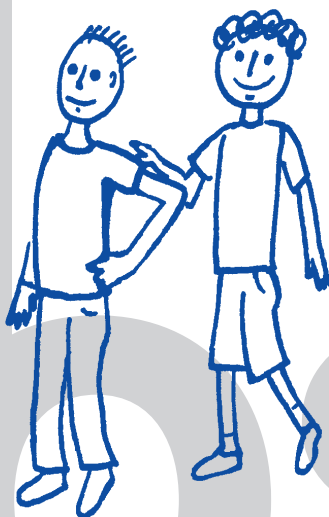
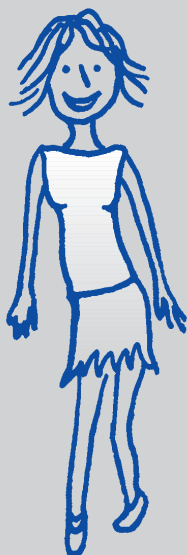


Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy
ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ
A ROZHODOVACÍ DOVEDNOSTI

Lekce
10.1

ŘEŠÍME PROBLÉMY A PŘIJÍMÁME VÝZVY

Jan Neuman



OSV

Doc. PhDr. Jan Neuman, Csc.

ŘEŠÍME PROBLÉMY A PŘIJÍMÁME VÝZVY

Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Lekce 10.1.

Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea

Katusická 712, 197 00, Praha 9

www.odyssea.cz

Počet stran: 102

Vydání 1., 2007

Obrázek na obálce a v textu: © Mgr. Anna Pekárková

© Projekt Odyssea, 2007

ISBN 978-80-87145-31-9

OBSAH:

1	Úvod.....	4
1.1	Smysl lekce	4
1.2	Struktura lekce	5
1.3	Úvodní otázky pro sebereflexi	6
1.4	Očekávaný výstup lekce.....	7
1.5	Témata a cíle lekce.....	7
2	Jak realizovat tuto lekci.....	9
2.1.	TÉMA A - Co je problém a jak bychom ho charakterizovali. Vrozená lidská touha po objevování nového.....	9
2.1.1	Cíle	9
2.1.2	Praktická teorie	9
2.1.3	Doporučený postup	15
2.1.4	Evaluace	17
2.1.5	Seznam aktivit.....	18
2.2.	TÉMA B - Poznáváme problémové a zátěžové situace a hledáme optimistické přístupy k řešení problémových situací.....	21
2.2.1.	Cíle	21
2.2.2	Praktická teorie	21
2.2.3	Doporučený postup	24
2.2.4	Evaluace	25
2.2.5	Seznam aktivit.....	26
2.3	TÉMA C - VÝZVA A JEJÍ ROLE V UČENÍ A VÝCHOVĚ.....	27
2.3.1	Cíle	27
2.3.2	Praktická teorie	27
2.3.3.	Doporučený postup	36
2.3.4	Evaluace	37
2.3.5	Seznam aktivit.....	38
1.6	TÉMA D – Co to je vlastně dobrodružství. Některé cesty dobrodružství do škol a k mladým lidem.	40
3.	Použitá a doporučená literatura	52

4.	Podrobný popis vybraných aktivit	56
	A1 N.A.S.A. CVIČENÍ	56
	A2 Gordický uzel.....	62
	A 3 Živá abeceda	64
	A 4 Ostrov	66
	A 5 Slepý čtverec.....	68
	A 6 Dopravní zácpa	70
	A 7 Klávesnice.....	72
	A 8 TOPINKA.....	74
	B 1 Cesta do hor	75
	B 2 Překonání obtíže.....	76
	C 1 Příběh humra	78
	C 2 Ulička důvěry.....	79
	C 3 Pád důvěry	81
	C 4 Taťkovo kolo	84
	C 5 Nízké manévry	86
	C6 Bedny do nebe.....	88
	C7 Vernisáž	90
	D1 Bludičky.....	92
	D2 Atomová bomba.....	94
	D3 Paprsek ve tmě.....	96
	D4 Celníci a pašeráci.....	98
	D5 Sólo.....	100

1 Úvod

1.1 SMYSL LEKCE

Vážení kolegové,

tento text vznikl jako pomůcka pro učitelské sbory, které chtějí týmově zpracovat osobnostní a sociální výchovu do svého školního vzdělávacího programu a do běžné praxe své školy. Smyslem textu je především:

1. Usnadnit učitelům orientaci v základních pojmech, tématech a cílech osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV).
2. Nabídnout ukázky konkrétních postupů a konkrétních aktivit, které je možno využít ve školní výuce OSV.

Lekce OSV jsou vytvořeny jako *průřezové*. Znamená to, že nejsou rozpracovány pro konkrétní ročník nebo předmět. Rozhodnutí o tom, která témata a které cíle bude škola realizovat v jakém ročníku nebo předmětu, zůstává vždy na konkrétní škole. Lekce by měla být realizována průběžně napříč předměty díky spolupráci celého učitelského sboru. Navíc by měla být obohacena dalšími nápady a zkušenostmi učitelů z dané školy.

Studiu konkrétní lekce by měla předcházet celoškolská diskuse o tom, které osobnostní vlastnosti a sociální dovednosti svých žáků chce škola rozvíjet především.

Doporučujeme, aby učitelé z konkrétní školy nejdříve společně prostudovali, prodiskutovali a naplánovali do ŠVP pouze ty lekce, které odpovídají celoškolským prioritám. Ostatní lekce mohou například používat jen ti učitelé, kteří se specializují na příslušná témata.

Věříme, že Vám text pomůže při hledání právě té Vaší cesty k OSV!

Projekt Odyssea, tým projektu „Zavádění OSV do ŠVP“, 2006-2007

**Máme zájem o Vaše nápady a připomínky k této lekci.
Budeme moc rádi, když nám je pošlete na adresu:**

lekce@odyssea.cz

1.2 STRUKTURA LEKCE

Na začátku, v podkapitole 1.3 Úvodní otázky pro učitele i žáky, stručně přibližujeme čtenářům hlavní témata lekce.

V podkapitole 1.4 Očekávaný výstup lekce naleznete přesné znění očekávaného výstupu osobnostní a sociální výchovy, ke kterému byla tato lekce vypracována. Jedná se o cílovou vlastnost osobnosti žáka nebo o sociální dovednost žáka, kterou se snažíme rozvíjet.

Podkapitola 1.5 Témata a cíle lekce obsahuje seznam dílčích měřitelných cílů, které odpovídají očekávanému výstupu lekce. Tyto dílčí cíle jsou uspořádány do témat označených písmeny A, B, C ...

V kapitole 2 Jak realizovat tuto lekci naleznete informace o tom, jak můžeme během vyučování naplňovat dílčí cíle OSV. Kapitola 2 je uspořádána podle jednotlivých témat této lekce (A, B, C ...).

Každé téma obsahuje podkapitoly:

- ◆ *Cíle*
- ◆ *Praktická teorie*
- ◆ *Doporučený postup*
- ◆ *Evaluaace*
- ◆ *Seznam aktivit*

V kapitole 3 Použitá a doporučená literatura naleznete přesné informace o zdrojové literatuře.

Poslední kapitola 4 Podrobný popis vybraných aktivit obsahuje podrobný popis vybraných aktivit, na které odkazujeme v kapitole 2. Aktivity jsou seřazeny podle jednotlivých témat (A, B, C...).

UPOZORNĚNÍ 1: Seznam aktivit v kapitole 2 Jak realizovat tuto lekci obsahuje pouze názvy a stručnou charakteristiku aktivit. Podrobný popis aktivit naleznete až na konci lekce v kapitole 4 Podrobný popis vybraných aktivit nebo v použité a doporučené literatuře.

UPOZORNĚNÍ 2: Cíle lekce je samozřejmě možno naplňovat i mnoha dalšími aktivitami, které v lekci nejsou zmíněny. Výběr konkrétních aktivit a jejich úprava pro konkrétní skupinu žáků je vždy v rukou učitele.

1.3 ÚVODNÍ OTÁZKY PRO SEBEREFLEXI

Následující otázky zaměřují pozornost na témata této lekce. Umožňují vybavit si vlastní zkušenosti s danou problematikou. Pomáhají objevit smysl a užitek rozvíjených dovedností.

Pokud si na otázky sami odpovíme, můžeme je s porozuměním položit svým žákům při realizaci této lekce ve vyučování.

- Umím vůbec správně řešit problémy? Dovedu problematickou situaci zvládnout a podívat se na ni optimisticky?
- Uvědomuji si, že situace, které na mě kladou vysoké nároky, mohu využít pro zdokonalení svých schopností ? Nebojím se takových slov jako je „výzva“ a „dobrodružství“!

Učitel: „Využijete ve škole nebo v životě znalosti o řešení problémů a překonávání výzev?“

Žák: „Uvědomím si, že každá obtížná situace je řešitelná.“



1.4 OČEKÁVANÝ VÝSTUP LEKCE

Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu.

Upřesnění: Žák dovede charakterizovat problém, zná a vyzkouší si základní strukturu řešení problému. Dovede k problémové situaci přistupovat s výhledem kladného řešení. Žák dovede popsat výzvové a dobrodružné činnosti i jejich využití ve škole i volném čase.

1.5 TÉMATA A CÍLE LEKCE

TÉMA A - Co je problém a jak bychom ho charakterizovali. Vrozená lidská snaha po objevování nového.

- Žák uvede svůj vlastní názor na to, co rozumí pod termínem problém.
- Žák se pokusí stanovit postup, jak by problém řešil.
- Žák uvede nějaký problém, o kterém se domnívá, že by měl být řešen, a sepiše vše, co potřebuje k vyřešení problému znát.
- Žák si uvědomí, že řešení problémů je odvěká lidská nutnost, a zkusí vyjmenovat problémy, které museli naši pravěcí předci řešit.
- Žák dostane příležitost navrhnout, jak by vypadalo vyučování, ve kterém by řešil se spolužáky problémy vztahující se k vybranému předmětu.

TÉMA B – Poznáváme problémové a zátěžové situace a hledáme optimistické přístupy k řešení problémových situací.

- Žák identifikuje problémové a zátěžové situace, které se vyskytly v jeho třídě.
- Žák zformuluje zátěžové situace, do kterých se dle jeho názoru mohou dostávat žáci ve školách.
- Žák dostane příležitost, aby se zamyslel na tím, jaké problémy a zátěžové situace musí řešit.
- Žák se zamýšlí nad tím, kdo by mu mohl v řešení problémů pomoci.
- Žák si vybere problém, se kterým se setkal a který se už vyřešil, a vyjmenuje jednotlivé kroky, jak se postupovalo.
- Žák se zamýšlí nad tím, jaké problémy musí řešit jiní obyvatelé našeho světa, aby dokončili svůj rozvoj či růst (např. živočichové).

TÉMA C – Výzva a její role v učení a výchově

- ◆ Žák diskutuje o tom, co to znamená výzva.
- ◆ Žák sepíše všechny situace, o kterých se domnívá, že by byly pro něj výzvou.
- ◆ Žák se zamýšlí na tím, jaké by měl člověk výzvy přijímat. Co se stane, když je výzva malá, nebo naopak příliš vysoká.
- ◆ Žák dostane příležitost zmapovat výzvové situace v několika vybraných předmětech.
- ◆ Žák zvažuje, zda existují nějaká pravidla pro přijímání a překonávání výzev.
- ◆ Žák uvede příklad výzvové situace, se kterou se v životě setkal, a uvede k čemu zvládnutí této výzvy přispělo.
- ◆ Žák se zamyslí na tím, jaké výzvy čekají lidstvo v budoucnosti.

TÉMA D – Co to je vlastně dobrodružství. Některé cesty dobrodružství do škol a k mladým lidem.

- ◆ Žák uvede to, co ho napadá při vyslovení termínu „dobrodružství“.
- ◆ Žák vyjmenuje situace, které by byly pro něj dobrodružstvím.
- ◆ Žák charakterizuje podmínky a okolnosti toho, co můžeme nazvat dobrodružstvím.
- ◆ Žák nazve to, co podle něj přestává být dobrodružstvím.
- ◆ Žák se zamýšlí nad tím, zda by mohlo být nějaké vyučování dobrodružné a jak by to v praxi vypadalo. Je to vůbec možné?
- ◆ Žák zvažuje rozdíl mezi sledováním dobrodružných filmů nebo hraním dobrodružných počítačových her a skutečným dobrodružstvím, které zažije na vlastní kůži.

2 JAK REALIZOVAT TUTO LEKCI

2.1. TÉMA A - CO JE PROBLÉM A JAK BYCHOM HO CHARAKTERIZOVALI. VROZENÁ LIDSKÁ TOUHA PO OBJEVOVÁNÍ NOVÉHO.

2.1.1 Cíle

- Žák uvede svůj vlastní názor na to, co rozumí pod termínem problém.
- Žák se pokusí stanovit postup, jak by problém řešil.
- Žák uvede nějaký problém, o kterém se domnívá, že by měl být řešen a sepíše vše, co potřebuje k vyřešení problému znát.
- Žák si uvědomí, že řešení problémů je odvěká lidská nutnost, a zkusí vyjmenovat problémy, které museli naši pravěcí předci řešit.
- Žák dostane příležitost navrhnout, jak by vypadalo vyučování, ve kterém by řešil se spolužáky problémy vztahující se k vybranému předmětu.

2.1.2 Praktická teorie

Problém

Je vždy zajímavé všimnout si významu slov, obvykle totiž přibližují situace, pro které bylo slovo dlouhá léta užíváno. Evropské jazyky byly podstatně ovlivněny starořečtinou a latinou. Při hledání významů slov a pojmů se obvykle k těmto jazykům znovu navracíme.

Ve starořečtině znamenala předpona „pro-“, pohyb dopředu a slovo „ballein“ mělo význam vrhnout, řídit, něco předložit a prohlédnout si to. Byla to také otázka, kterou někdo položil a očekával odpověď.

Termín „problém“ se rovněž v antice používal pro nějakou nesnadnou úlohu nebo spornou otázku, kterou bylo třeba řešit. Znamenal taky záhadu. V encyklopediích se píše o problému jako obtížném či neřešitelném úkolu nebo otázce. Jiná definice problému říká, že je to „cokoli, co vyžaduje, abychom něco udělali“. Problém je také definován jako jev, který brání dosažení nejlepšího cíle jednání. Je to rovněž úkol, který vyžaduje konkrétní řešení.

Sami víme, že když se vyskytne problém, poutá naši pozornost, staví nás do situace, kdy musíme dělat něco jiného a jinak než obvykle. Problém je vždy spojen s hledáním cesty k jeho vyřešení. Vede nás k opouštění zaběhnutých přístupů a hledání nových. Když nás problém zaujme, stále na něj myslíme, zmocňuje se nás posedlost, abychom ho vyřešili. Je to stejná situace, jako když

máme kamínek v botě a ten nás tlačí při každém kroku, bolest pomine teprve, až se ho zbavíme.

Literatura věnovaná řešení problémů je velmi rozsáhlá. Nedaří se stanovit obecně platný způsob řešení problémů. Ten závisí na mnoha okolnostech. Mimo jiné je významně propojen s osobnostními rysy řešitelů.

Druhy problémů

Pojednání o problémech jsou často psána příliš odborným jazykem. Sáhli jsme proto raději pro inspiraci do popularizační literatury. Zajímavě píše o problémech Howard 1998 ve své „Příručce pro uživatele mozku“. Upozorňuje, že nejlepším řešitelem problémů je expert. V našem případě to bude pedagog, který vystupuje vůči žákovi a studentovi v roli experta. Pro tuto expertní činnost přidáváme několik podnětů a rad.

V zásadě lze dle Howarda uvažovat o dvou typech problémů. U prvního typu problémů neznáme řešení a musíme to řešení najít. Druhý typ problémů má řadu možných řešení, ale není zcela jasné, které je správné. Ve školní praxi budeme pravděpodobně více řešit druhý typ problémů. Problémy je možné dále klasifikovat, či vytvářet pro ně určitou typologii. Ve zjednodušené formě můžeme přijmout tato kritéria pro rozdělování problémů :

- podle charakteru (do které oblasti ho lze zařadit) ;
- dle hypotéz a strategií (stupeň vědeckosti a náročnosti);
- dle způsobu formulace problému a jeho závažnosti (významnost pro řešitele a společnost);
- dle motivační zainteresovanosti řešitele (naléhavost, nutnost řešení pro řešitele).

Z uvedené stručné typologie zřetelně vyplývá, že při řešení problémů musíme zohlednit závislosti typu řešení na subjektivních faktorech týkajících se osoby řešitele a provést analýzu vnějších faktorů, které mohou ovlivňovat průběh řešení problémů relativně nezávisle na řešiteli.

V dalším dělení můžeme posuzovat problémy dle jejich vyústění a dle příčin. Dále proto naznačíme pět okruhů problémů i s možnými postupy jejich řešení.

1. V prvním případě máme rozhodnout mezi **řešeními, jejichž vyústění je jisté**. Snažíme se dopátrat toho nejlepšího řešení. Jedna z metod se nazývá maticová analýza , příkladem může být sociometrie (např. analýza vztahů v malých skupinách pomocí sociogramů). Sem by také spadl problém, který by škola mohla řešit např. při výstavbě nového hřiště, přijmout rozhodnutí o tom, jaké vybavení (z mnoha nabídek) tam navrhne, aby to co nejvíce vyhovovalo potřebám žáků i dalších uživatelů.

2. V druhém případě se snažíme dostat k tomu nejlepšímu rozhodnutí mezi **řešeními, jejichž vyústění je nejisté**. V této situaci se rozhodujeme a vybíráme to řešení, které má s největší pravděpodobností naději na úspěch. Používá se tzv. rozhodovací strom (seznam možností, množství informací o výhodách a nevýhodách a pak posuzování pomocí škály a konečné posouzení uživateli).

Před takovým řešením stojí řada osob, které se chtějí navrátit ke štíhlé postavě. Jsou dnes tisíce diet, ale jejich úspěšnost je většinou nejistá. Jak najít tu správnou?

3. Třetí druh problémů je charakterizován **známou, ale nevýznamnou příčinou**. U těchto problémů nás ani tak příčina nezajímá, ale musíme nutně problém řešit. Jde o výběr některé z variant tvořivého řešení problému. Každý z nás byl už v podobné situaci, když zabloudil v neznámé krajině. Nic nám nepomůže zjišťovat, proč jsme se ztratili, musíme nalézt řešení a vrátit se do výchozího místa.

4. U čtvrtého druhu problémů **neznáme příčinu**. Naším úkolem je analyzovat hlavní příčiny a určit tu základní a tím problém vyřešit (přesné pojmenování žádaného a skutečného stavu, rozbor a analýza příčin jedné po druhé, vylučování příčin nesouvisejících s problémem). Skoro každý byl v situaci, kdy vypadl jistič elektrického proudu v domě a nedala se sledovat televize. Příčina se musela najít (většinou s expertem), jinak bychom mohli vyhořet. Jiná situace: Přestala se dobíjet baterie v autě. Když nenajdeme příčinu, přestává být auto naším pomocníkem a kdykoliv můžeme zůstat někde na cestě.

5. Pátý druh problémů se často vyskytuje v diskusních hrách, kde je předkládán zmatený **seznam kroků** či pomůcek, **které vedou k řešení**. Úkolem řešitelů je stanovit správné a zdůvodněné **pořadí priorit** či postupných kroků porovnávání.

Řešení problémů

Řešení problému má své postupy a podílejí se na něm různé procesy myšlení. Často se v této spojitosti uvádí analýza, syntéza, srovnávání, abstrakce i konkretizace.

Nám se zamlouvá přístup Alexe Osborna, člověka, který začal záměrně využívat brainstorming (Žák 2004). Jeho postup můžeme aplikovat i do školní praxe a strukturovat tak kroky žáků při řešení některého z problémů. Je to osm zastavení doprovázených plněním postupných cílů.

Nejprve začneme zjišťovat fakta, která s řešeným problémem souvisejí.

Pak stanovíme a pojmenujeme problém a všechny okolnosti, které ke vzniku problému vedly.

Po těchto úvodních krocích zahájíme přípravu k řešení. Shromáždíme data a poznatky, které jsou nezbytné pro proces řešení problému. Nebojíme se začlenit problém do širších souvislostí a využít zdrojů, které s problémem zdánlivě souvisejí jen částečně.

Hledání nápadu. Ten je v tomto systému prostředkem k řešení. Pro tuto fázi vymyslel autor „brainstorming“, při kterém není dovolená kritika nápadů a cílem je kvantita a neobvyklé nápady.

Se seznamem možných nápadů se dále pracuje a vybere se ten správný nápad. To udá směr hledání řešení.

Pak následuje etapa, ve které se stanoví řešení. Nápad se porovnává se zadáním. Vyzkouší se řešení a pak se hledají výhody a nevýhody nalezeného řešení.

V další fázi je nezbytná kritika a posouzení, zda řešení odpovídá zadání.

Když proběhly úspěšné všechny předcházející fáze, znamená to, že řešitel problém vyřešil. Jeho postup se předá zadavateli a ten v praxi sleduje úspěšnost řešení a tuto informaci předá opět řešiteli.

Analýza problému

Výše uvedený postup i další odborné publikace se shodují na tom, že před řešením jakéhokoliv problému musíme věnovat soustředěnou pozornost popisu a analýze problému. Praxe i výzkumy ukazují, že delší čas strávený přípravou projektu se projeví v kratší době jeho řešení i v kvalitě výsledků. Je třeba upozornit, že moderní doba preferující rychlost, často přeceňuje rychlost řešení na úkor dostatečné přípravy. Jistě by bylo možné zamyslet se spolu se žáky nad tím, kolik takových případů znají.

Tedy ještě jednou ve stručnosti. Nejprve musíme vědět, co se má zjistit, jaký má být konečný stav. Ptáme se, zda byl podobný problém už řešen a s jakými výsledky. Shromáždíme, co bylo v tomto směru už zjištěno. Rozpoznáváme podstatné znaky problému.

Problém vymezíme – pojmenováním, průzkumem, seznamem limitů, vyjmenováním dílčích problémů (brainstorming) atp.

Jednou z technik vymezerování problémů jsou **tzv. mentální mapy**. To je technika, o které bylo již v tématech osobnostní a sociální výchovy hovořeno. Inspirace vychází z teorie vícefaktorové inteligence, proto je mentální mapa (jednoduchý náčrtek) inspirovaná neuronálními sítěmi lidského mozku.

Dále je v odborných kruzích často používaný Ishikawův **diagram vztahu příčin a následků** tzv. rybí kostra. K hlavní linii problému tvořené přímkou (páteř) se šikmo napojují úsečky (jednotlivá žebra) označující dílčí oblasti, které řešení problému ovlivňují.

Zajímavým přístupem je **porovnávání skutečného stavu s možným stavem** po vyřešení problému. Je to soupis všeho, co má vztah k řešenému problému, a pak popis situace, jak by vypadala, kdyby se problém vyřešil.

Náměty na otázky

Učitelé mohou pomoci žákům při řešení problému kladením otázek různého typu:
Řešil jsi podobnou úlohu?

V čem byla podobná a v čem se ta úloha lišila?

Uvědomuješ si, která pravidla, poučky nebo zákony se užívají při řešení takových úloh?

Jaké podstatné charakteristiky má úloha, kterou chceš řešit?

Dalo by se zadání jinak formulovat?

Co by mohlo pomoci řešení úlohy?

Je úloha zcela nová ?

Vyřešení problému

Při přípravě na řešení problémů a úloh je třeba si uvědomit to, co ovlivňuje vybavování vědomostí odpovídajících řešené úloze. Prospívá, když je u žáka osvojování vědomostí spojováno zároveň s řešením úlohy či problému. Prospívá, když je možné vytvářet u žáků pomocí zkušenostního učení spoje, asociace mezi podstatnými znaky určitého souboru úloh (problémů) a určitými vědeckými pojmy a principy.

Stále je třeba mít na paměti, že kvalitu řešení problémů ovlivňuje stav řešitele, žáka či studenta a jeho emoční zaujatost, zdatnost či zdravotní problémy.

Když se podaří žákovi problém vyřešit, zvládnout zadanou úlohu, je třeba promýšlet a zkoušet další varianty problému, aby se postup řešení a zjištěné souvislosti upevnily. Žáci by měli princip řešení jasně formulovat a dále zkoušet při řešení podobných problémů v jiných situacích či předmětech.

Pro život je důležité, aby žáci uměli užívat vědomosti a dovednosti a řešit pomocí nich problémy.

S řešením problémů souvisí **tvůrčí přístup, kreativita** řešení. Právě řešením problémů můžeme podporovat žakovu tvořivost. Motivujeme ho k užívání vlastních postupů a snažíme se výukový i výchovný postup vést tak, aby podporoval samostatnost, fantazii a originalitu. Autokratický postoj k žákům brzdí tvořivé přístupy. Tvořivé děti mají často problémy ve škole, ale i v rodinách.

Vyřešení problému, splnění zadané úlohy vyvolává kladné emoční stavy, které motivují žáka pro další učení a uplatňování vlastního postupu.

Náměty na otázky pomáhající v orientaci a vymezení řešených problémů

V přípravě na řešení problému i v jednotlivých etapách lze uplatňovat různé typy otázek, které pomohou žákům a studentům v procesu analýzy i řešení problému.

Při analýze problému můžeme klást otázky typu:

Kdo ? Která osoba .

Co? Popis situace , věcí, detailů. Co se děje špatně? Co nefunguje? Je nezbytné změnit jednání? Co podněcuje či aktivizuje problém? Co je příčinou nespokojenosti? Není to skrytý problém?

Kde? Místo, kde se o problému jedná. Je to místní problém? Jaký rozsah má ten problém? Je to izolovaný problém nebo postihuje jiné třídy a skupiny?

Kdy? Kdy tento problém nastal nebo nastává? Co je známe z dřívějších? Už ten problém vyvstal ? Je trvale přítomný? Pravidelně se opakuje ?

Proč? Jaký je důvod, že problém vznikl?

Jak ? Jak se bude tento problém řešit ? Kolik problémů je ? Kolika jedinců se problém týká? Je to obecný nebo specifický problém?

Jaké priority dáváte problému?

Při vlastním řešení se mohou uplatnit další typy otázek inspirované SWOT analýzou, která se snaží odhalit silné stránky (S-Strength), slabiny (W-Weaknesses), příležitosti (O-Opportunities) a hrozby (T-Threats) :

S - Čím můžeme řešení problému ovlivnit? Na koho se můžeme spolehnout?

W - Kde jsou naše slabiny? Co děláme špatně? Co nám brání v řešení problému?

O - Co nám přinese vyřešení problému? Čím nás řešení obohatí? Jakým problémům předejdeme, když ho vyřešíme?

T - Co se stane, když problém nevyřešíme? Jaké další problémy se po vyřešení problému objeví?

Další z otázek :

Popište fáze řešení problému a charakterizujete je.

Vysvětlete pojem „schéma řešení“ a aplikujte toto schéma na konkrétním případě třeba probírané látky.

Jak charakterizujeme tvůrčí osobnost, jaké má mít vlastnosti?

Zhodnoťme vlastní styl vedení a posuďte, zda umožňuje žákům rozvinutí tvůrčích přístupů k řešení úloh a problémů.

Problémové vyučování a řízené objevování

V pedagogice se mluví o problémovém učení, o učení řešením problémů a problémové metodě (W.Okoň, C. Kupisiewicz), které záměrně zařazují řešení problémů samotnými žáky do výuky s cílem rozvinout intelekt žáků a studentů.

Problémové metodě vyučování se blíží řada přístupů ve školách. Ale v daleko větší míře ji preferují tzv. alternativní školy a tzv. činná škola, jejíž základy formuloval již francouzský pedagog A. Ferrière (1879-1960).

Žáci se učí tím, že řeší problémy, které mají pro ně smysl, ve škole i v životě. Lze tak napravit jednu z chyb výuky v současné škole, že se nedovede dostatečně přiblížit světu žáka a studenta. Žáci se více naučí, když vidí užitečnost získaných poznatků. V tomto směru se problémové učení potkává s učením kooperativním.

Problémové situace, které ve výuce a výchově vytváříme, musí být pro žáky zajímavé, musí přihlížet k úrovni jejich znalostí a dovedností. To je třeba si stále uvědomovat.

V průběhu řešení problémů musí být k dispozici dostatečné informace o problému, rada učitele, vzájemná pomoc spolužáků, zpětná vazba o tom, jak řešení problému postupuje.

Učení se pomocí problémů je zahrnuté nejen v problémovém vyučování, ale také **v tzv. řízeném objevování** (J.S.Brunner).

Metoda objevování a řízeného objevování je poněkud odlišná od tradičního vyučování, kdy učitel vše žákům vysvětluje. Při metodě objevování se očekává, že žáci za určité pomoci nebo po přípravě budou na dané principy, metody a znalosti přicházet sami. Žáci musí mít všechny potřebné znalosti a dovednosti nutné pro úspěšné zvládnutí úkolu. Žáci musí přesně chápat, co se od nich

očekává. Velká většina žáků musí být schopna úkol splnit. Učitel může do určité míry činnost žáků řídit - řízené objevování.

Obecné schéma postupu se v těchto způsobech vyučování vzájemně podobá.

Nejprve má žák získat popis problému, který odpovídá jeho zájmům a který může vstřebat. Důležitá je jeho motivace k řešení problému. Potom podniká žák první namáhavé krůčky k řešení problému, ale nedosáhne ještě cíle, pak je třeba mu poradit a náročnost problému zmenšit. Potom udělá žák další pokus, je-li od řešení ještě stále daleko, dostane další radu a pomoc. A to už je schopen vlastními silami problém řešit. Základní myšlenkou tohoto postupu je, že se podporuje chování na řešení problémů, které se pak jakoby samo udržuje v akci, a tím se také zdokonaluje (trénuje). Tak je žák přiveden k řešení problému nejenom instrukcemi nebo poučováním, ale umožnilo se mu nepřímo mnohem více, vlastní aktivitou a individuální cestou dosáhl cíle.

Řešení problémů podporujeme zadáváním a jasným vymezením úkolů, udáním dalších faktů či spojitostí, zadáním pravidel, upozorněním na zákonitosti, analogie či uvedením příkladů z oblastí, které jsou žákům a studentům nejbližší. Žáci by se měli učit rozmanitými způsoby, které, jak už bylo uvedeno, respektují jejich zvláštnosti, charakter učiva i situaci, ve které se nacházejí.

Výzkumy i zobecněné zkušenosti nejrůznějších škol ukazují mnoho cest, kterými by bylo možné zkvalitnit výchovu a rozvoj žáků a studentů. Je třeba proměnit školu, jak říká Helus 2004, ve školu komplexní edukační péče. V tomto směru lze využít vedle řešení problémů také učení pomocí projektů.

Uvedené typy výuky jsou pro učitele náročné, musí promýšlet odpovídající způsoby zadávání úkolů a starat se o stálou zpětnou vazbu od žáků. Ve svých důsledcích je to však pro učitele zajímavější a zábavnější, než klasické pojetí vyučování.

Mnozí z dřívějších myslitelů a pedagogů uvedené zákonitosti objevili a začlenili je do svých pedagogických systémů (reformní pedagogika, alternativní školy, nové směry výuky atp.) a dnes jim vědecké poznatky dávají za pravdu.

2.1.3 Doporučený postup

- V úvodu můžeme přivést žáky k tématice řešení problémů uvedením dvou rozporných názorů na některé z tzv. globálních témat. Otázkami do diskuse: Narušuje člověk přírodní prostředí svou činností? Má člověk právo zacházet s přírodním prostředím tak, aby mu sloužilo? Je to tak, že škody, které svou činností působí, napraví příroda sama?...
- Vrátime se k problémům školy, kterou navštěvují. Jsou zde nějaké problémy? Společně je zmapujeme.
- Je třeba se začít zajímat také o to, jaké problémy mají žáci. Jdou některé zobecnit? Týkají se skutečně všech?

- Jak se liší problémy jednotlivých žáků? Jak vlastně problémy vznikají? Je někdo bez problémů?
- Z výše uvedených otázek žáci vypracují seznamy problémů. Problémy, které musí řešit státy a celá společenství. Problémy školy a jejího okolí. Problémy žáků na školách obecně. Specifické problémy žáků naší školy. Problémy jednotlivců.
- Vyzkoušíme si taky některou z tvůrčích technik pojmenování problémů.
- Vybereme společně se žáky jeden problém, který bude řešit několik vytvořených týmů. Procvičíme strukturu, kterou je třeba při řešení problémů a úloh zachovat.
- Zjistíme názory žáků na jejich představu o tom, jak by se řešení problémů dalo využít ve vyučování.
- Zkusíme navržené hry k řešení problémů. Po každé hře provedeme důkladnou reflexi.
- Pro reflexi vytvoříme příhodné podmínky.
- Pro reflexi můžeme použít některé z následujících otázek :

Jaký proces řešení zvolila tvoje skupina?

Ptal se někdo z vás na řešení ostatních?

Jaký to mělo vliv na řešení problému?

Jak reagovala skupina na toho, kdo přišel s nápadem, který vedl k řešení?

Co by se stalo, kdyby se to nepodařilo provést ?

Proč je důležité obracet se pro nápady k řešení na všechny členy skupiny?

Co bychom měli dělat, když někdo přichází s návrhy na řešení?

V jakých situacích mimo třídu a školu je důležité, aby se lidé cítili, že jsou součástí skupiny?

Jak došlo k rozhodnutí řešit to tímto způsobem?

Jaké typy rozhodnutí byly přijímány při uznávání nebo zavrhování jednotlivých nápadů na řešení?

Jaká byla tvoje účast v řešení problémů?

Objevovaly se slova chvály pro přístupy, akce a nápady jiných? Máš námět, jak bys ocenil dobrý nápad?

Jaké jsou rozdíly v přístupech členů skupiny?

Vynaložili všichni stejné úsilí pro řešení problémů?

Bylo prodiskutováno při reflexi, jak by se změnila činnost, pokud by byli všichni členové skupiny stejní ?

Mohl by někdo změnit chování, aby byl minimalizován negativní vliv individuálních rozdílů ve skupině?

Přispěl každý člen skupiny?

Můžeš uvést jednu myšlenku či věc, kterou jsi přispěl k řešení problému?

Můžeš si někde zlepšit svoje schopnosti chápat a využívat individuální rozdíly mimo třídu?

Zvládli jste úkol bez porušení pravidel?
Jakou má hodnotu to, když se někdo přizná, že porušil pravidla?
Projevil někdo laskavost k druhému členu skupiny? Jaký to mělo vliv na skupinu?
Jak bychom měli prokazovat laskavost mimo třídu?
Zlepšila se vaše skupina v řešení oproti předcházejícímu úkolu?
Jste na něco, co jste dnes prováděli, hrdí ?
Jak jsi reagoval na svoji chybu?
Udělal jste dnes nějaké důležité vlastní rozhodnutí?
Jakým způsobem jste byli dnes úspěšní?
Jak si mohou členové skupiny navzájem pomáhat, když udělají chybu?

2.1.4 Evaluace

- Žáci dostanou zadání sepsat svoje pocity při osvětlování toho, co je problém a způsobu řešení problémů. Vedle pocitu uvedou, co bylo pro ně novinkou a co si odnášejí s sebou do života a co použijí ve škole. Uvedou také svůj pohled na problémy, které budou muset řešit v dalším roce a při přechodu na jiný typ školy. Uvedou, jestli by některý ze způsobů řešení problémů nemohly použít i při volbě svých koníčků i při výběru svého budoucího zaměstnání.

2.1.5 Seznam aktivit

Číslo a název aktivity	Stručná charakteristika aktivity	Vzdělávací období
A1 NASA úkol	Žáci si připomenou jeden ze způsobů řešení závažných problémů. Dozví se také něco o názorech druhých. Naučí se obhajovat své názory a přijímat logické zdůvodnění druhých. Zjistí, jak je obtížné dospět ve větší skupině k jednotnému názoru.	1.
Zdroj: ANTONS, Klaus. Praxi der Gruppendynamik. Übungen und Technikem. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe, 1973, s. 156-158 ISBN 3 8017 0068 2		
A2 Gordický uzel	Žáci si uvědomí na jednoduchém pohybovém úkolu, co je třeba podnikat při okamžitém řešení jednoduchého úkolu. Zjistí potřebu aktivity každého, ale také potřebu domluvy. Dostanou se také do blízkého kontaktu se svými spolužáky, ukáže se potřeba porozumění a ochota ke spolupráci. Pokud se cvičení nedaří, musejí se umět shodnout na tom, kde je klíčový moment nezdaru.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha: Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
A 3 Živá abeceda	Jednoduchý úkol pro celou třídu. Pro splnění celkového zadání musí žáci postupně vyřešit několik dílčích podproblémů. Je to procvičení v diskusi, spolupráci i ke zjištění osob, které dovedou prosadit svůj názor.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha: Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		

A 4 Ostrovy	Žáci si prožijí postupné ztěžování úkolu i jeho obměny. V práci několika skupin bude možné najít různé způsoby řešení. Velmi zřetelně se projeví ochota ke spolupráci a způsob přijímání a prosazování názorů jednotlivců.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
A5 Slepý čtverec	Nová úloha, kde žáci pracují v malých skupinkách a ve ztížených podmínkách (vytlučení zraku). Klade to nároky na koncentraci při řešení úkolu. Je zde možné aplikovat některé jednoduché poučky z geometrie.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
A 6 Dopravní zácpa	Zdánlivě lehká úloha pro malou skupinu. Žáci si mohou procvičit různé způsoby řešení.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
A 7 Klávesnice	Úkol pro menší tým, při kterém se mohou uplatnit všichni jeho členové. Lze sledovat i proces tvůrčího přístupu.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
A 8 Topinka	Příklad problémového přístupu v hodinách matematiky pro základní	

	školu.	
NOVOTNÁ, Jiřina. Problémové vyučování. In BLAŽKOVÁ, Růžena, VOSMANSKÝ, Jaromír. The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education. Proceedings of the Int. Conference, Brno: Masaryk University, 2003, 5 str.		

2.2. TÉMA B - POZNÁVÁME PROBLÉMOVÉ A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE A HLEDÁME OPTIMISTICKÉ PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ

2.2.1. Cíle

- Žák identifikuje problémové a zátěžové situace, které se vyskytly v jeho třídě.
- Žák zformuluje zátěžové situace, do kterých se dle jeho názoru mohou dostávat žáci ve školách.
- Žák dostane příležitost, aby se zamyslel na tím, jaké problémy a zátěžové situace musí řešit.
- Žák se zamýšlí nad tím, kdo by mu mohl v řešení problémů pomoci.
- Žák si vybere problém, se kterým se setkal a který se už vyřešil, a vyjmenuje jednotlivé kroky, jak se postupovalo.
- Žák se zamýšlí nad tím, jaké problémy musí řešit jiní obyvatelé našeho světa, aby dokončili svůj rozvoj či růst (např. živočichové).

2.2.2 Praktická teorie

Problémové a zátěžové situace a jejich řešení

Hovoří se o problémových situacích, které se vyskytují v životě i ve škole. Často jsou tyto problémové situace modelovány a předkládány jednotlivci, skupině či týmu k vyřešení. V problémové situaci je cíl často obsažen v zadání a dosažení cíle vyžaduje zvolit nejvhodnější cesty či způsoby. Modelové situace řeší také experimentální psychologie. Z této oblasti se do pedagogiky a vyučování dostalo mnoho zajímavých podnětů pro využití a tvorbu problémově orientovaných her.

Žák se při nástupu do školy dostává do různých zátěžových situací, které musí řešit a často může na jejich řešení záviset i jeho celá životní dráha.

Oblast zátěžových situací v průběhu školní docházky narůstá tak, jak se množí zdroje možných zátěží. Mezi zdroje zátěžových situací patří :

učitelé, spolužáci, požadované činnosti, požadované tempo zvládání učiva, kvalita činnosti, neúspěch, selhání, pokárání a tresty ze strany učitelů a rodičů, přeražení do jiného typu školy atp. Talentovaní žáci mohou mít problémy z toho, že se ve škole nudí a mívají konflikty s méně tvořivými učiteli.

Je otázkou, jak žáci sami zátěžové situace vnímají a co sami podnikají, aby se s nimi vyrovnali. Mareš 2001 obecně charakterizuje školní zátěžové situace takto:

- týkají se žáka nebo skupiny žáků;
- vyskytují se ve škole nebo se školou souvisejí;
- mají různorodé zdroje (vnější-vnitřní, ovlivnitelné-neovlivnitelné, stabilní-nestabilní atp.);
- působí na žáka dlouhodobě, krátkodobě nebo spojitě nebo přerušovaně;
- jsou aktuální- reálné, nebo potenciální jako hrozba;
- mívají trojí podobu -obvyklé požadavky, vyšší nároky nebo výzvy, nebo mají formu ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka;
- bývají doprovázeny nepříjemnými či negativními stavy žáka;
- působení se postupně kumuluje nebo se jedná o momentální nápor na žáka.

Z pohledu žáka vypadá školní zátěžová situace jinak, je nucen řešit úkol přesahující jeho možnosti (příklady, cviky, atp.), musí se stýkat s učitelem, který k němu zaujal negativní postoj, musí obstát ve rvačce se spolužáky, musí se vyrovnat s tím, že ho spolužáci považují za neoblíbeného a bez vlivu.

Pro nás je důležité zamýšlet se nad tím, jak žák na zátěžovou situaci (psychosociální stres) reaguje, zda je to obranná reakce – stresová reakce nebo zda je to zvládací reakce (zvládání zátěže – coping). Podle novějších názorů lze zvládací reakce charakterizovat jako vědomé adaptování se na stresor. Obranná reakce bývá často neuvědomovaná.

Postup zvládání problému můžeme u žáků posuzovat dle několika hledisek:

Zvládání zátěže se uskutečňuje pomocí zvládací strategie, která může být vrozená i získaná nebo vedená převážně vrozeným ovládacím stylem.

Nejprve posuzuje žák míru závažnosti či rizika problému a potom zvažuje vlastní možnosti, jak se vyrovnat se zátěží, jak s dostupnými zdroji zátěž zvládnout (obstojí nebo selže; má dostatečný potenciál řešit situaci-problém; může zvládnout své emoce; odhaduje, jak se celá situace bude dále vyvíjet).

Zvládání zátěže komplikuje řada faktorů : osobnostní charakteristiky i momentální stavy. Může se objevit syndrom naučené bezmocnosti, když opakovaně zjistí, že se neumí se zátěží vyrovnat. Může se silně uplatňovat i vliv sociálních faktorů-rodice, šikana.

Mareš 2001 uvádí z přehledu zahraniční literatury několik typů žákovského zvládání školních zátěžových situací, v nichž najdeme i podklady pro vedení žáků k optimistickému náhledu na řešení problémových situací:

- plánovité řešení problémů, spoléhání se na sebe sama, přímé jednání, logická analýza problému;
- hledání kontaktů s jinými lidmi, hledání sociální opory zaměřené na problém, na zmírnění emocí a hledání porozumění jiných;

- vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací, odvádění pozornosti, distancování se, stáhnutí se do sebe;
- nekontrolované vybití emocí, fyzické ventilování emocí, agrese související s problémem, konfrontační zvládání zátěže, vztek, obviňování jiných lidí;
- absence zvládání, nicnedělání, naučená bezmocnost, rezignování.

Faktory usnadňující zvládání zátěže se rekrutují z vnitřních i vnějších zdrojů. Zohlednění těchto faktorů podstatně **posílí optimistický náhled žáků na řešení** jejich problémů. Mnohé faktory a vlivy lze posilovat motivačními způsoby výuky s aplikací vhodných her či vstupováním do vhodně cílených programů volného času.

Mezi **vnitřní zdroje** patří: temperamentové charakteristiky (extroverze), pocit somatické, psychické i sociální pohody (pocit zdraví), vysoká sebedůvěra, sebeoceňování, osobní zdatnost i smysl pro humor.

Důležitá je odolnost žáka, jeho úspěšné adaptování, schopnost vrátit se do původního stavu. Zdroje odolnosti lze charakterizovat slovy: mám-jsem-mohu dokázat. Dále se hovoří o nezdolnosti a optimismu. Zvládání zátěže usnadňuje naděje – cílově zaměřené kladné očekávání. Důležité je žákovo posouzení vlastní způsobilosti něčeho dosáhnout – vnímaná osobní zdatnost. Úspěšné zvládání problémů se daří, když se jedinec hodnotí jako vysoce zdatný, vynikající v určité oblasti a kompetentní zvládnout zátěž.

Mezi **vnější zdroje** patří sociální opora- být uznáván, milován, potřeba někam patřit a potřeba bezpečí.

Motivační model školní zátěže tedy vychází ze tří žákovských potřeb:

- potřeby někam patřit-mít jistotu sociálních vztahů;
- potřeby být v něčem kompetentní;
- potřeby autonomie, nezávislosti.

Žák hodnotí vzniklé stresové či zátěžové situace buď jako šanci a výzvu nebo jako hrozbu či ohrožení. Zvládání zátěže obecně a zvládání školních zátěžových situací jsou pro žáka mimořádně důležitými činnostmi. Systematickému nácviku zvládání zátěže se věnuje stále málo pozornosti. Pokud bychom takový výcvik chtěli připravit, pak je třeba koncipovat program a výběr činností tak, aby :

- se žáci učili řešit problémové situace;
- se povzbuzovala jejich vytrvalost v dosahování pozitivního řešení;
- se učili přímému jednání a jednání v duchu „fair-play“;
- se naučili oceňovat své schopnosti a povzbuzovat sebe samého;
- se naučili ovládat své jednání, a seznámili se s metodami autoregulace.

Je zřejmé, že neexistuje univerzální strategie, jak zvládat zátěžové situace.

Zdá se, že vhodnější jsou strategie, kdy se žák nebojí zasahovat do řešení problémů. Někdy je však třeba řešení problému odložit, zjistit si, jak problém řešit, jak získat co nejvíce informací, jak spolupracovat s druhými lidmi, aby se dal problém vyřešit nebo jak se přizpůsobit, když není změna možná.

Všechny typy strategií zasahování do problému i vyhýbání se či odkládání řešení jsou potřebné.

Žádoucím výsledkem nácviku zvládajících strategií jsou změny v žakově reagování na stresující školní situace. Změny by se měly týkat žakova chování, emocí a kognitivních procesů (zvládání znalostí a dovedností). Pamatovat je třeba na osobnostní a sociální zdroje zvládání. Z osobnostních rysů je třeba podpořit především motivaci. Cílem nácviku je naučit žáky bohatšímu repertoáru ovládacích strategií, správnému posouzení kontextu, v němž se má zvládání odehrát či odnaučit nevhodným či nevýhodným strategiím.

Cílem není odstranit zátěž ze škol či jakýkoliv nepříjemně působící stres. Je známo (také o tom dále píšeme), že přiměřená zátěž podporuje rozvoj osobnosti, může se stát impulzem ke změně šancí, něco dokázat i výzvou, něco se sebou udělat.

V průběhu nácviku zvládání zátěžových situací musíme mít na zřeteli, že existují tzv. vývojově vhodná okna pro intervence do žakovského zvládání zátěže.

V literatuře se uvádí období, kdy žák zažívá změnu své školní dráhy :

- přechod z mateřské školy do první třídy;
- přestoupení z prvního stupně na druhý stupeň;
- postup z druhého stupně na třetí.

Jsou to také období, kdy se mění osobnostní charakteristiky. Udává se, že ve třetí třídě základní školy žák začíná uvažovat o svých schopnostech a zvládat nároky školy. V průběhu šesté třídy se už vnímání a hodnocení vlastních předpokladů pro zvládání zátěže krystalizuje.

Zvládání zátěže je záležitost celoživotní. Nestačí jednorázový nácvik. V didaktickém přístupu nás může inspirovat C. Rogers (viz např. Drapela, 1997), který zdůrazňoval, že při učení je třeba nechat každému možnost samostatně hledat nové směry, učit ho klást otázky a objevovat nové souvislosti. Znamená to také, že v duchu výchovy, která má být pochopitelná pro žáky, musí jím učitel dovolit nastolovat problémy a klást otázky, které jsou podstatné pro jejich současný život. Žáci a studenti se pak neučí jen formální učivo, ale učí se také o sobě. Je to jakási emoční investice, která se dotýká jejich životní orientace. Řešení problémů, které je blízké životní zkušenosti žáků a studentů, vyvolává optimální emoční vztah k učení.

2.2.3 Doporučený postup

- ◆ Zahájíme přečtením příběhu dvou poutníků a zeptáme se žáků, jestli podobnou situaci už někdy zažili.
- ◆ Necháme žáky uvažovat o tom, proč se lidé tak rozdílně dívají na svět.
- ◆ Zkusíme se společně zamyslet nad tím, zda najdeme ve škole příklad dobře vyřešeného problému.
- ◆ Je vůbec možné z často obtížné situace vybírat něco pozitivního pro život?

- ◆ Zadáme žákům úkol, který pomůže zmapovat pozitivní řešení problémů v různých oblastech, které se nějak každého z nás mohou dotýkat....
- ◆ Nad každým zpracovaným úkolem jednotlivého týmu se zastavíme, prodiskutujeme ho. Zkusíme vždy najít některá obecná poučení. Zkoušíme najít to, co bylo společné pro pozitivní vyřešení problému.
- ◆ Pokud se některý příběh podaří, je možné s ním pracovat i v dalších předmětech.
- ◆ Zajímavé by bylo představení celého příběhu ve zdramatizované formě.
- ◆ Typy na literaturu, ve které je možné hledat lidské příběhy a inspirovat se pro optimistický pohled na řešení problémů a hledání dobrodružství:
- ◆ J.F. Kennedy : Profily odvahy.Praha : Orbis, 1968.
- ◆ Willis, T., Hindley,G., Proujan,C. Kde končí země (dobývání pólů, hor a oceánů). Praha: Albatros, 1980..
- ◆ Hold,K.Kdo dřív (Amudsen-Scott). Praha:Odeon, 1980.
- ◆ Souček,L. Kdo byl kdo. Díl I.-II, Praha:Albatros,1980-81.
- ◆ Halliburton,R. Tisíc a půl dobrodružství. Praha:Odeon,1986.
- ◆ Codr,M. (Redakce) Přemožitelé času Příběhy lidí, které obohatili lidstvo). V brožovaném vydání 22. svazků. Praha: Interpressmagazin, 1987-1991.
- ◆ Malinovi , Renata a Jaroslav. Obdivuhodný člověk (Úvahy o lidské tvořivosti). Ostrava:Profil, 1991.
- ◆ Komárek,M.,Kasalová,J. Gen. 100 Čechů dneška. Praha: Vyd. Fischer, 1994.
- ◆ Janka,O. Příběhy českých cestovatelů.. Třebíč:Akcent,2001.
- ◆ Messner,R. Třináct zrcadel mé duše. 2.vyd. Praha: Brána-Knižní klub,2002.
- ◆ Sodomka,L.,Sodomková,M.,Sodomková M. Kronika Nobelových cen. Praha:Knižní klub, 2004.
- ◆ Haškovec,V.,Müller,O.,Tatíčková,I. Galerie géníů aneb kdo byl kdo. Praha:Albatros,2005

2.2.4 Evaluace

- ◆ Požádáme žáky, aby zachycené příběhy zpracovali elektronicky a předali zájemcům ve třídě.
- ◆ Žáci zachytí závěry diskusí a vypracují plakát, na kterém zachytí nejdůležitější závěry z diskusí.

- Některé příběhy by bylo možné uveřejnit i ve školním časopise.
- Zvláště zajímavé zpracování by mohlo být využíváno pro žáky v dalších letech. ...

2.2.5 Seznam aktivit

Číslo a název aktivity	Stručná charakteristika aktivity	Období
B1 Cesta do hor	Příběh dvou poutníků navozující přemýšlení o různém chápání problémových situací.	
NEUMAN, Jan . Volně upraveno dle anonymního příběhu. 2008		
B 2 Překonané obtíže	Strukturovaná diskuse ve třídě na téma literárních i skutečných příběhů, ve kterých se aktéři zdárně vypořádali se svými problémy a odnesli si ponaučení do života.	
Zdroj : autor k ověření		

2.3 TÉMA C - VÝZVA A JEJÍ ROLE V UČENÍ A VÝCHOVĚ

2.3.1 Cíle

- Žák diskutuje o tom, co to znamená výzva.
- Žák sepíše všechny situace, o kterých se domnívá, že by byly pro něj výzvou.
- Žák se zamýšlí nad tím, jaké by měl člověk výzvy přijímat. Co se stane, když je výzva malá, nebo naopak příliš vysoká.
- Žák dostane příležitost zmapovat výzvové situace v několika vybraných předmětech.
- Žák přemýšlí o rozdílech mezi výzovou situací v pohybových aktivitách a v aktivitách výtvarných, hudebních nebo sociálních. Přemýšlí, kterou z nich by lépe překonával.
- Žák zvažuje, zda existují nějaká pravidla pro přijímání a překonávání výzev.
- Žák uvede příklad výzového situace, se kterou se v životě setkal, a uvede k čemu zvládnutí této výzvy přispělo.
- Žákovi dáme možnost, aby posoudil dle vlastní zkušenosti možnosti přijímání výzev dle vlastní volby a sám navrhl body případné smlouvy mezi jím a učitelem či vedoucím.
- Žák se zamyslí nad tím, jaké výzvy čekají lidstvo v budoucnosti.

2.3.2 Praktická teorie

Co je výzva

V literatuře jsou vedle výzvy uváděny v podobném významu další termíny jako jsou dobrodružství, riziko, hraniční prožitek, stres či zátěž.

Výzva, slovo, které je často používané v mnoha významech a v anglické (Challenge) i německé (Herausforderung, Aufforderung) literatuře častěji než v češtině ve vztahu k výchově, učení a rozvoji člověka.

Výzvou rozumíme podněcování k činu, dodávání odvahy někomu k tomuto činu. Slovo výzva svým způsobem i provokuje k řešení problému či vykonání nějakého náročného, nového či neobvyklého činu. Výzvou lze nazvat prověřování schopností pomocí náročných a stimulujících zkoušek či testů. Výzvu lze chápat jako nabídku k zápasu či boji, je to měření sil v závodě. Výzvodým způsobem můžeme něco zpochybnit a žádat vysvětlení či vyřešení daného problému.

Výzvu člověk pociťuje jako úkol nebo situaci, která překračuje jeho kapacity a jeho komfortní zónu (viz dále). Výzva a její překonávání vyžaduje, aby člověk v sobě našel „něco navíc“. V ideálním případě (ten bychom měli sledovat ve výchově) vyvolává výzвовá situace pozitivní emoce jako jsou vzrušení a důvěra. Stejně však může vést výzвовá situace ke strachu a pochybnostem.

Výzva a její překonávání

Idea výchovného působení výzвовých situací vychází z přesvědčení, že zatěžováním člověka můžeme zvýšit jeho kapacitu. To je podobné jako u stresu. Kapacita a schopnosti člověka se rozvíjejí tím, čím více je používáme. Chování vůči novým či zatěžovým situacím můžeme kvalifikovat jako neutrální, příznivě pozitivní nebo stresující. Ve stresující situaci můžeme rozlišit tři varianty psychického zpracování : ublížení či poškození, ohrožení a výzvu.

Výzva znamená, že situaci hodnotíme jako zvládnutelnou . Přistupují-li lidé k stresující situaci jako k výzvě, charakterizuje to osobnost vyvíjející tzv. hledačskou aktivitu. Koncepce hledačské aktivity vypovídá o tom, že někteří lidé hledají v zatěžových situacích nejlepší možné řešení a nevzdávají se. Aktivní postoj přispívá k obnově nebo udržení zdraví člověka (z latinského úsloví víme, že „Rány vítězů se hojí rychleji než rány poražených“). Hledačskou aktivitu je nutno vychovávat a rozvíjet, formuje se však v raném dětství a může být geneticky ovlivněna.

Termínem „výzva“ se často ve výchově v přírodě či v dobrodružné výchově uvádí náročný úkol (výkon), který lze řešit formou týmové spolupráce nebo mobilizací sil jednotlivce.

Výzva potřebuje motivaci. Potřebujeme-li přijmout výzvu, problém, o kterém nevíme, jestli stojí za to, musíme věřit, že tato výzva přinese dodatečné hodnoty. Musíme bojovat se svými kreativními schopnostmi.

Proč přijmeme výzvu?

Protože je možné najít mnoho výzev, ale my si musíme vybrat. Protože výzva, stejně jako problém, se sama nenabízí, musíme ji vybrat a k tomu je možné volit několik cest. Největší výsledky nemusí být vždy jen výsledkem řešení problému nebo invence, ale mohou se projevit také prozkoumáváním způsobu, jakým věci děláme.

Člověka a jeho vztah k výzvě můžeme začít posuzovat už jen z odpovědi na obvyklou otázku : “Tak jak se dnes máte?” Člověk zaměřený na sebe a spíše pesimisticky, hned vykládá o problémech a o tom, jak se nic nedaří, uvádí důvody nezvládnutí. Člověk zaměřený na činnost a optimistický výhled vypovídá střízlivě a bez afektu, spíše s pozitivním naladěním ve vztahu k možným problémům.

Vytváření výzвовých situací, práce s výzvou

Jedinec se v zájmu svého dalšího rozvoje učí postupně překonávat výzvy charakterizované stále obtížnějšími podmínkami. Učí se poznávat pro něj prospěšné výzvy a jejich efektivní překonávání. S každou překonanou výzvou narůstá jeho důvěra ve vlastní síly. To vyvolává zvýšení pocitu sebedůvěry a motivaci k překonávání dalších výzev vedoucích k novým znalostem

a dovednostem. Narůstající pocit sebedůvěry je dále konfrontován s novými překážkami, které dále mobilizují skryté procesy zvyšující důvěru ve vlastní schopnosti.

Chtějí-li pedagogové podpořit další učení a rozvoj jedince, musí vytvářet takové prostředí, které je charakterizováno tzv. **dynamickou tenzí**, vytvářející výzvodový charakter situace. Tento stav vzniká, když se pocit jistoty a bezpečí dostává do střetu s pocitem nerovnováhy či lability. Pocit nerovnováhy u jedince vzniká z vědomí, že „starými“ cestami či způsoby nelze řešit novou situaci. Tento náš interní konflikt vzniká z vrozeného sklonu k setrvačnosti našeho chápání a jednání.

Podobnou úvahu najdeme u francouzského psychologa a pedagoga Jeana Piaget ve třicátých letech 20. století, kdy mluví v souvislosti s učením o procesu **akomodace** (přizpůsobení myšlení vlivem nových informací) a **asimilace** (nové informace se začleňují do rozumových struktur tak, že se „stará“ struktura přeměňuje v novou). Úspěchem učitele a vychovatele je, když může u žáků podporovat, vyvolávat a pomáhat při získávání znalostí (dovedností) nejvíce pochopitelnou cestou.

Přejdeme-li k výchovným programům, kde se s výzvou záměrně pracuje, pak musíme zmínit hnutí **Outward Bound**, kde se výzvodové situace využívají záměrně již téměř 70 let. U založení tohoto hnutí byl v roce 1941 německý pedagog Kurt Hahn (viz Neuman 2004). První kurzy byly v době druhé světové války zaměřeny na přežití. Po válce se začalo využívat metod a programových celků k výchově charakteru mladých lidí. Kurt Hahn v této spojitosti často hovořil o „prožitkové terapii“. Neblahé jevy u moderní mládeže (malá zdatnost, spotřební způsob chování, nezájem o druhé lidi, nemožnost se soustředit na dokončení jedné věci, malá aktivita) chtěl léčit tělesným tréninkem, řešením problémů a projektů, službou (lidem a přírodě), osamělým pobytem v přírodě a samostatnou expedicí (zaměřené úsilí k dosažení cíle, spolupráce).

Kurt Hahn ve svých školách ověřil výchovnou funkci dobrodružných situací a je v odborné literatuře zmiňován jako zakladatel výchovy pomocí dobrodružství, výchovy a učení pomocí prožitků a zkušeností.

Připomeňme si jedno z mnoha úsluví, které se používá v kurzech Outward Bound hnutí a které ukazuje centrální roli výzvodových situací v programech:

„To nejlepší co tě v životě čeká, je stále překonávání výzev. Jen dostatečně velká výzva ukáže tvoje netušené síly a schopnosti. Postoupíš-li výzvy, budeš skutečně žít“.

V tréninku manažerů se zhruba před 20 lety **začalo hovořit o zónách změn** (Luckner, Nadler 1992). Výzvodovými situacemi jsou jedinci nuceni vystupovat z tzv. **komfortní zóny** (ve které vše znají a cítí se dobře) do zóny, která je pro ně méně známá, zdá se jim riskantní, trpí obavami a snaží se vrátit zpět (zóna potíží a nářků). Když vydrží a překonají tuto „šedivou“ zónu (potíží a nářků), přejdou do tzv. **zóny rozvoje a učení**, získají jistotu a zvládnou nové dovednosti a znalosti, dovedou je používat v dalším učení i v životě. Jejich komfortní zóna se rozšířila. Přispěli tak ke svému osobnímu rozvoji.

Je třeba předeslat, že tato abstraktní zóna je u každého člověka jiná co do tvaru i velikosti. A také je důležité zdůraznit, že každý z nás se liší také výběrem a přijímáním výzev, které ho nutí, aby pracoval „na hraně“.

Toto schéma zónových změn má některé podobné rysy s teorií přechodu od aktuálního výkonu k zóně nejbližšího vývoje, kterou rozpracoval L.S. Vygotský ve 30. letech dvacátého století. Dle něj lze pod vedením učitele či vlivem skupiny dosahovat rychleji novou vývojovou úroveň (viz Hartl, Hartlová 2000).

Vraťme se k **vyvolávání nerovnováhy** (souvisí s uvedenou dynamickou tenzí), která doprovází přechod z komfortní zóny do zóny učení a rozvoje. Je doprovázena určitými podmínkami, které přechod z rovnovážného stavu do nejisté situace a později dosažení úspěchu ovlivňují.

Úspěšné **řešení nerovnovážného stavu, tedy chceme-li výzvodé situace**, závisí na několika důležitých okolnostech (víra, snaha, důvěra, určitá hladina úzkosti, vnímání nové situace a rizika).

Důležitá je **víra**, která jedinci pomáhá vstupovat do situace, o které se domnívá, že mu pomůže řešit některý z problémů. Věří v pozitivní výsledek aktivity. V praxi her a cvičení můžeme podpořit víru v úspěch vyprávěním příběhů osob, které se pozitivně se situací vyrovnaly, nebo požádat žáky, aby si vzájemně sdělovali cíle, ke kterým chtějí dojít, společně zvažovat zadaný cíl a vlastní možnosti, jak ho dosáhnout nebo stanovit si společně postupné kroky, které by vedly k vytýčenému cíli.

Nezbytná je **snaha vyvinout úsilí**. Znamená to být aktivní ve všech sférách. Je-li jedinec aktivní duševně, citově či pohybově, vždy to povzbuzuje ostatní funkce. Víme, že existují mezi funkcemi našeho těla vzájemné vazby. Je také důležitá pozornost, koncentrace a zaměření na danou činnost. Snahu vyvinout úsilí můžeme povzbudit klasickým povzbuzováním: „Jdi to tohoto“ atp. Zvýšené úsilí podpoří také vzájemná debata žáků o jejich pocitech a myšlenkách spojených s danou činností. Osvědčilo se při hrách určovat vedoucího z řad účastníků, který povzbuzuje další. Učíme žáky přebírání a hraní určitých rolí vyžadujících aktivitu a snahu. Ovlivňujeme situaci tak, aby žáci nepřestali pracovat a pokračovali v akci. Je možné společně hledat limity či hranice a pak se je pokoušet překonávat.

K úspěšnému řešení je třeba **důvěra** ve skupinu, vlastní síly i v učitele a také v prospěšnost aktivity. Tato důvěra pomáhá překonat stav nerovnováhy. Důvěra je základním předpokladem zážitkového či zkušenostního učení (česky se používá také termín zážitková pedagogika).

Potřebné je udržení **únosné a bezpečné hladiny úzkosti**. Snaha zmírnit úzkost vede lidi, aby se pouštěli za hranice komfortní zóny. Jako vedoucí můžeme podpořit únosnou hladinu úzkosti cvičením či hrou navozující ztížení situace (např. zavázání očí, omezení pohyblivosti atp.), učením vnímat pocit neznámé

situace, zvyšováním vnímání rizika, začleňováním účastníků do nových rolí, prováděním aktivity v různých podmínkách a různými způsoby.

Je výhodné udržet hladinu **vnímání neznámé situace či nepředvídatelných výsledků**. Účastníci akce mají někdy pocit velkého respektu či záhadnosti z aktivity, která je očekává. V této fázi dávají mnoho otázek a chtějí vědět, o co jde. Nejlépe nedávat konkrétní odpovědi a povzbudit účastníky, aby se snažili udržet ten pocit nejistoty. Je známo, že lidský mozek je konstruován tak, aby vytvářel pevné struktury (názory). Zdá se, že čím je zkušenost (aktivita) více neznámá a nepředvídatelná, tím více se snaží lidé pochopit význam toho, co provádějí. Nepředvídatelná situace udržuje lidi v nerovnováze. Nestačí si v mozku vytvářet bariéry, a proto mohou prožívat činnost intenzivněji. Tento pocit nepředvídatelného a neočekávaného vede účastníky k tomu, aby prožívali činnost zde a nyní. Lidská motivace pro předvídání a řízení vlastního prostředí a chování je velmi silná, proto se tím zabývá celá oblast psychologie. Vedoucím aktivit můžeme radit, aby tyto podmínky změny dle možnosti podpořili také tím, že nebudou dávat odpovědi, které by usnadňovaly účastníkům předpovídat a řídit budoucí jednání, je- li možné, doporučujeme odebrat účastníkům i hodinky, stále měnit pravidla a postupy, aby byli účastníci ve stálé nejistotě. Je třeba využívat různých omezení pohybu či vnímání okolí, celkově zvyšovat únosnou míru úzkosti a zvyšovat vnímání rizika.

Přínosné je naučit se pracovat s **vnímáním rizika**. Účastník si tuto situaci uvědomuje, když vnímá nastávající cvičení či zkušenost jako riskantní a vyvolávající strach. Účastníci používají v tomto případě silná slova : „Při tom se zabiji nebo se zraním“. **Pro organizátory musí být zřejmé, že je velký rozdíl mezi pociťovaným rizikem a skutečným rizikem.** Úkolem vedoucích je také pomoci účastníkům porozumět tomu, jak se utváří jejich pocit rizika při konkrétním cvičení. Pak je určitá možnost učit se zacházet s rizikem ve skutečném životě. Je zřejmé, že pociťované riziko určité akce ovlivňuje možné negativní stanovisko účastníků k významu této akce.

Pocit rizika vyvstává nejčastěji při pohybových aktivitách prováděných v přírodě. Ke zkvalitnění vnímání rizika je možné procvičovat reakce na neznámé situace. V zahraničí se osvědčilo při podstupování výzev vypracovávání určitých typů smluv (účastník – vedoucí) na chování v modelových rizikových situacích.

Budeme li se držet výše popsaného postupu, pak je zřejmé, že vyvolávání nerovnováhy je hlavním katalyzátorem pro změny. To platí nejen pro jednotlivce, ale i pro systémy a organizace. Ve výzvoích situacích se snažíme vtáhnout účastníky či žáky do situací a aktivit, které by sami o své vůli neprováděli. Je zřejmé, že výzvoje situace jsou určitým druhem „**práce na hraně, na pomezí**“. Pokud naučíme žáky přestupovat hranice pohodlnosti a zvládat obtíže a problémy, pomůže jim to v rozšiřování nových teritorií poznání a dosahování úspěchů i v osobnostní a sociální výchově.

Žák se z úspěšného překonávání výzev naučí poznávat jejich pozitivní přínos. To je důležité poznání, které může ovlivnit jeho dlouhodobý rozvoj. Přináší-li každodenní život (u žáků někdy i škola) příliš náročné výzvy, nevede to k pozitivním výsledkům. Způsobuje to traumata a obavy podstupovat další výzvy.

Hovoříme-li o výzvách, nesmíme zapomenout (není na škodu to opakovat) na to, že přijímání a překonávání výzev musí být podporováno náležitou péčí (rodina, škola), pomocí, povzbuzováním a dalšími formami pozitivního posilování. S narůstáním výzvy musí jít ruku v ruce i pomoc a podpora okolí. Výzva vede dle Hahna ke stresu a následnému „uzdravování“. Výzvové situace, ve kterých nenachází osoba dostatečnou oporu pro své konání, ji mohou poškodit. Proto musíme do vzorce lidského rozvoje dosadit vedle překonávání výzvy i podporu (skupina, třída, učitel, rodiče, kamarádi).

Úkolem osobnostní a sociální výchovy je ovlivňovat žáky, aby si později sami hledali nové výzvy, které podpoří jejich osobnostní a sociální růst.

Výzva a výchova

V překonávání výzev bojují účastníci se strachem, vyrovnávají se s úspěchem i neúspěchem, překonávají hranice vlastní nedokonalosti. Učí se tak spolupracovat s druhými v hraničních situacích, rozhodovat i radovat se. Je to prostor pro získávání cenných sociálních zkušeností i příspěvek k rozvoji celé osobnosti. Lze dát za pravdu tvrzení, které považuje intenzivní, krátkodobý a prožitky naplněný program za vynikající příležitost pro překonávání dosavadních hranic a získávání velkého množství unikátních zkušeností. Z tohoto pohledu pak lze s trochou nadsázky považovat např. týdenní zacílený, intenzivní kurz v přírodě za efektivnější příspěvek k osobnostní a sociální výchově než celoroční teoretické školení.

Poměrně nedávno jsme mohli zaznamenat zajímavý pokus o konstituování nového přístupu nazvaného **teorie výchovy výzvou** (Challenge education, Smith et al., 1992). Autoři zobecňují metodologické zkušenosti výchovy prožitkem, zkušenostní výchovy, výchovy dobrodružstvím i výchovy v přírodě a ukazují na společné filozofické základy těchto směrů. Domnívají se, že výchova výzvou je více než pouhý souhrn různých přístupů a idejí. Je to celek vytvořený z terapeutických, výchovných, rekreačních i rehabilitačních přístupů. Zdůrazňují hlavní orientaci nové disciplíny na rozvoj osobnosti. Tato práce je určitým vyvrcholením tendencí, které se v USA prosazují již od začátku 80. let, kdy se stále více hovořilo a psalo o „výzvodých“ strategiích ve výchově prožitkem a zkušeností.

Roli výzvy ve výchově osvětlují také poznatky psychologa A. Maslowa (viz Drapela, 1997). V jeho učení je klíčovým pojmem seberealizace i „**hraniční zkušenost**“ či „**vrcholný prožitek**“, jako plné užití a prozkoumání lidských schopností. Domnívá se, že každá osoba je po uspokojení základních potřeb motivována k seberealizaci. K tomuto procesu dochází podle něj v určité epizodě, v intenzivním okamžiku, ve kterém se spojí všechny síly efektivním, intenzivním a radostným způsobem. Tato „hraniční zkušenost“ člověka uchopí a zaměří ho

k řešení úkolu. Intenzivně prožívaný okamžik podílející se na osobnostním růstu je často výsledkem překonávání výzvy spojené s rizikem. Z Maslowovy teorie vyplývá, že nejvíce se dozvíme o svých silách a limitech právě při překonávání obtíží, které hraničí s našimi možnostmi. To je jeden z mechanismů, jak mohou výzvové situace (nové poznání, nové životní situace, umělé i přírodní překážky) působit jako určité katalyzátory osobnostního růstu. Zvládnutí nových přístupů v překonávání výzev znamená zkoušení, hledání, riskování i přesahování dosavadních hranic možností. Např. při zdolávání překážek a lezení na stěnách se prožitky zesilují díky pocíťovanému riziku, výškové expozici i díky novosti a náročnosti úkolů.

Uvědomujeme si, že prostor pro získávání hraničních zkušeností se pro mládež v moderní době značně zúžil a jedním z řešení, především ve městech, je modelování potřebných zátěží v umělém dobrodružném prostředí. Také účast žáků ve výuce, která zahrnuje činnosti představující pro ně výzvu, rozvíjí u nich sebedůvěru, rozšiřuje jejich limity, upozorňuje je na vnímání růstu jejich kompetencí a vede je k podpoře a povzbuzování spolužáků.

Při využívání výzev hodně záleží na tom, jak umí učitel efektivně připravit a vést výzvové činnosti. To vyžaduje vymezení cílů především v oblasti sebedůvěry a sebehodnocení, dále výběr takových aktivit, které tyto cíle naplňují. Lze toho dosáhnout také zarámováním problému, což musí být spojeno s úvodem do aktivity a jejím zpětným hodnocením – reflexí.

Jak jsme mohli číst v předcházející kapitole, zavedla americká odborná literatura termín „**výzva volbou či výběrem**“, jež je spojován s výzvoвыми aktivitami. Tento postup dovoluje žákům, aby si vybrali takovou aktivitu, kde stupeň rizika odpovídá úrovni jejich schopností. Po zvládnutí vybrané výzvy si pak sami zvolí pokračující náročnější úkol představující větší výzvu. Vliv úspěšného splnění výzvového úkolu narůstá, když žák může ovlivňovat velikost výzvy či rizika. To souvisí také s hodnocením vlastních kompetencí žáků. Často se srovnávají s ostatními. To nemusí působit dobře. Je lépe prosazovat aktivity, ve kterých se žák srovnává se standardy nebo se svými předcházejícími výkony. Učitelé musí vést žáky k reálnému hodnocení jejich výkonů. Je to důležité u žáků, kteří jsou ještě ve svém kognitivním vývoji ve fázi konkrétních operací. Mladší žáci mají tendenci vidět sebe i svět kolem černobíle a hodnotí svoje kompetence dle toho, zda byli dobří nebo špatní v provádění určité aktivity. Je proto potřeba pomoci mladým žákům k tomu, aby viděli pozitivní aspekty své výkonnosti a vedle toho je povzbudit v odstraňování jejich slabých míst. Důležité je emocionálně bezpečné prostředí, které dovoluje žákům a studentům učit se, že je správné ukázat i svoje slabé stránky. V takovém prostředí se žákům lépe zkouší provádět nové a výzvové aktivity.

Pozorujeme- li malé děti ve volných chvílích ve školkách nebo na hřištích, vidíme, že se snaží něco postavit, něco přelézt, hodit míč, houpat se nebo rychle sjíždět po skluzavce. Zkoušejí různé věci, a tak vlastně testují své dovednosti. Učí se novým věcem dle vlastního zájmu, který je podněcován objevováním a překonáváním výzev. Učí se přirozeným způsobem, a to je podobné učení se

pomocí výzvy a dobrodružství. Ve vyšším věku se mohou žáci a studenti učit dobrodružným způsobem tak, že budou sami prozkoumávat oblasti studia, aby obohatili své znalosti. Budou se snažit dosáhnout nové hranice poznání a budou hrdí na svoji samostatnou činnost. Jestli si osvojí takový způsob práce, podnikání je to k dalšímu objevování a podstupování určitého rizika, což se může projevit v šíři a hloubce dalšího učení.

Zde se ještě vrátíme k podrobnějšímu osvětlení principu tzv. „**výzvy vlastní volbou**“ (**Challenge by Choice**), která doprovází všechny programy amerického Projektu dobrodružství (Project Adventure). „Výzva vlastní volbou“ předpokládá, že jedinec zná své vlastní schopnosti, svoje limity a svůj potenciál pro dosažení úspěchu ve zvolené nebo nabízené činnosti. Je-li jedinec povzbuzován v přijímání výzvy a je-li podporován při jejím zvládnutí, je velká pravděpodobnost, že uspěje. Z výzkumu činnosti mozku je známo, že pocit bezpečí je podstatnou podmínkou pro úspěšné učení a intelektuální růst. Tímto přístupem se tříbí také schopnost žáka ohodnotit vlastní potenciál k řešení výzvy, o které neví, zda ji vyřeší nebo zvládne. To je vlastně podstatou principu „výzvy volbou“.

Ve třídě se učitelé mohou setkat se dvěma druhy výzev. Výzвовé situace mohou vznikat na cestě k novému poznávání v rámci různých předmětů, nebo situací, které vyžadují změny v chování a jednání žáka (vztah k okolí, ke skupině, k plnění různých pohybových úkolů ve hrách a sportech atp.). „Výzva volbou“ nemůže být chápána tak, že žáci žádnou výzvu nepřijmou, je to impuls k tomu, aby zvažovali, jaký druh výzvy se rozhodnou přijmout. Žák se tak učí přijímat výzvy, které odpovídají třídě, do které dochází. K tomu je třeba dodat, že při obtížných úkolech je třeba žákům zdůraznit, že na prvním místě se hodnotí jejich snaha a pokus zadaný úkol splnit, mohou být tedy úspěšní, i když danou překážku nezdolali.

Mnoho pedagogů je přesvědčeno, že „výzva volbou“ podporuje zvládnutí znalostí i osobnostní a sociální růst. Vede ke zrychlení učení v důsledku přijetí intelektuálního rizika. Modeluje žákům situace v učení a rozhodování blížící se životu a práci dospělých.

Přijetí „výzvy volbou“ podporuje studenty i učitele, aby operovali v oblasti nových znalostí, kde pocítují určitou míru nejistoty. „Výzva volbou“ podporuje u studentů proces přijímání řešení. Přijímání výzvy vůbec neznamená, že se ignorují cíle učebních programů a hodnocení učitelů. Dobrodružná třída, která s takovými formami výzвовých situací pracuje, se pak stává místem, kde žáci a studenti přijímají vlastní odpovědnost za dosahování poznávacích i výchovných cílů.

Zůstaneme-li na poli „dobrodružného učení“ (viz Project Adventure), pak společně s „výzvou volbou“ by měla být uzavřena jakási dohoda či smlouva mezi vedoucím (učitelem) a účastníky (žáky), můžeme ji nazývat „**plnohodnotná smlouva**“ (**Full Value Contract**), nebo jak překládá Činčera 2007 „**dohoda o vzájemném respektování**“. Je to jedna z cest, jak se vyhýbat v dobrodružných programech konfliktům a jak podpořit vzájemné hodnocení mezi žáky a studenty

i učiteli. V dobrodružných a výzvodých programech je důležité, aby byla respektována plně osobnost každého účastníka za předpokladu, že on bude současně respektovat a podporovat skupinu, ve které se nachází. Přijetí takové smlouvy vyjadřuje vzájemný respekt žáků a učitelů, což usnadňuje průběh učení a výchovy. Cílem je, aby se každý žák zúčastnil činností naplno (full value), aby přinesl aktivně do práce skupiny své zkušenosti, znalosti i dovednosti. Tento přístup se odlišuje od ostatních metod, kde se normy postupů tvoří bez podílu samotných účastníků.

Hodnotná smlouva vyžaduje od členů třídy vstupujících do výzvodě pojatého učení souhlas v několika oblastech:

- * Klade se důraz na to, aby se každý zúčastnil naplno, aby nebyl přítomen jen tělesně, ale aby dával pozor a aktivně se podílel na každé činnosti.
- * Nutné je zajištění bezpečnosti žáků po stránce tělesné i emocionální, což vytváří stimulační prostředí pro učení.
- * Důležité je stanovení realistických a kontrolovatelných cílů, které má skupina či třída během dané doby dosáhnout. Cíle vycházejí z předcházejících zkušeností a respektují všechny jedince ve skupině. Není jednoduché stanovit takové cíle, které se dají splnit a jsou dostatečně „výzvodé“.
- * Kvalitní práce se neobejde bez čestného jednání vůči jiným i vůči sobě. Je potřebné potvrzení, že se žáci budou vzájemně respektovat a budou odpovědní za svoje slova i činy. Předpokládá to závazek, že budou podávat zpětnou vazbu jiným a sami ji také obdrží.
- * Závěrečným bodem smlouvy by měl být požadavek, že se každý bude snažit pokračovat dále, že se nenechá zastavit neúspěchy a neshodami. Účastníci si vzájemně slibují, že se budou respektovat a že projeví i určitou velkorysost v odpouštění chyb.

Realizace takové smlouvy může probíhat mnoha způsoby. Je to otevřené pole pro tvořivost a originalitu. Někdy se podepisuje společně jen smlouva na papíře. Jindy jsou body smlouvy vyvěšeny na plakátech, či ve formě obrazů, schémat i výtvarných děl (např. typ totemů). Smlouva se může uzavírat s jednotlivci nebo s celou skupinou. Podpis smlouvy se může stát působivým úvodním rituálem.

Samozřejmě se v uvedených procesech mění role učitele, ale to je společné celé oblasti výuky zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj žáků.

Z učitele se stává facilitátor, ten co pomáhá a usnadňuje žákům proces učení. Podporuje výměnu informací a sdělování zkušeností a nápadů mezi všemi členy skupiny či třídy. Když učitel přistoupí na výše uvedené metody nebo zvolí jiné podobné, vede to často k tomu, že předává část odpovědnosti za zvládnutí daného předmětu také na žáky či studenty. Někdy dokonce zvolí někoho ze třídy, kdo kontroluje splnění úkolů. Vytváří se podmínky proto, aby se žáci učili od sebe vzájemně. Učitel je v této roli také více zranitelný. Nemusí vždy znát odpovědi na řešení otázek a vzniklých problémů. Jeho jednání je také více pod kontrolou žáků. Celý proces přispívá i k růstu učitele. Ten je vtažen do hledání nových nápadů a originálních metod. Účast v takovém způsobu učení (samozřejmě, když

se aspoň trochu daří) je často pro učitele velkou odměnou, neboť vidí zájem a nadšení žáků o učení.

Znovu v této souvislosti shrnujeme význam a okolnosti tohoto způsobu učení a výchovy:

- setkávání se s výzvodými situacemi podporuje rozvoj poznání, osobnostní a sociální výchovu;
- mezi lidskými potřebami má důležité místo potřeba soutěžit a srovnávat se;
- lidé mají vrozenou touhu něčeho dosáhnout a jsou schopni posoudit, zda se svými schopnostmi zvládnou nejisté a nejasné situace.

2.3.3. Doporučený postup

- Seznamování s výzvou začneme vhodným příběhem, jeden z možných uvádíme v příloze (Příběh humra).
- Po přečtení se ptáme, zda žáci dovedou sami ještě určit další situace, kde je třeba překonat výzvy a napomáhat tak růstu a vývoji....
- Ze seznamu výzev a výzvodých situací se pokouší žáci rozlišit několik typů výzev.
- Žáci z vlastní zkušenosti vypovídají, jak se při překonávání jednotlivých výzev cítili.
- Zkoušíme ze žáků vytvořit několik skupin, dle preferencí v podstupování výzev – tělesný pohyb-sport, tvorba, umění, sociální situace .
- Jednotlivé skupiny připraví pro druhé typy výzev, které by mohli členové jiných skupin podstoupit.
- Vyzkoušení některé z výzev ve zjednodušené podobě.
- Žáci budou vyzváni, aby detailněji charakterizovali svoje pocity při přijímání a podstupování výzvy.
- Každý si tajně napíše na papír činnost, která by pro něj znamenala nyní největší výzvu. Vedoucí předčítá jednotlivé výzvy a snaží se vytvořit „výzvodou mapu“ třídy.
- Žáci budou zkoušet v hodinách tělesné výchovy nebo na letním kurzu navržené činnosti a budou se k nim vracet a hodnotit svoje pocity a velikost výzvy. Další aktivity by měly na tyto reakce reagovat většími nebo menšími nároky.

2.3.4 Evaluace

- Žáci budou vyzváni, aby na skupiny vybraných výzvných aktivit reagovali – písemně, obrázkem nebo společnou scénkou.
- Žáci zpracují formou krátkých esejí námět – největší výzva mého života.
- Žáci celé třídy vytvoří jakousi vědeckou konferenci, na které se shodnou na tom, které závažné výzvy budou ve svém životě řešit. Které z těchto výzev budou mít globální charakter?

2.3.5 Seznam aktivit

Číslo a název aktivity	Stručná charakteristika aktivity	Období
C1 Příběh humra	Příběh k zamyšlení a diskusi. Je to také námět na další příklady toho, že překonávání výzvy je předpokladem růstu.	
Zdroj: NEUMAN, Jan , 2008 ,upravený text příběhu pro tuto publikaci.		
C2 Ulička důvěry	Jednoduché cvičení, které staví před každého hráče zdánlivě malou výzvu- proběhnout uličkou tvořenou hráči s předpaženými rukama.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
C3 Pád důvěry	Pád vzad z vyvýšeného místa do napjatých paží spoluhráčů . Úkol, který představuje skutečně velkou výzvu . Je to zároveň testování podpory a důvěry.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
C4 Tatkovovo kolo	Jednoduchý pohybový úkol, který vyžaduje v pravý čas to správné rozhodnutí. Na zavěšeném laně máme obkroužit strom. Vyžaduje to i dobré ovládání těla v prostoru.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
C5 Nízké manévry	Klasická překážka, která dovede plně zaměstnat účastníky akce všech	

	věkových skupin. Velikost výzvy se určuje vzdáleností, charakterem terénu pod lanem a napnutím lana, po kterém se jde, i lana, kterého se držíme rukama.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
C6 Bedny do nebe	Dobrá příležitost ke kvantifikování velikosti výzvy. Kolik beden naskládám pod sebe, aniž bych upadl?	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
C7 Vernisáž	Pro mnohé to bude jedna z největších výzev – vytvořit umělecké dílo a vystavit je všem účastníkům kurzu či dalším návštěvníkům.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		

1.6 TÉMA D – CO TO JE VLASTNĚ DOBRODRUŽSTVÍ. NĚKTERÉ CESTY DOBRODRUŽSTVÍ DO ŠKOL A K MLADÝM LIDEM.

2.4.1 Cíle

- Žák uvede to, co ho napadá při vyslovení termínu „dobrodružství“.
- Žák vyjmenuje situace, které by byly pro něj dobrodružstvím.
- Žák charakterizuje podmínky a okolnosti toho, co můžeme nazvat dobrodružstvím.
- Žák popíše to, co dle něj přestává být dobrodružstvím.
- Žák se zamýšlí nad tím, zda by mohlo být nějaké vyučování dobrodružné a jak by to v praxi vypadalo. Je to vůbec možné?
- Žák zvažuje rozdíl mezi sledováním dobrodružných filmů nebo hraním dobrodružných počítačových her a skutečným dobrodružstvím, které zažije na vlastní kůži.

2.4.2. Praktická teorie

Co je to dobrodružství

Přidržíme se pohledů do slovníků. V germánských a románských jazycích se užívá pro dobrodružství slov vycházejících z latinského základu „advent“ - příchod nebo „adventurus“ – to, co přijítí má. Francouzština pak používá výraz „aventure“ a němčina „Abenteuer“. V angličtině se výraz „adventure“ vyvíjel a dnes má podobný význam jako další slovo „venture“. Předpona ad- se do angličtiny dostala z francouzštiny, termín „adventure“ pak znamená to, co se stalo bez předem dané předlohy. Může to znamenat také šanci něco se udát, pokusit se o šanci, experimentovat. Ottův slovník naučný charakterizuje začátkem 20. století slovo „dobrodruh“ jako osobu, „jež ovládána toliko nezřízenou obrazivostí a touhou po činu, bez rozvahy a vědomí konečného cíle, pouští se do situací zvláště odvážných a nebezpečných nebo choulostivých a zajímavých“.

V dnešní době se dobrodružstvím také označuje dobrodružná podnikavost; dobrodružná příhoda nebo zážitek. Může to znamenat velké nebezpečí, nebezpečí, riziko, náhodu, osud či štěstí. Je to podniknutí něčeho, co má nejistý výsledek, co přináší vzrušující a velmi neobvyklé prožitky nebo zkušenosti; může to být hazardní podnikání; výzva, která vyžaduje nasazení všech fyzických a duševních schopností jedince; je to cesta až k hranicím vlastních možností. Je to začátek něčeho nového. Označuje to smělost, sílu i touhu po něčem neznámém.

Dobrodružství můžeme označit jako zvláštní formu prožívání, která je ovlivňovaná charakterem situace, má úzký vztah ke skutečnosti, je časově

ohraničená, plná dramatickosti. Dobrodružství je závislé na intelektuálních schopnostech jedince, vyžaduje jeho plnou pozornost a soustředěnost. Vnímání dobrodružství je často ovlivněno překonáváním individuálních hranic strachu. Dobrodružství je vždy spojeno s rizikem, nemusí ale jít vždy o riziko tělesné, hrozící zraněním či dokonce smrtí. Pociťujeme rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. Dříve bylo dobrodružství spojováno pouze s náročnými fyzickými aktivitami v přírodě.

Dobrodružství jako fenomén moderní doby

Žijeme ve světě, který je stále více zajišťován proti nenadálým situacím, ve kterých by člověk měl bojovat o vlastní existenci. Zanikly ony drsné procesy, které dříve připravovaly a uváděly mladé lidi do života dospělých. Dochází k redukci přímých zkušeností. Spotřební přístup k životu omezuje samostatné rozhodování a aktivitu. Škola zůstává stále svým hlavním zaměřením u pasivního reprodukování vědomostí žáků. Rodiče se snaží dětem všemožně usnadňovat cestu do života. Chybí ono potřebné bloudění a objevování, určitá míra přijatelného rizika. V celém našem životě ubývá situací, ve kterých nemáme předem vy kalkulo vaný závěr. Ubývá dobrodružství.

Mluvíme o dobrodružství, ale máme ho spojeno s dalekými cestami, objevováním divočiny a překonáváním přírodních nástrah. To je dobrodružství, které mají vepsáno do svých reklam mnohé cestovní kanceláře a prodejci. Vytvářejí dojem, že právě jejich dobrodružství si musíme koupit. Takové pojetí dobrodružství vstupuje do našich domovů v televizních programech a obrazových záznamech. Vjíždí po informačních superdálnicích jako počítačové hry a nekonečné surfování na internetu.

Při tom všem 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 působení přírodní scenérie.

To, co vnímáme jako dobrodružství, lze uzavřít do obecného schématu, které je stejné u velkých i tzv. malých dobrodružství. Proto je dělení na velká a malá dobrodružství relativní, neboť je měřeno zase jen námi samotnými. Záleží na našich zkušenostech a schopnostech, které dobrodružství budeme považovat za velké či malé. Pro toho, kdo vystoupil na himalájské vrcholy, může být velkým dobrodružstvím předstoupení před publikum a předávání vlastních zkušeností. Naopak pro mnohé umělecky založené lidi může být životním zážitkem zdolání naší nejvyšší hory Sněžky.

To znamená, že 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.

Dobrodružství ve výchově a učení

V našem případě uvažujeme o dobrodružství, které je využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka. Samozřejmě, ve výchovné práci se objevují ihned kritické hlasy, které varují a kladou otázky:

Může si výchovný pracovník vůbec dovolit používat dobrodružné hry a cvičení? Jak přitom zajistit bezpečnost? Copak lze dobrodružství plánovat?

Kladně na tyto otázky odpovídá různorodé využívání dobrodružné výchovy, která dnes vypadá jako nová koncepce, ale není tomu tak. V mnohém se opakují dávne postupy učení se ze zkušenosti, prováděné však ve zcela jiných podmínkách.

Hlavním smyslem výchovy pomocí dobrodružství je podstupovat a překonávat překážky či rizika stojící na cestě k růstu každého z nás. Aktivně objevovat svět lidí i svět přírody.

Průkopníci tzv. aktivní školy (Claparede, Bovet, Ferriere, Piaget) se snažili již dlouhou dobu vnést do vyučování a do škol dobrodružného ducha (Tournier, P. 1997). V tomto pojetí se počítá s tím, že žák bude vyvíjet vlastní aktivitu a nebude vměštnáván do role pouhého pasivního posluchače, hodného a pozorného. To však není tak organizací školy, ale je to v osobě učitele. Všude existují učitelé, kteří dokáží přeměnit své vyučování v jedno velké dobrodružství. Škola a rodiče často neumí pěstovat v dětech zájem o dobrodružství. Proto se s takovou odezvou setkaly v minulosti dětská hnutí např. Skauting, který v působení na mládež s dobrodružstvím vědomě pracoval.

V dobrodružné výchově se liší postupy a role vedoucího či učitele. Ten nevystupuje jako studnice všech moudrostí, nemusí vždy vše dokonale předvést sám, aby to po něm jeho svěřenci opakovali. Naopak při uvádění her a dobrodružně zaměřených činností nepodává třídě či žákům všechny informace. Zůstává skrytá cesta, jak zadaný úkol splnit. Výsledek nelze předpovědět, vše je trochu tajemné, neví se, jak to dopadne.

V praxi to vypadá tak, že vedoucí zadá skupině jasně formulovaný úkol (prozkoumání nejbližší zříceniny hradu, zdolání překážky, vyřešení problému apod.):

* Je mnoho cest jak úkol splnit. Skupina se ještě může rozhodovat, zda takový úkol přijme. Je-li třeba, je zadání upřesněno několika pravidly, o kterých už není třeba dále diskutovat. Tak byla předložena výzva, kterou skupina nebo jednotlivci přijali. Proto, aby výzvu překonali, je nutná spolupráce a potřebný příspěvek každého člena, využití jeho schopností.

* V diskusi se hledají cesty, hledá se řešení. Je třeba uzavírat kompromisy, ale také plnit dohodnuté postupy. Následuje napjaté očekávání, zda se podaří najít řešení a splnit úkol.

* Jestliže všichni přijali pravidla pro řešení, jsou do aktivity vtaženi a dostávají se tak do jiného světa, např. stávají se archeology, průzkumníky nebo unikají z ohroženého území a k tomu musí napnout všechno úsilí, mobilizovat tělesné i duševní schopnosti a síly, promýšlet varianty řešení a rozhodovat se pro jednu z nich.

* Nikdo neví, zda se úkol podaří splnit, je v tom určité riziko, některé kroky vyžadují rozhodnost a odvalu. Vše provází napětí, stres. Prožívá se intenzivně blízkost ostatních. Zasahuje to i emoční sféru. Je nutná spolupráce s jinými žáky či studenty.

* Po skončení akce, hry, projektu, hodnotí každý i svůj podíl, neboť měl šanci se něco dozvědět o sobě. V takové situaci ještě nebyl a zvládl ji. Pokud ne, tak se pokusí o zlepšení v další činnosti.

Zůstává prožitek ze společného konání ve skupině lidí, kteří se navzájem podporovali. Zažili dobrodružství. Hloubka takového prožitku je znásobena prožíváním napětí při překonávání překážek stojících v cestě řešení. Hluboce v aktérech akce zůstane pocit jejich vlastní důležitosti - mnozí si říkají:

Netušili jsme, co je v nás skryto, překonali jsme vlastně své možnosti.

Síla plynoucích prožitků

Pro hlubší porozumění vlivu dobrodružných situací na člověka se vraťme ještě jednou k teorii „Flow“, koncepci amerického psychologa Csikszentmihalyi (1996). Této problematice se věnuje hodně pozornosti v aktivitách v přírodě, ale také ve sportovních aktivitách a volném čase. Znovu se nastoluje požadavek pro tělesnou výchovu, ale i pro další předměty, více se zamýšlet nad významem té které aktivity pro osobnostní rozvoj žáků.

Prožitek plynutí (Flow experience) charakterizují pocity vznikající při plném soustředění se na nějakou aktivitu v takové míře, že nám to způsobuje radost a uspokojení. Je to proces jednotného plynutí od jednoho okamžiku ke druhému. Vyžaduje určitý druh zacílení pozornosti tak, že účel a cíl jednání se promítají do samotné aktivity. Aktivita nás v takovém případě plně pohlcuje, zapomínáme na čas i na své okolí, dané okamžiky intenzivně prožíváme. Po dosažení cíle (zvládnutí vrcholu či překážky, sehrání hry, vyřešení úkolu) se cítíme schopnější a zkušenější. Při prožitku plynutí se stává „organizace našeho já“ složitější, bohatší, ucelenější než byla před tím. Měníme se v tzv. autotelickou osobnost, jež je soběstačná v cílech, které pramení ze zážitků zhodnocených vědomím. Taková osobnost dovede přeměnit množství různých zážitků v obohacující prožitek plynutí. Pravidla pro vytváření takové osobnosti lze uplatnit i při výchově prožitkem. Především musíme mít jasně udané cíle, umět hodnotit pokrok v jejich dosahování, soustředit se plně na prováděnou činnost a nechat se zcela vtáhnout do prováděné aktivity. Aby mohl náš osobní růst pokračovat, potřebujeme si klást další cíle - výzvy, které budou vyžadovat vyšší úroveň našich znalostí a dovedností.

Učitelé musí učit žáky objevovat stále nové výzvy, naučit je hledat cestu prostřednictvím školních předmětů i volného času. Názorný příklad poskytuje sport. Jednu takovou studii provedli Jacsonová a Csikszentmihalyi 1999 (viz komentář Řepka 2005). Ve studii „náctiletých“ zjistili, že tato skupina byla mnohem šťastnější, když se věnovala ve volném čase sportu a ne sledování televize či nakupování. V životě je to však složitější, neboť pro dosažení prožitků plynutí musí každý člověk něco vložit – čas, úsilí, které pomáhá překovávat různé druhy překážek.

Znovu se přes „dobrodružství“ a teorii „flow“ dostáváme k tomu, že člověk si musí své „formující“ prožitky odpracovat, a to ho také činí šťastným a spokojeným.

Řešení krize a získávání nových zkušeností (nové rutiny)

Zajímavý je pohled na dobrodružství od německých zastánců tzv. hermeneutické pedagogiky (viz Becker 2003, 2007).

Hermeneutika je umění a teorie interpretace, původně to byl soubor pravidel a prostředků k výkladu bible a jiných náboženských textů.

Klasický model poznávání prostřednictvím hermeneutické vědecké metody je hermeneutický cyklus. V tzv. hermeneutickém cyklu se nepostupuje dle logických kroků, ale vytváří tzv. pragmatický cyklus, který se snaží nacházet spojitost mezi celkem a jeho částmi.

Ve vztahu k výchově se mluví o tzv. výchovné skutečnosti, tou bychom mohli nazvat dobrodružnou situaci.

Historicky je člověku vloženo na bedra úsilí stálého poznávání přírody a „objevování nových znalostí“. Vyplývá to ze sledování biologických základů chování i z klasických legend (např. putování Odyssea, objevování hor – Petrarcův výstup na horu Mt Ventoux. aj.). Otevírání budoucnosti (hledání nového poznání) se děje při přechodu od přírody ke kultuře. Zde si člověk musel vytvářet hypotetické světy, rozdílné od současnosti, ve které žil. To nutilo člověka k vlastnímu rozhodování zvláště v situacích, které ho vedly k rozhodnutí, které však nemohl v daném čase racionálně podložit, neboť se nemohl při řešení nové situace spolehnout na rutinu. Možnost zdůvodnění rozhodnutí se projevovala až po jeho realizaci. Vysvětlení těchto procesů se opírá o **tzv. objektivní hermeneutiku**, jejíž postupy rozpracoval německý sociolog Ulrich Oevermann (viz Becker 2003).

Na podkladě jeho termínů **krize a rutina** a jejich řešení, je možné osvětlovat výchovný potenciál dobrodružství, jakož i další koncept profesionalizace a rozvoje pedagogiky, ve které se používá dobrodružství jako prostředek výchovy a učení.

Při řešení rozhodovacích situací, při kterých se jedinec nemůže opírat o žádné ověřené rozhodovací rutinní postupy, se ocitá v krizové situaci. Zvládání takových situací jedincem je ulehčeno tím, když je přesvědčen, že přijaté řešení nejisté situace je správné. Dle Oevermanna se jedná o **tzv. strukturální optimismus**.

Takové chování údajně vzniká již při symbióze plodu dítěte s matkou a zůstává v paměti těla jako zdroj optimistické interpretace světa a nebojácného překonávání výzev i jako zdroj energie pro další vzdělávání jednotlivců a dalšího rozvoje společnosti. Tento mechanismus usnadňoval přežívání člověka v těžkých obdobích jeho vývoje.

Kdyby se rutina (zkušenosti a dovednosti člověka) neocitala v krizi, neměl by jedinec žádný podnět získávat nové poznatky. Teprve krize upozorní jedince na to, že v rutinně uložené zkušenosti jsou nedostatečné pro řešení krizové situace.

Po celá staletí, pro udržení lidského rodu, museli mladí lidé v krátkém období zvládnout situace, které je připravovaly na život v budoucnosti. Tento proces

završovaly tzv. iniciační rituály, které umožňovaly, spíše herním způsobem, získávat potřebné „vybavení“ pro život.

Dnešní pohybová dobrodružství jsou nevšední praktické výměny názorů s divokou a drsnou nebo určitou stránkou přírody. Aktivita jsou prováděny jako hra, nejsou spojeny s životní nutností, a proto se mohou konat v uvolněné atmosféře. Kdo se rozhodl vědomě opustit každodenní rutinu a vyhledat vzrušení v dobrodružství, počítá s tím, že se setká s něčím překvapivým a neočekávaným. Dostává se do krizové situace. Odkládá pohodlí rutiny a nezáměr o nové a zneklidňující a vstupuje do tvrdých podmínek (dnes se však předpokládá poskytnutí základního vybavení - lana, buzoly, jistící prostředky atp.). Takové dobrodružství můžeme nazvat řetězcem vědomě překonávaných rozhodovacích krizí a přijímaných rozhodnutí.

Vstup do takových aktivit jako je putování po horách, jízda po moři či proudící vodě, to jsou modely, jak získávat zkušenosti, ve kterých má krize ústřední pozici. Řešení krize podmiňuje vzdělávací a výchovné procesy jednotlivce, aby vzniklo něco nového. Abychom dokázali hravou formou změnit zavedené rutinní řešení a zakusit a poznat něco nového o sobě a skutečnosti, musíme být připraveni dát všanc svoji opatrnost, pohodlnost a klid, abychom získali podíl na takovém typu jednání, které dovoluje interpretovat živoucí zvědavost a naději jako skutečnost otevřenou budoucnosti, ve které může probíhat vzdělávací proces i s určitým rizikem neúspěchu.

Člověk, který chce něco nového zažít, jedná v souladu s dávnými vzory, jako byl zmiňovaný Petrarcův výstup na horu a Odysseovo putování, s odvážlivci, kteří přes zákaz podlehli své zvědavosti a dali se na cestu, aby se poprali s neznámem. Nezaměňme - li dobrodružství za každodenní činnost a zvládneme-li výzvu a udržíme-li překonávání krizových situací dále od účelového využití, pak můžeme pohybovému dobrodružství přisoudit určité místo ve vzdělávacím a výchovném procesu jednotlivce.

Zkušenosti, jejich aktivní způsob získávání při praktickém pohybu při poznávání přírody, hrají ústřední roli. Metoda, kterou jsme ke zkušenostem došli, zůstává částí zkušenosti. Něco zakusit je proces aktivní námahy, kterou člověk vynakládá, aby získal nové poznatky. Je to cesta ke zdroji zkušeností.

V současné době přichází dobrodružství do škol v podobě tzv. zážitkových aktivit, jako obohacení výuky v tělesné výchově i jako součást osobnostní a sociální výchovy např. v adaptačních kurzech.

Z jednoho pohledu to přináší něco, co oživí běžnou rutinu, nabízí kompenzaci aktivit všedního dne. To je přístup, který nezohledňuje získávání zkušeností, ale nabízí zábavu a spokojenost.

Jestli však chceme využívat vzdělávacího výchovného potenciálu dobrodružství, nesmí převažovat motivy, které přikryjí řešení krizové situace. Zbavíme-li situaci novosti a neurčitosti, pak dochází spíše k opakování či zpevňování dřívějšího rutinního přístupu. Např. lezení s horním jištěním na skále snižuje dle tohoto schématu řešení krizových situací při hledání nové cesty a překonávání určitého rizika.

Krizové situace se nedají standardizovat. Když je standardizujeme, nejedná se už o řešení krize. Je to pak situace, kdy se za sebou jako na běžícím pásu střídají aktivity a třídy. Ulamuje se tím „ostroť“ při řešení konfliktních situací a redukuje se takové akce na konzumní zboží, obsahující jen stále krásné a napínavé prožitky. Snižují se tak šance autonomního získávání zkušeností, neboť průběh akce je naplánován jako mechanický sled událostí (zde vidí někteří autoři určité nebezpečí při aplikaci amerického přístupu nazývaného „adventure programming“).

Pedagog pracující s dobrodružstvím musí poznat, jaký stupeň krizové situace bude svěřenou skupinou považován za výzvu. Musí být zvažována věcnost dobrodružné situace. Děti a mládež se rychle vyrovnávají s výzвовými situacemi, není potřebné cizí řízení či manipulace.

V některých momentech působí emocionální reakce, které ovlivňují samostatné řešení situace. Strach, výšková expozice, pád do vody atp. Mnohé takové situace vyžadují terapeutické znalosti či postupy, kterými by měli být pedagogové seznamováni v budoucích studijních programech a kvalifikacích.

Jedna z cest dobrodružství do škol

Ve spojitosti s dobrodružnou výchovou chceme upozornit na úspěšnost amerického programu **Project Adventure (PA)**, jehož zakladatelé chtěli na počátku sedmdesátých let 20. století vnést do škol prvky dobrodružství uplatňované na kurzech Outward Bound probíhajících hlavně v přírodním prostředí (viz Neuman a kol., 2000). První programy tohoto projektu se odehrávaly v tělocvičnách a halách.

Počáteční učební cíle projektu byly přizpůsobovány různým programům ve školní tělesné výchově a rekreaci. Program se v rámci hodin tělesné výchovy zaměřoval na plnění těchto obecných cílů:

1. Zlepšování **osobního porozumění** mezi žáky. To vyžadovalo absolvování řady aktivit, které zahrnovaly tělesné i emocionální riziko, uskutečňované (nebo někdy se nedařící) v podpůrné atmosféře skupiny, kde každý může rozvíjet svou sebedůvěru a sebevědomí.
2. Zvyšování **vzájemné podpory** uvnitř školní třídy a skupiny. Důraz byl kladen na to, že v učení je někdy důležitější prožít pocit úspěchu či neúspěchu, než dosáhnout výkonu (výsledku) nebo vynaložit úsilí. Cvičení navozovala podpůrnou atmosféru směřující ke zlepšení spolupráce.
3. Zlepšování **hbitosti a tělesné koordinace**. Rovnováha, koordinace a hbitost se může zlepšit cvičením a často je po hmatatelném výsledku provázána zvýšeným pocitem osobní hodnoty. To je příležitost i pro tzv. nešikovné žáky, neboť byla vyhledávána cvičení, ve kterých prožijí pocit úspěchu.
4. Rozvoj a narůstání **pocitu radosti** ze svého fyzického „já“ a se sounáležitosti s dalšími osobami. Zde projekt nabízí vedle prožívání nových situací také radost a smích. Z výpovědí žáků vyplývá, že v reálných a dramatických situacích výuky mnozí dosahují hranic svých možností. Atmosféra v těchto aktivitách je záměrně navozována tak, aby se i ti nejuzavřenější studenti cítili co nejméně ohroženi při provádění nových, nezažitých prvků. Ti, kdo nevynikají v tradičních sportech, náhle zjišťují, že v některých aktivitách jsou na stejné úrovni s ostatními, což je

povzbuzující učební zkušenost, týkající se všech. U žáků a studentů řešících společný problém se často projeví vůdcovské schopnosti, které by se v tradičním vyučování nikdy neobjevily.

Výzkumná sledování ukázala, že žáci účastníci se Projektu dobrodružství vykazují statisticky významné zlepšení v sebepojetí.

Typický **program** tzv. **dobrodružného tělocviku (v rámci Project Adventure)** trvá jeden semestr a obsahuje tři fáze:

1. *První fáze* zahrnuje veselá cvičení, exotické hry a některé základní dovednosti potřebné k bezpečnému a úspěšnému absolvování celého programu.

Na začátek je zařazován nácvik upevňování důvěry, neboť důvěra v druhého je nezbytnou složkou programu. Pomáhají ji vytvářet také různé kontaktní hry a cvičení rozvíjející vytrvalost a podporující radostnou náladu.

2. *Druhá fáze* rozvíjí kolektivní spolupráci a osobní zapojení každého žáka v rozličných „riskantních“ činnostech. Typickou činností je v této fázi hra nazvaná „Ostrov“, kdy se má skupina udržet na vyznačeném malém prostoru. V kooperativních hrách dochází k diskusím, které se zřídka vyskytují v tradičních hodinách tělesné výchovy.

3. *Třetí fáze* zahrnuje překážkové lanové dráhy. Při jejich zdolávání uplatňují účastníci všechny nově získané dovednosti a znalosti. Jsou to vlastně zkoušky nebo testy, které nejsou ve školách obvyklé.

Pro naši práci byl úspěch Projektu dobrodružství povzbuzením, neboť v praxi plně potvrdil životnost koncepce „výchovy dobrodružstvím“ ve školním prostředí.

Kritické hlasy

Občas nám hrozí také přílišné zjednodušení cílů a norem dobrodružných programů. Brookes (1993) např. kritizuje zjednodušené pojetí cílů právě u zmiňovaného Projektu dobrodružství a volá po adekvátnějších výchovných teoriích více přihlížejících k sociálním změnám a kritickému hodnocení výsledků. Varuje, že jinak mohou být tento i některé další programy výchovy dobrodružstvím stejně dobře prezentovány **virtuální formou** jako videohra.

V souvislosti s koncepcemi výchovy dobrodružstvím lze zmínit také názor anglického autora Rubense 1998, který zdůrazňuje v souvislosti s učením princip „mistrovství“. Srovnává ho s tzv. užším a širším pojetím koncepce dobrodružství. Prožitky a zkušenosti v **užším pohledu na dobrodružství** jsou krátkodobé, zaměřené na vzrušující zážitky, ale vyžadující málo vloženého úsilí. Účastníci obvykle nepřebírají žádnou odpovědnost za svou činnost – bungee jumping, slaňování, jízda na kladce, překonávání umělých překážek aj..

Prožitky a zkušenosti v **širším pohledu na dobrodružství** jsou opačného zaměření. Vyžadují často velké úsilí a odpovědnost účastníků za důsledky činnosti a dlouhodobější trvání výkonu. Lze sem řadit výstupy na vrcholky hor, putování na kolech, lyžích či na lodích. Aktivita zahrnované do širšího pojetí dobrodružství zdůrazňují „mistrovský“ přístup, zvládnutí disciplíny. Usuzuje se, že takto prováděné aktivity povzbuzují ochotu účastníků přebírat odpovědnost za svoje aktivity i v dalším životě.

Přenos do výsledků dobrodružné výchovy do praktického života

Hlasy pro využívání dobrodružství v přípravě mládeže na život se ozývají v pedagogice, v tréninku manažerů (viz práce von Cube) a návrat dobrodružství do života britské mládeže žádá počátkem druhého tisíciletí nadace a manifest podporující dobrodružství ve Velké Británii. Je to další podpora závěru zprávy lorda Hunta (In Search of Adventure 1989) ve které se říká :

„Každá mladá osoba ve Spojeném Království by měla mít příležitost, aby se mohla do svých 15 let účastnit dobrodružných aktivit v přírodě“.

V roce 2000 vznikla ve Velké Británii také „Campaign for Adventure“. Její snahou je ukázat, že nejlepší přístup k životu je zachovat si objevitelského ducha, dobrodružství a podnikavost.. Kampaň se snaží ovlivnit veřejnost a lépe ji informovat o přístupech k riziku. Vytváří základnu pro porozumění tomu, že situace s nepředvídatelnými okolnostmi a nejistotou jsou nezbytnými rysy života a že absolutní bezpečnost není dosažitelná. Ukazuje na to, že rozumná výchova a příprava mladých lidí, mohou vést k dosažení odpovídající rovnováhy mezi rizikem a bezpečností.

V procesu dobrodružné výchovy získávají žáci a studenti obraz o cestě k cíli, o zážitcích a zkušenostech, které ji doprovázely. Můžeme zde pak použít Goetheho výrok: *Vždyť cesta je naším cílem.*

Účastníci tohoto procesu dostali důležité informace o tom, jak umějí řešit problém, jak překonávají výzvy, jak prožívají nejistotu situace i jak se domlouvají s ostatními lidmi.

Záměry dobrodružné výchovy by měly prostupovat školní výukou i výchovou v delším časovém období. Často brání splnění cílů i přenosu do praxe krátkodobost působení dobrodružných aktivit a někdy i jejich izolovanost od praktického světa.

V mnohých aktivitách a životních situacích se hraje s výzvou, rizikem, dobrodružstvím. To nás nutí k plnému soustředění na situaci, na činnost probíhající teď a tady. Tato charakteristika odpovídá myšlence Hogenové (1996), která se přimlouvá za nutnost setkávání člověka s celkem a skutečností v právě prožívaném okamžiku. Je to potřebné vytrhnutí člověka z běžně pojímaného života v rovině minulost, přítomnost a budoucnost. Přes vzrušující zážitky je člověk nesen do situací, kde zapomíná na čas, a díky intenzivní činnosti se stává sám sebou, opravdu žije.

2.4.3 Doporučený postup

- Využijeme k přiblížení dobrodružství příběh z literatury.
- Vyzveme žáky, aby hledali podobnosti mezi problémem, výzvou a dobrodružstvím.
- Ve vztahu k tomu, co bylo řečeno o výzvách, se snaží žáci o popsání toho, co je vlastně dobrodružství.

- Ještě je třeba vysvětlit to, že dobrodružství v našem případě končí pro účastníky dobře.
- Společně se žáky hledáme situace, kdy se již o dobrodružství nejedná. Kdy jde o riziko, které nezvládneme a které končí úrazem (psychickým postižením) anebo také smrtí.
- Zavedeme diskusi o tom, jaká dobrodružství jsou tedy prospěšná a co lidem přinášejí.
- Můžeme se vrátit k dávným vzorům s knihou viz např. slavná publikace - Joseph Campbell : Tisíc tváří hrdiny. Archetyp hrdiny v proměnách věků. Praha: Portál, 2000.
- Po diskusích a příkladech se můžeme vrátit ke společnému hledání určitého vzorce dobrodružství (rozhodnutí, opuštění známé oblasti, překonávání překážek , získávání dovedností-rutiny, zvládnutí a překonání a obohacení o nové zkušenosti, dovednosti a znalosti).
- Vrátime se ještě k odpovídání na otázky, jaké typy dobrodružství vlastně dnešní doba mladým lidem nabízí? Žáci by sami měli dospět k tomu, co je vlastně prospěšné a co může být škodlivé.
- Na podkladě her by měli žáci diskutovat o různých přístupech při řešení dobrodružných situací.
- Zajímavý bude seznam pocitů, které doprovázely žáky při některé z her v noci.
- Závěr pokračující diskuse bude patřit samostatné práci žáků, kteří se v malých skupinách budou snažit podat náměty na to, jak uspořádat výuku v různých předmětech dobrodružně.

2.4.4 Evaluace

- Každý žák ze třídy vypracuje krátkou esej o tom, co je dobrodružství, jak je vytvářeno a jak lze dobrodružných situací a činností využívat ve škole i v životě. Výsledky elektronicky zobrazí na domluvené stránce, aby si je mohla celá třída přečíst.
- Pokračováním takové práce by mohlo být společné stanovení kroků (seznamu, schématu), jak se stát správným „dobrodruhem“.
- Po prázdninách by žáci mohli konfrontovat své zážitky s obecným schématem.

2.4.5 Seznam aktivit

D1 Bludičky	Chůze noční přírodou je pro mnohé novou záležitostí a ještě se zesílí, když se při tom hledají světla se vzkazy a informacemi.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
D2 Atomová bomba	Činnost už dle názvu dobrodružná a nebezpečná. Skupina je v očekávání, zda se jí podaří z nepřístupného místa odstranit rozbušku bomby. Je jasné, že se na tom musí v určité chvíli podílet všichni, ale nikdo zatím nezná správné řešení.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
D3 Paprsek ve tmě	Pohyb obtížným terénem poslepu je sám o sobě nesmírně zajímavý, zvláště když jsou v cestě překážky, které by vzbuzovaly úctu i s otevřenými očima. Člověk je napjatý z toho, jak prověřuje prostor před sebou a i z následné prohlídky zrakem. Jsou zde zapojeny všechny smysly mimo zrak.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		
D4 Celníci a pašeráci	Velká hra v přírodě, kterou lze rozehrát do mnoha detailů. Přináší napětí a vyžaduje přemýšlení a taktiku. Pašeráci se snaží obelstít četníky a četníci musí předvídat všechny úhybné manévry.	

Zdroj : HERMOCHOVÁ, Soňa, NEUMAN, Jan. Hry do kapsy. Díl IV. Praha:Portál, 2003. ISBN 80-7178-818-X		
D5 Sóló	Hra patří do skupiny těch, které se natrvalo zapisují do paměti. Osamělý pobyt v lese vyžaduje odvahu i trpělivost. Je zde stále přítomné napětí z neznámého prostředí plného zvuků, šelestů a vůní.	
NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5		

3. POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

- BECKER, Peter. Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. Sportwissenschaft 33, 2003, č. 2, s. 123-142.
- BECKER, Peter. What would happen if ...? About the elective affinity between adventure and the coniunctivus potentialis. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 7, 2007, č. 1, s. 77-89
- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál. 375 s.
ISBN 80-7178-479-6
- BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998.248 s.
ISBN 80-7178-216-5
- BROOKES, A. Is cyberspace the next frontier for adventure-based conseling ? Journal of Experiential Education, 16,1993,č. 3, s. 18-24
- BRUNNER, Jerome S. O podstate a problémoch vyučovania. Bratislava: SPN, 1968.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu? Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 399 s.
ISBN 80-7106-139-5
- ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha : Univerzita Karlova, 1993.414 s.
ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP,Jan., MAREŠ, Jiří: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.655 s.
ISBN 80-7178-463-X
- ČINČERA, Jan. Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada, 2007.115 s.
ISBN 978-80-247-1974-0
- DRÁPELA, Viktor J. Přehled teorií osobnosti. Praha:Portál, 1997. 175 s.
ISBN 80-7178-134-7
- GILSDORF. Rüdinger, VOLKERT, Kathi (Editors). Abenteuer Schule. Alling : Dr. Sandmann, 1999.447 s.
ISBN 3-929-221-61-6
- GLOVER, Donald R., MIDURA, Daniel W. Team building though physical challenges. Champaign : Human Kinetice, 1992. 145 s.
ISBN 0-87322-359-4
- HALLIDAY, Nancy. Developing self-esteem through challenge education experiences. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70, 1999, č.6, s. 51-66.
- HARTL,Pavel., HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Praha:Portál, 2000, 453 s.
ISBN 80-7178-303-X

- HELUS,Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí.. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče. Praha: Portál, 2004. 228 s.
ISBN 80-7178-888-0
- HOGENOVÁ, Anna. Etika a sport. Praha: UK FTVS, 1996. bez ISBN
- HOPKINS, David, PUTNAM Roger. Personál growth through adventure. London : David Fulton Publisher, 1993.232 s.
ISBN 1-85346-158-X
- HOWARD, Pierce J. Příručka pro uživatele mozku. Praha: Portál, 1998. 396 s.
ISBN 80-7178-307-2.
- HUNT, John (Editor). In search of adventure. A study of opportunities for adventure and challenge for young people. Guilford : The Talbot Adair Press, 1989. 279 s.
ISBN 0 9511835 - 4- 0
- KALHOUS,Zdeněk, OBST,Otto a kol. Školní didaktika. Praha:Portál,2002.448 s.
ISBN 80-7178-253-X
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1997.147 s.
ISBN 80-7178-167-3
- KUPISIEWICZ, Czeslaw. O efektívnosti problémového vyučování. Bratislava: ŠPN, 1964.
- KUTÍNOVÁ,Z.,WIEDENOVÁ, M. Úvod do psychologie pedagogické a sociální. Studijní texty pro distanční studium. Liberec : TU Liberec, 2001.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.199 s.
ISBN 80-7178-205-X
- LUCKNER,John L., NADLER,Reldan S. Processing the Experience. Strategie to Enhance and Generalize Learning. Second Edition. Dubuque : Kendall/ Hunt Publ. Company, 1997.418 s..
ISBN 0-7872-1000-5
- MAREŠ, Jiří. Zvládání školní zátěže u žáků a studentů. In ČÁP,Jan., MAREŠ, Jiří: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. str. 527-563.
- MICHÁLEK, Jiří. Typologie výchovy. Místo výchovy v životě člověka. Praha:OIKOYMENH, 1995. 92 s.
ISBN 80_86005-01-1
- MIKŠÍK, Oldřich. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha : Karolinum, 2003. 256 s.
ISBN 80-246-0240-7
- NEUMAN, Jan. Fenomén zvaný „dobrodružství“. In ČERVENKOVÁ, Renata (Editorka) Kalokagathia- Nové dimenze a výzvy.Sborník II. výroční konference o výchovných a rekreačních aktivitách v přírodě. Nadace Pangea a FTK UP Olomouc 1997. Olomouc : Hanex, 1998, str. 41-47.
- NEUMAN,Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2
- NEUMAN, Jan,VOMÁČKO, Ladislav, VOMÁČKOVÁ, Soňa. Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha : Portál, 1999. 315 s.
ISBN 80-7178-292-0

- NEUMAN, Jan a kol. Turistika a sporty v přírodě. Praha: Portál, 2000. 197 s.
ISBN 80-7178-391-9
- NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001. 243 s.
ISBN 80-7178-555-5
- NEUMAN, Jan. Dobrodružná výchova na školách.
In TILINGER, Pavel, RYCHTECKÝ, Antonín, PERIČ, Tomáš (editoři) Sborník
příspěvků národní konference Sport v České republice na začátku nového
tisíciletí. Praha, UK FTVS 2001, str.89-93
ISBN 80-86317-12-9
- NEUMAN, Jan. Kurt Hahn-Politik bez úřadu a pedagog bez diplomu. Gymnasion
2004, č. 1, str.95-98.
- NEUMAN, Jan. Campaign for Adventure. Gymnasion 2005, č. 3, str. 71-72.
- NEUMAN, Jan. Nadace a manifest podporující dobrodružství. Gymnasion
2005, č.3, str.73-75
- NOVOTNÁ, Jiřina. Problémové vyučování. In BLAŽKOVÁ, Růžena,
VOSMANSKÝ, Jaromír. The Decidable and the Undecidable in Mathematics
Education. Proceedings of the Int. Conference, Brno:Masaryk University, 2003, 5
str.
- OKOŇ, Wincenty. K základům problémového učení. Praha:Stát. ped. nakl. 1966.
222 s.
- PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996.380 s.
ISBN 80-7178-070-7
- PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999.164 s.
ISBN 80-7178-309-9
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha:Portál,2001.139
s. ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. (Editoři) Pedagogický
slovník. 3.rozšířené vyd. Praha : Portál, 2001.322 s.
ISBN 80-7178-579-2
- RHONKE, Karl. Cowstails and cobras II. Dubuque : Kendall/Hunt, 1989. 209 s.
ISBN 0-8403-5434-7
- ROTH, Ralf, TÜRK, Stefan, KLOS, Gregor. Fachbegriffe aus Natursport und
Ökologie. Köln: Institut für Natursport und Ökologie Deutsche Sporthochschule
Köln, 2003.98 s.
ISSN 1612-2437
- ŘEPKA, Emil.Motivace ve školní tělesné výchově.České Budějovice: Jihočeská
univerzita, 2005. 185 s.
ISBN 80-7040-808-1
- ŘÍMAN, Josef., ŠTĚPÁNEK,Miroslav. a kol. (Editoři) Malá československá
encyklopedie. V. díl Pom-S. Praha : Academia, 1987, str.105,462
- SCHLESKE, Wolfram. Abenteuer- Wagnis-Risiko im Sport. Schorndorf : Karl
Hofmann, 1977. 168 s.
ISBN 3-7780-6581-5
- SCHOEL, Jim,PROUTY, Dick,RADCLIFE,Paul. Islands of healing.
Hamilton:Project Adventure, 1988. 305 s.
ISBN 0-934-38700-1

- SKALKOVÁ, Jarmila. Pedagogika a výzvy nové doby. Brno: Paido, 2004. 158 s.
ISBN 80-7315-060-3
- SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno : Barrister&Principál, 2002. 517 s.
ISBN 80-85947-80-3
- SMITH, Thomas E. et al. The Theory and practice of challenge education. Dubuque : Kendall/Hunt Publ. Comp., 1992. 284 s.
ISBN 0-8403-8042-9
- STENBERG, Robert.J. Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002. 636 s.
ISBN 80-7178-376-5
- TOURNIER, Paul. *Dobrodružství života*. Praha : Návrat domů., 1997. 182 s.
ISBN 80-85495-69-4
- VALENTA, Josef. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Praha : Strom & AISIS, 2003. 95 s.
ISBN 80-86106-10-1
- Von CUBE, Felix., ALSHUTH, Dietger. Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. 6. vyd. München-Zürich : R. Piper. 1989. 333 S.
ISBN 3-492-10949-7
- WURDINGER, Scott D. Philosophical Issues in Adventure Education. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing Company, 1994. 107 s.
ISBN 0-8403-9400-4
- ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Brno: Computer Press, 2004. 315 s.
ISBN 80-251-0457-5

4. PODROBNÝ POPIS VYBRANÝCH AKTIVIT

A1 N.A.S.A. CVIČENÍ

Klasické cvičení, které vychází z praxe skupinové dynamiky a dává náměty na vytváření podobných úkolů i ve školních předmětech.

Cvičení vyvolává potřebu skupiny nalézt společná stanoviska. Výsledek může vypovídat o schopnosti skupiny řešit společně problémy i o tom, jaký typ řešení volí.

Počet osob: třída eventuálně dvě třídy; dělení na skupiny 6-8 účastníků; je možné použít pro stálé třídy nebo i pro nově vytvořené skupiny.

Věk: lze uzpůsobit od 8 roků,

Trvání: 1,5 – 3 hodiny.

Pomůcky: Pro každou osobu list se zadáním úkolu a později i klíč k řešení.

Pro skupinu list s obecnými náměty jak má skupina při řešení postupovat, dále tabulku, kde se budou zaznamenávat výsledky řešení všech členů skupiny, formulář pro zaznamenání výsledků jednotlivých skupin a otázky, ke kterým přiřadí počet bodů..

Popis postupu:

1. Nejprve rozdáme každému žákovi instrukce se seznamem věcí, které má správně seřadit. Každý pracuje sám bez komunikace s ostatními (10-15 minut).
2. Po uplynutí času rozdělíme třídu na skupiny po 6-8 žácích.
3. Každý si ve skupině nechá svoje instrukce a každá skupina dostane ještě list s obecnými náměty, jak postupovat při dosahování společných stanovisek. Dále

dáme do každé skupiny tabulku, do které každý člen skupiny zaznamená své výsledky (cca 10 minut).

4. Následuje fáze hledání domluvy na vytvoření pořadí, se kterým budou všichni souhlasit (30-60 minut).

5. Po uplynutí daného času předáme do každé skupiny klíč k řešení a formulář pro zaznamenávání výsledků jednotlivých skupin s otázkami, ke kterým přiřadí počet bodů (cca 10 minut).

6. Diskuse v každé skupině o tom, jak docházeli ke společným závěrům a odpovědi na otázky zadané ve formuláři (cca 30 minut).

7. Srovnání výsledků skupin zanesených do jednoho společného formuláře.

Je zřejmé, že se vždy bude srovnávat pořadí jednotlivců i skupin s pořadím, které určili experti. Zjistí se rozdíly, nejmenší součet rozdílů může být 15, tedy čím menší součet rozdílů, tím více se jedinec nebo skupina přiblížili ke správnému řešení.

Variace

Počet kroků v řešení a hodnocení můžeme upravit dle vyspělosti skupiny. Jsou známa podobná cvičení vztahující se k havárii letadla v poušti i v pralese.

Informace 1

Jste posádka kosmické lodi, která se měla dostavit na setkání s mateřskou lodí na osvětleném povrchu Měsíce. Kvůli mechanické závadě jste byli přinuceni přistát asi 200 km od místa setkání. Během nouzového přistání byla většina vybavení na palubě zničená . Vaše přežití je závislé na tom, jestli se setkáte s mateřskou lodí. Musíte proto bedlivě vážit, co si s sebou na cestu vezmete z věcí, které zůstaly neporušené.

Zůstalo celkem 15 předmětů.Vaším úkolem je seřadit tyto předměty dle důležitosti pro další pěší putování směrem k mateřské lodi. Na cestu si vezmete jen ty věci, které vám mohou být více či méně platné.

Číslo jedna dejte předmětu, o kterém si myslíte, že je v dané chvíli pro vaši záchranu nejdůležitější, pak postupně přidávejte čísla dalším předmětům tak, aby

na konci pořadí zůstaly předměty, o kterých si myslíte, že jsou nejméně užitečné nebo v daných podmínkách zbytečné.

Seznam zachráněných předmětů:

- 1 krabička zápalek
- 1 krabice s potravinovým koncentrátem
- 20 metrů nylonového lana
- 30 m² padákové látky
- 1 přenosný vaříč
- 2 pistole ráže 7,65 mm
- 1 krabice sušeného mléka
- 2 50 l bomby s kyslíkem
- 1 hvězdná mapa s Měsíční konstelací
- 1 záchranný člun s bombami naplněnými CO²
- 1 magnetický kompas
- 20 litrů vody
- Signalizační rakety hořící i ve vzduchoprázdnu
- 1 kufřík první pomoci s injekcemi
- 1 UKV vysílač i přijímač na solární baterie

Informace 2

Instrukce pro skupinové rozhodování

Toto cvičení je zaměřeno na skupinové rozhodování a řešení. Vaše skupina má dosáhnout souhlasu – konsensu. To znamená, že rozhodnutí o pořadí každé položky může padnout až poté, když je odsouhlasí každý člen skupiny, pak se teprve stane skupinovým rozhodnutím. Domluvy či konsensu se dosahuje obtížně, neboť ne každé rozhodnutí jednotlivce se shoduje s názory všech členů skupiny. Zkuste i přes to rozhodovat jako skupina o každé položce tak, aby se skupinovým rozhodnutím souhlasil aspoň částečně každý člen skupiny.

Několik rad ke skupinovému rozhodování:

* Vyvarujte se jednostranného zdůvodňování svých rozhodnutí, snažte se o logickou argumentaci.

* Vyvarujte se změny vašeho názoru jen proto, abyste se vyhnuli konfliktu.

Podpořte řešení, se kterým aspoň částečně souhlasíte.

* Vyvarujte se takových technik řešení problémů jako je hlas většiny, průměrování, či obchodování s vlastním rozhodnutím (jak ty mně, tak já tobě).

* Dívejte se na rozdíly v názorech spíše jako na užitečné, podněcující skutečnosti a ne jako na překážky v rozhodování.

* Podívejte se na svoje počáteční rozhodnutí s určitou nedůvěrou.

Využijte tolik času kolik potřebujete k nalezení skutečného skupinového rozhodnutí.

Informace 3

Celkové hodnocení pro skupinu

Skupina č.....

Individuální pořadí

Označení člena skupiny	1	2	3	4	5	6	7	8	Skupinové Pořadí
Zápalky									
Potravinová dóza									
Nylonové lano									
Padáková látka									
Vaříč									
2 Pistole									
Krabice mléka									
2 bomby kyslíku									
Hvězdná mapa									
Člun									
Magnetický kompas									
20 l vody									
Signalizační rakety									
Kufr 1.pomoci									
UKV vysílač									

Informace 4

Klíč k řešení, který vypracovali experti NASA:

- 1 krabička zápalek – 15- na Měsíci málo nebo vůbec potřebná
- 1 krabice s potravinovým koncentrátem- 4- nutné pro malé denní dávky
- 20 metrů nylonového lana- 6 lze použít k lezení nebo přepravě zraněných
- 30 m² padákové látky- 8- úkryt před Sluncem
- 1 přenosný vařič- 13- potřebný spíše na odvrácené straně Měsíce
- 2 pistole ráže 7,65 mm- 11- mohly by sloužit k vytvoření samohybného agregátu
- 1 krabice sušeného mléka- 12- potravin, možné míchat s vodou
- 2 50 l bomby s kyslíkem – 1 – nutné k zabezpečení dýchání
- 1 hvězdná mapa s Měsíční konstelací- 3- nejdůležitější k nalezení správného směru
- 1 člun s bombami CO²- 9 -možné použití bomb jako pohonu k překonávání útesů
- 1 magnetický kompas- 14- Měsíc pravděpodobně nemá žádné magnetické pole
- 20 litrů vody- 2 – důležité ke krytí potřeby tekutin
- Signalizační rakety hořící i ve vzduchoprázdnu- 10-možné použití k nouzové signalizaci
- 1 kufrík první pomoci s injekcemi- 7- pilulky i injekce jsou použitelné
- 1 UKV vysílač i přijímač na solární baterie- 5- možné spojení s mateřskou lodí

Informace 5

Formuláře pro záznam skupinových výsledků

Skupiny	Skupina I	Skupina II	Skupina III	Skupina IV
Body jednotlivých účastníků				
Průměr bodů skupiny před diskusí				
Body skupiny po rozhodnutí				
Zisk(Úbytek) bodů skupiny				
Zisk(Ztráta) oproti nejpřesnějšímu Účastníkovi				
Zisk oproti nejméně úspěšnému Účastníkovi				

Člen skupiny:

Chybné body člena skupiny: _____

Celkově : _____

Nejvyšší a nejnižší počet bodů členů skupiny: _____

Průměrný počet bodů členů skupiny před diskusí (dělit sumu počtem členů skupiny): _____

Součet chyb skupiny po dosažení a napsání konečného pořadí: _____

Rozdíl mezi průměrným počtem chyb před diskusí a po přijetí rozhodnutí: _____

Je počet bodů skupiny po dosažení konsensu nižší nebo vyšší?

Vyskytli se účastníci, jejichž individuální součet byl nižší, než dosáhla skupina při konsensu? _____

Jak byly využity při rozhodování názory členů skupiny?

Byl ignorován názor někoho, jehož individuální hodnocení bylo správnější než hodnocení celé skupiny?

Byli jste překvapeni chováním některých členů skupiny, když to srovnáváte s tím, jak se jevíli před tím?

Některé nápady nebo otázky, které můžete využít při hodnocení tohoto cvičení i dalších podobných úkolů.

1. Pracoval jsi lépe ve skupině, nebo když jsi byl samotný? Proč?
2. Zvolil jsi lepší pořadí než celá skupina? Nebo byl výsledek skupiny lepší? Proč? Proč ne?
3. Jakého průměru dosáhla tvá skupina? Jak ho dosáhla?
4. Líbila se ti individuální práce více než skupinová? Proč? Proč ne?
5. Co ses dozvěděl o sobě, o svém stylu rozhodování a učení?
6. Jak ti tvé znalosti umožňovaly pracovat s údaji, které jsi neznal?
7. Jak často se ve skupině pracovalo s pocity či s intuicí?
8. Jak často dominovala při řešení znalost faktů?
9. Jaký byl ve vaší skupině vztah mezi pocity a znalostmi?
10. Co je lepší? Učit se poznávat společně ve skupině nebo sám?
11. Co je lepší pro přežití? Být ve skupině nebo být sám?

Zdroj :Upraveno dle ANTONS, Klaus. Praxi der Gruppendynamik. Übungen und Technikem. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe, 1973, s. 156-158

A2 Gordický uzel

Kontakt s ostatními, smysl pro kooperaci, obratnost, tvořivý přístup k řešení problému. Výborný prostředek, jak zapojit všechny do akce při řešení zdánlivě jednoduchého pohybového úkolu.

Počet: skupina 10-12 hráčů

Věk: od 8 let

Pomůcky: žádné

Prostředí: dvůr, hřiště, louka, lesní prostranství

Popis:

Vytvořte kruh tak, abyste se dotýkali rameny. Předpažte levou paži a uchopte za ruku některého ze svých spoluhráčů. Pozor, nesmí to být váš soused zprava ani zleva. Totéž proveďte pravou paží (je možno provést se zavřenýma očima). Nyní jste dokonale propletení, vytvořili jste Gordický uzel. Nečekejte na Alexandra Makedonského a snažte se rozmotat vlastními silami, aniž byste se pustili. Podaří-li se vám rozplést tuto změt' končetin a těl a vytvořit jeden kruh (platí i postavení zády do středu kruhu), budete zapsáni do desek maloasijského města Gordia. Asie vám bude ležet u nohou.

Selžou-li všechny pokusy o rozpletení lidského uzlu, může vedoucí uvolnit jedno spojení, o kterém si skupina myslí, že je klíčové.

Pak se pokračuje v řešení úkolu. Při větším počtu hráčů bývá potřebný i druhý zásah vedoucího. Hráči i vedoucí by se měli obrnit trpělivostí a hledat řešení. V průběhu hry se může měnit způsob držení rukou při zachování stálého kontaktu, nesmí to však měnit základní postavení.

Při větším počtu osob se někdy podaří vytvořit i několik menších kruhů.

Variace:

- * Zahájení hry s malým počtem hráčů a postupné zvětšování skupiny.
- * Při velkém počtu hráčů lze přerušit jedno spojení a uložit skupině vytvoření řady.
- * Lze určit časový limit pro řešení či soutěžit v úspěšnosti mezi několika skupinami.

Bezpečnost: Nejsou známy žádné úrazy. Upozorněte na ohleduplnost při držení za ruce. Těsné džíny či krátké přiléhavé sukně nezaručují úspěšné řešení. Hrozí-li dlouhotrvající "zápas", zajistěte přísun tělových a ústních sprejů, pro osvěžení prostoru v "uzlu".

Zhodnocení

Po skončení cvičení se děti vyjádří k tomu, jak se jim dařilo rozetnout gordický uzel. Znovu se podívají kolem a řeknou, kdo se na vyřešení podílel. Kdo a jak prosazoval svůj postup. Zodpoví si otázku, co bylo nejdůležitější pro řešení takového problému.

Zdroj: NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5

A 3 Živá abeceda

Řešení pohybového úkolu, komunikace, tvořivost, tělesný kontakt.

Počet: pro větší skupinu, pro několik tříd

Věk: od 6 let

Pomůcky: žádné

Prostředí: jakákoli rovná a suchá plocha

Popis:

V této činnosti se všichni staneme na chvíli herci, kteří prostřednictvím svých těl sdělují nějakou informaci, i diváky, kteří se snaží pochopit význam tohoto sdělení. Rozdělíme se na dvě skupiny. Jedna ze skupin se vzdálí a tajně si domluví slovo, které ztvární pomocí svých těl. Do "psaní" se zapojí každý člen skupiny. Využití prstového písma si necháme na jinou příležitost. Jakmile dokončí konstrukci slova, oznámí to druhé skupině. Tato skupina se společným úsilím všech svých členů snaží slovo přečíst. Když si myslí, že ho našla, oznámí to mluvčí skupiny. Po přečtení daného slova se úlohy vymění.

Variace:

- * V méně početné skupině (pod 8 členů) čte sdělení vedoucí nebo jeden vybraný hráč. Máme-li dost času, vystřídají na místě "čtenáře" všichni členové skupiny.
- * Můžeme měřit čas, za který je sdělení rozluštno, a uspořádat soutěž mezi družstvy nebo jednotlivci.
- * Vymezíme slovní druh, případně řeč, ve které budeme tvořit.
- * Píšeme první slova ze známých přísloví a "čtenáři" musí zbytek doplnit.

Zhodnocení

Srovnáváme aktivitu jednotlivých členů skupiny. Kdo navrhl slovo? Jak jste si rozdělovali psaní jednotlivých písmen? Kdo se ujal řízení celé akce? Napadá vás

ještě další problém, který byste mohli všichni svými těly řešit? Šlo by takové cvičení využít v některém školním předmětu?

Zdroj : NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 s.
ISBN 80-7178-555-5

A 4 Ostrov

Spolupráce, řešení problému, tělesný kontakt.

Počet: od 8 do 16 osob

Věk: od 8 let

Trvání: 10 minut

Pomůcky: : pevný dřevěný podstavec o rozměrech 60 x 60 cm, 30 cm na zemi (lze nahradit několika betonovými dlaždicemi, silnými dřevěnými deskami, špalky nebo velkými pařezy)

Prostředí: kdekoliv, kde je dostatek místa – třída, tělocvična, louka atp.

Popis:

Ocitli jsme se v tropickém pásmu. Putujeme pralesy a bažinami.

Při přecházení široké mělké řeky nám domorodí průvodci signalizují nebezpečí. Každou chvíli hrozí útok dravých ryb. Zachráníme se, jestliže všichni rychle vystoupíme na blízký malý ostrůvek, který je tvořen dřevěným podstavcem, dlaždicemi, dřevěnými deskami, špalky či pařezem. Nikdo se nesmí dotýkat žádnou částí těla vody (v našem případě země) aspoň po dobu 10 sekund. Pak pomine ohrožení a můžeme jít dále. Z charakteristiky situace vyplývá, že musíme jednat rychle, ale ne ukvapeně. Hledáme společně polohu nohou a různé možnosti držení, které nám umožní setrvat a přežít na záchranném ostrově.

Variace:

- * Ostrov lze vymezit také kusem látky nebo kruhem.
- * Omezíme předběžné pokusy. Dovolíme jen určitou dobu na plánování a přípravu a pak jen jeden pokus.
- * Postupně zmenšujeme velikost záchranného ostrůvku a hledáme hranice možností u dané skupiny.
- * Každý ze skupiny vstoupí do hry s tkaničkou do bot. Ze všech tkaniček vytvoří kolo - ostrov, do kterého si všichni stoupnou. Pak rozvažujeme o tom, jaké

nejmenší množství tkaniček bude potřeba pro kruh, ve kterém se může skupina shromáždit, aniž by se dotýkala země vně kruhu.

Bezpečnost: Odstranit kameny, větve v okruhu dvou metrů od pomyslného ostrova. Kontrolovat bezpečnost podložky. Ostrova se lze dotýkat jen dolními končetinami, zabránit horizontální poloze.

Zhodnocení:

Byl tento úkol ve srovnání se dvěma předcházejícími náročnější? A proč? V čem bylo řešení? Záleželo na fyzické síle nebo také na nápadu? Mohla by se taková situace vyskytnout ve skutečnosti? Jak by se řešilo to, kdyby se někdo na ostrov nedostal? Cítil každý z vás podíl na řešení tohoto problému? Jaký problém lidstva by se dál tímto cvičením ilustrovat? Podílí se na řešení pohybových úkolů stále stejní žáci? Zkuste sami navrhnout podobný problém a zainteresovat do něj celou skupinu.

NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.
ISBN 80-7178-405-2

A 5 Slepý čtverec

Řešení problému, spolupráce, komunikace

Počet: 6-8 osob

Věk: od 10 let

Trvání: asi 20 min

Pomůcky: páska na oči pro každého, 30 m horolezeckého lana nebo silné šňůra (nejméně 2 metry na osobu)

Prostředí: přírodní hřiště či louka bez větších nerovností a překážek, také tělocvična či školní dvůr

Popis:

Stojíme před zdánlivě jednoduchým úkolem a hned v úvodu upozorníme na trpělivost a plné soustředění.

Všichni členové skupiny si zavážou oči. Potom odvádíme každého hráče zvlášť k ležícímu lanu, rozestavíme je v pravidelných intervalech a dáme jim do ruky lano. V tomto postavení jim oznámíme jejich úkol a základní pravidla:

"Vytvořte z lana čtverec. V průběhu hry musíte být stále v kontaktu s lanem. Pro čtverec musíte využít celou délku lana. Jakmile se ve skupině dohodnete, že jste úkol už splnili, položte lano na zem a sundejte si pásky z očí.

Je zřejmé, že každý může mít vlastní názor, jak celý problém řešit. Buďte trpěliví a každého vyslechněte a společně se rozhodněte pro jedno z řešení."

V průběhu hledání řešení připomeneme, že čtverec je obrazec, který má všechny strany stejně dlouhé. Připomenutí může ovlivnit úspěšné a přesné řešení problému.

Variace:

- * Dovolíme jednomu hráči pustit lano a přecházet kolem celé skupiny.
- * Pro mladší skupiny zkrátíme lano a oba konce předem svážeme.
- * Pozorujeme průběh řešení a několika nejaktivnějším hráčům, kteří již převzali řízení celé akce, pošeptáme, ať přestanou mluvit. Vytvoříme tak šance pro ty, kdo byli dosud pasivní.
- * Místo čtverce lze vytvářet rovnoramenný trojúhelník, obdélník či jiné víceúhelníky.
- * Máme-li dvě lana, rozdělíme skupinu na dvě části. Jedna bude konstruovat čtverec a druhá rovnoramenný trojúhelník. Na závěr by měly obě společně vytvořit dům, stěny tvoří čtverec a střechu trojúhelník.
- * Zavážeme skupině oči a necháme ji ve vymezeném prostoru hledat lano a pak konstruovat určené útvary.
- * Jeden ze skupiny vidí a na dálku řídí konstruování obrazců. Nedotýká se lana ani osob.
- * Další variantu bychom mohli nazvat Čínská skládačka. Skupina využije lana k tomu, aby z něj vytvořila složité obrazce podle předlohy vedoucího. Hráči vidí, musí se držet celou dobu lana, mohou se pohybovat, ale nesmí měnit své místo vůči ostatním. Lano vytvářející obrazec nesmí být zdvojené. Nabízí se mnoho variací - konstrukce obrazců na čas, vedoucí ukáže obrazec jen části skupiny, jeden vidí a ostatní si zavážou oči.

Bezpečnost: Pomalý pohyb kolem lana. Pozor na vzájemná střetnutí.

Zhodnocení:

Jak se vám pracovalo se zakrytými očima? Co to znamenalo pro vyřešení úkolu? Kdo přišel na nápad, jak vytvořit stejné strany? V kolika hráčích by se dala tato úloha splnit nejlépe? Které školní znalosti jste mohli využít? Co bylo pro vyřešení problému nejdůležitější?

Zdroj :NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry v tělocvičně. Praha:Portál, 2001, 243 str. ISBN 80-7178-555-5

A 6 Dopravní zácpa

Řešení problému, spolupráce, tělesný kontakt

Počet: od 8 do 14 osob

Věk: od 16 let

Trvání: 30 minut

Pomůcky: žádné, viz dále

Prostředí: Vyznačit na podložce boxy (viz obrázek) v jedné řadě velké tak, aby v každém mohly stát dvě osoby. Boxů je o jeden více než hráčů. Lze je vyrýt do země, nakreslit křídou, použít čtverce z linolea nebo ze dřeva.

Popis:

Hra jako by nás připravovala na přelidněná města. Procvičíme si úsporný a k cíli vedoucí pohyb ve dvou stejně početných skupinách. Skupiny se postaví proti sobě, každý hráč v jednom boxu, uprostřed mezi nimi zůstane jeden box volný. Dále to pokračuje jako v opravdové dopravní špičce. Skupiny si musí vyměnit místa. K prvnímu kroku využijí volný box ležící mezi nimi. Pro tuto zvláštní dopravu stanovíme několik pravidel:

- a) hráč se může posunout vpřed na volný box ležící před ním;
- b) hráč jedné skupiny může postoupit vpřed také tím, že obejde hráče z druhé skupiny, je-li za ním volný box, nesmí takto obcházet hráče ze své skupiny;
- c) není dovolen pohyb vzad;
- d) hráči se musí míjet obličejem k sobě;
- e) je dovolen pouze pohyb jednoho hráče.

Veškerá komunikace probíhá v základním postavení, členové obou skupin stojí ve vyznačených boxech a řeší dopravní problém na místě. Složitá dopravní situace je vyřešena v tom okamžiku, kdy se celá skupina stojící vlevo od volného boxu přemístí napravo a obráceně.

Variace:

- * Před zahájením přesunu skupin se snaží každý hráč nalézt vlastní individuální řešení. Může si pomoci mincemi, papírky a jinými malými předměty. V celé skupině pak dojde ke konfrontaci a výběru toho nejlepšího návrhu.
- * Zvládne-li skupina přesun, může se pokusit o přesun ještě jednou, ale pouze na jedno nadechnutí.

Bezpečnost: Vedoucí hned zpočátku upozorní, že to je hra spočívající na dobrém plánování a úsudku. Je potřebná trpělivost a uvažování.

Zhodnocení:

Vytvoříme z hráčů dvě skupiny a každá z nich si připraví své stanovisko ke cvičení – jak se jim líbilo a na čem záleželo řešení. Pokud se neshodnou? Vysvětlí, kde tkví rozdílnost názorů? Zkusili různé způsoby řešení? Které znalosti ze školní výuky by mohly pomoci při řešení? Lze na základě tohoto problému odvodit některé z obecnějších principů při řešení problémů?

Zdroj: NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2

A 7 Klávesnice

Řešení problému, komunikace, spolupráce

Počet: od 8 do 14

Věk: od 16 let

Trvání: 30 minut

Pomůcky: Obdélníky v rozměrech 20x15 cm (dřevěné desky, pevný papír, umělá hmota, linoleum atp.) s čísly od 1 do 30, 30 m dlouhé starší lano nebo barevná šňůra.

Prostředí: Rovná plocha bez překážek (hřiště, louka, tělocvična), vyznačíme obdélník 10 x 5 m, ve kterém nepravidelně rozložíme a připevníme značky s čísly od 1 do 30. Značky klademe aspoň 80 cm od vyznačených hranic. Nejméně 10 m od obdélníku vymezíme startovní čáru.

Popis:

V době počítačů se stále více množí případy "zavirování" programů. To nastalo i v tomto případě. Vaše družstvo představuje vysoce trénovaný antivirový tým, který má v co nejkratším čase uskutečnit kontakty na třiceti místech obrovské klávesnice.

Činnost je však řízena určitým programem, který zadává sled a druh operací. Skupina se musí dotknout jakoukoli částí těla všech čísel v pořadí od jedné do třiceti. Na klávesnici (ve vymezeném prostoru) smí být vždy jen jedna osoba. Úkolem je dosáhnout co nejlepšího času během 5 pokusů v časovém limitu 30 minut.

Zadání a plánování akce probíhá v takové vzdálenosti, že nikdo nevidí na rozložená čísla.

Čas se měří od překročení startovní linie prvním běžcem do návratu posledního člena. Mezi pokusy se nesmí chodit ke "klávesnici". Za každé porušení pravidel (dotek v nesprávné posloupnosti, více než jedna osoba na klávesnici) je družstvo trestáno 10 sekundami.

Variace:

- * Můžeme prodlužovat vzdálenost startovní linie od pracovního pole.
- * Celou akci uspořádáme jako štafetu jednotlivců.
- * Čísla zaměníme písmeny, nebo písmeny uspořádanými ve slova.

Bezpečnost: Hra je náročná na sledování chyb. Předpokládá to aspoň dva rozhodčí.

Zhodnocení:

Celá třída je aktivní. Úkol mohou řešit dvě skupiny rozdělené třídy. Je také možné měnit na každý pokus složení týmu.

Žáci se zamýšlí nad tím, co se vlastně řešením zadané úlohy sledovalo? Přišli s nápady zase stejní žáci, nebo se ukázali další řešitelé? Byla zde šance proto, aby se zapojili všichni do řešení? Pro jaký předmět bychom mohli hru využít? Jaká pravidla by se měla v další hře vyzkoušet? Jak by se hra mohla obměňovat?

Zdroj: NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2

A 8 TOPINKA

Příklad využití matematických znalostí i logického uvažování pro vyřešení jednoduchého problému.

Vhodné již pro žáky ZŠ (od 10 let) .

Problém:

Za jakou nejkratší dobu je možné opéct tři topinky, vejdou-li se nám na pánev jen dvě? Každá topinka se musí smažit z každé strany půl minuty.

Řešení:

Při řešení problémových úloh tohoto typu se často setkáváme s tím, že řešitel musí překonat určité psychologické zábrany. Zde je onou zábranou fakt, že můžeme topinku opécti jen z jedné strany, dát ji bokem a později se zase k ní vrátit. Pokud si tento fakt uvědomíme, je řešení úlohy snadné.

Může nám k tomu pomoci rozbor úlohy. Máme osmažit topinky v co nejkratším čase, to znamená, že by bylo nejlépe mít na pánvi vždy dvě topinky. Dáme tedy na pánev dvě topinky, po 30 sekundách jsou po jedné straně osmažené, obrátíme-li je, zbude nám jedna topinka, která se bude smažit samotná. Není tedy racionální obě topinky obrátit, ale musíme obrátit jen jednu topinku, a druhou nahradit neosmaženým chlebem. Nyní se smaží opět dvě topinky, po 30 sekundách hotovou topinku nahradíme topinkou, kterou jsme předtím odebrali, a druhou topinku na pánvi obrátíme. Po dalších 30 sekundách jsou všechny topinky hotovy.

Odpověď: Topinky osmažíme nejrychleji za 90 s ($3 \times 30 = 90$).

Zdroj : NOVOTNÁ, Jiřina. Problémové vyučování. In BLAŽKOVÁ, Růžena, VOSMANSKÝ, Jaromír. The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education. Proceedings of the Int. Conference, Brno: Masaryk University, 2003, 5 str.

B 1 Cesta do hor

Příběh, který souvisí s hledáním optimistického pohledu na problémy.

Cesta do hor

Příběh se odehrál v dřívějších dobách v jedné vesnici, která byla uložena v málo přístupném údolí vysoko v horách. Do této vesnice čas od času putovali poutníci, neboť se vědělo, že zde žije moudrý člověk, který dovede každému poradit, jak má řešit svoje životní problémy.

Jednoho dne se vydali na dalekou a obtížnou cestu dva přátelé, plní síly a zdraví. Do češtiny bychom mohli přeložit jejich jména jako Tomáš a Petr. Dlouho putovali a společně snášeli obtíže cesty, až dorazili do cíle, do vesnice, kde se setkali s moudrým člověkem. Ten se jich hned začal vyptávat, jaká byla cesta. Ať mu poví vše, co cestou zažili.

Začal Tomáš. Vyprávěl o obtížích a trýznivých zkušenostech, které ho doprovázely na cestě. V černých barvách líčil jednotlivé úseky cesty. Vzpomínal na ta místa, kde mu překážely velké plochy keřů, kde ho šlehala do obličeje vysoká tráva a kde se bál neznámých zvířat. Vzpomněl si na těžký blátivý terén, který skoro nemohl zdolat. Dále vyprávěl o tom, jak měl těžký batoh a jak ho trápila velká žízeň. Mluvil o bolavých nohách a puchýřích, které mu způsobilo dlouhé putování. Vzpomenul, jak mu bylo ve dne horko a v noci zase, jak se třásl zimou. Rozprávěl o tom, jak bojoval s výškou hor i o tom, jaké měl problémy ze scházení z kopců. Nyní, když je na místě, může každému říci, jak těžká a nepříjemná to byla cesta.

Moudrý muž pokýval hlavou a obrátil se na druhého poutníka, ať ten poví vše, co cestou zažil.

Petr hned vzpomínal na to, že cestou viděl zajímavé rostliny a zvířata, které jak se mu zdálo, spolu žijí ve vzájemné shodě. Vyprávěl o kráse zahalené do zeleného hávu i o nadšení, které viděl v očích některých lidí, které cestou potkal. Se západem popisoval vše, čemu se naučil, když překonával různé druhy překážek. Vzpomněl si na nádheru západů a východů slunce i na překrásné rozhledy z vysokých hor. K zážitkům z cesty se vracel znovu a znovu. Z jeho slov vyznívalo, že cesta nebyla tak obtížná. Ani jednou se nezmínil o těžkém batohu, bolesti nohou nebo o délce cesty. Nyní, když je zde může říci, že cesta byla krásná a plná zajímavých zkušeností, které se mu v životě mohou hodit.

Mudrc oběma poděkoval, popřál jim odpočinek a pozval je na druhý den, aby s nimi hovořil o jejich životě.

Podněty k zamyšlení :

Zvažte, o čem asi mudrc příští den s oběma poutníky hovořil?

Chtěli byste být Tomášem nebo Petrem?

Jak je to možné, že oba hovořili o cestě tak rozdílně?

Zdroj: NEUMAN, Jan 2008 Příběh upravený pro tuto publikaci

B 2 Překonané obtíže

Zaměřeno na kladný přístup k problémům a jejich řešení. Z řešení každého problému se můžeme poučit pro náš další život.

Určeno pro třídy a žáky starší 8 let.

Popis:

Třídu rozdělíme do 4 týmů (4-6 členů). Formu dělení mohou navrhnout samotní žáci. V tomto případě však můžeme přikročit i k náhodnému výběru (losování, přiřazování čísel atp.). Doporučíme, aby si v každém týmu zvolili mluvčího, který bude vystoupení a sdělení týmu uvádět.

Prodiskutujeme se žáky situace, kdy někdo úspěšně řešil vážný problém. Mohli bychom zmínit osud našich dvou prvních prezidentů ve svobodné zemi (T.G. Masaryka a V. Havla), kteří se nezalekli překážek a ve svém úsilí vytrvali a přispěli k řešení velkého problému.

Čtyřem týmům po úvodním krátkém motivačním příběhu a následné diskusi zadáme samostatný úkol, který by měli během jednoho nebo dvou týdnů vyřešit.

Jeden tým vyhledá v literatuře příklady osob, které úspěšně vyřešily problémy, před které je postavil život a doba. Shodne se na jednom příběhu a ten vlastními slovy převypráví.

Druhý tým bude hledat úspěšně vyřešené problémy v okruhu vlastních rodin, včetně příbuzenstva. Členové týmu se budou snažit najít příběhy, kdy mělo vyřešení obtížné situace dobrý konec. Dohodnou se na jednom příběhu, který převypráví celé třídě.

Třetí tým se soustředí na problémy svých členů a bude se snažit popsat pozitivně vyřešený problém jednoho nebo několika členů týmu. Tento úkol vyvolá diskusi v týmu. Každý se zamyslí a seznámí tým se svým příběhem s dobrým koncem. Po té se dohodnou, se kterým příběhem třídu seznámí.

Čtvrtý tým podnikne opravdové pátrání a bude se snažit vyprávět skutečný příběh obyvatele České republiky, který překonal velké obtíže a dosáhl v životě úspěch. Příklad může být vybrán z příběhů tzv. obyčejného života nebo z příběhů významných lidí (vědců, umělců, sportovců, vynálezců, podnikatelů). Zadání je náročné. V průběhu zpracování se mohou žáci společně radit i využívat rady učitele či jiných zkušených osob.

Prezentace příběhu může být formou přečteného textu, formou prezentace v Power Pointu nebo videofilmu či sérií fotografií. Prezentace příběhů by neměla

být delší než 10 minut. Ke každé prezentaci proběhne hned diskuse a dotazy z řad ostatních žáků.

Po vyslechnutí všech příběhů proběhne diskuse, ve které se budou všichni žáci snažit odpovědět na několik otázek :

Co pomohlo hrdinům příběhů vyřešit problém a dosáhnout úspěchu ?

Co si z toho můžeme vzít pro školu i život za poučení?

Jaké zásady bychom mohli formulovat pro úspěšné řešení vlastních problémů?

Stručné závěry je možné zachytit na velký papír, doprovodit je ilustracemi a pověsit ve třídě.

Zdroj : NEUMAN, Jan návrh autora 2008

C 1 Příběh humra

Jako příklad pro uváděnou teorii růstu stálým překonáváním komfortní zóny může sloužit humr obecný. Vyslechněme si v tomto rámci příběh i úvahu opírající se o přírodní svět:

„Nedávno jsem se setkal se svým přítelem biologem. Povídali jsme si o všem možném, až jsme narazili na jídla a pochoutky z moře. Při té příležitosti se mě zeptal, jestli vůbec vím, jak může humr dosáhnout takové velikosti, když má tak tvrdou a nepoddajnou ulitu. O tom jsem nikdy nepřemýšlel a hned mě to zaujalo. Jak vlastně takový humr roste? Ptal jsem se přítele.

Ten mi hned vysvětlil, že humr má jen jednu možnost, jak růst. V pravidelných intervalech se musí zbavovat svého krunýře. Vždycky, když jeho tělo cítí, že je ulita omezuje a tísní, instinktivně vyhledá přiměřeně bezpečné místo a zde těsnou ulitu shodí. Zůstane mu jen tenká růžová membrána, která vytváří podklad pro novou ulitu či krunýř. Není vyhnutí, kdykoliv však podniká humr tento proces, je v počáteční fázi velmi zranitelný. Vlny ho mohou hodit na ostré útesy nebo ho mohou sežrat dravé ryby. Jinými slovy řečeno, **aby mohl humr růst, musí riskovat vlastní život**“.

Může to být paralela i pro nás lidi. Všichni známe ten pocit, kdy nám je naše vlastní „ulita“ příliš těsná. Jsme polekaní, zlostní, máme deprese, neboť život ztrácí svou bohatost a vzrušení. Stále děláme stejné staré věci a postupně máme pocit nudy. Nebo děláme věci, které nemáme rádi a postupně se zvyšuje pocit stísněnosti v naší „ulitě“. Mnozí z nás se dusí ve vlastní staré „ulitě“, která už dlouho není užitečná ani produktivní. Avšak takto schování se cítí poměrně bezpečně. Nic se jim nemůže stát, všechno mají pod kontrolou.

Někteří lidé jsou však odvážnější. I když vědí, že všude číhá nebezpečí a že budou zranitelní, přesto podstupují rizika (získávání nových znalostí, učení se novým dovednostem, podnikání, překonávání překážek), která jim pomáhají rozšiřovat obzory, neboť jinak by se ve své ulitě udusili.

Zdroj: NEUMAN, Jan úprava anonymního příběhu 2008

C 2 Ulička důvěry

Důvěra, odvaha, odhad situace

Počet: od 12 do 20

Věk: od 10 let

Trvání: 20 min

Pomůcky: žádné

Prostředí: rovná plocha, louka, hřiště, lesní a polní cesty

Popis: Ulička důvěry je na první pohled velmi snadnou záležitostí. To zvýší přitažlivost pro nejširší okruh zájemců a jejich motivaci pro další cvičení a hry tohoto zaměření. Požádáme skupinu, aby vytvořila dvě řady stojící proti sobě ve vzdálenosti asi 80 cm. Tím vznikne ulička důvěry. Vyzveme prvního dobrovolníka, aby se postavil 15 metrů před dvojice. Má za úkol proběhnout uličkou a udržet stejnou rychlost, jakou běžel před ní. Má to však jeden malý háček. Všichni, kteří tvoří uličku, předpaží, a tím uzavřou průchod. Otvírají ho zvedáním paží až těsně před běžcem. Před startem se běžec ptá celé skupiny na její připravenost, skupina odpovídá: "Jsme připraveni! Můžeš běžet!" Běžec se rozbíhá, nabírá rychlost, a když se dostane do těsné blízkosti, zvednou se paže první dvojice a vlna zvedajících se paží proběhne až na konec uličky. Po doběhnutí si každý zhodnotí svůj pokus a očití svědkové potvrdí, zda v uličce zpomalil nebo ne. Doporučujeme provést první pokusy rychlou chůzí, neboť se všichni musí naučit rychle a včas vzpažovat - otevírat průchod uličkou důvěry.

Variace:

* Rozšířit uličku a nechat probíhat dvojice držící se za ruce.

Bezpečnost: Plně se soustředit, odhadovat rychlost běžce a rychle vzpažovat.

Hodnocení:

V reflexi si žáci vyměňují svoje pocity. Zkouší si uvědomit podobnost některých reálných situací v životě. Sdělují si, co je nejvíce překvapilo na jejich chování. Co bylo největší výzvou?

Zdroj: NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2

C 3 Pád důvěry

Překonání obav, rozvoj důvěry, odpovědnosti a odvahy, tělesný kontakt

Počet: od 10 do 16 osob

Věk: od 14 let

Trvání: 30-40 minut

Pomůcky: dřevěná platforma 130-150 cm vysoká

Prostředí: lze využívat také pařezy, menší zídky, hranice dříví, padlé stromy asi 1-1,6 m nad zemí; v prostoru cvičení nesmí být žádné kameny a kořeny

Popis:

Pád důvěry představuje jednoduché, ale přitom účinné cvičení pomáhající vytvářet ovzduší důvěry a odhodlanosti.

Vyhledáme zvýšené místo, ze kterého se bude padat. Pod ním vytvoří skupina dvě řady vzdálené na předpažení. Hráči v řadě se dotýkají rameny, předpaží dlaněmi vzhůru a paže uspořádají "zipovitým" způsobem (mezi pažemi jednoho se nalézá paže druhého stojícího v protilehlé řadě). Každý stojí s jednou nohou zakročenou a hlavou mírně zakloněnou. To je vyzkoušené bezpečné postavení pro chytání pádů. Z paží vytvořená záchranná plošina musí být delší než osoba, která padá.

První dobrovolník (obvykle lehčí) vyleze na zvýšenou podložku a postaví se zády ke skupině tak, aby směřoval právě doprostřed obou řad. Pak se zeptá: "Jste připraveni?" Skupina: "Jsme připraveni, Adame, můžeš padat." Odpověď zní: "Pozor! Adam padá."

Po tomto potřebném rituálu osoba padá se zpevněným tělem a připáženými rukama. Stále zdůrazňujeme: "Zůstaň jako prkno, zpevni hýžděové svaly."

Působivější je pád se zavřenýma očima. Chytající jdou s napjatými pažemi vstříc padajícímu, aby ho pak lehkým "zapérováním" chytili. Lehce ho pohoupou a postaví na nohy. Pro první pokusy doporučujeme, aby byla dospělá osoba v místech, kam asi dopadne hlava.

Důležitá je výška místa, ze kterého se padá. To by mělo být nejvíce o 10 cm vyšší než je vzdálenost předpažených paží průměrně vysokého člena skupiny od země (tzn. obvykle 130-140 cm nad zemí). Skupinu uspořádáme tak, aby ti menší chytali nohy a ti větší trup a hlavu. Při tomto cvičení by měli být vždy dva vedoucí. Jeden připravuje účastníky k pádu a druhý se postaví tak, aby mohl v případě nutnosti zachytit hlavu padajícího.

Variace:

* Padající je po zachycení pohoupán a posunován hlavou vpřed. Zůstane zpevněn jako při pádu. Dvě poslední dvojice ho uchopí za ramena a pod zády a další zvedají jeho trup a nohy tak, že vlastně udělá jakýsi veletuč v rukou předposlední dvojice. Konec otáčení tlumí poslední dvojice a zajišťuje spolu s vedoucím bezpečný doskok.

Tato varianta je vhodná pro vyspělou skupinu.

Bezpečnost: Je nutná stabilní nepohybující se podložka pro stání padajícího. Místo, kde stojí skupina, musí být rovné, zbavené všech nebezpečných předmětů. Chytající nemají mít na ruce hodinky či větší náramky. Chytající se také nesmí držet za ruce. Paže nesmí být zkřížené. Padající nesmí mít v kapsách ostré předměty a odložit brýle. Při pádu nesmí upažovat nebo si sedat. Minimální počet chytajících by neměl poklesnout pod osm. Vedoucí nikdy nezačíná pád důvěry jako první. Je-li skupinou vyzván, měl by pád důvěry absolvovat. Má-li důvody k odmítnutí, doporučujeme neprovádět toto cvičení ani se skupinou. Výšku místa, kde stojí padající, volíme podle zdatnosti, stáří i váhy účastníků. Při pádu důvěry je nutné dbát vždy na plné soustředění skupiny.

Hodnocení

Zajímavá je výměna pocitů po prvních pádech. Padající by měli říci z čeho měli nejvyšší obavy. Co vlastně bylo největší výzvou. Žáci by si měli uvědomit, že dodržení pravidel pádu velmi usnadňuje celé cvičení. Společně v diskusi určit, co je výzvového na tomto cvičení. Jak by se zkušenosti z tohoto cvičení daly uplatnit jinde. Důležité je společné poznání, že je to aktivita, která vyžaduje plné soustředění.

Zdroj : NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.
ISBN 80-7178-405-2

C 4 Tatkovovo kolo

Odvaha, rozhodnost, koordinace

Počet: 8-16

Věk: od 12 let

Trvání: 15 minut

Pomůcky: 10metrové lano, karabina, lanová smyčka

Prostředí: pevný, mírně nakloněný strom, nejlépe na břehu řeky nebo rybníka

Popis:

Příprava: Ve výšce asi 8 metrů nad zemí upevnit přes lanovou smyčku a karabinu lano. K upevnění lana můžeme využít i větev. Konstrukce musí umožnit, abychom vhodným odrazem strom obkroužili z jedné strany na druhou.

Úkolem je obkroužit strom z jednoho vyznačeného místa na druhé, aniž bychom se dostali se stromem do kontaktu.

Jedinec se několika kroky rozběhne a odrazí tak, aby na laně plynule opsal elipsu kolem stromu. Ihned po odrazu se musí přitáhnout a udržet se ve shybu. Ideální je, když je po celou dobu letu čelem ke stromu. Pokud se kyv nezdaří, ztlumí dopad pružně nohou o kmen stromu. Vrací-li se zády ke kmenu, musí dva zachránci kontakt se stromem ztlumit.

Za technicky správný pokus považujeme přistání na druhé straně stromu bez cizí dopomoci.

Variace:

* Stejné cvičení můžeme provádět na stromech v lese. Vyznačíme místo odrazu a hranici, za kterou se musí doletět. Je to jednodušší a zcela bezpečná verze pro děti i starší účastníky. **To je verze, kterou bychom měli začínat.**

* Skupina s dobrou koordinací a odvahou může zkusit dvojnásobné obkroužení stromu nebo dokonce oblet na jedné ruce.

Bezpečnost: Pro méně zkušené účastníky obtočíme strom molitanovými matracemi, což zamezí tvrdý kontakt se stromem při nesprávném návratu. Nedovolujeme konat cvičení bez bot. Volíme vhodnou obuv s pevnou podrážkou. Pokaždé kontrolujeme uchycení a pevnost lana.

Hodnocení

Změna výzvolové situace - delší let vzduchem, ovládání těla. Začínáme na rovině kolem stromu a postupně zvyšujeme rozsah zhoupnutí. Žáci vypovídají o pocitech při letu vzduchem a možnostech koordinace těla. Je to situace, kde člověk v prostoru kontroluje svůj pohyb. V jednoduché situaci je třeba opět soustředění. Je to příklad pro postupné zvyšování výzev.

Zdroj :NEUMAN,Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2

C 5 Nízké manévry

Cit pro rovnováhu, koordinace rukou a nohou, odhad vlastních sil, odvaha.

Materiál a konstrukce

K vybudování tohoto stanoviště použijeme lana s menší pružností a o větším průměru, to platí hlavně o nosném lanu. Jako nosné lano je výhodné použít 8mm ocelové lano.

Délka přemostění by měla být aspoň 5 m. Výška spodního nosného lana se může pohybovat od 50 cm maximálně do výšky 180 cm nad zemí.

Horní lano je vzdáleno od nosného asi 180 cm, jinak upravujeme podle průměrné výšky účastníků.

Způsob napínání a upevňování se neliší od jiných překážek. Vyžaduje určitou zkušenost. Lépe je požádat kvalifikované instruktory o pomoc, nebo absolvovat příslušné školení.

Popis

Klasická překážka, známá také jako *Přemostění*. Mezi dvěma stromy jsou v různé výšce napnuta dvě lana. Úkolem účastníka je překonat vzdálenost mezi oběma stromy pomocí lan. Po nižším laně se přechází a vyšší slouží jako opora pro ruce. Technika přecházení je libovolná. V praxi se osvědčil přechod úkroky stranou, kdy jsou chodidla téměř stále v kontaktu s nosným lanem.

Variace

- * Zadáváme způsob či techniku přechodu – stranou, čelně, pozadu, přidržování se jen jednou rukou, chůze se zavázanýma očima.
- * Upravujeme vzdálenosti mezi nosným a opěrným lanem. Větší vzdálenost klade nárok na sílu paží, malá vzdálenost zvyšuje nároky na rovnováhu.
- * Výzvovou situaci zvýšíme, necháme-li lano méně vypnutá.
- * Lana napneme přes řeku nebo úzkou zátoku rybníka.
- * Pomocí lan můžeme přemostit i mělkou roklí.

Bezpečnost

Zajistíme vyčištění prostoru kolem překážky a odstraníme ze stromů ostré zbytky větví, které by mohly cvičence poranit.

Při přecházení účastníka sledují jeho „manévry“ z každé strany 1–2 osoby a jsou stále připraveny zachytit trup padajícího. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat tehdy, je-li horní lano velice volné.

Stavíme-li překážku přes řeku či rybník, zajistíme bezpečný počáteční nástup a závěrečný sestup. V závěru totiž ubývá síl a břehy bývají často kamenité. Prověříme také dostatečnou hloubku a ujistíme se, že pod vodou nejsou v rozsahu 2 m od lana na obě strany žádné nebezpečné předměty. Nedosáhnou-li někteří účastníci na dno, zajistíme záchranu na lodi, která hlídkuje kolem místa přecházení.

V místech, kde nelze účinně organizovat záchranu, doporučujeme i v relativně malé výšce sebejištění, tj. sedací úvazek s přiměřeně dlouhou smyčcí a karabinou,

kterou zacvakneme na horní (pomocné) lano. Sebejištění dáváme také osobám se sníženou úrovní koordinace a musíme mít připraveno řešení, jak pomůžeme tomu, kdo spadne a zůstane viset na jisticí smyčce s karabinou třeba právě uprostřed překážky.

Hodnocení

Cvičení, u kterého se dá dobře regulovat stupeň výzvy. Člověk celou dobu přechodu bojuje s nerovnováhou. Je možné upravovat pro účastníky stupeň náročnosti. Jde o boj s rovnováhou, soustředění na cíl a jeho dosažení, cesta zpět není dobré řešení. Je možné diskutovat se žáky o důležitosti podpory ostatních.

Každý by měl odpovědět, jak se cítil. Zároveň by bylo možné upravovat dle výběru velikost výzvy. Žáci by měli zaujmout stanovisko, zda je potřebné pro někoho ztížit obtížnost a proč. Lze diskutovat o tom, zda můžeme najít určité paralely podobné tomuto cvičení v životě.

Zdroj : NEUMAN, Jan, VOMÁČKO, Ladislav, VOMÁČKOVÁ, Soňa. Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0

C6 Bedny do nebe

Samostatná volba velikosti výzvy. Taktika, odvaha, obratnost, volba řešení, rovnováha.

Materiál a konstrukce

Úspěšné provedení tohoto zadání závisí na pevnosti použitých beden. Jejich pevnost se musí před akcí prověřit.

Horní jištění založíme na vysokou konstrukci nebo silnou vysokou větev zdravého stromu.

Místo vybíráme s ohledem na dostatečný a bezpečný prostor pro stavění beden i pro případný pád, při kterém dochází k poměrně velkému kyvu. K jištění použijeme dynamické lano, sedací úvazky pro toho, kdo staví, i pro toho, kdo jistí, dále jistící pomůcky a karabiny s pojistkou.

Popis

Je to akce pro jednu osobu, která staví na sebe bedny z umělé hmoty (např. od Coca-Coly) tak dlouho, dokud se na nich sama udrží. Bedny podávají ze země další účastníci akce. Pokud je stavba již vysoká, vytahují nahoru další bedny ke stavbě pomocí lana. Výsledné skóre je počet beden, na kterých se ještě osoba udržela bez pádu. Členové skupiny stojící kolem také zajišťují horní jištění s využitím sedacích úvazků, dynamického lana, karabin a smycí.

Variace

* Uspořádání soutěže mezi dvěma účastníky nebo družstvy. Soutěží se o nejvyšší počet beden, na kterých se podařilo členům jednotlivých skupin zůstat stát.

* Ztížíme zadání tím, že si osoba v akci bude muset podávat a vyzvedávat bedny sama. Tzn. musí vždy po každém úspěšném nasazení bedny sešplhat dolů a přinést si další stavební jednotku nahoru.

* U kvalitních, pevných beden se mohou o stavění pokusit dva aktéři, samozřejmě musí být oba jištění.

Bezpečnost

Prověříme místo, kde chceme založit smyčky pro instalaci horního jištění – pevné větve, klády, ocelové konstrukce atp. Dbáme na zajištění dostatečného prostoru pro stavbu i pro následný pád a jeho zachycení. Jistící osoba je stále v kontaktu se „stavitelem“. Ten stručně charakterizuje své postavení, upozorní na možnost následujícího pádu.

Všichni dávají pozor, aby nebyli zraněni padajícími bednami. Doporučujeme přilby pro účastníka v akci, pro ty, kdo jistí i podávají bedny.

Hodnocení

Příklad cvičení, ve kterém si každý hledá vlastní limit. Snažíme se vytvářet stejné podmínky pro všechny. Můžeme zde kalkulovat s náročností výzvy. Každý účastník může pro sebe přijmout určitou výzvu a pak zhodnotit, jak ji splnil, zda byla velká nebo malá. V dalším pokusu to může napravit. Při neúspěšných

pokusech je možné rozebírat důvody neúspěchu. Je to komplexní cvičení, neboť žáci se mohou pod vedením instruktora podílet také na jištění svých kolegů.

Zdroj: NEUMAN, Jan, VOMÁČKO, Ladislav, VOMÁČKOVÁ, Soňa.
Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha : Portál, 1999. 315 s.
ISBN 80-7178-292-0

C7 Vernisáž

Nejistá situace před vytvářením a přijetím díla .Tvořivost, fantazie, spolupráce

Pomůcky: podle používaných technik - čtvrtky, balící papír, vodové barvy, štětce, kelímky, pastelky, tužky, universální lepidlo, nůžky, modelína nebo hrnčířská hlína, velká polena, ostré nože; potřeby k vystavování - nápisy, šňůry, kolíčky na prádlo, osvětlení

Prostředí: dostatek volných stolů a míst k sezení, místo k vystavování

Popis:

Zkusíme své jedinečné prožitky ze života, školy či kurzu přiblížit jinými prostředky, na chvíli se každý z nás stane umělcem. Zvolí si některou z možných technik a ztvární svoje nejsilnější zážitky. Vytvořené dílo opatří svojí značkou a názvem. Po dohodě s organizátory vernisáže umístí dílo do výstavního prostoru tak, aby co nejvíce vyniklo.

Je třeba určit ředitele výstavy i významné hosty, kteří vernisáž otevrou svými projevy. S osazenstvem jídelny dojednáme způsob a druh občerstvení. Ředitel výstavy si vybere i několik pomocníků k přípravě výstavních prostor a zajišťování technického zázemí. Vytvoří nápisy, program výstavy, přichystají šňůry a kolíčky na zavěšování, osvětlení.

Jakmile shromáždíme všechna díla, připravíme slavnostní otevření výstavy. Všichni přítomní dostanou určitý čas k tomu, aby se upravili a svým vzhledem i oblečením zdůraznili slavnostní ráz. Je připravena i hudební produkce, která při správné vernisáži nesmí chybět.

K dispozici bude malé občerstvení a samozřejmě několik významných osob pronese projevy. U vchodu bude k dispozici kniha nebo velké plakáty, kam mohou hosté zapisovat své dojmy z výstavy. Jednotliví umělci se zdržují poblíž svých děl a odpovídají na zvědavé otázky návštěvníků.

Na závěr pronese hodnotící projev ředitel výstavy. Vyzvedne kvalitu všech děl a podle ohlasu návštěvníků upozorní na některá zcela výjimečná díla. Zamyslí se také nad tím, jak výtvarná díla reflektovala celou akci.

Variace:

* Chceme-li získat představu o působení jednotlivých děl na ostatní účastníky, uspořádáme v návaznosti na vernisáž prodejní výstavu. Návštěvníci budou mít k dispozici určitou finanční sumu, kterou budou moci rozdělit mezi jednotlivá díla. Své hodnocení vyjádřené přidělením financí (či bodů) zanesou do připravených seznamů. Po skončení bude možné zjistit dílo s nejvyšším ohodnocením.

Hodnocení

Příklad výzvy jiného druhu. Účastníci by měli vyjádřit své pocity. Zmínit se i o obavách, které doprovází uveřejnění jejich děl. Měli by přemýšlet nad rámcem, ve kterém jsou ochotni podstoupit takovýto druh výzvy. Je to šance pro umělecky zaměřené žáky. Mohla by se zde diskutovat otázka rovnosti šancí.

Zdroj : NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.
ISBN 80-7178-405-2

D1 Bludičky

Dobrodružství v noci , řešení problému, spolupráce, orientace, tělesná zdatnost

Počet: skupiny po 3-5 žácích

Věk: od 10 let

Trvání: 40 minut

Pomůcky: 9 svítidel (plochá baterie + žárovka připevněná leukoplastí), 9 pevných závěsných průsvitných obalů s částmi textu (zde uvádíme text z Malého prince).

Prostředí: typická místa, kde se zjevují bludičky - louky, bažiny a křoviny v okolí rybníků či potoků a řek

Popis:

Večer umístit průhledné obaly se svítidly a textem tak, aby bylo vidět od jednoho světla (bludičky) k druhému. Umístění je třeba vyzkoušet ve dne. Každá bludička má svoje číslo.

Bludičky jsou podle pověstí duše, které se po smrti lidí proměnily v malá světýlka. Ta poskakují po bažinách, svítí na lukách i kolem lidských stavení. Povahu mají různou - trestají, pomáhají hledat cestu a svým způsobem i promlouvají. Dnes se bludičky objevily severně od nás. Jsou přátelské a nesou nám určité sdělení. Text sdělení (knížka - Antoine de Saint-Exupéry: Malý princ):

"Lidé mají své hvězdy, jenže ty nejsou stejné. Těm, kdo cestují, jsou průvodci. Pro druhé nejsou ničím než malými světýlky. Pro jiné, pro vědce, znamenají problémy. Pro mého byznysmena byly zlatem. Ale všechny ty hvězdy mlčí. Ty budeš mít hvězdy, jaké nemá nikdo... Ty budeš mít hvězdy, které se umějí smát!"

Úkolem malé skupiny (3-5 osob) je vyhledat každou z bludiček, přečíst jejich vzkazy, zapamatovat si je, vrátit se na start a text věrně zaznamenat na papír. Startuje se za naprosté tmy v intervalu tří minut. Nikdo ze skupiny nemá svítilnu, tužku, ani papír. Nikdo se nesmí bludiček dotýkat. Pohyb přírodou je tichý a obezřetný. Úkol se musí splnit ve volně stanoveném limitu např. 60 minut.

Po skončení chůze skupiny zaznamenávají na papír obsah sdělení bludiček. Zpráva začíná slovy, které nese bludička číslo 1 a končí sdělením bludičky s číslem 9.

Potom vedoucí přečte správný text a skupiny si samy určují počet chyb. Důležitější než počet chyb je porozumět sdělenému textu a atmosféře noci.

Variace:

* Umístění bludiček, jejich vzdálenost a obtížnost dosažení, závisí na věku a zdatnosti účastníků. V létě může být bludička i uprostřed rybníka. Zaznamenali jsme bludičky umístěné i pod vodou.

Bezpečnost: Ve tmě ověřujeme každý krok. Vzájemně se informujeme o povrchu a překážkách. Nesmíme bezhlavě běžet a skákat. Domluvíme si postup, v případě zbloudění si stanovíme záchytné body.

Hodnocení

Přimlouváme se za hodnocení, které spíše vychází z reakce žáků na cestu tmou a obsah sdělení. Dokonce je možné se ptát, co vlastně na žáky při plnění takového úkolu působilo.

Zdroj :NEUMAN,Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha:Portál, 1998.325 s.
ISBN 80-7178-405-2

D2 Atomová bomba

Řešení problému s dobrodružným podtextem, spolupráce

Počet: od 8 do 16 osob

Věk: od 12 let

Trvání: 20 minut

Pomůcky: dvě 40 m lana, umělohmotný kbelík s obručou a velký míč. Pro varianty sedací úvazek a karabina.

Prostředí: prostor se silnými stromy

Popis:

Z jednoho lana vytvoříme v blízkosti silných stromů (asi 4 metry od nejbližšího stromu) kruh o poloměru sedm metrů. Do středu kruhu položíme kbelík a do něho dáme míč tak, aby byl z poloviny vidět (případně podložíme travou, papírem).

Tak jsme vytvořili zakázané území a v jeho středu nebezpečnou nálož. Čím je vyspělejší skupina, tím může být nálož nestabilnější.

Legenda:

V zamořeném území (kruh z lana) se nachází atomová bomba, která každou chvíli hrozí výbuchem. Jedinou záchranou pro široké okolí je bezpečné a rychlé vynesení bomby ze zamořené oblasti a její pozdější zneškodnění. Skupina pyrotechniků, na jejichž přesné a rychlé práci závisí osudy mnoha lidí, musí dostat bombu ven z nepřístupného území, aniž by se někdo dotkl zamořeného prostoru. K odstranění bomby může použít jen jednu pomůcku - dlouhé lano, které se rovněž nesmí dotknout vymezeného prostoru.

Před zahájením akce se poradíme o taktice a možných způsobech přenesení nebezpečné bomby.

Variace:

* Ztížíme řešení. Ten, kdo bude přenášet bombu, může pracovat pouze jednou rukou, nebo bude mít zavázané oči. Pak jako pomůcka přibude sedací úvaz, karabina příp. i přilba.

* Ve středu bude ležet jen jablko a zachránce bude mít svázané obě ruce a musí dostat jablko ze zamořeného území.

* Uprostřed kruhu leží na podložce papírový kelímek plný vody. To je lék, který vyléčí slepotu. Kolem je opět nepřístupné území. Lék může vynést pouze ten člen skupiny, který nevidí. A je na ostatních, aby zorganizovali záchrannou akci. K dispozici je lano, sedací úvazek, karabina příp. horolezecká přilba.

* Uprostřed kruhu, do kterého nesmíme vstoupit, je dvoulitrová láhev plná vody a vedle láhve je malý kbelík. Úkolem je přelit vodu z láhve do kbelíku. Láhev i kbelík zůstávají stále ve středu kruhu. K dispozici jsou jen dostatečně dlouhé pevné šňůry.

Bezpečnost: Zkontrolovat používané lano a prověřit pevnost stromů. Ve vymezeném prostoru nesmí být žádné ostré předměty.

Hodnocení

Toto cvičení nabízí mnoho variant. Důležité je vytvořit atmosféru skutečného ohrožení a práce pod tlakem. To je nová skutečnost, která se může v životě přihodit. Nakonec se lze seznámit s průběhem havárie v Černobylu. Žáci si vyměňují zkušenosti o tom, jak se jim pracovalo pod tlakem. Kdo našel a prosadil řešení. Dále zvažují jiná řešení. Pro poučení je potřebné domyslet celou atmosféru.

Zdroj: NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.
ISBN 80-7178-405-2

D3 Paprsek ve tmě

Nezvyklost (dobrodružnost) situace, komunikace s okolím, spolupráce, rozhodnost, důvěra.

Pomůcky: dlouhá pevná šňůra (asi 100 m), páska na oči pro každého žáka

Prostředí: členitý lesní terén s hezkým zajímavým místem na závěr

Popis:

V členitém lesním terénu natáhneme mezi stromy šňůru. Obtáčíme ji kolem stromů v různé výši - od země do úrovně očí. Trasu vedeme přes překážky, mezi stromy, přes kameny, houštinou apod. Konec cesty by měl být na nějakém hezkém zajímavém místě a musí být výrazně označen.

Legenda

Zdrželi jsme se při průzkumu jednoho divokého a nebezpečného údolí. Nepřipravené nás zastihla hluboká tma. Z textu starého průvodce víme, že z určitého místa je cesta ven vyznačena šňůrou. K té jsme se nyní dostali a prakticky poslepu postupujeme dále. Jdeme za sebou a tiše si vyměňujeme informace o překážkách. Tak se dostaneme k bezpečnému místu, kde můžeme přenocovat. Ráno (nebo po sundání pásek z očí) se můžeme pokochat krásným výhledem a za světla se podívat, kudy jsme vlastně prolézali. Vyměňujeme si při tom pocity, které každý z nás měl. Nemůžeme uvěřit, co všechno jsme dokázali poslepu překonat.

Je zřejmé, že skupina by neměla trasu předem vidět. Přivedeme ji tedy ke startu poslepu z větší vzdálenosti. Prvnímu položíme ruce na šňůru a ostatní pouštíme v odpovídajících intervalech (po ujití 20-30 metrů prvního) a sledujeme pohyb celé skupiny.

Variace:

- * Prožitek ze samostatného překonávání neznámé trasy zvýšíme, když necháme každého procházet po trase samostatně a v naprostém tichu.
- * Vytvoříme dvojice nebo malé skupinky, které si vyměňují informace pouze doteky.

Bezpečnost: Pomalý, opatrný pohyb. Ověřovat postup vpřed pohyby paží. V obtížných místech zajistit záchranu. Výrazným způsobem označit konec cesty nebo zde postavit službu. Cvičení provádět aspoň za přítomnosti dvou vedoucích. Trasu volíme také s ohledem na ochranu přírody.

Hodnocení

Zvýšení dobrodružnosti situace pohybem poslepu. Žáci si vyměňují poznatky, jak tuto skutečnost řešili. Co bylo nejobtížnější? Co bylo neobvyklé? Jak se jim jevila cesta poslepu ve srovnání s její prohlídkou po skončení akce? Co žáky udivilo? Byly by schopni řešit takovou situaci v horách, kdyby je přepadla sněžná slepota? Co je v takových situacích nezbytné?

Zdroj: NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.
ISBN 80-7178-405-2

D4 Celníci a pašeráci

Prvek dobrodružnosti v překonávání protivníka, rozvoj strategického a taktického myšlení, tvůrčí řešení problémů a komunikace v menší skupině.

Věk: + 12

Počet hráčů : 16 – 24

Pomůcky : kopie bankovek a jejich dostatečné množství, věci k pašování a jejich peněžní hodnota

Prostředí : průchodný les s cestou nebo potůčkem , vymezení území celníků a pašeráků fáborky

Čas na přípravu: 100-120 minut

Čas na hru : 100-120 minut

Popis

V této hře se vrátíme ke starým námětům s menší úpravou pravidel. Skupina se rozdělí na dva týmy. Jeden tým bude v prvním kole představovat celníky a druhý pašeráky. V druhém kole se vymění.

Celníci se rozestaví kolem lesní stezky či cesty, která vede údolím vedle potoka. Pásmo celníků se rozprostírá od cesty nebo potoka na obě strany v šířce 10-20 metrů a délce cca 100 m dle terénu. Celníci se mohou pohybovat jen v tomto daném prostoru.

Skrýše pašeráků jsou od této hranice vzdáleny aspoň 50 m (celníci na ně nesmí vidět a neměli by ani slyšet, co se tam dohaduje). V první skrýši pašeráků jsou shromážděny předměty, které se mají propašovat. Věcí je nejméně dvakrát tolik než je pašeráků . Čím větší předmět se podaří propašovat, tím má vyšší finanční hodnotu. Předměty musí být vybírány tak, aby nemohly způsobit zranění.

Náměty na pašované věci : umělé kbelíky a mísy, metrová polena, ešusy, lžice, baterky, baterie, hřebeny, míče, kusy oděvu, pytlíky s pískem atp. Nejnižší peněžní hodnota by mohla být 100 Euro (baterie) až po cenu vzácné slonoviny (velkého polena) 10 000 Euro. Druhá skrýše pašeráků za hranicí skrývá překupníka, který za propašované věci proplácí peníze. Při průchodu hranicí zpět musí pašeráci ukrýt peníze na svém těle. Peníze se nesmí přenášením znehodnotit - je tedy dovoleno jen jejich rolování. Pašeráci uschovávají vydělané peníze na svém těle , v oblečení a obutí. Pašeráci se musí s penězi vrátit zpět do své první skrýše, to znamená znovu překročit hranici.

Celníci chytají pašeráky dotekem ruky. Potom se už nesmí pašerák zatčení bránit. Když má pašovanou věc, tak mu ji odeberou a propustí ho. Odebrané věci zůstávají na celníci a nesmí být dále kradeny. Když chytanou pašeráka přicházejícího z druhé strany (má tedy pravděpodobně už peníze), mohou ho prohledávat maximálně 30 vteřin (pašerák počítá tedy do třiceti – na hranicích

mohou být 1-2 kontroloři pro dodržování pravidel). Najdou - li peníze, tak je zabaví, když po 30 sekundách nic nenajdou, tak musí pašeráka propustit.

Po daném časovém limitu 30- 45 minut oznámí vedoucí domluveným signálem konec hry.

Obě dvě strany spočítají své výděvky. Celníci cenu zabavených věcí a hodnotu získaných peněz. Pašeráci hodnotu propašovaných peněz.

Vítězem se stává ta skupina, která získala na své konto nejvyšší finanční sumu.

Bezpečnost

Vedoucí musí provést důkladný výklad pravidel a jejich sjednocení. Před hrou zdůraznit snahu o bezpečný pohyb v přírodě. Nejlépe projít se všemi hráči prostor a upozornit na nebezpečná místa. Klást důraz na dodržování přijatých pravidel. Hrát s ohledem na přírodu.

Hodnocení

Výměna zkušeností s taktikou. Problémy s narušováním pravidel. Posouzení situací, kdy se pašeráci vrací s penězi a jsou chycení – jak ovlivňuje chování, zda přenáší nebo nepřenáší peníze? Nová dimenze dobrodružné situace – soupeření s protivníkem, nutnost pravidel. Žáci společně hledají nejdobrodružnější momenty hry. Je to také jiný způsob řešení problému. Jsou zde výzvy – velikost přenášeného zboží aj.

Zdroj : HERMOCHOVÁ, Soňa, NEUMAN, Jan. Hry do kapsy. Díl IV. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-818-X

D5 Sóló

Dobrodružný náboj osamoceního pobytu v přírodě, sebepoznání, vnímání přírody.

Věk : od 10 let

Doba trvání: v závislosti na vyspělosti účastníků, nejméně cca 4-5 hodin, ideálně 8 hodin s přespaním.

Pomůcky: pro každého - spací pytel, izolační podložky, baterka, lehký přístřešek nebo igelitová plachta, láhev s pitím, omezené množství jídla (nebo žádné), píšťalka, vhodné oblečení, batoh.

Prostředí: příjemné místo v přírodním prostředí pro každého, dostatečně vzdálené od centra, účastníci se nesmí vzájemně vidět ani slyšet.

Je třeba domluvit se, uvědomit majitele nebo správce pozemků.

Popis: Rychlý rytmus normálního života nám téměř nedává příležitost, abychom se někde ocitli na několik hodin samotní bez přímého kontaktu s civilizací. Mnozí z nás mají dokonce strach být jen sami se sebou. Sóló je jedinečná příležitost, je to výzva pro každého. Nabízí se zde úzký kontakt s přírodou a nezvykle dlouhé setkání se sebou samým.

Sóló by nemělo představovat zcela izolovaný zážitek. Přimlouváme se za to, aby to byl důležitý bod programu, který lze organicky začlenit na konec akce. Jeho úspěšné uskutečnění je možné za podpory celé skupiny. Při delším trvání osamělého pobytu věnujeme potřebný čas přípravě. Po vícedenní akci se většina účastníků setkala se všemi potřebnými činnostmi (budování přístřešku, výběr místa pro bivakování, rozdělování a bezpečné udržování ohně, zahlazování všech stop). Užitečné je doplňovat osamělý pobyt drobnými rukodělnými pracemi (vyřezáváním ze dřeva, pletením a dalšími výtvarnými činnostmi).

Každého seznámíme s místem, kde bude probíhat jejich osamělý pobyt v přírodě i s možnostmi návratu na základnu. Každý dostane k dispozici odpovídající výsek mapy. Sólóový pobyt začíná obvykle před setměním a končí v ranních hodinách. Účastník si bere s sebou skutečně jen ty nejnnutnější věci. Nevzdaluje se během

pobytu z určeného místa. Vymezenou dobu věnuje rozvažování o svém působení na akci, hodnocení svého vztahu k přírodě i zamyšlení nad životními hodnotami. Vedoucí obvykle tento programový bod uvede, zdůvodní jeho zařazení, význam a naznačí úkoly, které by měl splnit. Je-li to potřebné, projedná přípravu s každým individuálně. Není vyloučeno, že během delšího osamělého pobytu vedoucí každého účastníka navštíví. Úvahy, nápady i předsevzetí by měly být zaznamenány do deníku, který lze využít v závěrečném hodnocení akce.

Variace:

- * Jednou z variant sóla je několikahodinový osamělý pobyt během dne. Zařazuje se na kratších akcích a pro mladší účastníky.
- * Další alternativou je uskutečnění sóla ve dvojicích nebo v trojicích. To je nutné v případech, kdy jsou účastníci velmi mladí nebo se bojí.
- * Třídenní sólový pobyt byl zařazován jako klasická součást programu na 26denních kursech organizace Outward Bound. Je to pro účastníky působivé a velmi náročné.
- * Velmi silné zážitky může přinést několikahodinový pobyt jednotlivce v jeskyni, kde je omezen počet podnětů, vzrůstá pocit osamění a jedinec je odkázán skutečně jen sám na sebe.
- * Vhodným úkolem pro sólo je psaní si poznámek formou "dopisu pro sebe". Každý se zamýšlí nad svými postoji, hodnotí prospěšnost akce a popisuje své bezprostřední prožitky. Po skončení sóla vloží dopis do obálky, zalepí ji a napíše na ni svou adresu. Obálku předá vedoucímu a ten dopis odešle s určitým časovým odstupem.

Bezpečnost: Vždy je nutné domluvit se na nouzových signálech. Vedoucí provádí aspoň jednou v průběhu delšího sóla dálkovou bezpečnostní kontrolu. Stanoví, za jakých podmínek může, nebo musí (blížící se bouřka) každý tuto akci přerušit. Není dovoleno se bez vědomí vedoucího vzdalovat ze zvoleného místa.

Hodnocení

Žáky je třeba nechat hovořit o nových zážitcích v osamění. Byli už někdy tak dlouho sami? Jak to na ně působilo? Měli v některé chvíli strach? Na co mysleli? Bylo to pro ně náročné a dobrodružné? Chtěli tento pobyt přerušit? Co jim to přineslo? Vnímali přírodou kolem nebo se věnovali vlastním pocitům? Jak se jim spalo? Co jim to přineslo? Doporučovali by to svým přátelům? Když ano, tak proč? V čem spočívalo dobrodružství v této akci?

Zdroj : NEUMAN, Jan Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál, 1998. 325 s.

ISBN 80-7178-405-2

Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.

ŘEŠÍME PROBLÉMY A PŘIJÍMÁME VÝZVY



© Projekt Odyssea, 2007

www.odyssea.cz

ISBN 978-80-87145-31-9