

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Dobrodružná výchova u Royal Rangers ČR

Bakalářská práce

Autor: Martin Čajka, rekreologie – pedagogika volného času

Vedoucí práce: Mgr. Rudolf Rozsypal

Olomouc 2013

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Martin Čajka

Název bakalářské práce: Dobrodružná výchova u Royal Rangers ČR

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Rudolf Rozsypal

Rok obhajoby: 2013

Abstrakt: Bakalářská práce je zaměřena na způsob a míru využití dobrodružné výchovy při činnosti Royal Rangers ČR. Teoretická část se snaží nastínit základní principy dobrodružné výchovy. Součástí práce je řízené dotazování všech vedoucích RR ČR.

Klíčová slova: Dobrodružství, výzva, Kolbův cyklus, dobrodružná výchova

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Martin Čajka

Title of the diploma thesis: Adventure education at Royal Rangers CR

Department: Department of Recreology

Supervisor: Mgr. Rudolf Rozsypal

The year of presentation: 2013

Abstract: Bachelor thesis is focused on the way and rate of use adventure education at activities of Royal Rangers CR. The theoretical part is trying to outline the core principles of adventure education. Component of the work is controlled questioning of all leaders of the Royal Rangers CR also.

Key words: Adventure, challenge, Kolb's cycle, adventure education

Agree with lending final work within library services.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a všechny použité prameny řádně citoval a uvedl.

V Olomouci dne 18. června 2013

.....

Děkuji Mgr. Rudolfu Rozsypalovi za pomoc a cenné rady poskytnuté při zpracování bakalářské práce a především své ženě a dětem za jejich trpělivost a podporu.

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretická část – přehled poznatků.....	8
2.1. Co to je Royal Rangers.....	8
2.2. Pojem dobrodružství	11
2.3. Výchova dobrodružstvím	12
2.4. Výzva.....	14
2.5. Kolbův zkušenostní model učení	15
2.6. Teorie komfortní zóny	17
2.7. Reflexe.....	20
2.8. Dramaturgie.....	23
2.9. Věkové kategorie.....	26
3. Cíle práce.....	31
4. Metodika práce	32
5. Výsledky.....	34
6. Diskuze	48
7. Závěr.....	50
8. Souhrn.....	51
9. Summary	52
10. Referenční seznam	53
11. Přílohy	55

1. Úvod

Dobrodružství. To samotné slovo voní dálkou, něčím nepoznaným a tajemným. Aspoň naší generaci, vyrostlé na knihách Karla Maye, E.T.Setona, Richarda Halliburtona, Jaroslava Foglara, Jula Verna a dalších. Spolu s hrdiny jejich knížek jsme prožívali všechna myslitelná i fantastická dobrodružství napřed na stránkách a poté i v našich hrách v přírodě. Objevovali jsme neznámá území za městem, přáli si objet zeměkouli a zjistit, jestli není někde poblíž Zelená příšera. Stejně jako naší generaci i dnešním dětem zní slovo dobrodružství lákavě. Pouze na rozdíl od nás nenacházejí dobrodružství v knihách a hrách v přírodě, ale v počítačových hrách a na obrazovkách počítačů. Celá společnost se změnila a především obyvatelé měst se ještě více přiblížili konzumnímu způsobu života také tím, že nemají potřebu vytvářet herní svět dobrodružství venku v přírodě, ale ve svých domovech téměř bez pohybu, vsedě před počítači. Náš úkol, jako pracovníků s mládeží, je ukázat dnešní generaci dětí, jaké dobrodružství lze zažít mimo domovy, na výpravách na horách, v přírodě.

Jako jeden z vedoucích křesťanské organizace, který spolupracuje s místní školou a jako táta dvou dětí vnímám dosti intenzivně potřebu této generace mladých vyjít ven z virtuálního světa televizních seriálů a počítačových her a zažívat dobrodružství, o kterých dříve jen slychali anebo je zažívali jako diváci, na vlastní kůži. Nechci se zabývat celým tématem vlivu dobrodružné výchovy, rád bych v této práci zjistil, jak používá dobrodružství, respektive dobrodružnou výchovu při svých aktivitách Royal Rangers, křesťanská organizace pro práci s mladými. Tuto organizaci jsem si vybral také z toho důvodu, že v ní sám pracuji jako vedoucí a organizátor dobrodružných akcí a táborů. V následujícím textu se podíváme na osvětlení samotných pojmů dobrodružství, dobrodružné výchovy a také kdo to je Royal Rangers.

2. Teoretická část – přehled poznatků

2.1. Co to je Royal Rangers

RR (Roal Rangers) vzniklo v USA v roce 1962 jako církevní organizace. Záměr byl vytvořit organizaci pro chlapce a mladíky v tamním sboru letniční církve Assemblies of God (shromáždění Boží) z okresu North Texas. Autorem nápadu byl reverend Johnie Barnes a byl také jmenován prvním Národním velitelem RR, název Royal Rangers navrhnul reverend Charles Scott. V r. 1963 začal první Výcvikový kurs pro vedoucí RR. První tábory začaly v roce 1964. Poté se služba RR rozšiřovala do dalších států USA.

http://royalrangers.com/aboutus/content/?targetBay=aff29355-2e07-45de-825a-633118fb7d79&ModID=2&Process=DisplayArticle&RSS_RSSContentID=10717&RSS_OriginatingChannelID=1155&RSS_OriginatingRSSFeedID=4286&RSS_Source=http://www.youtube.com/watch?v=mFry6cREtRY&list=UUsxTOj7i0Qti-P1n4KigZg&index=12

Do Evropy se služba RR dostává až v roce 1981, kdy ji v Německu představil Paul Williscroft. Ve stejnou dobu začínal ve Švýcarsku podobnou práci s dětmi a mládeží Hanspeter Neck. Ten se později osobně setkal se zakladatelem RR Johnie Barnesem a shodli se na používání jednotného znaku a společného programu RR. Proto se také RR začal v Evropě nejvíce rozvíjet právě ve Švýcarsku, kde byl také první Národní výcvikový tábor (NVT). Jak v USA, tak i v Evropě se RR zpočátku rozvíjelo především pod apoštolskou církví. (Sebján, 2010)

RR působí v Evropě již déle než 20 let, a to v zemích: Rakousko, Belgie, Bulharsko, Chorvatsko, Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko, Francie, Německo, Velká Británie, Holandsko, Maďarsko, Itálie, Litva, Lotyšsko, Makedonie, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Španělsko, Slovensko, Švýcarsko, Ukrajina, Rusko a samozřejmě i ČR. Evropská část RR má svého koordinátora, který je ve vedení RR International.

Každé čtyři roky se v některé z evropských zemí koná Eurocamp, kam se sjíždějí členové RR z celé Evropy. Náplní Eurocampu je kromě možnosti setkávání se Royalistů z různých zemí také mnoho různých workshopů a sportovních soutěží. Poslední Eurocamp se konal ve Finsku v roce 2007 v okolí Lillehameru a zúčastnilo se ho 5000 členů RR z celé Evropy. V roce 2011 se Eurocamp uskutečnil ve Francii. (Sebján, 2010)

Cíl služby RR

Cílem RR je zdravý a rozhodný mladý člověk se správným žebříčkem hodnot, který je připravený zvládnout každou životní situaci, má odvalu odmítnout negativní jevy dnešní doby, je ochotný rozvíjet svá nadání, prohlubovat vědomosti a zaujmout své místo ve společnosti s postojem „žít nejen ke svému prospěchu“. K dosažení tohoto cíle slouží systematická práce v dobrém kolektivu pod vedením zkušených vedoucích. Jejich práce stojí na čtyřech pilířích:

ŽIVOT V PŘÍRODĚ. Základy táboření, poznávání přírody a její ochrana, samostatnost a soběstačnost v obtížných situacích, práce s nářadím, s lanem a zacházení s ohněm.

ZDRAVÍ, PRVNÍ POMOC, BEZPEČNOST. Základy bezpečnosti při práci, sportu a v přírodě, poskytování první pomoci, sebeovládání, základy zdravého života bez závislosti na čemkoli škodlivém.

SOCIÁLNÍ OBLAST. Základy společenského života, úcta ke člověku, autoritám, připravenost vždy pomoci slabším, starším a strádajícím, budování a podpora odpovědnosti, přátelství, schopnost pracovat v kolektivu.

ZÁKLADNÍ PRINCIPY KŘESŤANSTVÍ. Jsou realizovány zlatým pravidlem RR, které zní: „Ve všem dělám druhým to, co chci, aby oni dělali mně“.

<http://www.royalrangers.cz/o-royal-rangers/nas-cil/>

Začátky RR v ČR

Práce RR začala v ČR kolem roku 1993, kdy nás navštívil vedoucí RR pro Evropu Hanspeter Neck ze Švýcarska. Zde provedl čtyřdenní seminář o RR a následně pozval účastníky na NVT do Švýcarska. Tohoto semináře se zúčastnilo 12 lidí z ČR; po absolvování NVT ve Švýcarsku na podzim 1993 začala práce RR i v ČR. Nejprve se jednalo o účelové zařízení apoštolské církve, pod kterou vznikaly další přední hlídky. V roce 1994 proběhl 1. NVT v ČR a vznikly další přední hlídky. Rok 1996 přinesl legislativní změnu a z účelového zařízení apoštolské církve se stalo občanské sdružení, díky čemuž se RR stalo přístupné i všem ostatním církvím. Spolupráce RR a církve je jednou z podmínek založení přední hlídky a celá její činnost má být provázána a podporována místním sborem. (Sebján, 2010)

Současnost RR

Základní organizační jednotkou RR je přední hlídka. K jejímu vzniku je třeba, aby nejprve vznikla rada přední hlídky (PH). Tato rada jmenuje velitele PH a žádá registraci u Národní rady RR v ČR. Rada PH se skládá minimálně ze tří osob; tvoří ji lidé se zájmem o rozvoj RR a je oprávněna jednat svým jménem a vyvíjet činnost v oblasti práce s dětmi a mládeží.

Stanovy Royal Rangers v ČR, http://breclav.royalrangers.cz/index.php/ke-stazeni/doc_details/1-stanovy-royal-rangers

V současné době je v ČR zaregistrováno 41 předních hlídek. Ke konci roku 2008 bylo zaregistrováno 858 členů, z toho 206 vedoucích.

RR má od MŠMT ČR akreditaci k provádění školení nejen vedoucích dětských táborů, ale i vodáckých táborů, zdravotníků, lezců i potápěčů. V roce 2007 získala RR ČR titul „uznaná organizace ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro oblast práce s dětmi a mládeží“.

RR je také členem české rady dětí a mládeže.

Od roku 2009 probíhá sjednocování materiálů, programu a názvů s RR INTERNATIONAL, tzn. již se neprezentuje RR USA a RR EUROPA, ale jednotná RR INTERNATIONAL. Přebíráme metodiku práce z USA aplikovanou na naše podmínky. Také proto se budu ve své práci opírat i o americké modely, které používáme při naší činnosti.

(Sebján, 2010)



Obrázek 1. Logo Royal Rangers (http://www.highwayag.org/Royal_Rangers.html)

2.2. Pojem dobrodružství

Jan Neumann píše: „... Na cestě světem hry nás věrně doprovází dva souputníci – prožitky a dobrodružství.“ (Neumann, 1998, 17)

„Hra má rysy dobrodružnosti obsažené v každém novém objevování i překonávání. ... Prvkem dobrodružství je také zisk, proto jsou přitažlivé hazard i riskování.“ (Neumann, 1998, 19)

Žijeme ve světě, který je stále více zajišťován proti nenadálým situacím, ve kterých by měl člověk bojovat o vlastní existenci. Dochází k redukci přímých zkušeností. Spotřební přístup k životu omezuje samostatné rozhodování a aktivitu.

Výchova má být mnohostranným procesem, avšak mnohdy zjišťujeme, že ve výchovném procesu chybí aktivita i zaujetí. ... Ubývá dobrodružství.

Mluvíme o dobrodružství, ale máme ho spojeno s dalekými cestami, objevováním divočiny a překonáváním přírodních nástrah. Přitom zapomínáme, že pocit dobrodružství se vytváří v naší mysli. Je to napětí, které vzniká vždy, kdykoli se rozhodujeme udělat krok do neznáma, zahájit činnost, o které nevíme, jak skončí, a nedovedeme přesně určit, zda nám na to stačí schopnosti a síly. Toto napětí a zvláště zakončení takové předem nevyzkoušené činnosti se přetváří v silné prožitky. Je to naše subjektivní záležitost. Hloubku těchto prožitků může ovlivnit sdílení s jinými osobami, výměna dojmů a pocitů ze společně prožívaných situací a vliv přírodní scenérie.

... To neznámé teritorium, které je podmínkou dobrodružství, nemůžeme brát jen geograficky. Je to spíš kus neznámé pevniny v každém z nás, je to spíše psychologická veličina. (Neuman, 2000, 27)

Nedokážeme rozeznat rozdíl mezi opravdovým problémem a nepohodlím. (Viz Fulghum příloha) Čím dál více žijeme spíš virtuální životy než reálné. Dnešní děti si už ani samy neumějí aktivně hrát – vymýšlet hry a příběhy. Často děti pobízím do nových zkušeností a zážitků a velmi často slyším: To nedokážu. Aniž by se o cokoli pokusili, tak už předem vzdávají boj. A přitom právě nové zkušenosti a zážitky mají moc měnit člověka.

„Dovedete číst knížky s nemožnými příhodami, umíte se dívat na cizí dobrodružství v biografu – ale sami? Kromě praní nedokážete a neprožijete nic, protože se nikdy nedostanete dále než na konec své ulice.“ (Foglar, 1987, 12)

2.3. Výchova dobrodružstvím

Jedním z klíčových slov v této oblasti je **výzva**. Docílit toho, aby účastníci programů a přeneseně všichni, kterým se věnujeme, změnili pohled na problémy a potíže kolem sebe a vnímali je spíš jako podněty a výzvy.

Výzva se přímo týká **rizika**. Bez rizika, nebezpečí není výzva. Pohledem účastníka je nepodstatné, zda se jedná o subjektivní pocit rizika nebo reálné nebezpečí; daleko větší roli hraje to, že velikost výzvy je individuální záležitostí. Mnohokrát jsem slyšel i zažil, že zatímco pro někoho je noc o samotě v přírodě nejvyšší výzva, kterou je schopný přijmout, tak druhý člověk výzvu vnímá třeba v tom, že má pronést pár vět před větším počtem lidí. Výzvy tedy musí být stejně rozmanité, jako jsme rozdílní i my lidé.

Pokud použiji popisu Petra Hory pro programy v přírodě, tak aby mohlo nastat výchovné působení, je potřeba: „... Aktivní a plné zapojení každého účastníka do skupinového dění... Dynamičnost a co největší pestrost programu... Společné řešení modelových problémů a úkolů, permanentní kolektivní činnost, při níž je výkon jednotlivců určován jejich vztahy ke skupině...“ (Hora, 1984, 10)

Neuman zase předkládá definici: „Výchova dobrodružstvím není samoúčelné vyhledávání libých prožitků, je to proces umožňující učení a růst lidského potenciálu. 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.“ (Neuman, 1998, 27)

S tímto nezbyvá než souhlasit. Snažíme se o to, aby zážitek, dobrodružství mohlo jedince i skupinu naučit něco nového. K tomu nestačí jen účastníky vrhnout do neznáma, zavalit je dobrodružstvími ve stylu „Zážitek nemusí být pozitivní, hlavně když je silný“, ale s prožitkem dále pracovat. Tady je podstatný rozdíl mezi dobrodružstvím a pedagogikou založenou na dobrodružství. Vážanský o tom říká: „Demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz-poslušnost; učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám: zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch budování vlastních společných i individuálních názorových soustav, hromadné zdolávání úkolů místo konkurence a principů soutěživosti; společné mínění, pocit spravedlnosti, osvědčení se v nečekaných situacích.“ (Vážanský, 2001, 136) Výchova je víc než jen adrenalin.

Podle Project Adventure lze dobrodružnou výchovu definovat jako „přímou, efektivní a poutavou učící zkušenost, která zapojuje celou osobnost a má skutečné důsledky.“ (Prouty et al., 2007, 12) Dále zmiňuje také to, že má mj. vliv na to, jak vnímáme sami sebe a jak reagujeme na ostatní, a také pozitivně působí na smysl pro spravedlnost a etické smýšlení.

Dá se tedy sumarizovat, že cílíme k tomu, aby dobrodružné aktivity účastníky vedly ke společnému řešení a překonávání vzniklých problémů a výzev. Skupinová dynamika i překonávání vlastních mezí má napomáhat k osobnímu růstu. Podmínkou úspěšného učení pomocí dobrodružství není jen přírodní prostředí, i když je dle mého názoru nejvhodnější. Dobrodružná výchova má zaměření na vztahy k sobě samému a stejně tak na vztahy mezilidské.

2.4. Výzva

Je těžké definovat výzvu. Výzva samotná a její velikost je ryze individuální stejně jako dobrodružství. Pro každého člověka je výzva v něčem jiném a jinak veliká. Proto je obtížné nalézt tu pravou míru výzvy tak, aby mohla platit pro více osob najednou, stejně jako vybalancovat výzvu s nebezpečím. Petr Lebeda popisuje možné výzvy jako:

- Vzrušující prožitek (který jsme zažili už dříve, ale je pro nás stále vzrušující), nebo
- Nový zážitek, nebo
- Setkání s nebezpečím (v jeho známé nebo neznámé formě), nebo
- Zapojení do něčeho mnohem obtížnějšího, než je pro nás běžné, než jsme dříve svedli, o co se pokusili, nebo
- Aktivita, jejíž výsledek je nepředvídatelný, nebo
- Když hovoříme o něčem, co v jazyku „humanistické výchovy můžeme popsat jako „vedoucí k vyšší seberealizaci, nebo
- Když uvažujeme o výzvě ve smyslu fyzické soutěže, a to z popisů šampiónů a vyzývatelů.

(Petr Lebeda, Bezpečnost a výzva nejsou vzájemně vylučitelné koncepty, Gymnasion 3/2005)

Velikost výzvy se přímo pojí s vnímaným dobrodružstvím. Bez výzvy nezažíváme žádné dobrodružství. Pokud běhání po hřebenech Alp je pro účastníka obvyklou záležitostí, Gerlachovský štít sám o sobě nepředstavuje žádnou výzvu. Je proto prací instruktorů zážitkových akcí upravit program tak, aby mohl i takový extrémista dostat svou výzvu. Výzva nesmí nudit. Podstatnější než výzva samotná je to, jak ji vnímá účastník.

V knize Silver bullets Karl Rohnke popisuje základní principy dobrodružné výchovy jako: Důvěra, Legrace a Výzva. Když chybí jedna z nich, celý program „pokulhává. Účastníci musí důvěřovat instruktorům, bez legrace, bez radosti se z dobrodružství stává smrtelně vážný závod a výzva je pravý opak nudy. (Rohnke, 1984, 10)

Jak píše Jan Neumann: „Přes vzrušující zážitky je člověk nesen do situací, kde zapomíná na čas, a díky intenzivní činnosti se stává sám sebou, opravdu žije.“ (Neumann, 1999, 44)

2.5. Kolbův zkušenostní model učení

Zážitek se netransformuje do zážitkového učení automaticky. Pro přiblížení způsobu, jak lze proměnit zážitek v proces učení, kde cílem bývají nové vědomosti a zkušenosti, nejčastěji používáme tzv. „Kolbův cyklus“. „Často se můžeme setkat s jeho zjednodušením na dvě fáze: Zkušenost a reflexi, která zahrnuje zbývající část cyklu. Po reflexi následuje další zkušenost, při které by mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem. V optimálním případě tedy nejde ani tak o cyklus jako spíš o spirálu.“ (Pelánek, 2008, 21)

Toto učební schéma navrhnul na počátku 80. let David Kolb; vychází z bezpečných zkušeností, které přesto znamenají pro účastníky výzvu.



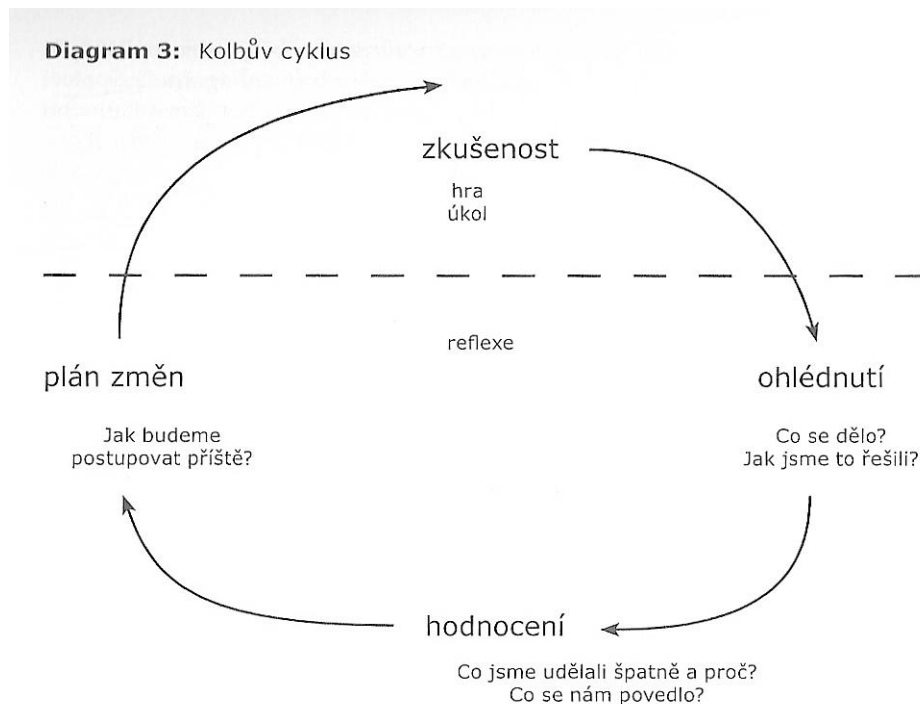
Obrázek 2. Kolbův model zkušenostního učení. (Hanuš & Chytilová; 2009, 43)

Konkrétní aktivita – představuje zapojení členů do společného úkolu. Vychází ze stávajících zkušeností každého z členů, způsobu zapojení (např. uvedením aktivity, legendou, motivací, výkladem pravidel), reakcí na dotazy a konečně samotné realizace aktivity.

Po jejím ukončení následuje **ohlédnutí, reflexe**, zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Lidé ve druhém kroku popisují, jak podle nich proběhla konkrétní aktivita, jak s ní byli srozuměni a orientováni v cestě k cíli. V dalším kroku začíná hodnocení, jež se neomezuje pouze na osobní pocity spokojenosti s průběhem a dosažením cíle. Stěžejní pozornost je věnována procesu řešení. Dochází k **zobecnění**, ve kterém vyzdvihujeme důležité body, jež měly vliv na průběh konkrétní aktivity. Hledáme to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, i to, čeho je třeba se dále vyvarovat. Plynule se přechází k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí jejich **aktivní zkoušení**. (Hanuš & Chytilová, 2009, 42)

Pro účinnost zážitkového vyučování potřeba, aby se nechali účastníci plně vtáhnout do nových zkušeností a aby o nich dokázali otevřeně přemýšlet a diskutovat.

Pro zdárný průběh reflexe existují doporučené okruhy a typy otázek, které napomáhají celému procesu učení. (Neuman, 1999, 55), (viz také příloha).



Obrázek 3. Jiná varianta Kolbova cyklu. (Pelánek, 2008, 22)

Existuje více způsobů, kterými se popisuje průběh zkušenostního učení, jako další uvedu princip „dobrodružné vlny“, používané také v Project Adventure. Jednoduše „namočit a usušit“ účastníky dobrodružství. Jednotlivé části se popisují jako: **Briefing**, motivace účastníků před aktivitou a zároveň spojení aktivity s jejich vlastními zkušenostmi. **Vlastní zážitek**, nebo samotná hra. **Debriefing**, nebo také **reflexe**, kde se snažíme o přenos získané zkušenosti do naučených „šablon“ jednání. (Prouty, 2007); (Činčera, 2007)

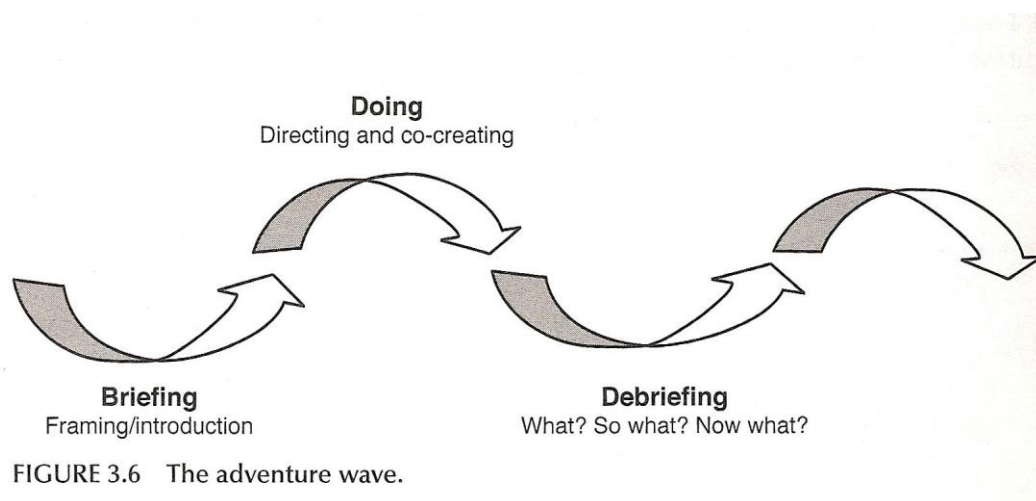


FIGURE 3.6 The adventure wave.

Obrázek 4. Schéma „Dobrodružné vlny“ (Prouty, 2007, 44)

2.6. Teorie komfortní zóny

Máme tři základní oblasti nebo zóny v našich životech, kde se obvykle pohybujeme, kde probíhá náš život. Tu první lze definovat jako „komfortní zónu“. Je to oblast, kde se cítíme dobře, v pohodě, bezpečně. Nemusí se jednat jen o fyzický stav, ale také psychický - pocit bezpečí. Petr Lebeda (Gymnasion 5/2006) popisuje tuto zónu jako místo pro rodinu a přátele, práci a koníčky, oblíbenou hudbu,... jednoduše pohoda a klídek. Na podněty reagujeme naučenými postupy, víme, co tady můžeme čekat, a ostatní ví, co můžou očekávat od nás.

Když postupujeme k hranici mezi známými a novými zážitky, zkušenostmi, mezi bezpečím a nebezpečím, můžeme překročit hranici naší komfortní zóny a ocitáme se v „zóně růstu, výzvy“ nebo „učení“. Tady na nás čekají podněty dosud neznámé, na které zatím nejsme zvyklí a neumíme reagovat. Lebeda říká: „Situace nás může vzrušovat a stimulovat k neobvyklým činům, může nám však být i nepříjemná a těžce nás stresovat. Jak se s ní vyrovnáme, zda ji zvládneme se šarmem či s „odřenýma ušima“ nebo dokonce zcela propadneme, do značné míry ovlivní naše chování do budoucna.“ (Teorie komfortní zóny, Lebeda Petr, Gymnasion 5/2006, 146).



Obrázek 5. Jedno ze znázornění komfortní

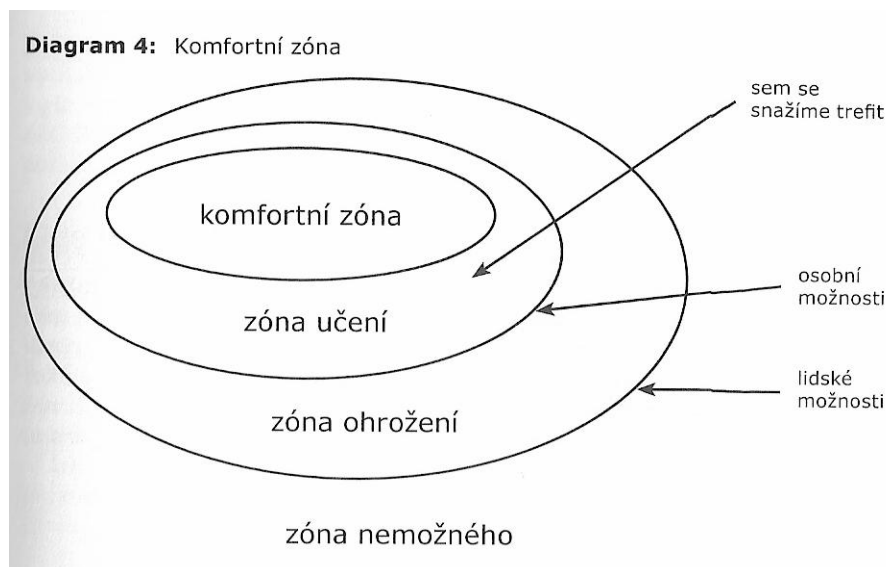
zóny.(Lebeda, Gymnasion 5,146)

Stejně i Pelánek (2008) poznamenává, že když člověka postrčíme za hranice jeho komfortu a zároveň mu poskytneme dostatečnou podporu (hlavně psychickou), je schopen nové situace ovládnout a tím si zvětšit svou komfortní zónu, následkem čehož bude mít bohatší život a bude se cítit lépe ve více situacích. Podle Lebedy je asi největší přínos této situace ve vědomí, že dokážeme víc. Existuje však nebezpečí, že pokud situaci nezvládneme a neuspějeme, tato zkušenost se nám zažije jako nedobrá, nepříjemná a budeme se jí a dalším podobným příště

vyhýbat, hranice naší komfortní zóny se mohou posunout opačným směrem a místo rozšíření se zmenší. Proto musíme jako organizátoři či průvodci správně odhadnout míru náročnosti daného programu na každého účastníka. Pokud je výzva, náročnost příliš nízká, zůstanou účastníci ve svém komfortu a nic nového se nenaučí. Tvar a velikost komfortní zóny je individuální a liší se u každého člověka.

Ta třetí zóna, kde se může každý ocitnout, se nazývá „zóna paniky“. Project Adventure ji označuje jako místo, kde míra stresu je tak veliká, že člověk již není schopen přijímat další informace a množství adrenalinu způsobuje neschopnost najít řešení situace. Na přednáškách ji Mgr. Hanuš označoval také jako „zónu útěku“. Tam nechceme dostat naše svěřence, tomu se budeme vyhýbat.

Optimální účinky dosahujeme nejčastěji s použitím „zdánlivého nebezpečí“, tedy tehdy, kdy člověk situaci vnímá jako dobrodružství, nebezpečí a přitom mu reálně nic nehrozí.



Obrázek 6. Schéma základních zón člověka. (Pelánek, 2008, 23)

Jedním z příkladů zdánlivého nebezpečí může být jištěné lezení po skalách anebo vstup do herního světa. Když jsem při přípravě této bakalářské práce mohl porovnávat činnost RR a WMI (Wilderness Ministry Institute, v ČR nyní KO-Křesťanský Outdoor), hovořil jsem s vedoucím WMI a shodli jsme se na tom, že kde v USA používají vedoucí k překonávání výzev několikadenní expedici do pustiny, tam u nás nastupuje hra už z toho prostého důvodu, že nemáme v dosahu žádnou nezalidněnou divočinu. V Gymnasionu 6/2006 popisuje Petr Kubala důvody, proč u nás v dobrodružné výchově převažuje spíše hra nad expedicemi.

U nás si hrajeme, protože...

- Nemáme divokou přírodu, v níž bychom mohli účastníky uvádět do reálných situací
- Jsme hravý národ

Jinde si nehrají, protože...

- Mají divokou přírodu, kde mohou lidi vzít na báječné expedice
- Nejsou hravý národ, a tak to neumí, nebo je to nebaví.

(Kubala Petr, Gymnasion 6/2006). Dobrodružný svět hry anebo dobrodružství při expedici do neznáma mají rozšířit zóny komfortu účastníků při zachování aspoň základní míry bezpečnosti.

„Základní strategií vedoucího prožitkových aktivit je proto jednak postupné gradování výzev a rozšiřování komfortní zóny studentů, jednak vědomí individuálních hranic zóny učení.“ (Činčera, 2007, 19) Jinak řečeno, musíme nastavit obtížnost úkolů tak, aby je ostatní vnímali jako dobrodružství. Dobrodružství může zvyšovat atraktivitu samotného učení a tím je umocňuje. Vždyť co nás baví, to se jednoduše naučíme.

„Musíme mít jasno v tom, proč účastníka vystavujeme zážitku a k čemu by měl zážitek sloužit; nesmíme používat silné zážitky samoúčelně. Cíl silných zážitkových her by měl sledovat prospěch účastníků.“ (Pelánek, 2008, 24)

Je dobré na tomto místě také zmínit druhou stránku růstu – podle Hanuše a Chytilové se „zóna chová jako dynamický systém, takže pokud některou již uskutečněnou skutečnost nepoužíváme, nevyužíváme, necvičíme, pak se tato daná oblast z orientace růstové změny v orientaci klesající... podobné je to i s fyzickou výkonností... Pokud se v nějaké oblasti neudržuje dosažená úroveň, naše zóna komfortu po nějakém čase klesá“ (Hanuš & Chytilová, 2009, 86)

Podle vlastních zkušeností mohu jen dodat, že opětovné obnovení ať už fyzických tak mentálních dovedností trvá podstatně kratší dobu než prvotní osvojení si těchto schopností; tělo si pamatuje, že tuto schopnost již někdy mělo.

2.7. Reflexe

Zážitek může člověka něco naučit, daleko větší účinek však má jeho zpracování a poučení se z něj. K tomu právě slouží reflexe – ohlédnutí se dozadu, rozbor a poučení. Reflexe se taky označuje jako review, zpětná vazba či facilitace.

Reflexe je také jeden z podstatných rozdílů mezi rekreačním a výchovným využitím her a dobrodružných aktivit.

Co to je REFLEXE? Kontrolovaný proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnou vazbu k nacházení širších souvislostí a významů, říká Neumann (2000). Podle Pelánka (2008) má reflexe vytvářet prostor ke sdílení pocitů a zážitků a poskytovat tím zpětnou vazbu pro účastníky i instruktory. Reflexe také poukazuje na případné problémy, především ve skupinových vztazích a dává také prostor pro vyjasnění těchto problémů. Součástí reflexe má také být poučení ze zkušeností a jejich možný přenos do reality.

Co není REFLEXE? Není to diskuze o pravidlech nebo o provedení hry, přednáškou ze strany instruktora o tom, jak by „to mělo vypadat a fungovat“, kritizováním účastníků apod. Taky nečekáme žádnou hlubokou analýzu osobních prožitků z oblasti psychoterapie. Ale také ne bezduché tlachání.

Jak probíhá reflexe? Po absolvování určité aktivity (ne po každé hře nebo aktivitě) nebo celého bloku programu se ohlížíme zpět, abychom si ujasnili spojitost mezi výsledkem aktivity a činnostmi skupiny a jednotlivců. Srovnáváme svoje zkušenosti a zážitky s ostatními členy skupiny, sdílíme se. Pak přichází další krok, kde se díváme dopředu a snažíme se najít způsob a možnost, jak nabyté zkušenosti použít v dalším jednání nebo v praktickém životě. Lze říct, že dobře provedená reflexe může zachránit i špatnou hru nebo aktivitu.

Cíle reflexe: Obecně je cílem reflexe spojit zážitky se souvislostmi a rozvíjet schopnost učit se ze zkušeností a případných neúspěchů. Reflexe se může zaměřit na konkrétní cíl. Pelánek zmiňuje tyto tři základní:

- Zaměření na skupinu. Klademe důraz na dění ve skupině, vztahy uvnitř týmu, rozdělení rolí, komunikaci. Pátráme po konfliktech a řešíme je. Vynořují se otázky

důvěry, podpory, tlaku skupiny i vznikly menších skupinek uvnitř týmu se svými vlastními cíli a zájmy. Zde směřujeme reflexi na týmovou spolupráci a komunikaci.

- Zaměření na jednotlivce. Tady se soustředíme na pocity a zážitky, snažíme se o to, aby účastníci pojmenovali své postoje, pocity, aby se otevřeli a poznávali sama sebe. Rozhovory se točí kolem strachu, důvěry v ostatní, vzájemného respektu. Využíváme toho po psychicky nebo fyzicky namáhavých hrách a programech nebo po pocitových hrách.
- Zaměření na téma. Využíváme po malostrukturovaných a simulačních hrách, nebo po hrách mířících na konkrétní téma (např. morální problém). Zaměříme se na hlubší rozbor otevřeného tématu, koncentrujeme se na názory a postoje účastníků a souvislosti mezi realitou a hrou.

Zařazení a příprava reflexe. Rozhodně není moudré zařazovat reflexi po každé hře a aktivitě. Stejně tak není vhodné trávit každý den reflexí více než hodinu. Doporučuje se na týdenní akci pro dospělé zařadit aspoň dvě reflexe. Doporučuje se po psychicky náročných činnostech nebo hrách a také tehdy, když vyplavou na povrch konflikty v týmu, a po nosných tematických hrách, které se týkají cílů akce. U kratších her můžeme provést reflexi ihned po skončení aktivity na místě, oproti tomu po delších psychicky náročných hrách dáme účastníkům čas na zažití. Můžeme improvizovat, pokud cítíme akutní potřebu reflexe, jako např. u konfliktů. Další pravidla pro vedení reflexí a doporučené otázky uvádím v příloze.

Debriefing

Jedná se o poslední fázi aktivity podle metodiky Project Adventure. Sestává ze tří částí: Reflexe, zobecnění a transferu.

V tomto pojetí je reflexe: (Co a jak?) první fází debriefingu. Má za cíl připomenout zkušenost, kterou bude rozebírat. Typické otázky zní: Co jsme všechno dneska dělali? Jak probíhala aktivita?...

Následuje Zobecnění: (Proč?) druhá fáze. Zde hledáme zobecnění problému a jeho vazby k realitě. Otázky směřují na pocity. Jak jste byli spokojeni s výsledkem?...

Třetí částí je Transfer (Co dál?) Účastníci by měli vyjadřovat možnosti, jak se získanou zkušeností mohou pracovat dál. Jaké opatření, jaké změny tato zkušenost může vypůsobit?

(Činčera, 2007, 76)

Project Adventure zmiňuje 8 stupňů vývoje facilitace, z nichž se každý využívá k jinému směřování programů. Pro dobrodružné programy s edukačním cílem, s cílem účastníky něco naučit doporučuje tyto metody facilitace: Debriefing po zkušenosti, zážitku a povzbuzování klienta k sebereflexi.

V debriefingu funguje facilitátor jako opora, rádce a v týmu pak řídí skupinovou diskusi, pokládá otevřené otázky a povzbuzuje klienty k reakcím. Používá také mimoverbální způsoby reflexe jako dramatické, hudební, výtvarné apod. Reflexe přesahuje zážitek a směřuje k aplikaci pro reálné situace.

Sebereflexe – vyžaduje motivované a vyzrálé klienty a spočívá v tom, že facilitátor učí skupinu, jak používat techniky reflexe a jak s ní pracovat. Jako výhoda této metody se uvádí schopnost klienta využívat techniky sebereflexe i v reálném životě a učit se tak líp ze všech zkušeností a také schopnost vytáhnout ze zážitku právě to, co je pro něj osobně nejvíc relevantní a žádoucí bez potřeby komunikace s facilitátorem. (Prouty et al., 2007, 102)

2.8. Dramaturgie

„Pokud je výběr jednotlivých programů v pořádání akce víceméně náhodný a jejich sestavení do celkového scénáře spíše intuitivní či mechanické, akce může mít u účastníků sice úspěch, ale těžko lze v takovém případě hovořit o detailně promyšlených, podrobně propracovaných a vědomě naplňovaných cílech, záměrech a ideových východiscích. Celkový efekt je pak spíše náhodný, předem obtížně odhadnutelný a také značně závislý na množství nepředvídatelných a subjektivních faktorů.“ (Paulusová Zuzana, Gymnasion 1/2004, 81)

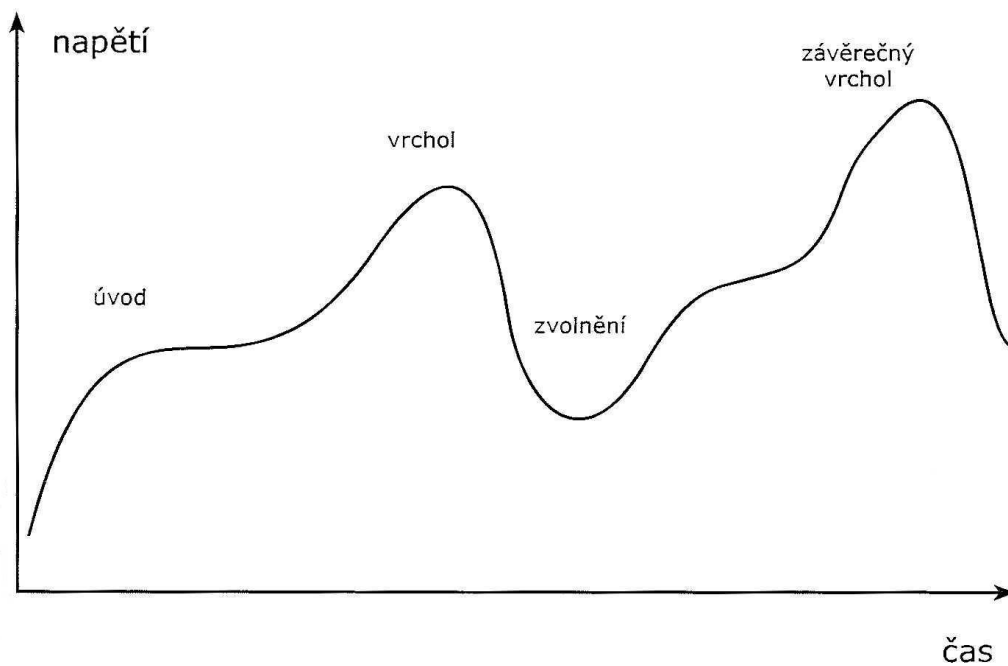
V článku dále popisuje, že není možné, aby každá akce měla svou dramaturgii, nicméně pro zajímavý a působivý program potřebujeme důkladnou přípravu.

Co to je DRAMATURGIE? Paulusová sama ji definuje jako „metodu jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu.“ (Paulusová, Gymnasion 1/2004, 85) Znamená to vybrat aktivitu anebo hru, která by směřovala účastníky ke zvolenému cíli, aby „namáhaly tělo i ducha, levou i pravou hemisféru, aby vedly ke smíchu i k zamyšlení. Musíme hry poskládat do správné posloupnosti, aby do sebe zapadaly, vhodně na sebe navazovaly a přitom se vzájemně doplňovaly. Akce má mít rytmus, spád a gradaci...“ říká o dramaturgii Pelánek (Pelánek, 2008, 63) Dobře seřazené aktivity mají větší celkový účinek než součet jednotlivých účinků samotných her. Pochopitelně zde nejde pouze o jednotlivé aktivity ale také o jejich uvádění a reflexe, o „zarámování“ do celkového obrazu akce. Dramaturgie je „pojivo“ mezi cílem (případně cíli) kurzu a jednotlivými články celého průběhu akce.

V manuálu pro prožitkovou pedagogiku uvádí Slejška, Slejšková & Naar (2003) tyto zásady dramaturgie:

- Posloupnost. Řetězce aktivit by na sebe měly navazovat
- Gradace. Růst fyzické a psychické zátěže by měl být rovnoměrný
- Pestrost a rozmanitost. Neměly by se opakovat nebo objevovat za sebou aktivity stejného druhu či formy

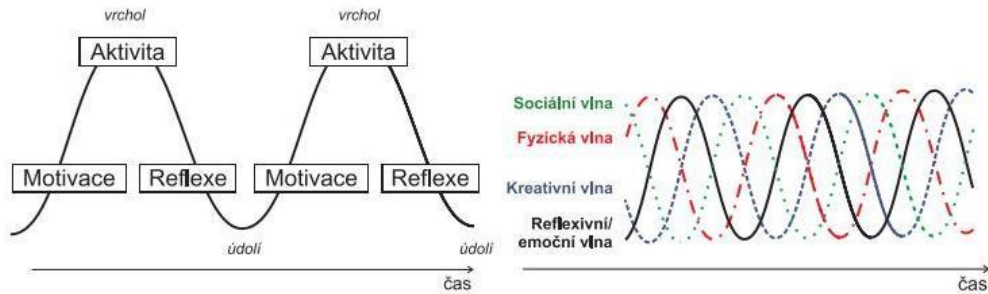
- Kontrast. Oživení i motivaci pomáhá střídání aktivit opačně zaměřených, tedy po psychologických programech zařadit pohybové atd.
- Vyváženost, přiměřenost. V programu by se nemělo zapomínat také na odpočinek, chvíli na samotu
- Pozitivní bilance. Program by měl být složený tak, aby z něj každý mohl mít „dobrý pocit“ bez ohledu na to, jaké má fyzické nebo intelektuální dispozice



Obrázek 7. Křivka akce podle Pelánek (2008, 71).

Pokud si uvědomíme, že člověk má možnost rozvoje ve více oblastech a směrech, má mnohočetnou inteligenci, je zcela jistě žádoucí působit na více oblastí v jeho životě, rozvíjet je. Podle Mikšíčkové (Franc et al, 2007) „dramaturgie nepoužívá pouze jednu, fyzickou vlnu, ale několik různých typů vln (sociální, fyzickou, kreativní a psychologickou), které se proplétají, a každá z nich má vlastní vrcholy a propady (dna)“.

Dobrý kurz by tedy měl splňovat rovnoměrné rozvržení výzev mezi sociálními, kreativními, fyzickými, emocionálními a duchovními oblastmi, kde mohou posunovat meze jejich komfortních zón a navíc by měl být tak přínosný pro všechny účastníky bez ohledu na jejich fyzickou kondici nebo věk.



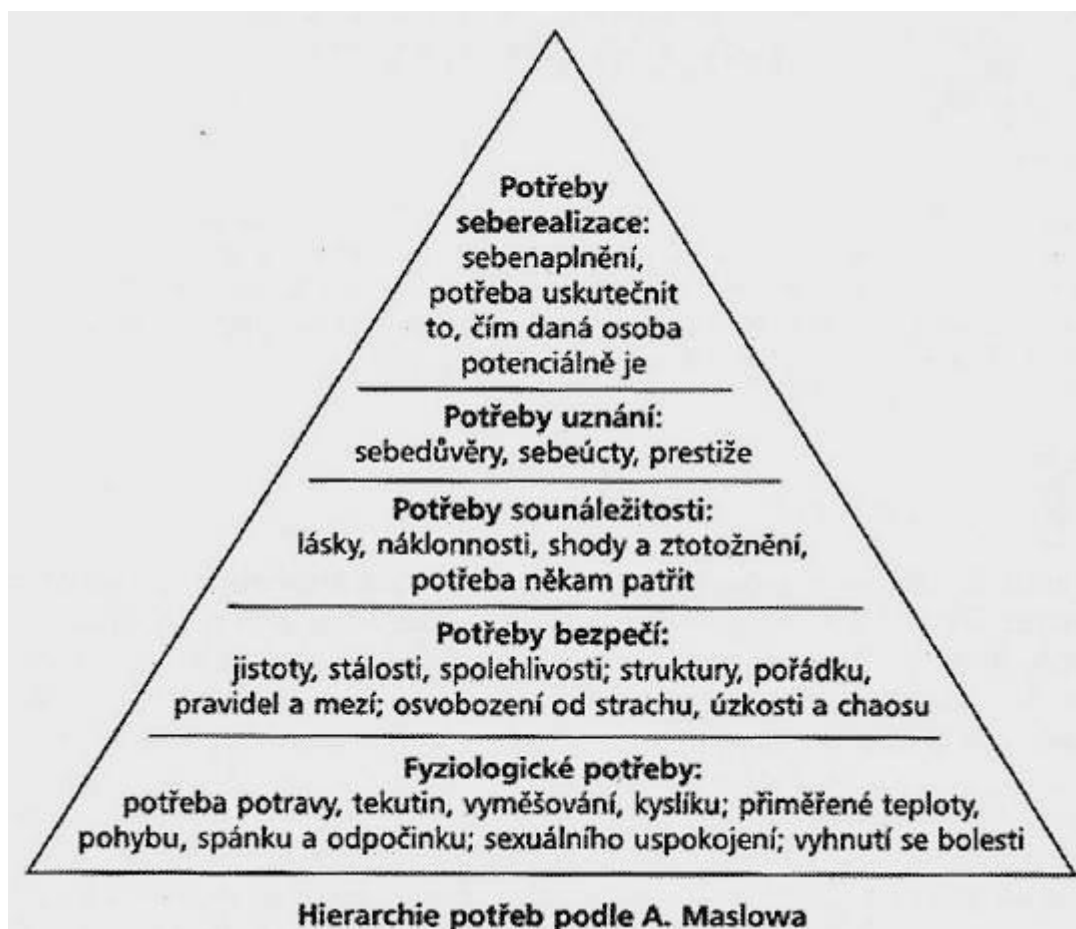
Obrázek 8. Model dobrodružné vlny a více typů dobrodružných vln. (Franc, Zounková & Martin; 2007, 26)

2.9. Věkové kategorie

„Kdo hýbe lidmi, měl by jim rozumět. Kdo chce rozumět druhým, měl by se vyznat sám v sobě. Vidět do sebe i do ostatních znamená naučit se dívat. Studovat člověka v akci.“ (Hora, 1983, 13) Dalo by se dodat: a všímat si.

„Kdokoli řídí lidi, kdokoli vede a organizuje jiné, potřebuje k tomu být na jedné straně způsobilý (psychologie) a na straně druhé musí rámcově vědět, kam míří, jaké jsou cíle skupiny, jakými prostředky k nim dospět (pedagogika).“ (Hora, 1983, 17)

Pro jakoukoli smysluplnou a dobrovolnou činnost s lidmi musíme rozumět potřebám lidí, se kterými pracujeme a musíme být schopni je namotivovat pro směr a cíl, kam se chceme dostat. Jedním ze základních a také nejpoužívanějších přehledů lidských potřeb je známá Maslowova pyramida potřeb. Abychom mohli pracovat s horními patry pyramidy, musí být uspokojeny její nižší poschodí. Je to obecné schéma.



Obrázek 9. Maslowova pyramida potřeb (<http://www.msjedovnice.cz/koncepce-skolky/>)

I když jsme všichni lidé, nejsme zdaleka úplně stejní. Naše vnímání reality, potřeby, přístup ke světu, zájmy a motivace jsou různé. Aby pedagogické působení v dobrodružství mělo čím jak největší dosah a účinek, musíme přemýšlet o účastnících také z hlediska psychologie.

Organizace Royal Rangers se zaměřuje především na děti a mládež ve věku 6 až 18 let, proto se zaměříme na tyto věkové kategorie a jejich potřeby, zájmy a motivace.

Tabulka 1. Tabulka účastníků akcí podle věku (Pelánek, 2008, 31)

	věk školní	věk dospívání	věk mladé dospělosti
Hledají	kamarády, zábavu	skupinu, srovnání, dovednosti	partnera, odpovědi, sebepoznání
Mají rádi	akce, boj, noc, dobrodružství, bodování	akce, sport, recese, emoce	rozmanitost, náročné úkoly, smysluplnost
Nemají rádi	náročné úkoly, přemýšlení	příliš filozofování, příliš náročné úkoly	samoúčelnou činnost, bodování
Náměty	pohádky, dobrodružné příběhy, indiáni, fantazie, dálky	fantazy svět, historie (akční prvky), tajemno	lidi, vztahy, historie (filozofické prvky), současnost
Soutěžení	soutěží rádi, spolupráce jim nejde	raději soutěží, nutnost spolupráce si uvědomují	občas si zasoutěží, ale rádi spolupracují
Únava	malá výdrž, rychlá regenerace	střední výdrž i regenerace	velká výdrž, pomalá regenerace
Metafory	nechápu	nechce se jim nad nimi přemýšlet	chápu a mají rádi

Stručně charakterizuje vývojovou psychologii Pelánek (2008) podle Ericsona :

- Věk předškolní: Jsem to, co učiním
- Věk školní: Jsem to, co dovedu
- Věk dospívání: Jsem to, čemu věřím
- Věk mladé dospělosti: Jsem to, co miluji

Podívejme se nyní blíže a konkrétněji na jednotlivé věkové skupiny.

Školní věk (6 až 15 let)

„Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě, ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním kritičtější. (Šimíčková-Čížková, 2003, 93)

„Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu. Zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka.“ Také se prokázalo, že tělesná síla a obratnost hrají důležitou roli v postavení dítěte ve skupině stejně starých dětí. (Šimíčková-Čížková, 2003)

„Mladší školák prochází obdobím kolektivního života a nových vztahů. Jeho role žáka mu dává nové společenské postavení a tak může rozšiřovat své sociální zkušenosti a více se odpoutávat od rodiny. Hra je velmi důležitá pro zdravý rozvoj osobnosti. Oblíbené hry v tomto období jsou konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské, ale se stále složitějšími pravidly. Hraní je nejen relaxace a odreagování se od školních povinností, ale i duševní očista.“ (Šimíčková – Čížková, 2003, 99)

Školák potřebuje vnímat **jistotu** a citovou **akceptaci** nejen dospělými, ale i vrstevníky (Vágnerová, 2005). Tím také získává v dětské skupině přijatelné postavení. Podle Vágnerové se dítě snaží, aby něco dokázalo, ale zároveň potřebuje, aby jeho výkon někdo ocenil. (Vágnerová, 2005)

Vztah k autoritě – „dítě zkoumá kriticky výchovná opatření a reaguje citlivě na nedůsledné chování. Toto období je také rozhodujícím stádiem pro rozvoj sociálních vztahů“ (Furst, 1997, 148).

Někteří autoři rozdělují školní věk na mladší a starší, přičemž se starší věk školáka překrývá s věkem dospívání, s tzv. ranou adolescencí. Pro naši práci vystačíme s jednodušším rozdělením dle tabulky výše.

Věk dospívání, puberta. Dělí se na tzv. ranou adolescenci (11-16 let) a pozdní adolescenci (17-20 let). (Vágnerová, 2005)

U dětí probíhají výrazné změny po fyzické i psychické stránce. Nejprve nastává období vytáhlosti a překotnému růstu, v pohybech je zřejmá přechodná neobratnost, jemná motorika až křečovitá. Podle Šimíčkové-Čížkové (2003) připisují fyzickému vzhledu v tomto období značnou důležitost a jsou citliví na jeho kritiku. Touží po **uznání**, chtějí být **akceptováni**. Podle Vágnerové (2005) v případě, že **vzhled** adolescentů neodpovídá uznávané normě, budou to často považovat za nespravedlnost. Jejich vyjádření identity se projevuje úpravou zevnějšku a oblečením. „Nápadnost úpravy ukazuje na potřebu upoutat **pozornost, upozornit na sebe a získat ocenění**, nebo aspoň **provokovat**, když nic lepšího dosáhnout nelze. (Vágnerová, 2005, 330) V pozdějším rozvoji se zlepšuje koordinace pohybů, v názorech se začíná projevovat RACIONALIZMUS – neuznávají citové důvody jednání lidí a lpí na rozumných zdůvodněních, a RADIKALIZMUS – rádi pronášejí unáhlené hodnotící soudy. Neakceptují kompromis. (Šimíčková-Čížková, 2003). Podle téhož zdroje nastává rozvoj vyššího morálního citění, vnímání estetiky, přijímání mravních hodnot společnosti, stejně jako snaha o **nezávislost**, samostatné **rozhodování** a touha uplatnit vlastní názor při **diskuzi** s dospělými.

S nejistotou ohledně vývoje vlastního těla souvisí i nejistota ve sdílení vlastních pocitů a emocí – dospívající nejsou ochotni svoje prožitky kýmkoli sdílet a nedávají najevo, jak se cítí. (Vágnerová, 2005) Z toho také musí vycházet i citlivý způsob vedení reflexe.

Pozoruhodné je i hodnocení učitele potažmo vedoucího dobrodružné akce. Vágnerová (Vágnerová, 2005,336) zmiňuje, že dospívajícími požadované a imponující vlastnosti učitele jsou:

1. **Stabilita názoru**, spolehlivost a jistota jejich neměnnosti
2. **Stabilita emocí** a převaha pozitivního emočního ladění
3. **Spravedlnost**, hodnocení všech žáků stejným způsobem, podle stejných kritérií

4. **Profesní schopnosti**, umět vysvětlit učivo a přesně vymežit, co a jak se bude zkoušet

Je zřejmé, že dospívající vyžadují zralého, po všech stránkách vyrovnaného člověka, kterého by neměli problém respektovat.

Analogicky jak u mladších zde vystupuje potřeba **jistoty a bezpečí**, ale daleko víc ji uspokojuje vrstevnická skupina. Ještě více než dřív je významnější potřeba být **akceptován**. Roste také zájem o druhé pohlaví. (Vágnerová, 2005)

„V adolescenci má značný význam sport, který nabízí možnost kontaktu s vrstevníky, sdílení tělesné aktivity, rozvíjí sociální vztahy, schopnost kooperovat, ale i soutěživost.“(Vágnerová, 2005, 419)

Věk mladé dospělosti nastupuje podle Vágnerové ve věku 20 let a končí okolo 40. roku věku. Programy Royal Rangers ČR míří na mladší účastníky, nebudeme se proto v této práci zabývat touto skupinou z psychologického pohledu podrobněji.

Pelánek uvádí zajímavý vztah jednotlivých kategorií k samostatnosti a autoritám.

„Děti jsou velmi nesamostatné, nerady vyvíjejí vlastní iniciativu, musíme jim přesně zadat, co mají dělat. Vůči autoritám mají děti respekt a poslouchají je.

Dospívající jsou schopni samostatné činnosti a vlastní iniciativy, ale příliš se k tomu nemají a musíme je popohánět. Ve vztahu k autoritám jsou vyzývaví a neradi se podřizují.

Dospělí jsou samostatní a mají rádi volnost. Vlastní iniciativy jsou schopni, jenom občas potřebují „nakopnout“. Autority poslouchají, ale nemají rádi, když si s nimi někdo nedá práci nebo pokud mají pocit, že jsou autoritou zneužívání.“ (Pelánek, 2008, 31)

To ovšem neznamená, že ve smíšených skupinách musíme nutně vymýšlet každé věkové kategorii jinou činnost, jen se musí lišit způsob motivace a podání úkolu, který skupinu čeká.

3. Cíle práce

Cílem této práce je zjistit, zda a v jaké míře jsou v současnosti využívány principy dobrodružné výchovy v činnosti Royal Rangers ČR (RR ČR). RR ČR svou činnost prezentuje jako pozitivní ovlivňování výchovy mládeže a jako prevenci kriminality mladých. Dobrodružství dokáže účinně formovat charakter člověka.

S tímto cílem souvisí i dílčí cíl, a to prokázat, že v RR ČR existuje alespoň základní povědomí o metodách dobrodružné výchovy, ale zdaleka nevyužívá obrovský potenciál, jaký v sobě dobrodružná výchova má.

4. Metodika práce

V této práci byl použit kvantitativní metodologický přístup, vyčerpávající šetření se záměrným výběrem respondentů (pouze hlavní velitelé předních hlídek RR v ČR). K získání potřebných informací jsem použil metodu řízeného rozhovoru (částečně standardizovaná metoda), vedeného pomocí dotazníku, protože většinu dotazovaných osob znám osobně. Mám za to, že osobnější vztah s respondentem pomůže k lepší komunikaci a přesnějším odpovědím. Mohl jsem také během rozhovoru používat aktivační prostředky, tj. vyjadřovat zájem a porozumění, také vyžadovat upřesňující informace apod.

Výzkumný soubor tvoří **všichni** vedoucí jednotlivých předních hlídek RR ČR. Výsledky tohoto výzkumu povedou ke zlepšení práce RR ČR a obecně dobrovolnických organizací pracujících s dětmi na základě křesťanství.

Výzkum probíhal od listopadu 2010 do května 2012.

Podle Gavory (2000, 110) je interview (interview = řízený rozhovor) výzkumná metoda zachycující nejen fakta, ale také zkoumající motivy a postoje dotazovaných. Používané otázky v interview bývají uzavřené, polouzavřené a otevřené. Interview dává volnost a flexibilitu zcela odlišnou od dotazníkového šetření a proto se také většinou upřednostňují otevřené otázky před uzavřenými. Také je možno v průběhu interview přeformulovat otázku tak, aby na ni respondent odpověděl přesněji či více obsáhle, lze též klást dodatečné otázky.

Gavora dále uvádí (2000, 112) že ve strukturovaném interview jsou pevně dány otázky i odpovědi, tzn. strukturované interview je v podstatě ústní dotazník. Oproti tomu nestrukturované interview dává úplnou volnost odpovědi. Je často možné, že takový způsob přinese nové a neočekávané informace. O to obtížněji se však tyto data vyhodnocují.

Jako kompromisní z těchto dvou metod se mi jeví polostrukturované interview, kde se respondentovi nabídnou možné alternativy odpovědí, nicméně se ještě požaduje objasnění či upřesnění dotazovaným. Podle potřeby se polostrukturované interview může přibližovat jak strukturované tak i nestrukturované formě.

Čihovský (2006, 15) zmiňuje, že „Sociologický výzkum chápe rozhovor jako ucelenou soustavu ústního jednání mezi tazatelem (anketářem) a dotazovaným (respondentem) s cílem získat pomocí otázek informace o zkoumané sociální realitě a jejích souvislostech.“ Také

podotýká, že řízený rozhovor je v podstatě čtený dotazník.

Úvodní část interview směřuje obvykle k motivaci a k zaujetí dotazovaného a navození osobního vztahu. V této části je žádoucí také vysvětlit záměr interview a rozptýlit případné obavy respondenta.

Část dotazování jsem provedl na konferenci velitelů RR ČR, kde jsem se přímo dotazoval některých velitelů na podkladě dotazníku, který jsem si předem vypracoval, a jejich odpovědi přímo zapisoval, případně jsem upřesňoval otázky tak, aby byly správně pochopeny a já správně pochopil odpovědi. Větší část dotazovaných jsem kontaktoval pomocí telefonu většinou po předchozí domluvě, aby měli čas a prostor na interview. Odpovědi jsem rovněž zapisoval a po získání všech odpovědí jsem je třídil podle nejvíce společných znaků u otevřených otázek a vše zpracoval ve formě tabulek a grafů.

Předvýzkum

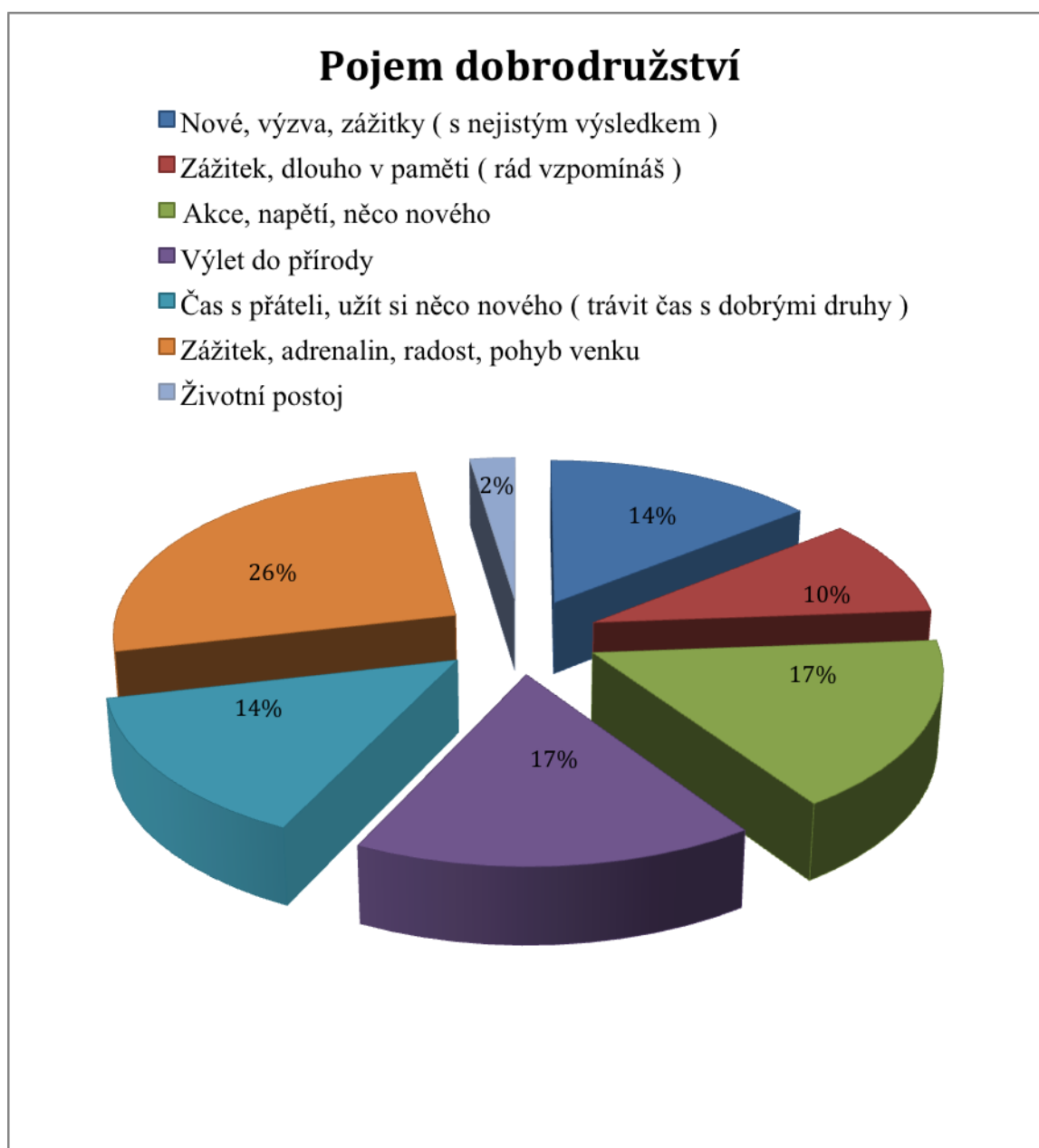
Účelem předvýzkumu bylo v první řadě otestovat otázky použité při dotazování a jejich srozumitelnost. Chtěl jsem zjistit, zda respondenti správně pochopí otázky a porozumí jim, zda jsou srozumitelné a jednoznačné. Předvýzkum této práce probíhal 8. října na vzorku 11 vedoucích jiných organizací pracujících s dětmi a mládeží v tomto regionu, jako Dětská misie ČR, Dům Dona Boska Havířov, a DDM Asterix v Havířově.

Předvýzkum proběhl podle očekávání bez potíží a všichni dotazovaní otázkám rozuměli, pouze jsem si uvědomil nutnost upřesnit pojmy běžné v zážitkové pedagogice při rozhovoru s nepoučenými respondenty.

5. Výsledky

5.1. Pojem dobrodružství

Na otázku: **Co je pro tebe dobrodružství, jak vnímáš tento pojem?** Odpovídali dotazovaní takto



Obrázek 10. Graf odpovědí na dotaz „Pojem dobrodružství“.

Tabulka 2. Odpovědi na otázku „Jak vnímáš pojem dobrodružství“.

Odpovědi	počet	procenta
Nové, výzva, zážitky (s nejistým výsledkem)	6	14%
Zážitek, dlouho v paměti (rád vzpomínáš)	4	10%
Akce, napětí, něco nového	7	17%
Výlet do přírody	7	17%
Čas s přáteli, užít si něco nového (trávit čas s dobrými druhy)	6	14%
Zážitek, adrenalin, radost, pohyb venku	11	26%
Životní postoj	1	2%

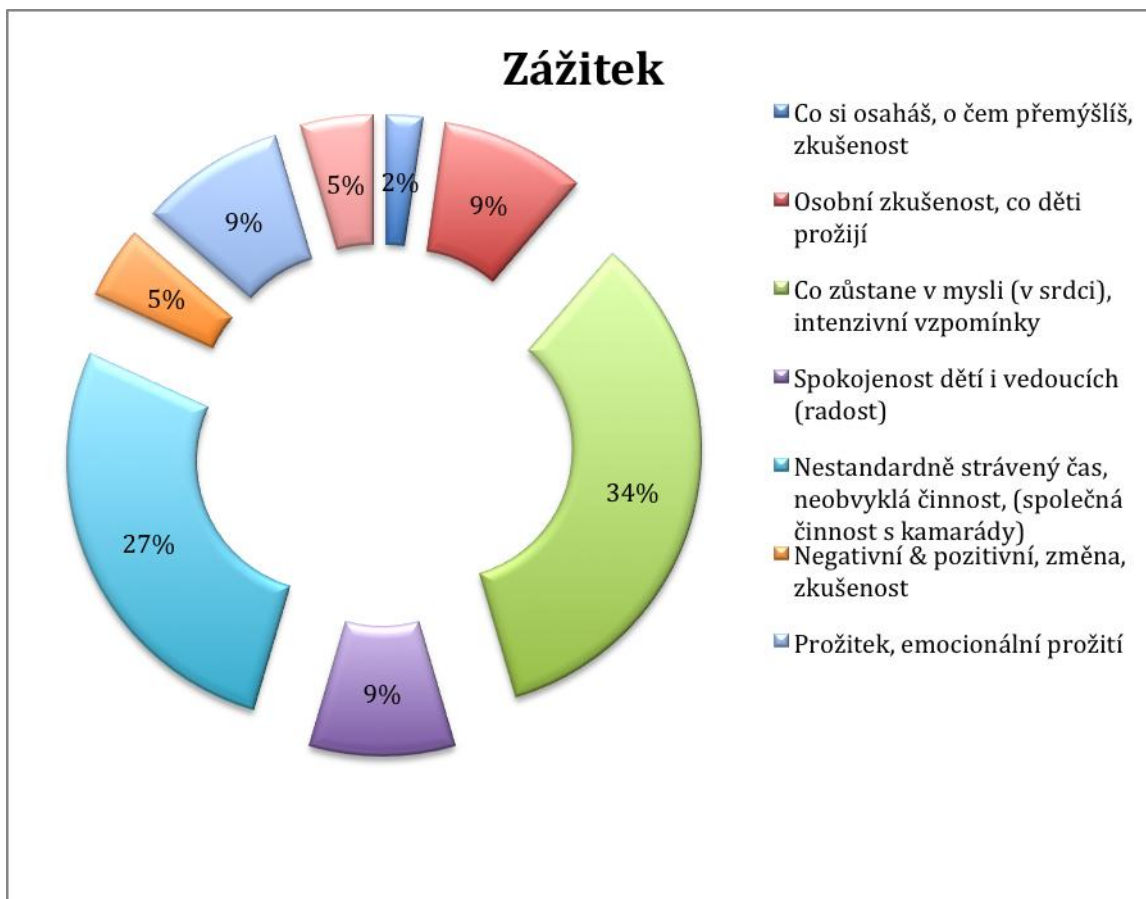
Tato otázka byla nastavena jako úvodní, pro navození tématu dalšího dotazování. Je zde vidět, že většina dotazovaných vnímá dobrodružství v souvislosti se zážitkem, adrenalinem, radostí a pohybem v přírodě. Tato otázka byla otevřená, všichni tedy mohli vyjádřit svobodně své myšlenky a pocity bez omezení.

5.2. Zážitek ve světle dobrodružství

Co to je zážitek, jak bys ho mohl definovat, pojmut z hlediska práce s dětmi?

Tabulka 3. Odpovědi na dotaz „Definice zážitku“.

Odpovědi	počet	procenta
Co si osaháš, o čem přemýšlíš, zkušenost	1	2%
Osobní zkušenost, co děti prožijí	4	9%
Co zůstane v mysli (v srdci), intenzivní vzpomínky	15	34%
Spokojenost dětí i vedoucích (radost)	4	9%
Nestandardně strávený čas, neobvyklá činnost, (společná činnost s kamarády)	12	27%
Negativní & pozitivní, změna, zkušenost	2	5%
Prožitek, emocionální prožití	4	9%
Něco nového, co neznáš a posune tě dál	2	5%



Obrázek 11. Grafické znázornění odpovědí na dotaz „Definice zážitku“.

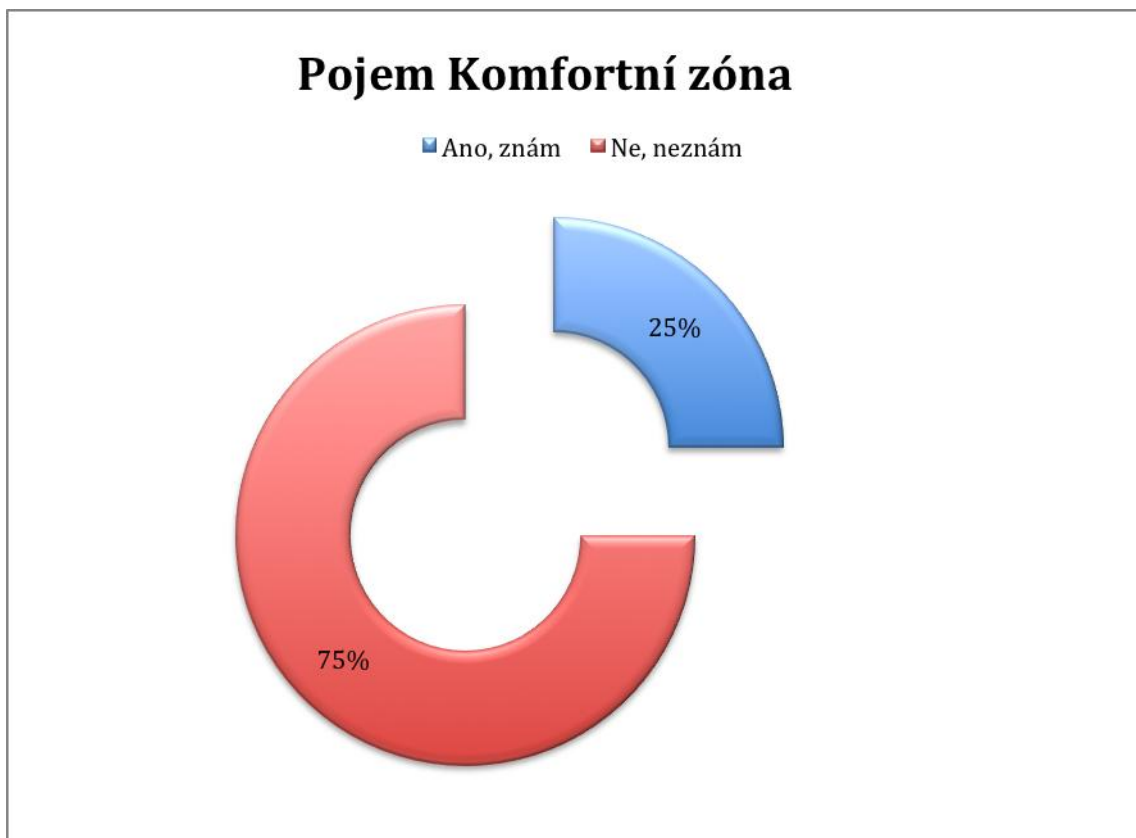
5.3. Komfortní zóna

Znáš pojem „komfortní zóna“ a používáš ji?

Tabulka 4. Odpovědi na dotaz „Znáš pojem komfortní zóna?“

odpovědi	počet
Ano, znám	11
Ne, neznám	33

Zde $\frac{3}{4}$ dotazovaných odpovídalo záporně „Ne, tento pojem neznám“. Do negativních odpovědí jsem zařadil i odpovědi, které odkazovaly ke komfortní zóně na poště či úřadech, což jsem upřesnil dalším dotazováním o uvedení konkrétního příkladu.



Obrázek 12. Graf odpovědí na otázku „Znáš pojem komfortní zóna?“

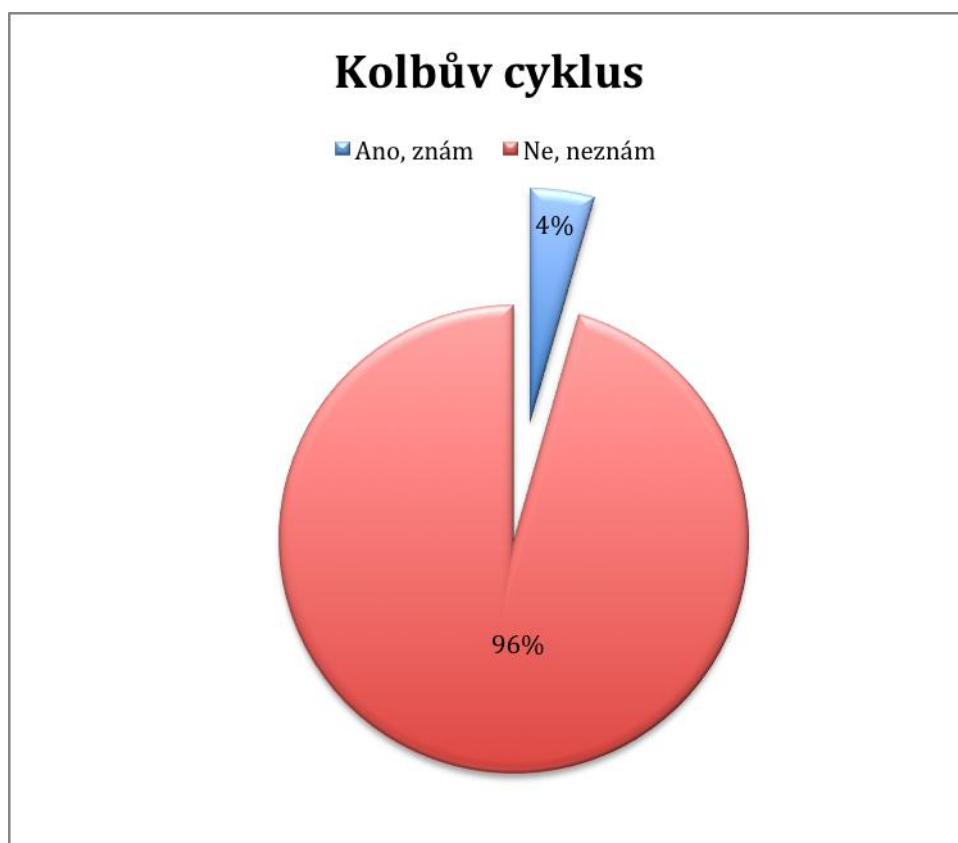
5.4 Kolbův cyklus

Znáš a využíváš Kolbův cyklus a reflexi při akcích s mladými?

První tabulka a graf zobrazuje povědomí o Kolbově cyklu

Tabulka 5. Odpovědi na otázku „Znáš pojem Kolbův cyklus?“

odpovědi	počet
Ano, znám	2
Ne, neznám	43

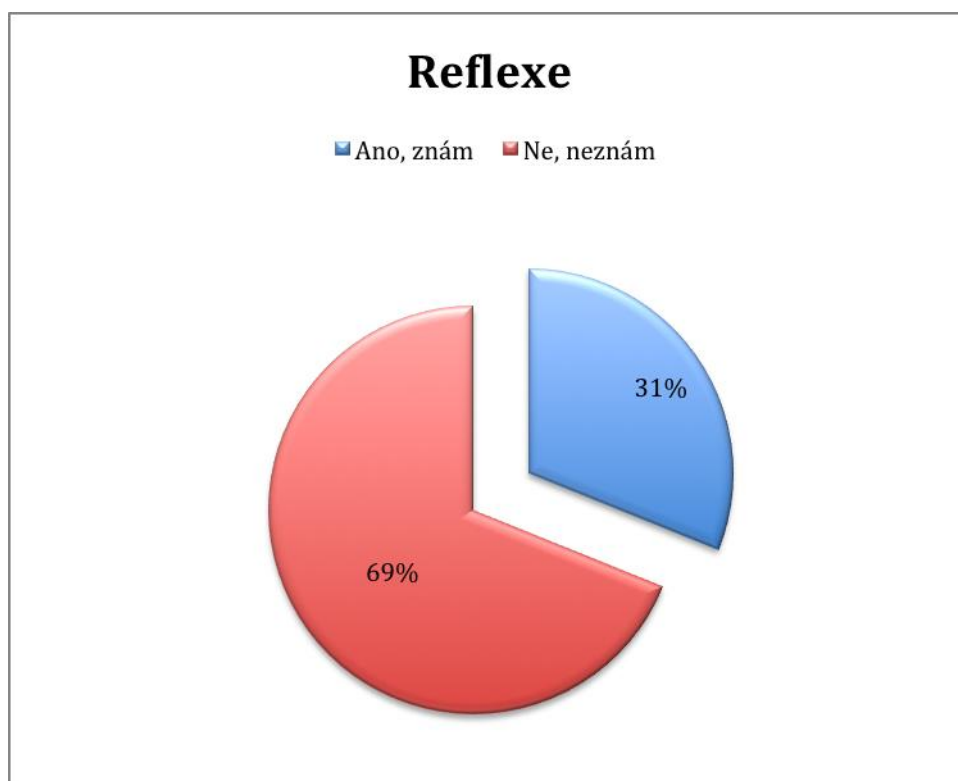


Obrázek 13. Grafické znázornění odpovědí na otázku „Znáš pojem Kolbův cyklus?“

Následuje tabulka a grafické znázornění povědomí o reflexi

Tabulka 6. Záznam odpovědí na dotaz: „Znáš pojem reflexe?“

odpovědi	počet
Ano, znám	14
Ne, neznám	31



Obrázek 14. Graf odpovědí na dotaz “Znáš pojem reflexe?”

Zde jsem mohl otázku formulovat jinak, a to rozšířením i na jiné modely zkušenostního učení, Kurtem Lewinem počínaje, nicméně metoda učení zážitkem, jak ji formuloval David Kolb, je dle mého názoru nejznámější. 96 % negativních odpovědí ukazuje, že metody zkušenostního učení v běžných organizacích (tedy ne komerčních firem, pořádajících akce pro firmy formou teambuildingů a jiných) nejsou příliš známy a používány.

Součástí této otázky byl i dotaz na znalost pojmu reflexe. I zde se mohla otázka rozšířit o pojem review a facilitace, nicméně si myslím, že reflexe je známější a používanější pojem. Dotaz na reflexi jsem zařadil právě proto, že dle mého názoru bez kvalitně provedené reflexe má sebelepší program, hra či zážitek účinek poloviční a reflexe je neoddelitelnou součástí zážitkového učení, potažmo učení se dobrodružstvím (adventure education). 69 % odpovědí bylo negativních, tedy: „Ne, reflexi neznám“. Navíc v kladných odpovědích jsou započítány i odpovědi typu: „Ano, znám, ale nepoužívám ji“.

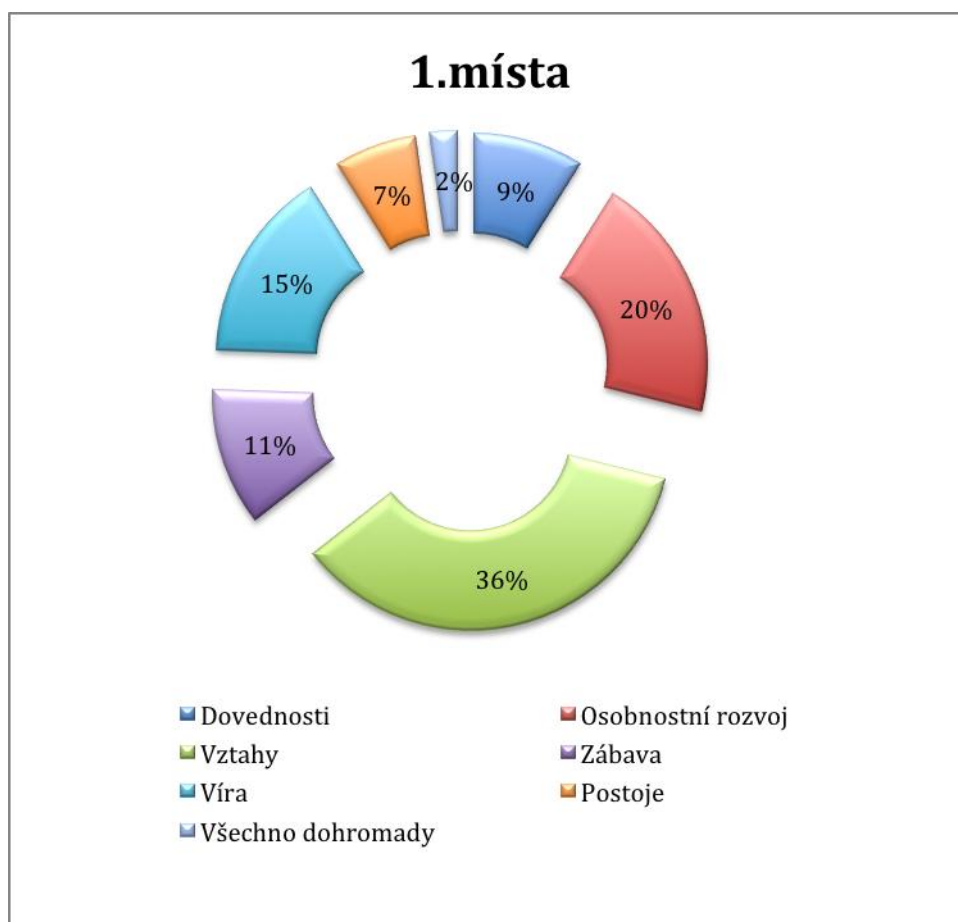
5.5 Způsob použití dobrodružné výchovy

Jestli používáš dobrodružnou výchovu, co je především tvým cílem, jakým způsobem chceš ovlivnit lidi na akci? (dovednosti, postoje, víra, sociální vztahy, osobnostní rozvoj nebo zábava)

Na první místo umístili respondenti tyto:

Tabulka 7. Odpovědi na otázku „Jakým způsobem chceš ovlivnit lidi na akci? Co je především tvým cílem?“

odpovědi	počet
Dovednosti	4
Osobnostní rozvoj	9
Vztahy	16
Zábava	5
Víra	7
Postoje	3
Všechno dohromady	1

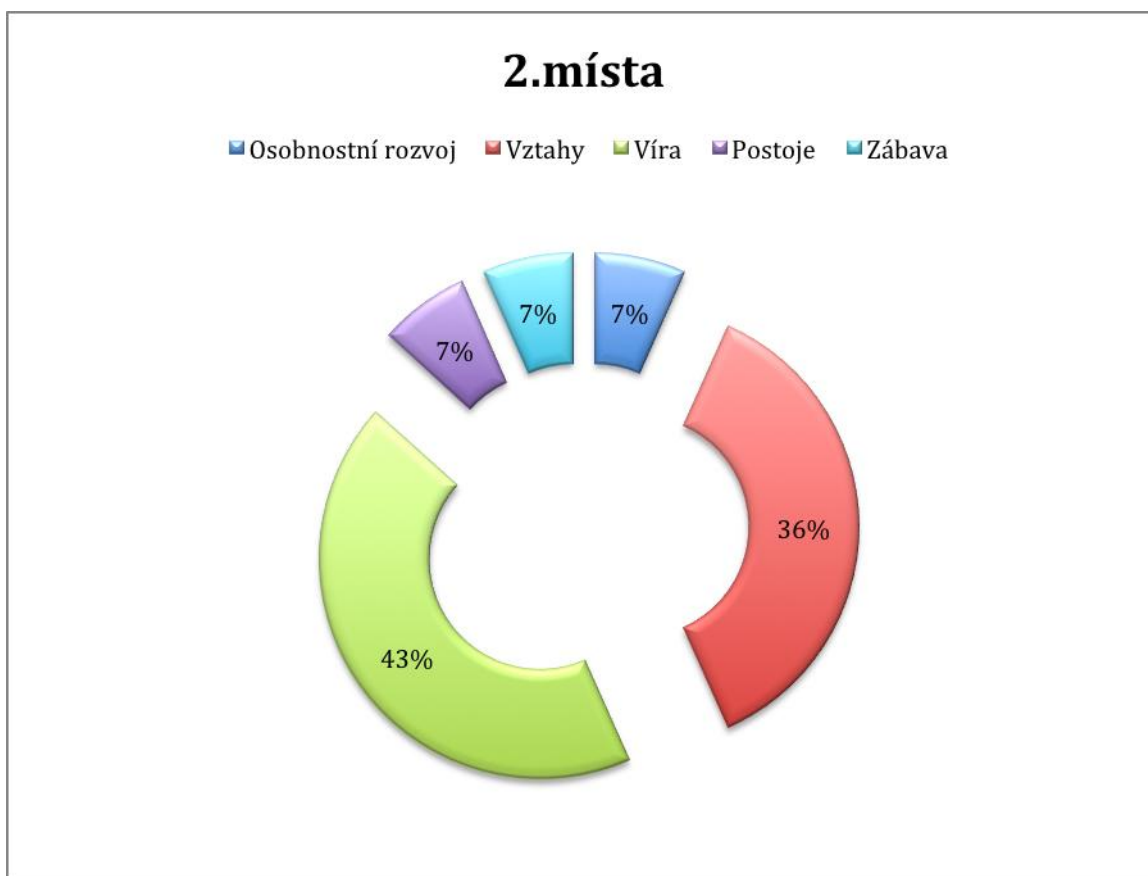


Obrázek 15. Grafické znázornění odpovědí na otázku „Jakým způsobem chceš ovlivnit lidi na akci? Co je především tvým cílem?“

Na druhém místě respondenti jmenovali tyto cíle:

Tabulka 8. Odpovědi na otázku „Jakým způsobem chceš ovlivnit lidi na akci? Co je především tvým cílem?“ – zmiňované na druhém místě.

odpovědi	počet
Osobnostní rozvoj	2
Vztahy	11
Věra	13
Postoje	2
Zábava	2



Obrázek 16. Graf odpovědí na otázku „Jakým způsobem chceš ovlivnit lidi na akci? Co je především tvým cílem?“ – zmiňované na druhém místě.

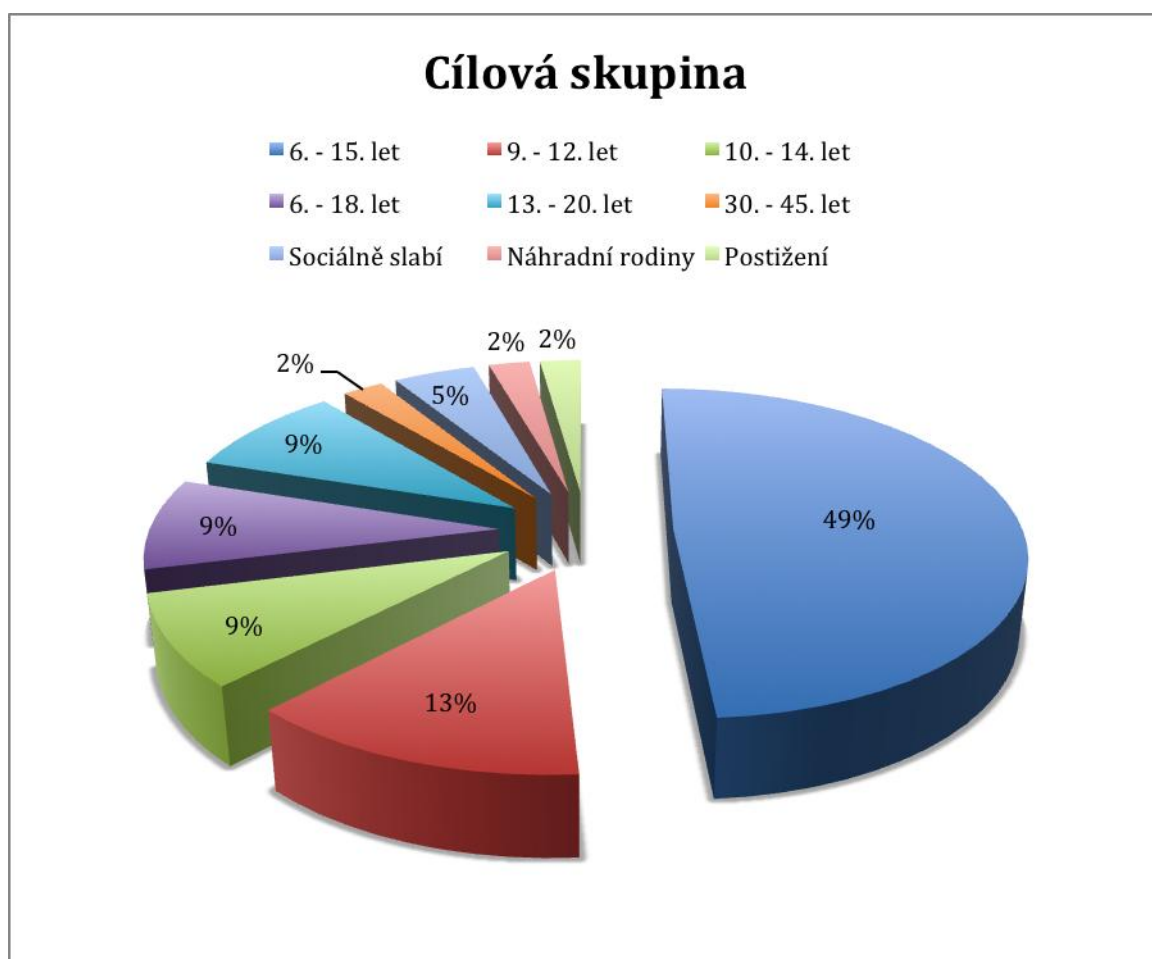
Při této otázce jsem ocenil možnost řádně vysvětlit pojem „dobrodružná výchova“, aby respondenti řádně pochopili můj záměr a cíl dotazování. Dostali na výběr předem zvolené možnosti, přičemž jsem se nebránil ani dalším variantám. Možnost umístit podle důležitosti více variant na první nebo druhé místo využila pouze část dotazovaných.

5.6 Cílení dobrodružných akcí

Pro jaké skupiny nejčastěji provádíš dobrodružné akce? (sociální složení, věkové,...)

Tabulka 9. Tabulkový záznam odpovědí na otázku „Pro jaké skupiny nejčastěji provádíš dobrodružné akce?“

cílové skupiny	počet
6. - 15. let	22
9. - 12. let	6
10. - 14. let	4
6. - 18. let	4
13. - 20. let	4
30. - 45. let	1
Sociálně slabí	2
Náhradní rodiny	1
Postižení	1



Obrázek 17. Graf odpovědí na otázku „Pro jaké skupiny nejčastěji provádíš dobrodružné akce?“

5.7

Vracejí se účastníci akcí znovu na vaše akce (pokud to nejsou účastníci, se kterými pracujete soustavně)?

Tabulka 10. Odpovědi na otázku, zda se vracejí účastníci akcí znovu na další dobrodružství.

	odhad návratnosti	počet
Ano	10 procent	4
	20 procent	1
	30 procent	5
	40 procent	1
	50 procent	12
	70 procent	7
	75 procent	4
	80 procent	5



Obrázek 18. Grafické znázornění odpovědí na dotaz, zda se vracejí účastníci akcí znovu na další dobrodružství.

V této otázce část respondentů nebyla schopna podat konkrétní informaci i kvůli tomu, že třeba jejich činnost trvá dosud krátce, zpracoval jsem tedy pouze relevantní informace.

5.8 Zpětná vazba

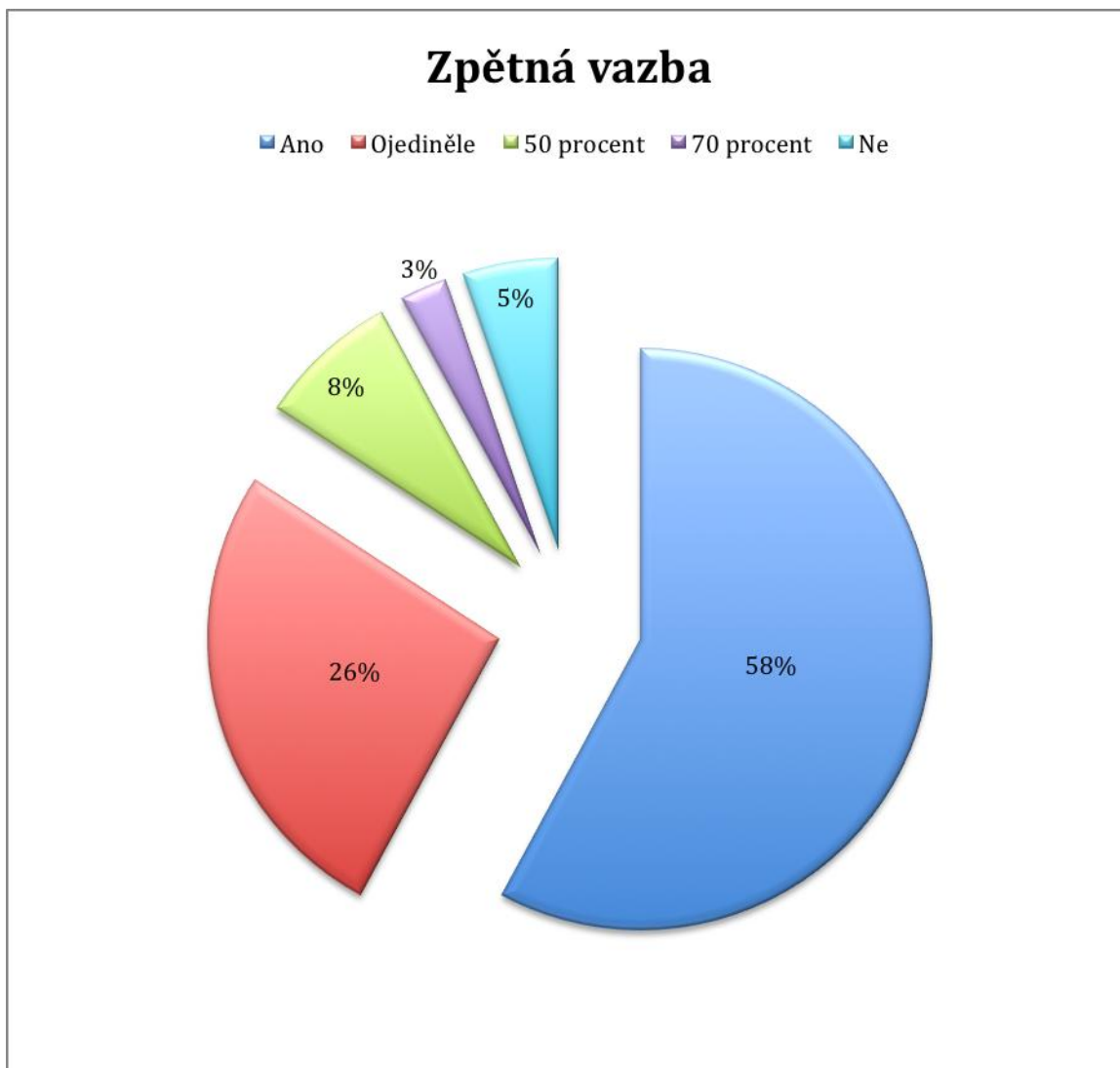
Z vašeho dlouhodobějšího pozorování jsou na účastnících viditelné nějaké zřejmé změny, máte nějakou zpětnou vazbu?

Týká se pouze účastníků akcí; ne těch, co navštěvují pravidelné schůzky

Tabulka 11. Odpovědi na otázku ohledně pozorovatelné zpětné vazby u účastníků akcí.

odpovědi	hrubý odhad	počet
Ano	Ano	22
	Ojedinele	10
	50 procent	3
	70 procent	1
Ne	Ne	2

U odpovědí pouze „ano“ se dá předpokládat také ojedinělý výskyt zpětné vazby.



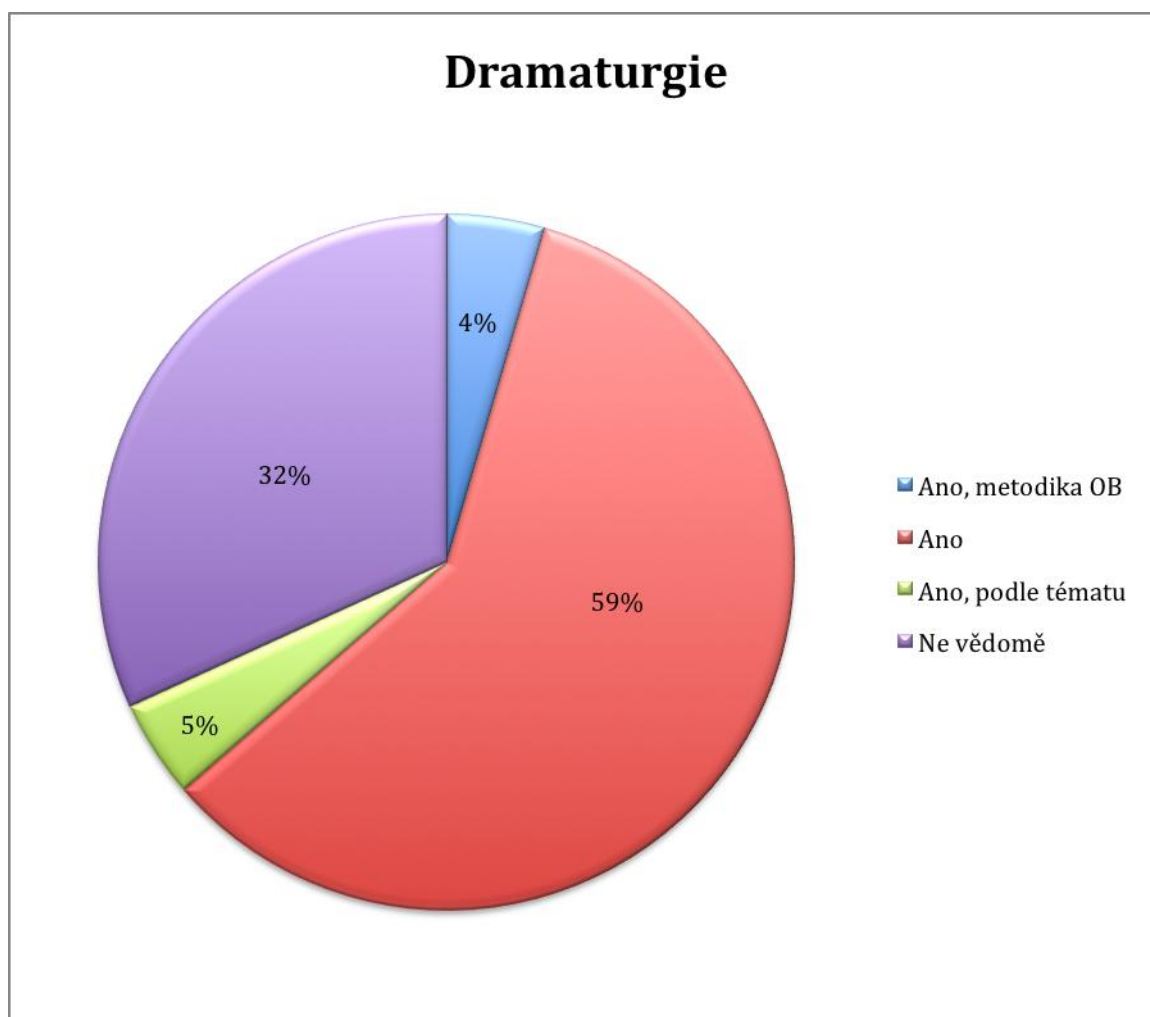
Obrázek 19. Graf odpovědí na otázku ohledně pozorovatelné zpětné vazby u účastníků akcí.

5.9 Dramaturgie

Používáte nějakým způsobem „dramaturgii akce“? Jak skládáte jednotlivé části programu, hry, aktivity, ...?

Tabulka 12. Odpovědi na dotaz „Používáš nějakým způsobem dramaturgii akcí?“

odpovědi		počet
Ano	Ano, metodika OB	1
	Ano	13
	Ano, podle tématu	1
Ne	Ne vědomě	7



Obrázek 20. Grafické znázornění odpovědí na dotaz „Používáš nějakým způsobem dramaturgii akcí?“

Dotaz na dramaturgii byl jakýmsi „bonusovým“ dotazem, který mne napadl až v průběhu dotazování telefonem. I proto je počet odpovědí nižší než u předcházejících dotazů, nicméně mám za to, že přesto může sloužit jako relevantní přehled informovanosti vedoucích v této oblasti.

6. Diskuze

Práci o Royal Rangers v České republice jsem si zvolil především díky svému zapojení v této organizaci, stejně jako dobrodružství, které je mi blízké. Spojení dobrodružství a práce s dětmi je tedy pro mne ideální téma na bakalářskou práci.

Ve svých materiálech Royal Rangers v ČR uvádí, že „systematická práce v dobrém kolektivu pod vedením zkušených vedoucích nabízí mladým lidem možnost prožít opravdové dobrodružství a při tom najít skutečné životní hodnoty, jako jsou: učení se samostatnosti, zodpovědnosti vůči sobě i ostatním, odvaha se správně rozhodnout, vytrvalost, cílevědomost a sebeovládání.“

<http://www.royalrangers.cz/o-royal-rangers/nas-cil/>

Z mých zkušeností (a jiných) je mi známo, že těchto cílů lze dosáhnout účinně a efektivně právě díky využití dobrodružné výchovy a jejich prostředků.

Ve své bakalářské práci jsem chtěl zjistit, zda a v jaké míře se dobrodružná výchova (výchova dobrodružstvím) a zmiňovaná metodika používá v současnosti při činnosti Royal Rangers v ČR.

Pomocí řízeného dotazování jsem prováděl průzkum mezi **všemi** hlavními vedoucími RR v ČR, abych získal potřebné informace v této oblasti. Snažil jsem se o maximální objektivitu při dotazování a zároveň o to, aby každý respondent plně porozuměl všem otázkám, které jsem kladl.

Není mi známo, že by podobný průzkum, týkající se dobrodružné výchovy, probíhal v našich podmínkách anebo v zahraničí. Neměl jsem tedy možnost se inspirovat při tvorbě otázek jinými pracemi; vytvořil jsem proto své, kterými jsem zamýšlel zmapovat používání či alespoň povědomí o výchově dobrodružstvím.

Zjistil jsem, jak je zřejmé i ze zpracovaných odpovědí, že chybí větší zkušenosti a zapojení dobrodružné výchovy pro lepší efektivitu práce s mladými lidmi. Na druhou stranu oceňuji, že jistá informovanost, povědomí tu je; v této souvislosti navrhuji, zda by nebylo možné zmiňovat základní principy zážitkové pedagogiky při NVT – Národní Výcvikový Tábor, úvodním a základním školením pro všechny vedoucí RR v ČR. K možnému prvnímu seznámení o využití výchovy dobrodružstvím pro vedoucí jednotlivých předních hlídek by mohla posloužit i tato bakalářská práce.

Bylo by zajímavé, kdyby podobný průzkum již řekněme před několika lety proběhl; mohli bychom srovnávat posun informovanosti i profesní růst vedoucích, stejně tak pokud někdo

zopakuje toto dotazování za nějaký čas. Věřím, že ač jsme všichni vedoucí RR „pouze“ dobrovolníky, tak víme a cítíme potřebu vzdělávat se v poli zážitkové pedagogiky a pozitivního ovlivňování mládeže

7. Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce byla snaha o analýzu využívání prvků dobrodružné výchovy v organizaci Royal Rangers ČR. Předpokládal jsem, že mezi vedoucími bude povědomí o této metodice, ale že v praxi nebude příliš využívána, což se po provedeném dotazování potvrdilo.

Měl jsem možnost poznat způsob práce křesťanské organizace Wilderness Ministry Institute (WMI), v České republice pod názvem Křesťanský Outdoor (KO), která přímo pracuje se zónami komfortu a růstu účastníků, gradací programu a různými formami debriefingu. Jsou otevřeni spolupráci se všemi zájemci v podobě programu „Timoteus“ a pak „Srdce průvodce“, kde jsou ochotni svou metodiku sdílet a učit na různých akcích a trecích v horách.

http://ko-trek.cz/?page_id=268

http://ko-trek.cz/?page_id=253

Pro větší efektivitu a trvalejší změnu v chování účastníků dobrodružných akcí doporučuji využít možnosti spolupráce s touto organizací anebo alespoň se zúčastnit některé z jejich akcí. Dnes se již také dá nalézt spousta informací na internetu a v literatuře, minimálně té, kterou zmiňuji v referenčním seznamu.

Tato bakalářská práce bude k dispozici všem vedoucím RR v ČR a měla by sloužit k větší informovanosti o možnostech a metodách dobrodružné výchovy při práci mladými lidmi v jejich volném čase. Není to pochopitelně encyklopedie, zahrnující všechny oblasti dobrodružného učení, ale mohla by být inspirací a cestou vedoucí do málo probádaných končin zážitkové pedagogiky, která často bývá dobrodružstvím nejen pro účastníky takto zaměřených akcí.

Dobře připravená a vedená dobrodružná akce podle základních metodických principů zmiňovaných v této práci je více účinná a má dlouhodobější dosah než jen „pouhé“ dobrodružství. Proč nezkusit něco, co funguje?

8. Souhrn

Bakalářská práce podává v první části základní souhrn informací o tom, kdo a co je Royal Rangers v ČR, jak vzniklo a jaká je jeho činnost a cíle. Dále připomíná základní principy, používání při výchově dobrodružstvím. Druhá část se zabývá analýzou odpovědí, získaných řízeným dotazováním všech vedoucích jednotlivých předních hlídek, ať již osobně anebo telefonicky. Všechny odpovědi jsou zpracovány formou grafů a tabulek. V diskuzi je shrnutí výsledků a závěr obsahuje i možné doporučení ke změně stávající situace.

9. Summary

Bachelor thesis brings in first part essential complex information thereof who and what Royal Rangers in Czech Republic is, how was arisen and what is his activity and aims. Further is reminding of fundamental principles used at adventure education.

Second part deal with analysis of reply with gained controlled interviewing of all leaders from all outposts, no matter as early as personally or by telephone. All responses are processed by graphs and tables. In discussion are summary results and finish includes also recommendation to change existing situation.

10. Referenční seznam

Čihovský Jaroslav (2006). Sociologický výzkum. Studijní text pro posluchače FTK UP Olomouc

Činčera Jan (2007). Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada Publishing, a.s.

Foglar Jaroslav (1987). Hoši od Bobří řeky. Praha: Olympia

Franc D., Zounková D. & Martin A. (2007). Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press a.s.

Furst Maria (1997). Psychologie. Olomouc: Votobia

Gavora Peter (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido

Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1/2004, Praha: Prázdninová škola Lipnice-Outward Bound

Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 3/2005. Praha: Prázdninová škola Lipnice-Outward Bound

Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 5/2006. Praha: Prázdninová škola Lipnice-Outward Bound

Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 6/2006. Praha: Prázdninová škola Lipnice-Outward Bound

Hanuš Radek & Chytilová Lenka (2009). Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada

Hora Petr (1984). Prázdniny se šlehačkou. Praha: Mladá fronta

Nevrlý Miloslav (2006). Karpatské hry. Liberec: Vestri

Neuman Jan et al (2000). Turistika a sporty v přírodě. Praha: Portál

Neuman Jan et al (1999). Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha: Portál

Neuman Jan (2000). Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál

Pelánek Radek (2008). Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál

Prouty Dick, Panicuci Jane & Collinson Rufus (2007) Adventure education-Theory and

Applications. Champaign:Human Kinetics

Rohnke Karl (1984). Silver Bullets. Dubuque: Kendall/Hunt publishing company

Sebján Jan (2010). Služba organizace Royal Rangers v ČR. Bakalářská práce, Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, České Budějovice.

Šimíčková-Čížková Jitka et al (2003). Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

Vágnerová Marie (2005). Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum

Vážanský Mojmír (2001). Základy pedagogiky volného času. Brno: Print-Typia

Informace o Křesťanském outdooru. Retrieved 18.6.2013 from the World Wide Web:

<http://ko-trek.cz> , http://ko-trek.cz/?page_id=268 , http://ko-trek.cz/?page_id=253

Informace o Royal Rangers, historii a cílech. Retrieved 18.6 2013 from the World Wide Web:

<http://royalrangers.com/aboutus/mission/> , www.royalrangers.cz/o-royal-rangers/nas-cil ,
http://royalrangers.com/aboutus/content/?targetBay=aff29355-2e07-45de-825a-633118fb7d79&ModID=2&Process=DisplayArticle&RSS_RSSContentID=10717&RSS_OriginatingChannelID=1155&RSS_OriginatingRSSFeedID=4286&RSS_Source=
<http://www.youtube.com/watch?v=mFry6cREtRY&list=UUsxTOj7i0Qti-P1n4KigZg&index=12>

Stanovy Royal Rangers v ČR. Retrieved 18. 6. 2013 from the World Wide Web:

http://breclav.royalrangers.cz/index.php/ke-stazeni/doc_details/1-stanovy-royal-rangers

Národní Výcvikový Tábor Royal Rangers ČR. Retrieved 18. 6. 2013 from the World Wide Web: <http://www.royalrangers.cz/narodni-vycvikovy-tabor-royal-rangers-2013/>

Informace o Kolbově zkušenostním modelu učení. Retrieved 18. 6. 2013 from the World Wide Web: <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>

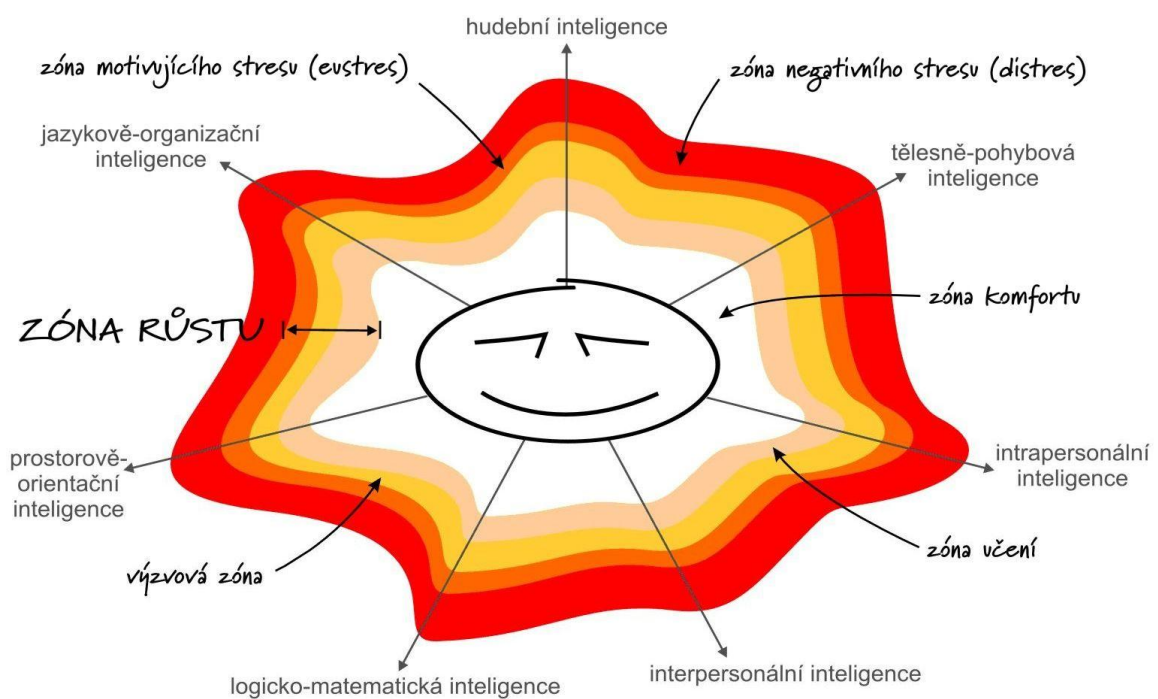
Informace o WMI, partnerské organizaci KO. Retrieved 18.6.2013 from the World Wide Web:

<http://wildernessministry.org>

11. Přílohy

Seznam příloh:

1. znázornění zón vícečetné inteligence s vysvětlením
2. obrázky Maslowovy pyramidy lidských potřeb
3. obrázek „křivka dobrodružství“ s vysvětlením
4. článek Robert Fulghum, Léto 1959
5. reflexe podle Pelánka (2008)
6. obrázek Zlaté pravidlo a význam znaku RR
7. obrázek informace o RR



Obrázek. Znázornění osobních zón u vícečetné inteligence a možnosti růstu (leták Project outdoor)

Psycholog H. Gardner je tvůrcem zajímavé teorie, podle níž má každý člověk přinejmenším 7 typů inteligence. Každý typ vychází z jiné části mozku a je relativně nezávislý na ostatních. Inteligencí je míněn soubor dovedností (schopností), které nám umožňují vyřešit problémy, s nimiž se setkáváme. Intelligence umožňuje problémy nacházet a

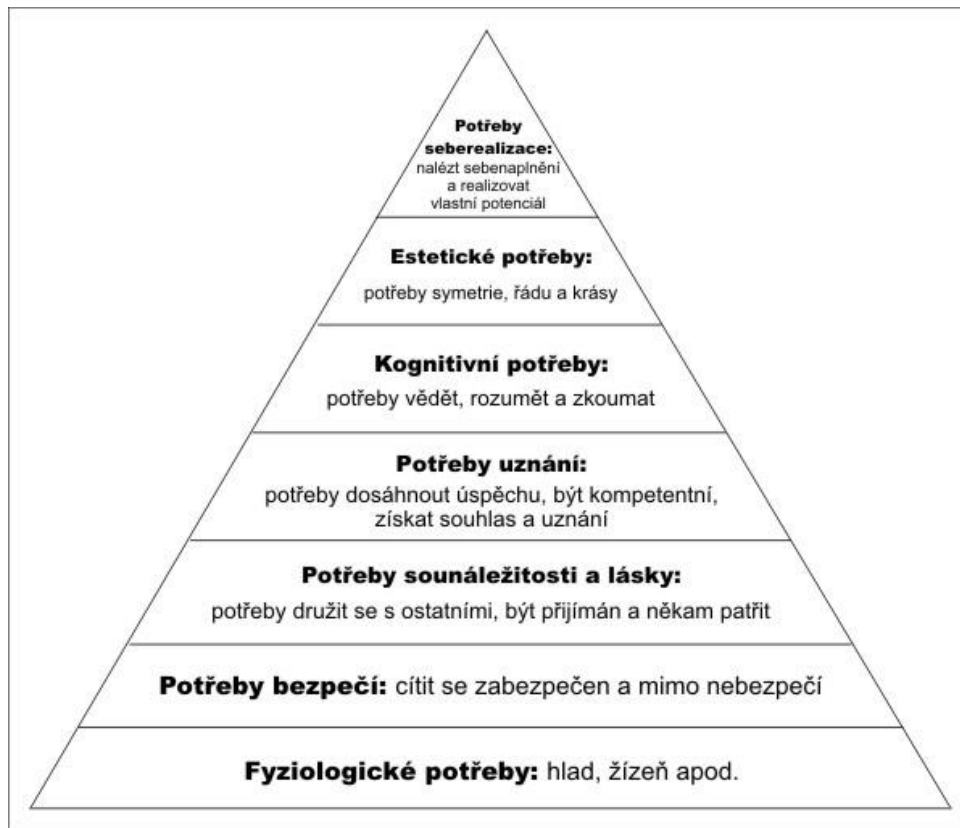
řešit a tím klade základy pro osvojení nových vědomostí a získání nových dovedností.

Jednotlivé typy inteligence lze rozdělit následujícím způsobem:

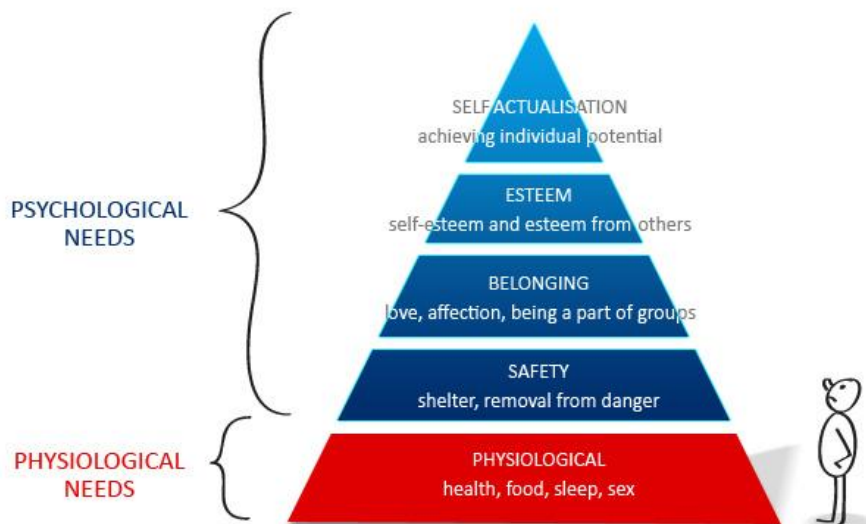
1. Jazyková (lingvistická) inteligence - mluvení, čtení, psaní textů a orientace v textech...
2. Vizualní, prostorová inteligence - orientace v prostoru, představivost, plastické navrhování a tvoření...
3. Logicko - matematická inteligence - rychlé počítání, řešení kombinačních úloh, uspořádané myšlení...
4. Muzikálně - rytmická inteligence - zájem o hudbu, hudební paměť, zpívání...
5. Tělesně - pohybová (kinestetická) inteligence - manuální zručnost, pohybové aktivity, provozování sportů...
6. Intrapersonální inteligence - sebereflexe, přemýšlivost sebedůvěra...
7. Interpersonální inteligence - schopnost empatie, umění přesvědčit druhého, zájem o mezilidské vztahy...

Protože každý člověk má jednotlivé inteligence vrozené a rozvinuté v jiné míře, je třeba na to brát při vyučování ohled. Jednou z důležitých zásad otevřeného vyučování je zajistit žákům možnost výběru - poskytnout příležitost uplatnit své individuální zvláštnosti a usnadnit si své učení.

<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/vychodiska.htm>



Obrázek jiného zobrazení Maslowovy hierarchie lidských potřeb. Zdroj (<http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>)



Obrázek dalšího zobrazení Maslowovy pyramidy s rozlišením na fyziologické potřeby a psychologické. Zdroj (<http://educationonline.cz/marketing-imk/clanky-o-marketingu/81-proc-funguji-socialni-media-aneb-maslowova-pyramida-lidskych-potreb>)



Obrázek „Křivka dobrodružství“ podle (Neuman, 2000, 14)

Nejsilnější působení dobrodružství nastupuje v tzv. mezním dobrodružství. Na tuto skutečnost musíme pamatovat zvláště při přípravě programů a vždy hledat optimální míru působení dobrodružných situací na účastníky. Schéma naznačuje vztah mezi mírou rizika (dobrodružnosti) a výchovným působením. (Neuman, 2000, 14)

Příloha – Fulghum. Robert: Ach jo; Léto roku 1959

Léto roku 1959. Hotel u řeky Faether nedaleko města Blairsden v pohoří Sierra Nevada v severní Kalifornii. Výletní místo. A já jsem právě vyšel z univerzity a mám zaměstnání, které obnáší dělat večer recepčního a přes den pomáhat v koňských stájích. Majitel a ředitel je švýcarský Ital a má evropské představy o pracovních podmínkách. Moc spolu nevycházíme. Já si o něm myslím, že je fašista a chce zaměstnávat vesničany, kteří vědí, kde je jejich místo, a on mě považuje za příklad toho, jak se to s demokracií může přehnat. Je mi dvaadvacet a nenechávám si své názory pro sebe. Jemu je dvaapadesát a moc vlastních názorů nemá.

Jeden týden dostávali zaměstnanci k obědu každý den to samé. Dva buřty, kopec zelí a okoralé housky. A aby k urážce přidali ještě příkoří, náklady na stravování nám odečítali z platu. Zuřil jsem.

V pátek toho příšerného týdne jsem byl asi v jedenáct večer ve službě na svém místě a právě přišel do práce noční hlídač. Šel jsem si něco zobnout do kuchyně a uviděl tam vzkaz kuchařovi, že zaměstnanci mají mít buřty a zelí na jídelníčku ještě další dva dny.

Tak to je vrchol. Já už tady nebudu! Lepší publikum jsem neměl, a tak jsem to vysypal na nočního hlídače Sigmunda Wollmana. Prohlásil jsem, že už toho mám po krk; že nandám na talíř buřty a zelí, půjdu vzbudit majitele a hodím mu to do ksichtu. Už mám toho blafu dost a dělá se mi z něj špatně, uráží mě to a nikdo do mě nebude celý týden cpát buřty a zelí a ještě si za to ode mě brát peníze, a kdo si ten člověk vůbec myslí, že je, a copak se dá žít z buřtů a zelí a vůbec - je to neamerické a já nemám buřty a zelí rád tolik, abych to, proboha, snesl třeba jen jeden den a po celém hotelu to smrdí a ty koně jsou stejně herky a hosté jsou idioti a já se sbalím a jedu do Montany, kde nikdo o buřtech a zelí v životě neslyšel a nedávali by to ani prasatům. Něco v tom smyslu. Ještě dnes mě to rozčiluje.

Takhle jsem běsnil asi dvacet minut a je zbytečné, abych to tady teď opakoval. Představu máte. Hlasitost mého monologu byla nastavená naplno, navíc jsem to podmalovával boucháním plácačkou na mouchy o pult, kopáním do židli a sakrováním. Volání do zbraně, po svobodě, odborech, povstání, a aby pracující masy přervaly své okovy.

Sigmund Wollman, noční vrátný, při mém výbuchu tiše seděl na své židli, kouřil a pozoroval mě zarmouceným pohledem. Dejte loveckému psovi oblek a kravatu a máte Sigmunda Wollmana. On má dobrý důvod, aby se tvářil zkormouceně. Přežil Osvětím. Tři roky. Je to německý Žid. Vyzáblý a hodně kašle. Rád býval při noční šichtě sám - měl čas přemýšlet, měl klid a pokoj a především mohl do kuchyně dát si gáblík, kdykoliv se mu zachtělo - mohl se třeba přecpat buřty a zelím. Pro něj to byly hotové hody. A co víc - v noci kolem není nikdo, kdo by mu říkal, co má dělat. V Osvětím o takových chvílích snil. Jediná osoba, kterou v práci vídám, jsem já - jsem noční narušitel jeho snu. Naše směny se o hodinu překrývají. A zase tu otravuju. Hlasitá bojová jednotka o síle jednoho muže.

"Už jsi, Fulčume, skončil?"

"Ne. Proč?"

"Poslouchej, Fulčume. Poslouchej mě, poslouchej mě. Víš, co s tebou není v pořádku? Nejde o buřty a zelí a nejde o šéfa, o kuchaře ani o tohle místo.

"Tak co se mnou není v pořádku?"

"Ty si, Fulčume, myslíš, že všechno víš, jenže nerozeznáš rozdíl mezi nepohodlím a problémem.

Když si zlámeš vaz, když nemáš co jíst, když ti hoří dům - tak to je problém. Všechno ostatní je nepohodlí. Život je nepohodlný. Život je hrbolatý.

Nauč se rozlišovat mezi nepohodlím a skutečnými problémy. Dožiješ se vyššího věku. A taky nebudeš tak otravovat lidi. Dobrou noc."

A gestem, jímž mi žehnal a zároveň mě propouštěl, mě poslal spát.

Málokdy v mém životě mě pravda udeřila mezi oči s takovou silou. O několik let později jsem japonského zen budhistického kněze slyšel popisovat okamžik osvícení a věděl jsem přesně, co tím myslí. Za temné noci tam v hotelu u Faether River mě Sigmund Wollman kopl do zadku a zároveň otevřel okno v mé mysli.

Už po třicet let, když nastane nějaké napětí a krizová situace, když mě něco tlačí ke zdi a já se ve vzteku chystám udělat nějakou hloupost, objeví se mi před očima zkormoucený obličej a zeptá se: "Tak, Fulčume. Je to problém nebo nepohodlí?"

Považuji to za Wollmanův test pravdivosti. Život je hrbolatý. A hrbolek na silnici a hrbolek v prsu to není totéž. Člověk by se to měl naučit rozlišovat.

Vybíráme vhodné prostředí pro reflexi – musí být pohodlné, příjemné a navozující pocit bezpečí. Není od věci připomenout jedno z pravidel, které používáme při našich akcích: „Co se vysloví na horách, na horách také zůstává“. Chceme poskytnout účastníkům bezpečí psychické i fyzické. Také proto obvykle sedíme všichni v kruhu a ve stejné úrovni – všichni jsou stejně důležití.

Reflexe začíná pro vedoucího už při aktivitě, kdy si všímá průběhu hry, dění, reakce, poznámky, zapojení. Je dobré, aby reflexi vedl jiný instruktor než ten, který aktivitu připravil, dává instrukce anebo je v ní přímo zainteresovaný. Může si během akce již připravit konkrétní otázky.

Diskusní reflexe. V diskuzi nevystupujeme jako experti na odpovídání otázek, nedáváme chytré rady pro život, máme roli moderátora. Diskuze se sami neúčastníme. Snažíme se pomocí vhodně volených otázek, aby si účastníci odpovídali sami na svoje dotazy.

Naše otázky musí být otevřené, tj. nesmí na ně být jednoduchá odpověď ano/ne, ale naopak se snažíme o rozvinuté odpovědi.

Nejčastěji používané otázky:

Pocity: Jak jste se cítili v průběhu hry? Udělali jste něco, na co můžete být hrdí? Prožili jste pocit strachu?

Zážitky: Co byl nejsilnější zážitek? Co bylo nejzajímavější? Jak hodnotíte hru? Co se vám podařilo?

Týmová spolupráce: Kdo hrál vedoucí roli? Jaká byla spolupráce ve skupině? Jaká byla vaše role v týmu? Pracovali jste společně jako skupina nebo tým? Pomohl vám někdo zdolat překážku nebo udělat rozhodující krok? Co byste dělali jinak, kdybyste hru hráli znovu s jinou skupinou?

Komunikace: Jak probíhala komunikace ve skupině? Zapadly něčí názory? Proč?

Přenos zkušeností: Odnegli jste si ze hry něco? Co byste příště udělali jinak?

Souvislost se skutečností: Odpovídá zkušenost získaná ve hře realitě? V čem je podobná a v čem se liší? Napadají vás konkrétní příklady? Co jste se dozvěděli o sobě a svých schopnostech? Získali jste nové dovednosti a znalosti? Můžete získané zkušenosti použít někde jinde?

+ hry pro reflexi a závěrečné hodnocení jsou uvedené v závěru knihy (Neuman, 1998, 317-321)

Obrázek se zlatým pravidlem Royal Rangers a významem znaku (web Royal Rangers <http://www.royalrangers.cz/wp-content/uploads/2010/02/PL-p%C5%99ipraven33.jpg>)

SLIB
S Boží pomocí budu, jak nejlépe umím, sloužit Bohu, svému sboru a kamarádům, žít podle zákoníku RR tak, abych učinil zlatý zákon mým každodenním zákonem.

EMBLÉM
Význam znaku
Čtyři zlaté hroty
čtyři oblasti života:
fyzická, duševní, duchovní, sociální

Čtyři červené hroty
čtyři hlavní doktríny Bible
spasení, uzdravení, Duch Svatý, vytržení

Osm modrých hrotů
Zákoník Royal Rangers

BDĚLÝ
ČISTÝ
ČESTNÝ
STATEČNÝ
VĚRNÝ
ZDVOŘILÝ
POSLUŠNÝ
DUCHOVNÍ

ZÁKONÍK
Royal Rangers je:
BDĚLÝ
je psychický, fyzický a duchovně bdělý
ČISTÝ
na těle, v mysli i v řeči
ČESTNÝ
- nelže, nepodvádí, nekrade
STATEČNÝ
i přes nebezpečí, kritiku a hrozby
VĚRNÝ
svému sboru, rodině, Přední hlídce, přátelům
ZDVOŘILÝ
je zdvořilý, laskavý a ohleduplný
POSLUŠNÝ
poslouchá své rodiče, vedoucí a autority
DUCHOVNÍ
modlí se, čte Bibli a svědčí.

MOTTO
"PŘIPRAVEN"
Připraven na cokoli !
Připraven pracovat, hrát si, pomáhat, žít a poslouchat Boží Slovo.

ZLATÝ ZÁKON
"VE VŠEM DĚLÁM DRUHÝM TO, CO CHCÍ, ABY ONI DĚLALI MNĚ." (Matouš 7:12)

Royal Rangers - pro každého něco!

Získej *Poznej* *Vytvrdej*

Ve všem dělám druhým to, co chci, aby oni dělali mně.

Obrázek informace o Royal Rangers (web Royal Rangers

[http://files.rvcr.webnode.cz/200000469-9e29b9f23d/PL-neco-pro-](http://files.rvcr.webnode.cz/200000469-9e29b9f23d/PL-neco-pro-ka%C5%BEdehoV3web.jpg)

[ka%C5%BEdehoV3web.jpg](http://files.rvcr.webnode.cz/200000469-9e29b9f23d/PL-neco-pro-ka%C5%BEdehoV3web.jpg))