en la cantidad de las horas de días laborales y de las horas durante los fines de semana. En la línea trabajar/estudiar no hay diferencia estadística significativa entre los estudiantes de la UNAL y la UPOL. Respecto a la Escala Rosenberg Self-Esteem, la puntuación más alta, y estadísticamente significativa, del puntaje total, lo indican los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En lo referente al factor “Género” y la interacción entre los factores “Género” y “Universidad a la que pertenecen” no se encontró una influencia estadísticamente significativa en la puntuación total en la Escala Rosenberg Self-Esteem. Se confirmó, por su parte, la diferencia entre los hombres y las mujeres en general (sin importar las universidades a las que pertenecen), en cuanto a buscar retos o “desafíos”, es decir, oportunidades para superarse a sí mismos. Las mujeres indican un nivel más alto. La prueba no es muy comparativa en cuanto a género; por lo anterior, usé el mismo test para comparar hombres y mujeres en cada una de las universidades mencionadas y también para comparar las universidades entre sí. Esta comparación refuta la existencia de la diferencia de tendencia para buscar "desafíos" según el “Género”, debido a que la aprobación de H4 puede verse influida por más factores que sólo el del “Género”; mientras que, el factor “Universidad a la que pertenece” se confirma.

Palabras claves:

juego, tiempo libre, Escala Rosenberg Self-Esteem, Univerzita Palackého v Olomouci, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Příloha č. 3a: Česká verze dotazníku

Dobrý den,

jmenuji se Jana Vančáková, a jsem studentkou 5. ročníku Psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

Dotazník je anonymní a slouží jako podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce. Skládá se ze dvou částí (celkem 7 otázek), první část se věnuje tématu volného času a komfortní zóny, druhá tématu Vaší spokojenosti se sebou samým. Vyplnění tohoto dotazníku Vám zabere asi 15-20 minut.

Neexistuje dobrá ani špatná odpověď, prosím, odpovídejte pravdivě.

Tato verze dotazníku je určena pouze pro olomoucké studenty (Česká republika). Vaše data zanalyzuji a porovnáám s bogotskými studenty (Kolumbie).

Děkuji za Vaši účast v dotazníku.

Studuji prezenční studium Univerzity Palackého v Olomouci:

ano₍₁₎

ne₍₂₎-děkuji za Váš zájem, ale

tento dotazník je určen pouze pro

studenty prezenčního studia UPOL

Věk:

Pohlaví: muž₍₁₎ žena₍₂₎

Fakulta: Cyrilometodějská teologická fakulta

Lékařská fakulta

Filozofická fakulta

Přírodovědecká fakulta

Pedagogická fakulta

Fakulta tělesné kultury

Právnícká fakulta

Fakulta zdravotnických věd

Studijní obor:

První část:

Co pro Vás znamená volný čas? ¹ (zaškrtněte nejvhodnější odpověď)

čas, který zbývá po práci _(1a)

čas, který neobsahuje každodenní potřeby a povinnosti _(1b)

čas, který každý využívá k tomu, co chce _(1c)

čas, který je využíván k fyzickému i intelektuálnímu rozvoji _(1d)

2) Kolik času Vám průměrně zaberou následující činnosti?¹ (Uved'te v procentech. Ke každému řádku doplňte 0-100%)

práce/studium_(2a)

cesta do práce/školy^(2b).....

jídlo ^(2c)

hygiena a oblékání ^(2d).....

spánek ^(2e)

domácí povinnosti ^(2f)

volný čas ^(2g)

3) Kolik hodin volného času máte průměrně během pracovního dne? (pondělí až pátek)

nemám žádný 1-2h denně 3-4h denně 5-6h denně více

4) Kolik hodin volného času máte průměrně během víkendů? (pouze sobota a neděle)

nemám žádný 1-2h denně 3-4h denně 5-6h denně více

5) Jakým aktivitám se věnujete ve volném čase? ² (zaškrtněte u každé aktivity právě jednu odpověď)

6) Jste člověk, který rád vyhledává „výzvy“ tj. možnosti překonání sebe sama?

vždy ^(6a):

v jaké oblasti (zaškrtněte vše, co se hodí) ^(6a1):

	vůbec	občas	často	velmi často
čtení-psaní				
on-line sociální sítě (ICQ, facebook,...)				
umění a kulturním aktivitám				
poslouchání muziky				
hraní her na PC/konzoli				
sledování televize				
chození do kina				
párty				
domácím pracím				
sportu				
trávení času s kamarády				
trávení času s přítelem/přítečkyní				
chození/procházení				
návštěva obchodních domů				
Další (vypíšte):				

- (1) všeobecně v životě
- (2) sportu
- (3) hrách
- (4) práci
- (5) jiné (vypište):

odůvodněte svou odpověď (vypište max. 3 důvody) (6a2):

.....

.....

.....

.....

téměř vždy (6b):

v jaké oblasti (zaškrtněte vše, co se hodí) (6b1):

- (1) všeobecně v životě
- (2) sportu
- (3) hrách
- (4) práci
- (5) jiné (vypište):

odůvodněte svou odpověď (vypište max. 3 důvody) (6b2)

.....

.....

.....

.....

téměř nikdy (6c)

odůvodněte svou odpověď (vypište max. 3 důvody) (6c2):

.....

.....

.....

.....

nikdy (6d)

Druhá část:

Rosenberg Scale– přeloženo

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Děkuji za Váš čas.

Sebraná data zanalyzuji a porovnáám s bogotskými studenty. V případě zájmu o výsledky výzkumu či komentáře k dotazníku, mě kontaktujte: **jana838 @centrum.cz**

¹Krantz, E., Blummer, J., & Gurevitch, M. (1997, May). *Uso y desuso de Tiempo Libre en los Jóvenes de la Universidad Anáhuac*. Získáno z <http://pdf.rincondelvago.com/uso-y-desuso-del-tiempo-libre-en-jovenes.html>

²Cruz, J.C.O., Daza, J. C. M., Careño, C. J. C., & Suárez, C. R. C. (2009, June). *Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad Pedagógica Nacional*. Získáno z http://www.pedagogica.edu.co/observatoriobienestar/docs/OCIO_Y_TIEMPO_LIBRE.pdf

Příloha č. 3b: Španělská verze dotazníku

Mi nombre es Jana Vančáková y estudio Psicología (octavo semestre) en la Universidad Palacký en Olomouc.

Gracias por colaborar en la solución de este cuestionario; darle respuesta le tomará de 15 a 20 minutos. El cuestionario es anónimo y sirve como base para la investigación de mi trabajo final. Consiste de dos partes (7 preguntas); la primera, indaga por aspectos relacionados con el tiempo libre y la zona de confort; la segunda parte, pregunta por la satisfacción sobre sí mismo.

No hay respuesta buena ni mala. Por favor, responda lo más honestamente posible.

Esta versión es aplicable sólo para estudiantes bogotanos. Sus datos serán analizados y comparados con los de los estudiantes de Olomouc (La República Checa).

Gracias por su participación.

¿Estudia usted en Bogotá? sí₍₁₎ no₍₂₎- muchas gracias por su interés pero este cuestionario es sólo para los estudiantes bogotanos

Edad:

Sexo: hombre₍₁₎ mujer₍₂₎

Escuela: pública₍₁₎ privada₍₂₎

Nombre de su escuela:

Carrera:

Primera parte:

1) ¿Qué significa tiempo libre para usted? ¹ (marque la mejor respuesta)

- tiempo que tenemos después del trabajo_(1a)
- tiempo que no incluye las necesidades y obligaciones diarias_(1b)
- tiempo que utilizamos para hacer lo que queremos_(1c)
- tiempo que utilizamos para el desarrollo físico e intelectual_(1d)

2) ¿Aproximadamente, cuánto tiempo usted dedica a las siguientes actividades?¹ (En cada línea escriba en porcentaje de 0% a 100%)

- trabajar/estudiar_(2a)
- viajar al trabajo/la escuela_(2b)
- comer_(2c)
- higiene y vestirse_(2d)
- dormir _(2e)
- arreglar y mantener el hogar _(2f)
- tiempo libre_(2g)

3) ¿Aproximadamente, cuánto tiempo libre tiene usted durante los días laborales?

(lunes a viernes)

- no lo tengo 1-2h diarias 3-4h diarias 5-6h diarias más

4) ¿Aproximadamente, cuánto tiempo libre tiene usted durante los fines de semana?

(sólo sábados y domingos)

- no lo tengo 1-2h diarias 3-4h diarias 5-6h diarias más

5) ¿A qué actividades dedica usted su tiempo libre? ² (escoja una respuesta para cada actividad)

	no lo hago	de vez en cuando	a menudo	muy a menudo
leer-escribir				
redes sociales en línea (ICQ, facebook,...)				
arte y las actividades culturales				
escuchar música				
juegos en PC/consolas				
ver televisión				
ir a cine				
rumbas				
arreglar y mantener el hogar				
hacer deportes				
pasar tiempo con los amigos				
pasar tiempo con su pareja				
caminar/pasear				
visitar centros comerciales				
Otros <i>(escribalos)</i> :				
.....				
.....				

6) ¿Es usted una persona que busca “desafíos“, es decir; oportunidades para superarse a sí mismo?

siempre_(6a):

¿En qué dominio? (*marque las opciones que usted considera*) _(6a1):

- ₍₁₎ en la vida general
- ₍₂₎ en el deporte
- ₍₃₎ en los juegos (*no en los videojuegos*)
- ₍₄₎ en el trabajo
- ₍₅₎ otros (*indíquelos*):

Justifique su respuesta (*escriba máximo 3 razones*) _(6a2):

.....

.....

.....

casi siempre _(6b):

¿En qué dominio? (*marque las opciones que usted considera*) _(6b1):

- ₍₁₎ en la vida general
- ₍₂₎ en el deporte
- ₍₃₎ en los juegos
- ₍₄₎ en el trabajo
- ₍₅₎ otros (*indíquelos*):

Justifique su respuesta (*escriba máximo 3 razones*) _(6b2):

.....

.....

.....

.....

casi nunca_(6c):

Justifique su respuesta (*escriba máximo 3 razones*) _(6c2):

.....

.....

.....

.....

nunca_(6d)

Segunda parte:

Escala de Rosenberg traducida

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

¡Gracias por su tiempo!

En el semestre que viene, se aplicará este cuestionario a estudiantes de Olomouc (La República Checa). Todos los datos arrojados serán analizados y compartidos. Si es de su interés, conocer los resultados de la investigación o los comentarios sobre este cuestionario, escriba al correo que se indica a continuación: **jana.vancakova @centrum.cz**

¹Krantz, E., Blummer, J., & Gurevitch, M. (1997, May). *Uso y desuso de Tiempo Libre en los Jóvenes de la Universidad Anáhuac*. Získáno z <http://pdf.rincondelvago.com/uso-y-desuso-del-tiempo-libre-en-jovenes.html>

²Cruz, J.C.O., Daza, J. C. M., Careño, C. J. C., & Suárez, C. R. C. (2009, June). *Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad Pedagógica Nacional*. Získáno z http://www.pedagogica.edu.co/observatoriobienestar/docs/OCIO_Y_TIEMPO_LIBRE.pdf

Příloha č. 4a: Česká verze “lístečků”

!!!Zúčastni se mezinárodního výzkumu!!!

Ahoj,

Jsem studentkou 5.ročníku oboru Psychologie, a sbírám data pro diplomovou práci. Vyplnění dotazníku Ti bude trvat 15-20minut (7otázek). Dotazník je anonymní a týká se volného času, komfortní zóny a spokojeností se sebou samým.

Pomož mi a zúčastni se, vyplň dotazník na: <https://www.surveymonkey.com/s/B7BVP7J> nebo na www.vmonline.cz klikni na dotazníkové šetření Volný čas.

Jestli je to možné rozšíř link mezi svými spolužáky a známými studujícími na UPOL, aby byla studie reprezentativní. Děkuju za spolupráci☺

Příloha č. 4b: Španělská verze „lístečků“

Hola,

mi nombre es Jana Vančáková y soy estudiante de República Checa. Estoy haciendo la investigación para mi tesis. Ayúdame a recolectar los datos necesarios para realizarla, por favor. Darle respuesta a mi cuestionario te tomará de 15 a 20 minutos (7 preguntas). El cuestionario es anónimo. Se indaga por aspectos relacionados con el tiempo libre, la zona de confort y por la satisfacción sobre sí mismo.

Por favor colabora en la solución de mi cuestionario, visita: link: <https://www.surveymonkey.com/s/crbogota> o www.vmonline.cz y haga doble clic a tiempo libre en el lado de la bandera colombiana

Si es posible comparte el link a compañeros de la universidad porque se necesita una muestra amplia para que el estudio sea representativo.

Příloha č. 5a: Znění e-mailu sekretářkám UPOL

Dobrý den,

jmenuji se Jana Vančáková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Psychologie University Palackého, Olomouc. V rámci své diplomové práce realizuji výzkum, v němž porovnávám studenty z Bogoty (Universidad Nacional de Colombia) a Olomouce (Univerzita Palackého). Výzkum se věnuje tématu volného času, komfortní zóny a spokojenosti se sebou samým. Chtěla bych Vás poprosit o rozšíření této informace a linku mezi studenty Univerzity Palackého (viz příloha text pro studenty), nebo o zaslání třídních mailů jednotlivých ročníků.

Děkuji za Vaši spolupráci a pěkný den

Jana Vančáková

Příloha č. 5b: Text pro studenty UPOL

!!!Zúčastni se mezinárodního výzkumu!!!

Ahoj, jsem studentkou 5.ročníku oboru Psychologie, a sbírám data pro diplomovou práci. Vyplnění dotazníku Ti bude trvat 15-20minut (7otázek). Dotazník je anonymní a týká se volného času, komfortní zóny a spokojeností se sebou samým.

Pomož mi a zúčastni se, vyplň dotazník na: <https://www.surveymonkey.com/s/B7BVP7J> nebo na www.vmonline.cz klikni na dotazníkové šetření Volný čas.

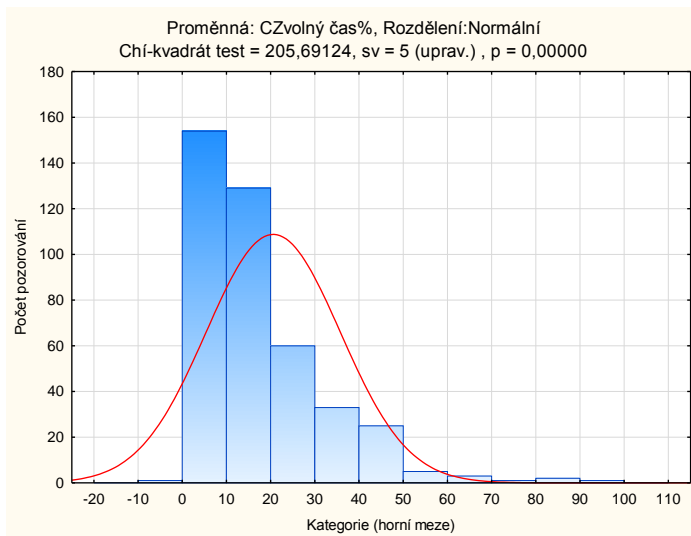
Jestli je to možné rozšíř link mezi svými spolužáky a známými studujícími na UPOL, aby byla studie reprezentativní.

Děkuju za spolupráci☺

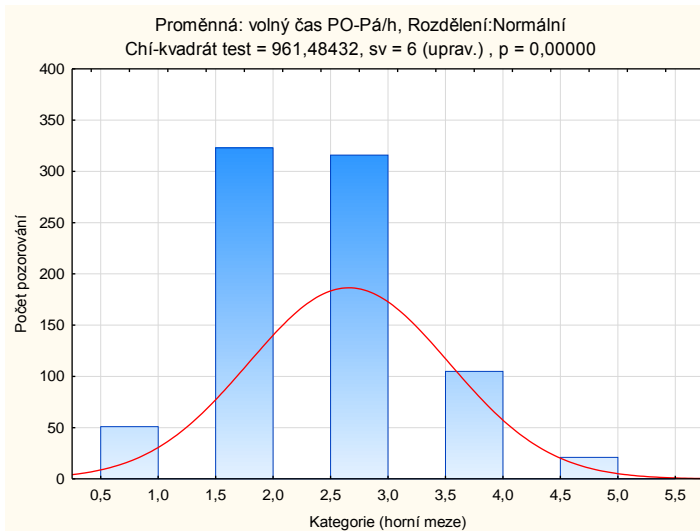
Příloha č. 6: Ověření rozdělení dat

Obecná hypotéza č. 1:

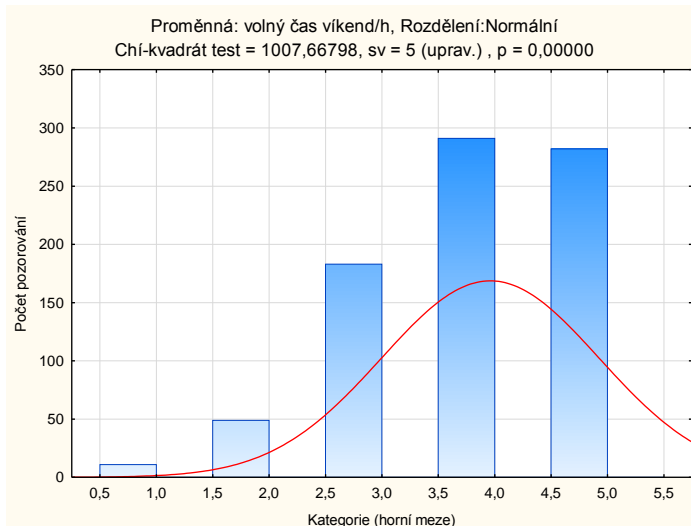
H1.1:



H1.2:

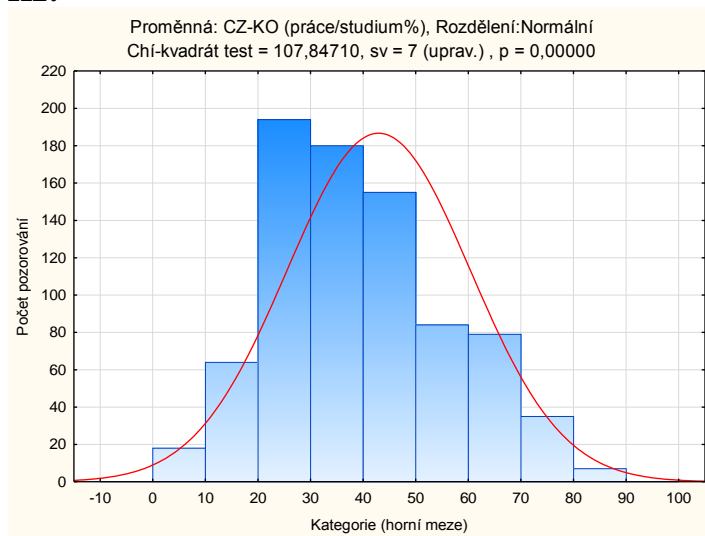


H1.3:



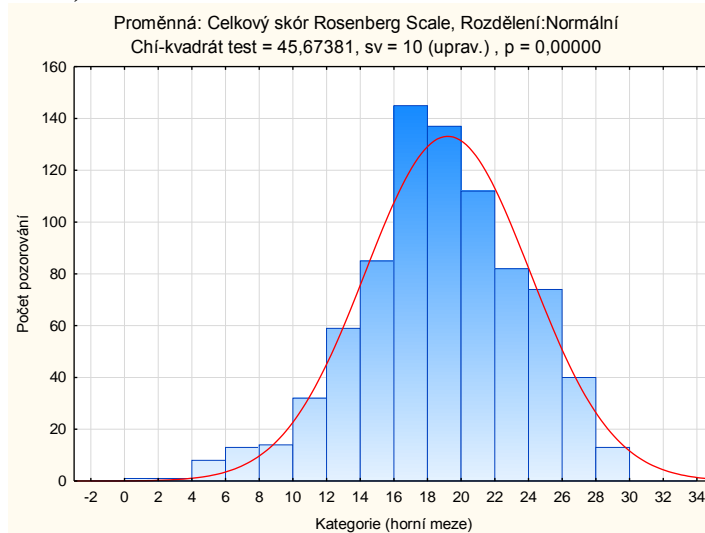
Obecná hypotéza č. 2:

H2:



Obecná hypotéza č. 3:

H3.1, H3.2 a H3.3:



Obecná hypotéza č. 4:

H4:

