

## **POROVNANIE PREFERENCIÍ POHYBOVÝCH A ŠPORTOVÝCH AKTIVÍT ŽIAKOV VO VZŤAHU K ZÁŽITKOVÉMU UČENIU V PRÍRODNOM PROSTREDÍ**

### **COMPARISON OF PREFERENCES OF MOTOR AND SPORT ACTIVITIES OF PUPILS IN A RELATION TO OUTDOOR EXPERIENTIAL LEARNING**

**Martin Babiar**

**Katedra telesnej výchovy a športu FHV UMB v Banskej Bystrici**

8.1.3 športová edukológia, 4. ročník, denná forma štúdia

[martin.babiar@zoznam.sk](mailto:martin.babiar@zoznam.sk)

Školiteľ: **prof. PaedDr. Karol Görner, PhD. ([karol.gorner@umb.sk](mailto:karol.gorner@umb.sk))**

#### **Kľúčové slová**

motivácia, zážitkové učenie, zážitková pedagogika, prírodné prostredie, adolescenti

#### **Key words**

motivation, experiential learning, experiential education, outdoor environment, adolescents

#### **Úvod**

Zážitková pedagogika či zážitkové učenie, ako doposiaľ zaznávaný a potláčaný spôsob rozvoja a kultivácie osobnosti človeka, si pomalými krokmi začína hľadať cesty pre uplatnenie sa v rôznych oblastiach výchovy a vzdelávania už aj na Slovensku. V príspevku sme sa pri realizácii niekoľkotýždňového experimentálneho programu zážitkového učenia zamerali na skúmanie jedného dôležitého aspektu – motivácie k zážitkovému učeniu v prírodnom prostredí, pretože motivácia je akousi hybnou silou každej ľudskej činnosti. Keďže sa problematike zážitkovej pedagogiky a jej rozvojovému potenciálu plánujeme intenzívne venovať v našej budúcej profesionálnej praxi, považovali sme za nevyhnutné zistiť, či pri realizácii výskumného zážitkového programu u žiakov skúmanej vzorky existuje vôbec chuť a vôľa, teda motivácia, k takto realizovaným aktivitám.

Z nášho pohľadu v neľahkej situácii, v ktorej sa naše školstvo nachádza, predstavujú metódy a prostriedky zážitkovej pedagogiky enormný potenciál a ponúkajú nám možnosti nápravy situácie aspoň z pohľadu zlepšenia výchovno-vzdelávacieho procesu na školách. Už od raného veku totiž dnešným deťom chýbajú predovšetkým osobné skúsenosti s okolitým svetom, množstvo impulzov si nemajú možnosť vyskúšať na vlastnej koži, pretože sú im úspešne predostierané vo forme sprostredkovaných podnetov cez médiá – najmä televíziu, počítače a internet, a tým je dnešný svet detí a mládeže značne ochudobnený.

V prudko sa meniacich spoločenských podmienkach globálneho sveta a v dobe klimatických zmien preto, podľa nášho názoru, naberá potreba zážitkovej pedagogiky v prírodnom prostredí ešte väčšiu intenzitu, keďže jednak nevieme, aké nečakané okolnosti nás v budúcnosti môžu zaskočiť a skomplikovať nám náš každodenný, často stereotypný život, a navyše sme v dnešnej dobe a spoločnosti až príliš zameraní na naháňanie sa najmä za krátkodobými materiálnymi hodnotami, ktoré nám prinášajú len chvíľkové uspokojenie.

Potešujúcim faktom preto je, že zážitková pedagogika v prírodnom prostredí si (aj keď na Slovensku len veľmi pomalým tempom) začína nachádzať svoje miesto v oblasti výchovy a vzdelávania. Aj odbornej literatúry z oblasti zážitkovej pedagogiky pribúda, najmä však českej, keďže, bohužiaľ, ako už spomíname, slovenská v tejto oblasti značne zaostáva. V zahraničnej odbornej literatúre je tento pojem už etablovaný a môžeme využívať množstvo zdrojov, z ktorých môžeme čerpať a inšpirovať sa.

#### **Problém**

##### **Motivácia**

Pri štúdiu odbornej literatúry sme sa dopracovali k veľkej variabilite chápania pojmu motivácia a týmto potvrdzujeme vyjadrenie Hanuša a Chytilovej (2009), že zatiaľ neexistuje univerzálna teória motivácie. Ako napokon dodáva Zimbardo (1983,

podľa Nakonečný, 1996), motiváciu nikto nikdy nevidel, je to pojem vyjadrujúci určité závery z toho, čo je pozorované, teda z toho, že správanie smeruje k dosiahnutiu určitých cieľov, že prebieha s určitou silou (úsilím), že človek prežíva túžby a chcenie. Lokšová a Lokša (1999) v tomto zmysle dopĺňajú, že pojem motivácia patrí medzi pojmy, ktoré teoretici označujú ako hypotetické konštrukty. To znamená, že žiakova motivácia nie je niečo, na čo by sme si mohli siahnúť rovnako ako na žiakov zošit, v ktorom je poriadne alebo neporiadne napísaná včerajšia úloha. Užitočnosť podobných pojmov spočíva v tom, že jedným označením, jedným faktorom dokážeme vysvetliť mnohé javy, s ktorými sa denne stretávame u najrôznejších jedincov. Pomocou pojmu motivácia sa snažíme prísť na to, prečo niekto niečo robí (alebo nerobí), a ako mu pomôcť, aby niečo v budúcnosti robil (alebo nerobil).

Na základe týchto tvrdení sa stotožňujeme s názorom Paškovej (2008), že štúdium motivácie má nesporne zásadný význam pre pochopenie osobnosti človeka. Motivácia vytvára predpoklady pre mnohostranné uplatnenie jednotlivca, lebo je akousi hnacou silou človeka. Súčasný nárast požiadaviek na mladého človeka, či už v škole, rodine i zamestnaní, si vyžaduje primeranú úroveň motivácie k činnostiam, ktoré vykonáva, a ktoré sú základom pre dosiahnutie stanovených cieľov (Pašková, 2008).

Pojem motivácia je odvodený z latinského *motivus*, čo je forma slova *moveo* – hýbem a *movere* – pohybovať, a vyjadruje tak prenesene hybné sily správania a konania (Kirchner, 2009). V najširšom slova zmysle, tak ako ju ponímajú viacerí autori (Hrabal et al., 1984, podľa Ďurič – Bratská, 1997; Zelina, 1996; Kohoutek, 2000), je motivácia súhrnom činiteľov, ktoré podnecujú, smerujú a udržiavajú správanie človeka. Podobným delením sa prezentujú Lokšová a Lokša (1999) a Boroš (2001), ktorí chápu motiváciu ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému, čo považujeme za ekvivalent predchádzajúcej definície. Motivácia je však podľa nich vždy komplexná, zložitá, jednotlivé motívy sú vždy navzájom prepojené a ovplyvňujú sa. Predstava jediného pôsobiaceho motívu je nereálnou abstrakciou.

Podporujeme preto tvrdenie Lokšovej a Lokšu (1999), že poznanie **motivačného zamerania žiaka** umožňuje primerane ho motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj alebo zmenu štruktúry jeho motivácie k učeniu. Pretože v skutočnosti je, ako uvádza Nakonečný (1996), a to empiricky doložené, motivácia podmienkou učenia. Nedostatočne motivované dieťa sa v škole mnoho nenaučí, a naopak, primeraná motivácia je podmienkou úspešného výcviku. Z ontogenetického hľadiska je následne dôležité mať na zreteli, že v prvých rokoch mladšieho školského veku prevláda vonkajšia motivácia, navodzovanie aktivít zvonku (najväčší motivačný účinok na učenie majú vonkajšie motívy, predovšetkým pochvala a trest), neskôr môže učiteľ využívať vlastné aktivity žiakov častejšie. Žiak si s postupujúcim vekom začína klásť isté nároky sám na seba, presadzuje svoj záujem a svoju vlastnú vôľu, formuje sa uňho systém vnútornej učebnej motivácie. Tento prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej prebieha v procese interiorizácie vonkajších požiadaviek, v nadväznosti na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitívnych funkcií žiakov v spojení s osnovami (Lokšová – Lokša, 1999).

Z pohľadu **školskej telesnej a športovej výchovy** je preto podľa nášho názoru opodstatnené tvrdenie Neumana (1999), že učitelia telesnej výchovy si len málo uvedomujú a nedoceňujú možnosti simulovanej hry, pomocou ktorej môžu rozvíjať špecifické kľúčové a predmetové kompetencie žiakov. Podporujeme jeho názor, že orientácia na výkon a výkonnosť je brzdiacim elementom výchovno-vzdelávacieho procesu. Naopak, orientácia na prežívanie a zážitok, ktorým by sa učitelia mohli a mali venovať a pomocou nich motivovať žiakov k pohybovej činnosti, je príliš vzdialená, a preto tieto prostriedky vôbec nevyužívajú. Kde sa teda, ako záverom dodáva, stratil prvotný impulz kalokagatie, podľa ktorého nemáme vychovávať len telo, ale aj dušu?

### **Zážitková pedagogika – zážitkové učenie**

Zážitková pedagogika či zážitkové učenie sa v slovenskej odbornej literatúre ešte stále radí k novým, okrajovým trendom vo výchove a vzdelávaní, aj keď vo vyspelých krajinách sveta má tento druh učenia dlhodobú tradíciu a prešiel už istým vývojom. Názory autorov na túto problematiku sa však značne rôznia. Ako na Slovensku, tak aj v Čechách nie je ešte samotný pojem zážitková

pedagogika pevne zakotvený a akceptovaný ani v systéme pedagogických vied, ani odbornou verejnosťou, aj keď u našich susedov prebiehajú diskusie na túto tému už viac ako desať rokov (a značne pokročili). Podobne je na tom aj samotná terminológia tejto oblasti, ktorá ešte nie je ujasnená, a preto je nutné k týmto interpretáciám pristupovať citlivo.

V Českej republike je najrozšírenejšou a zatiaľ najpoužívanejšou definíciou zážitkovej pedagogiky popis Jiráska (2004), podľa ktorého pod označením „zážitková pedagogika“ budeme rozumieť teoretické obsiahnutie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností prenosných do ďalšieho života. Ciele takýchto výchovných procesov môžu byť vytyčované a dosahované v rôznorodom prostredí (školskom aj mimoškolskom, prírodnom i kultúrnom), v rozmanitých sociálnych skupinách (diferencovaných vekom, sociálnym statusom, profesionálnym postavením či ďalšími demografickými faktormi) a napĺňané najrôznejšími prostriedkami (hrami všetkých typov, modelovými situáciami, tvorivými a dramatickými dielňami, besedami a diskusiami, fyzicky i psychicky náročnými výzovovými situáciami, sebapoznávacími aj ktímovej spolupráci smerujúcimi aktivitami). Pre zážitkovú pedagogiku je zážitok vždy len prostriedkom, v žiadnom prípade nie cieľom. Cieľom pre ňu zostáva starogrécky výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonicky smerujúcej osobnosti.

Podľa nášho názoru je zážitkové učenie druh učenia, v ktorom po presnom stanovení výchovno-vzdelávacieho cieľa a z neho vychádzajúcej aktivity dochádza u učiaceho sa transformáciou zážitku z aktívne osobne prežitej situácie k nadobudnutiu vedomostí a zručností a k zmenám v oblasti postojev a hodnôt.

Dôležitosť využívania zážitkového učenia vo výchovno-vzdelávacom procese, no nielen v školskej telesnej a športovej výchove, vyplýva podľa nášho názoru z tvrdenia Neumana (2004), že zážitkové učenie je alternatívou k tradičným vzdelávacím metódam. Pomáha naprávať deficity modernej doby, ktoré tvorí nedostatok priamej skúsenosti, prírodného prostredia a nevedomosť vlastných telesných schopností. Ako protiváhu dnešného sveta ponúkajú tieto prístupy vzdelávacie ciele, ktoré zahŕňajú priame spojenie medzi konaním a jeho následkami.

## Cieľ

Cieľom práce je porovnať preferencie pohybových a športových aktivít žiakov vo vzťahu k zážitkovému učeniu v prírodnom prostredí na koedukovaných hodinách telesnej a športovej výchovy.

## Hypotézy

H1: Predpokladáme, že zážitkové učenie bude patriť medzi viac preferované aktivity v rámci porovnávaných aktivít.

(Pod vyššou preferenciou rozumieme zisťovanie obľúbenosti zážitkového učenia oproti ostatným skúmaným aktivitám na základe bodového zisku a štatistických ukazovateľov.)

H2: Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami pri preferencii zážitkového učenia v rámci všetkých porovnávaných aktivít.

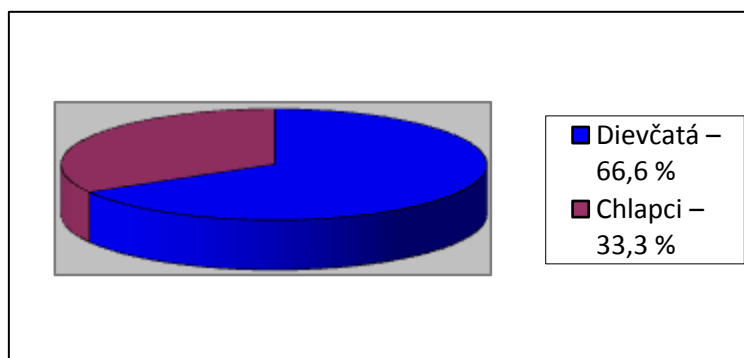
(Predpoklad zakladáme na báze rozdielností medzi oboma pohlaviami v období adolescencie, ako ich uvádza Vágnerová (2000).)

H3: Predpokladáme, že u chlapcov bude patriť zážitkové učenie k menej preferovaným aktivitám oproti dievčatám.

(Predpoklad zakladáme taktiež na báze rozdielností medzi oboma pohlaviami v období adolescencie, ako ich uvádza Vágnerová (2000).)

## Metodika

Výskumný súbor tvorili žiaci II. B triedy so štvorročným štúdiom na Gymnázium v Lipanoch. Túto triedu navštevuje 33 žiakov, z nich je 11 chlapcov a 22 dievčat. V pomere teda triedu tvoria z dvoch tretín (66,6 %) dievčatá a z jednej tretiny (33,3 %) chlapci.



Obrázok 1: Štruktúra zloženia výskumného súboru

Výskum prebiehal od 12. 4. 2010 do 31. 5. 2010 na koedukovaných hodinách telesnej a športovej výchovy.

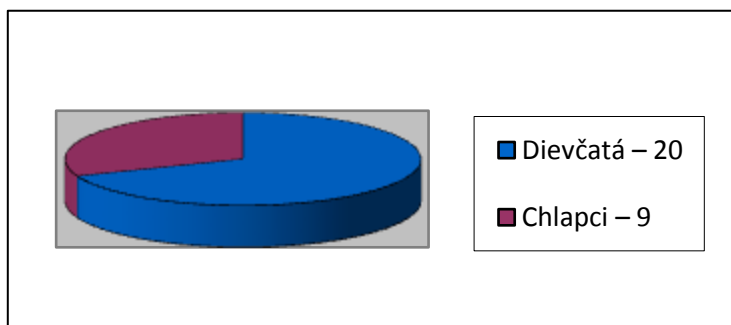
Experimentálnym činiteľom bol nami navrhnutý experimentálny program zážitkového učenia v prírodnom prostredí na koedukovaných dvojhodinách telesnej a športovej výchovy, ktorého sa zúčastňovala celá výskumná trieda. Experimentálny program teda pozostával z 8 celkov hier zážitkovej pedagogiky, ktoré sme vyberali na základe ich použiteľnosti na hodinách telesnej výchovy z dostupnej literatúry (Rohnke – Butler, 1995; Neuman, 1998; Mazal, 2000; www.hra.cz – Encyklopedieher). Jednotlivé hry sme sa snažili zoradiť do logických blokov, podľa vyučovacej zásady postupnosti, ďalším kritériom ich zaradenia do príslušného celku bolo aj použitie učebných pomôcok potrebných pre ich realizáciu. Pri zostavovaní nášho programu sme sa inšpirovali Neumanom (1999), ktorý uvádza svoju diplomantku Vohradskú, ktorá v roku 1995 realizovala podobný program na hodinách telesnej výchovy, avšak na základných školách.

Hlavnou výskumnou metódou bol pedagogický experiment.

Na zisťovanie dopadu výskumu sme použili dotazníkovú metódu párových porovnaní podľa Kerlingera (1972). Jej podstatou je, že súbory párov podnetov alebo položky rôznych hodnôt na jedinom alebo dvoch rôznych kontinuuach alebo faktoroch sú predložené skúmanej osobe s inštrukciami zvoliť si jeden člen z každého páru na základe nejakého stanoveného kritéria. Výhodou takéhoto dotazníka je, že v istých smeroch sú techniky párových porovnaní najuspokojivejšími z psychometrických metód. Sú jednoduché a hospodárne, pretože existujú len dve alternatívy a aj pri obmedzenom množstve materiálu sa dá získať množstvo informácií. Najdôležitejšie však je, že položky párových porovnaní nútia skúmané osoby k voľbe, a to na základe skutočnosti, že rozhodovanie sa je reálnou ľudskou činnosťou, pretože každý deň po celý svoj život sa musíme pre niečo rozhodovať. Dá sa dokonca tvrdiť, že položky súhlasu – nesúhlasu sú umelé a položky voľby sú „prirodené“.

V dotazníku, ktorý sme na základe týchto kritérií vypracovali pre potreby nášho výskumu, konkrétne porovnáваме všetky pohybové a športové aktivity (pre zjednodušenie používame pri formulácii hypotéz a aj vo výsledkoch už len skrátený pojem aktivity), ktoré žiaci nášho výskumného súboru na ich hodinách telesnej a športovej výchovy na danej škole absolvujú. Žiaci týmto aktivitám následne pri vyplňaní dotazníka pridelovali body podľa ich vlastných preferencií.

Dotazníkového prieskumu sa z výskumného súboru 33 žiakov, ktorí absolvovali experimentálny program na hodinách telesnej a športovej výchovy, zúčastnilo 29 žiakov. Dotazník nevyplnili 4 žiaci, a to z dôvodu absencie na poslednej hodine programového bloku. Dôvody neprítomnosti na tejto hodine sme nezisťovali, nakoľko to nebolo v našej kompetencii a po ukončení programu a zozbieraní vyplnených dotazníkov sme to považovali za irelevantné.



Obrázok 2: Pomer respondentov zúčastnených na dotazníkovom prieskume podľa pohlavia

Ako vyplýva z cieľov a metodiky práce, vo výskume sme sa zamerali na porovnanie zážitkového učenia a zistenie jeho preferencií v konfrontácii s ostatnými aktivitami, ktoré žiaci na hodinách telesnej výchovy vykonávajú. Pre overenie hypotézy H1 sme preto vzniknutú tabuľku rozdelili podľa jednotlivých ponúkaných aktivít a každú z nich sme osobitne porovnali so zážitkovým učením. Použili sme párový t-test, ktorý sa používa vtedy, ak na tých istých štatistických jednotkách sledujeme štatistický znak dvakrát, za zmenených podmienok. Takto sme testovali štatistickú hypotézu o rovnosti stredných hodnôt jednotlivých hodnotených aktivít a zážitkového učenia. Predpokladom použitia párového t-testu je však normalita rozdielov náhodných výberov, t. j. zistenie, či rozdiely medzi bodmi jednotlivých aktivít a zážitkového učenia pochádzajú z normálneho rozdelenia. Na overenie tohto predpokladu sme preto najprv použili Shapiro-Wilkov test, ktorý túto podmienku potvrdil, a teda sme na vyhodnotenie mohli použiť vyššie spomínaný párový t-test. Z výsledkov týchto vzájomných porovnaní podrobne uvádzame len párový t-test pre rovnosť stredných hodnôt atletiky a zážitkového učenia a párový t-test pre rovnosť stredných hodnôt gymnastiky a zážitkového učenia, a to z dôvodu ilustrácie, ako i relevantnosti pre výstupy z výskumu. Pri ostatných testoch uvádzame len výsledok samotnej analýzy.

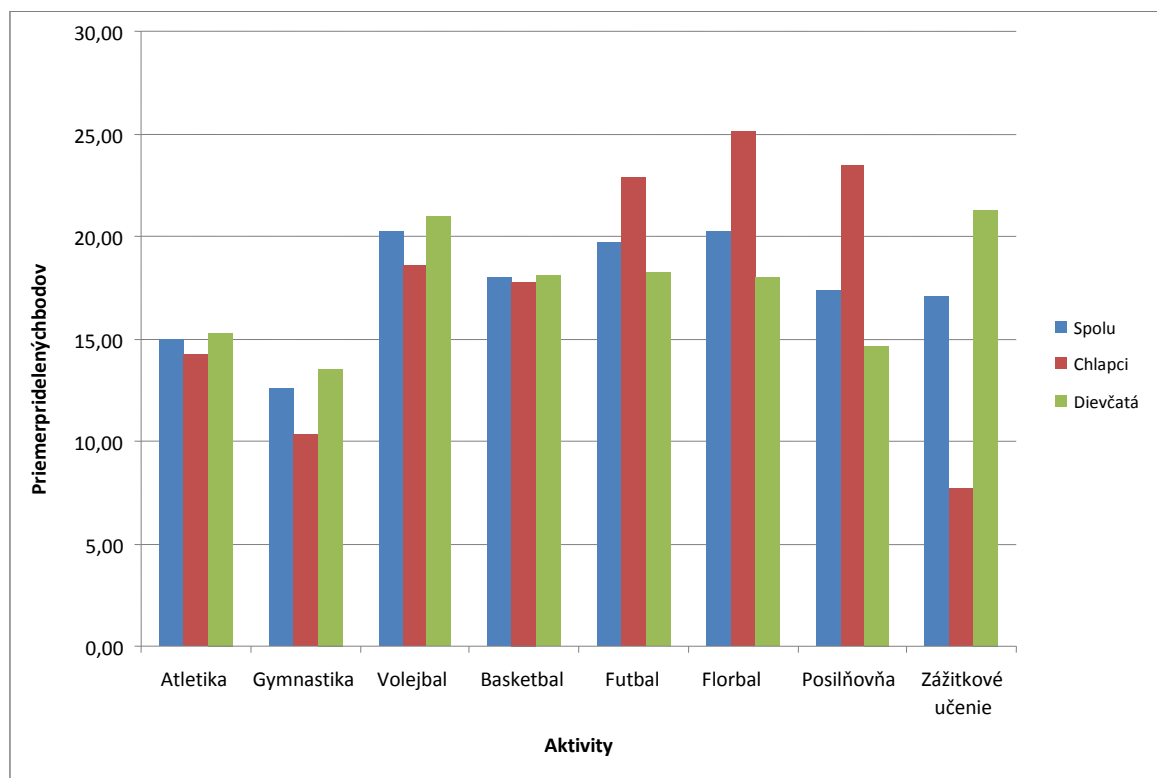
### Výsledky a diskusia

Na vstupné dáta pre zistenie rovnosti stredných hodnôt atletiky a zážitkového učenia sme použili počty bodov, ktoré jednotliví žiaci podľa vlastných preferencií jednotlivým aktivitám pridelili.

Pre porovnanie týchto aktivít sme použili párový t-test, ktorý je implementovaný v programe MS Excel. Takto sme následne testovali rovnosť strednej hodnoty zážitkového učenia a volejbalu, basketbalu, futbalu, florbalu a posilňovania, kde nám výsledky párových t-testov nepoukázali na štatisticky významný rozdiel v stredných hodnotách týchto disciplín. Ako ďalej vyplýva z teoretického rozboru, v období adolescencie existujú medzi oboma pohlaviami, teda chlapcami a dievčatami, značné rozdiely, a to tak v oblasti biologickej, ako i psychickej. Adolescentné dievčatá nedávajú taký veľký dôraz na vlastnú identitu ako chlapci a taktiež sa skôr prezentujú snahou o kooperáciu, na rozdiel od chlapcov, ktorí sa v tomto vekovom období snažia svoju sociálnu pozíciu dosiahnuť skôr súperením.

Na základe týchto tvrdení sme overovali, či zaznamenáme rozdiely v preferencii jednotlivých porovnávaných aktivít medzi pohlaviami, teda medzi chlapcami a dievčatami.

Pri analyzovaní spracovaní dát v nás toto presvedčenie evokoval už samotný graf priemerov bodov za jednotlivé aktivity, ktorý zobrazuje tieto priemery osobitne u chlapcov a dievčat, ale zobrazuje aj celkový priemer všetkých respondentov. Z neho vyplýva rozdielne zameranie chlapcov a dievčat, kde chlapci na prvý pohľad preferujú viac florbal, posilňovanie a futbal, na rozdiel od dievčat, u ktorých vysoké hodnotenie získalo zážitkové učenie a obľúbenou preferenciou zostáva aj volejbal, ktorý je na hodinách telesnej a športovej výchovy u dievčat na školách asi najčastejšie využívanou činnosťou. Tieto hodnoty pozorujeme na obrázku 3, v grafe aritmetických priemerov pridelených bodov za jednotlivé aktivity.



Obrázok 3: Porovnanie aritmetických priemerov pridelených bodov za jednotlivé aktivity

Na overenie nášho predpokladu, že pohlavie má vplyv na preferencie nami porovnávaných jednotlivých aktivít, sme sa však neuspokojili s týmito vizuálnymi výsledkami zreteľnými na prvý pohľad, ale navyše sme na jeho podčiarknutie ešte použili chí-kvadrát test nezávislosti. Všetky získané body z jednotlivých aktivít sme zaznamenali do kontingenčnej tabuľky (tabuľka 1) a následne do tabuľky očakávaných početností (tabuľka 2). Funkcia „chitest“ nám v programe MS Excel umožnila vypočítať p-hodnotu, teda najmenšiu hladinu významnosti, na ktorej môžeme nulovú hypotézu zamietnuť.

Tabuľka 1 Kontingenčná tabuľka (empirických početností)

	Atle-tika	Gymnas-tika	Volej-bal	Basket-bal	Fut-bal	Flor-bal	Posil-ňovňa	Zážitkové učenie	Súčet
<b>Chlapci</b>	128	93	167	160	206	226	211	69	<b>1260</b>
<b>Dievčatá</b>	305	271	419	362	365	360	293	425	<b>2800</b>
<b>Súčet</b>	<b>433</b>	<b>364</b>	<b>586</b>	<b>522</b>	<b>571</b>	<b>586</b>	<b>504</b>	<b>494</b>	<b>4060</b>

Tabuľka 2 Tabuľka očakávaných početností

	Atle-tika	Gymnas-tika	Volej-bal	Basket-bal	Fut-bal	Flor-bal	Posil-ňovňa	Zážitkové učenie	Súčet
<b>Chlapci</b>	134,37	112,96	181,86	162	177,21	181,86	156,41	153,31	<b>1260</b>
<b>Dievčatá</b>	298,62	251,03	404,13	360	393,79	404,13	347,58	340,68	<b>2800</b>
<b>Súčet</b>	<b>433</b>	<b>364</b>	<b>586</b>	<b>522</b>	<b>571</b>	<b>586</b>	<b>504</b>	<b>494</b>	<b>4060</b>

Výsledok chí-kvadrát testu ukázal, že p-hodnota je  $8,75291 \cdot 10^{-24}$ , a teda na nami zvolenej 5%-nej hladine významnosti môžeme hypotézu o nezávislosti skúmaných štatistických znakov zamietnuť. Takto sme preukázali, že medzi preferenciou jednotlivých aktivít a pohlavím existuje štatisticky významná závislosť.

Toto zistenie je samo osebe dôležité, pre potreby nášho výskumu je však ešte dôležitejšie, že aj napriek tomu, že chlapcov je v triede síce menej, dokázali svojimi voľbami toto divergentné zameranie preukázať.

Ako prezentuje náš graf, u chlapcov sú v popredí florbal, ktorý je novou, atraktívnou disciplínou, posilňovňa, v ktorej môžu preukázať snahu o svoju individuálnu identitu a dominanciu, ako aj futbal, kde taktiež môžu dosiahnuť svoju sociálnu pozíciu súperením.

U dievčat je zase v popredí zážitkové učenie a volejbal. Ako vyplýva z cieľov zážitkovej pedagogiky, tá nepovažuje za dôležitú zameranosť na výkon a výkonnosť, ale rozvíja svojimi prostriedkami skôr sociálne kompetencie a zručnosti, ako napríklad kooperáciu, komunikáciu a iné. Podobne je na tom aj volejbal, kde sa len presnou, koordinovanou spoluprácou dá dopracovať k úspešnému výsledku. Na základe rozdielností ontogenetického vývoja usudzujeme, že aj tento fakt môže byť činiteľom, ktorý dievčatá v období adolescencie oproti chlapcom vyhľadávajú viac, a preto si myslíme, že aj na základe týchto diferenciácií dievčatá zážitkové učenie a volejbal preferujú viac ako chlapci.

Po zistení, že medzi preferenciou aktivít a pohlavím existuje štatistická závislosť, nás následne pre potvrdenie hypotézy H2 zaujímala rozdielnosť v preferencii zážitkového učenia medzi oboma pohlaviami, a teda či chlapci rovnako preferujú zážitkové učenie ako dievčatá.

Na základe nášho predpokladu, ktorý vychádzal z rozdielností ontogenetického vývoja v období adolescencie, sme stanovili štatistickú hypotézu, že dievčatá rovnako preferujú zážitkové učenie ako chlapci. Pre toto zistenie sme potrebovali vedieť, či majú obidva súbory rovnaký rozptyl, a to nám umožnilo použitie F-testu, ktorý na túto otázku umožňuje odpovedať. Vychádzali sme pritom z tabuľky 3, v ktorej porovnáваме získané body za zážitkové učenie u chlapcov a u dievčat.

Tabuľka 3 Dvojitýberový t-test s rovnosťou rozptylov

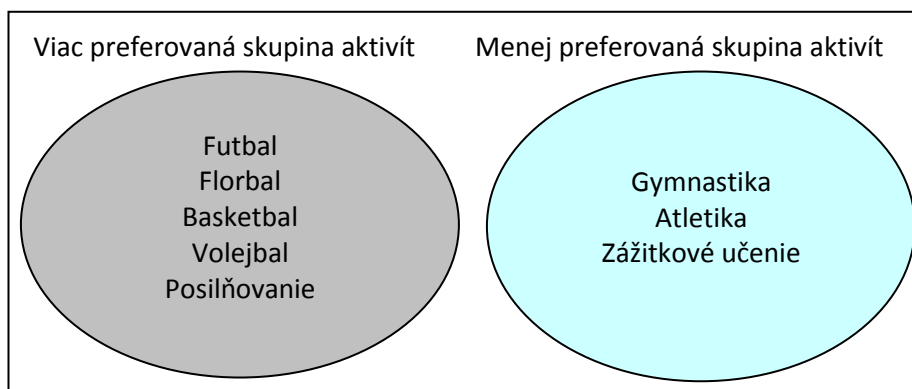
	Súbor 1	Súbor 2
Str. hodnota	7,6666667	21,25
Rozptyl	31,25	41,039
Rozdiel	27	
t Stat	-5,4797355	
P(T<=t) (1)	4,209E-06	
t krit (1)	1,7032884	
P(T<=t) (2)	8,417E-06	
t krit (2)	2,0518305	

Na podklade výstupnej tabuľky z programu Excel našu hypotézu o rovnosti stredných hodnôt zamietame na hladine významnosti 0,05, pretože testovacia štatistika t Stat < -t krit. Na základe testovacieho kritéria sme hypotézu zamietli, znamená to teda, že platí alternatívna hypotéza. Čiže sme štatisticky dokázali, že u dievčat je preferencia zážitkového učenia v priemere lepšia ako u chlapcov.

Po tomto overení sme sa napokon zamerali na hodnotenie zážitkového učenia z pohľadu jednotlivých pohlaví, teda ako veľmi preferujú zážitkové učenie osobitne chlapci a osobitne dievčatá.

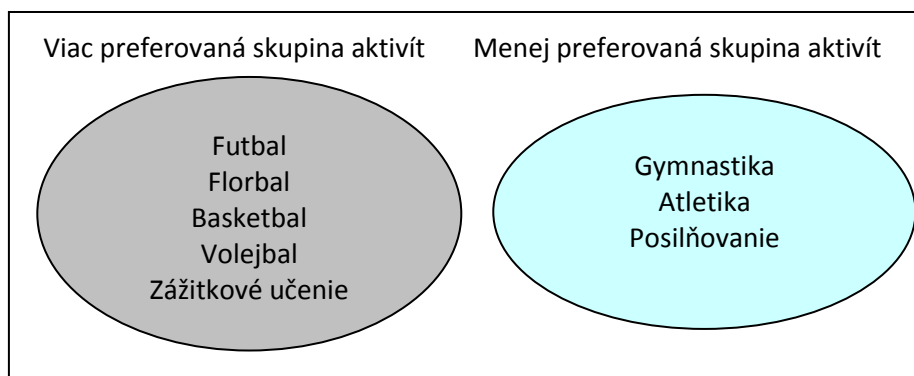
Postupovali sme rovnako ako v prípadoch, kde sme vyhodnocovali spoločné údaje párovými t-testami, len v tejto situácii sme testy robili osobitne pre chlapcov a dievčatá.

Takto sme postupne porovnali všetky aktivity u chlapcov so zážitkovým učením a zistili sme, že preferované výbery chlapcov vo vzťahu k zážitkovému učeniu môžeme rozdeliť do 2 skupín. V prvej, viac preferovanej skupine sú futbal, florbal, basketbal, volejbal a posilňovanie, ktoré chlapci preferujú v priemere rovnako. V druhej skupine sú gymnastika, atletika a zážitkové učenie, ktoré preferujú rovnako, v priemere však menej ako predchádzajúcu skupinu aktivít. Zážitkové učenie teda u chlapcov patrí do menej preferovanej skupiny. Ilustrujeme to na obrázku 4.



Obrázok 4: Rozdelenie aktivít do skupín podľa obľúbenosti u chlapcov

U dievčat sme použili rovnaký postup ako u chlapcov. Postupne sme porovnali všetky aktivity so zážitkovým učením a zistili sme, že aj u nich môžeme preferované aktivity rozdeliť do 2 skupín. V prvej skupine sú futbal, florbal, basketbal, volejbal a zážitkové učenie, z čoho vyplýva, že tieto štyri aktivity majú dievčatá v priemere rovnako rady. Druhú skupinu tvorí gymnastika, atletika a posilňovanie. Zážitkové učenie teda u dievčat patrí do viac preferovanej skupiny. Ilustrujeme to na obrázku 5.



Obrázok 5: Rozdelenie aktivít do skupín podľa obľúbenosti u dievčat

V porovnaní oboch súborov sme dospeli k takmer rovnakým výsledkom. Čo je zaujímavé, došlo k rozdeleniu preferovaných aktivít na 2 skupiny, viac a menej preferovaných, takmer s identickým rozdelením aktivít. Rozdiel je len v tom, že u chlapcov je posilňovanie vo viac preferovanej skupine a zážitkové učenie v menej preferovanej skupine, kým u dievčat je to presne naopak, vo viac preferovanej skupine je zážitkové učenie a v menej preferovanej je posilňovanie. Nezostáva nám preto len súhlasiť s tvrdeniami, že v období adolescencie existujú značné rozdiely medzi obomi pohlaviami, keď chlapci sa skôr orientujú na stránku fyzickú a dievčatá skôr na stránku psychickú.

Z uvedeného usudzujeme niekoľko zaujímavých zistení. Aj keď sme hypotézu H1 v našom výskume zamietli, neznamená to, že zážitkové učenie u žiakov výskumnej vzorky zaznamenalo neúspech. Práve naopak, žiaci podľa našich zistení preferujú všetky aktivity približne rovnako. Naším výskumom sme ďalej zistili, že ako u dievčat, tak aj chlapcov existuje zhoda, a to v tom, akým spôsobom preferujú jednotlivé aktivity na hodinách telesnej a športovej výchovy. Postrehli sme, že u oboch pohlaví sa všetky hodnotené aktivity delia na 2 oblasti, a to viac a menej obľúbenú. U chlapcov však patrí zážitkové učenie do menej obľúbenej skupiny ako u dievčat, ktoré zážitkové učenie radia do oblasti viac obľúbenej.

Jedným z dôležitých aspektov nášho experimentálneho činiteľa bola aj koedukovanosť hodín experimentálneho programu. Počas jeho realizácie sme nezaznamenali žiadne vážne nezhody medzi chlapcami a dievčatami podieľajúcimi sa na tomto programe. Skôr naopak, počiatočná hanblivosť a neistota bola pomocou racionálneho zaradenia jednotlivých hier postupne odstránená a žiaci sa spoločne podieľali na plnení jednotlivých hier tak, ako to ich cieľ vyžadoval. Myslíme si, že



implementovanie koedukovanej telesnej a športovej výchovy vôbec nie je v neprospech, ale naopak, môže mať pozitívny dopad na rozvoj a spoločné napredovanie triedy.

Výskum preukázal, že u žiakov existuje pozitívna motivácia k zážitkovému učeniu, keďže žiaci ho preferujú porovnateľne rovnako ako iné aktivity na hodinách telesnej a športovej výchovy. Na základe týchto zistení sme preto presvedčení o správnosti a oprávnenosti využívania zážitkovej pedagogiky na hodinách telesnej a športovej výchovy, keďže sú to aktivity, ktoré prispievajú ku kreovaniu osobnosti mladého človeka a jeho komplexnému rozvoju. A navyše, práve koedukovanosťou týchto hodín môžu žiaci sami k vlastnému rozvoju prispieť, a to tak, že v komplikovanom vývojovom období adolescencie, v ktorom obidve pohlavia prechádzajú rozličným vývojom a preferujú iné potreby, sa môžu navzájom ovplyvňovať a vychovávať.

## Záver

Témou práce, z ktorej vyplýval jej cieľ, bolo porovnanie preferencií pohybových a športových aktivít žiakov, ktoré na hodinách telesnej a športovej výchovy vykonávajú, vo vzťahu k zážitkovému učeniu v prírodnom prostredí. Tento cieľ sa nám podarilo naplniť, a to konkrétne realizáciou nami navrhnutého programu, po ktorom žiaci vyplnili dotazníky zamerané na zistenie ich motivácie k zážitkovému učeniu, na základe ktorých disponujeme relevantnými údajmi umožňujúcimi nám túto problematiku objasniť. V tejto kapitole zo získaných výsledkov vyvodzujeme závery našej práce.

Pre potreby našej práce sme na začiatku stanovili 3 hypotézy. V hypotéze H1 sme predpokladali, že **zážitkové učenie bude patriť medzi viac preferované aktivity v rámci porovnávaných aktivít**. Pre overenie tejto hypotézy sme navzájom osobitne porovnali každú aktivitu so zážitkovým učením a zistili sme, že atletiku, volejbal, basketbal, futbal, florbal, posilňovanie a zážitkové učenie majú žiaci porovnateľne rovnako radi, pretože štatisticky sú v priemere všetky tieto aktivity rovnaké, nie sú medzi nimi významné štatistické rozdiely. Štatisticky významné rozdiely však existujú medzi gymnastikou a zážitkovým učením a na základe toho môžeme povedať, že gymnastiku majú žiaci v priemere menej radi ako zážitkové učenie. Nepodarilo sa nám teda preukázať, že by zážitkové učenie patrilo medzi viac preferované aktivity, pretože všetky aktivity, až na gymnastiku, žiaci preferujú v priemere rovnako. Na základe týchto zistení hypotézu H1 nemôže potvrdiť, a preto hypotézu H1 zamietame.

V hypotéze H2 sme na základe rozdielností jednotlivých pohlaví v období adolescencie, ktoré uvádzame v teoretickom rozbere, predpokladali, že **bude štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami pri preferencii zážitkového učenia v rámci všetkých porovnávaných aktivít**. Na základe priemerov bodov za jednotlivé aktivity a pomocou chí-kvadrát testu nezávislosti, ktorý stanovil p-hodnotu potrebnú pre toto overenie, sme zistili, že medzi preferenciou zážitkového učenia a pohlavím existuje štatisticky významná závislosť. Preto hypotézu H2 prijímame.

V hypotéze H3 sme taktiež na základe rozdielností v období adolescencie predpokladali, že **u chlapcov bude patriť zážitkové učenie k menej preferovaným aktivitám oproti dievčatám**. Tento predpoklad sme zisťovali na základe porovnávania rozptylov bodov zážitkového učenia u chlapcov a dievčat. Pomocou nich sme sa dopracovali k zisteniam, že u dievčat je preferencia zážitkového učenia v priemere lepšia ako u chlapcov. Naše výskumné zistenia nám umožňujú hypotézu H3 prijať.

## Literatúra

- BABIAR, Martin. 2012. *Vplyv programu zážitkového učenia v prírodnom prostredí na rozvoj interpersonálnych vzťahov adolescentov*. [Dizertačná práca.] Banská Bystrica : FHV UMB, 2012. 145 s.
- BOROŠ, Július. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2001. 228 s. ISBN 80-89018-20-3
- ĎURIČ, Ladislav – BRATSKÁ, Mária. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997. 464 s. ISBN 80-08-02498-4
- HANUŠ, Radek – CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2
- JIRÁSEK, Ivo. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In: *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. I, 2004, č. 1, s. 6 – 15. ISSN 1214-603X

- KERLINGER, N. Fred. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972. 705 s.
- KIRCHNER, Jiří. 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno : Computer press, 2009. 138 s. ISBN 978-80-251-2562-5
- KOHOUTEK, Rudolf. 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno : CERM, 2000. 266 s. ISBN 80-7204-156-8
- LOKŠOVÁ, Irena – LOKŠA, Jozef. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X
- MAZAL, Ferdinand. 2000. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc : HANEX, 2000. 296 s. ISBN 80-85783-29-0
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7
- NEUMAN, Jan. 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha : Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2
- NEUMAN, Jan et al. 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-292-0
- NEUMAN, Jan. 2004. *Education and learning through outdoor activities*. Praha : Duha, 2004. 296 s. ISBN 80-903577-0-9
- PAŠKOVÁ, Lucia. 2008. *Výkonová motivácia*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. 93 s. ISBN 978-80-8083-623-8
- ROHNKE, Karl – BUTLER, Steve. 1995. *Quicksilver (Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership)*. Iowa : Kendall/Hunt Publishing Company, 1995. 286 s. ISBN 978-0-7872-2103-4
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0
- ZELINA, Miron. 1996. Motivácia a aktivizácia žiakov na vyučovaní. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 5, 1996, č. 6, s. 7.

## Summary

In the paper we compared the preferences of motor and sport activities of pupils in a relation to outdoor experiential learning after a completion of an outdoor experiential education programme in the co-educated physical education classes. The main method used in the research was an experiment and a questionnaire on the basis of which we explored the pupils' preferences. The research showed that the pupils like all compared activities evenly in average, only the gymnastics is a less preferred activity. We can only confirm two out of three our hypotheses.