

Využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých

Monika Šenkyříková, DiS.

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Monika Šenkyříková, DiS.
Osobní číslo:	H19916
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace dospělých, teorie her a metod, které lze využít ve výchově a vzdělávání dospělých.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou nestrukturovaného pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BENEŠ, Milan, 1997. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-542-6.
HERMOCHOVÁ, Soňa, 2004. Hry pro dospělé. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0817-5.
MUŽÍK, Jaroslav, 1998. Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
MUŽÍK, Jaroslav, 2005. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.
PELÁNEK, Radek, 2008. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, oписy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije -li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých.

Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodu teoretické části jsou popsány základní pojmy, které se vztahují k výchově a vzdělávání dospělých a také faktory, které mají vliv na výchovu a vzdělávání dospělých. V práci je také popsána historie her a také moderní pohled na využití her jako trend. Jsou zde popsány příklady her, které lze využít v rámci výchovy a vzdělávání dospělých a je zde nastíněn jejich konkrétní přínos.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který je realizován formou rozhovorů s osmi odborníky, kteří se zabývají vzděláváním dospělých. Výsledkem výzkumu je analýza těchto rozhovorů, kdy porovnáváme teoretické poznatky s praxí a doporučením pro využití v praxi.

Klíčová slova: didaktická hra, herní metody, hra, motivace, paměť, pozornost

ABSTRACT

The thesis is focused on using of game methods in education of adults. It is divided into a theoretical and a practical part. The introduction to the theoretical part describes the basic concepts that relate to adult education and training, as well as the factors that affect adult education and training. The thesis also describes the history of games and a modern view of the use of games as a trend. It describes the examples of games that can be used in adult education and outlines their specific benefits.

The practical part is based on a qualitative research which is carried out in the form of interviews with eight experts who deal with adult education. The result of the research is an analysis of these interview in which we compare theoretical knowledge with practice and recommendations for practical use.

Keywords: attention, didactic game, game, game methods, memory, motivation

„Učení samo má býti milé a libé a nemá se jinak díti, než jako hra a kratochvíle.“

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	12
2 DIDAKTICKÁ TEORIE UČENÍ DOSPĚLÝCH	15
2.1 MOTIVACE, POSTOJE A SCHOPNOSTI	15
2.2 PAMĚŤ, KŘIVKA ZAPOMÍNÁNÍ.....	17
2.3 SCHOPNOST UČIT SE	18
2.4 METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	19
3 HRY JAKO VZDĚLÁVACÍ METODA	23
3.1 VÝVOJ HRY	23
3.2 VÝZNAM HER VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	24
3.3 ZÁKLADNÍ POJMSLOVÍ.....	25
3.3.1 Hra.....	25
3.3.2 Didaktická hra	26
3.4 HRY JAKO TREND VE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ SE DOSPĚLÝCH	28
4 KLASIFIKACE HER	29
4.1 MODELOVÉ SITUACE	31
4.2 HRANÍ ROLÍ	36
4.3 VYBRANÉ HRY A JEJICH VYUŽITÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	36
4.3.1 Animace firemního loga.....	36
4.3.2 Dobrý duch týmu.....	37
4.3.3 Elektrický proud.....	38
4.3.4 Interpretace pro dítě	38
4.3.5 Parket pro světlušky	39
4.4 VYUŽITÍ HER V ZÁJITKOVÝCH KURZECH.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
5 REÁLNÁ OČEKÁVÁNÍ PŘI VYUŽÍVÁNÍ HER V PRAXI.....	44
5.2 FENOMÉN HERNÍCH METOD	44
5.2.1 Kvalitativní výzkum.....	45
5.2.2 Výzkumný soubor a průběh rozhovorů.....	46
5.3 ANALÝZA ROZHovorŮ A VÝSLEDKY VÝZKUMU	47
5.3.1 Analýza rozhovorů	48
5.3.2 Otevřené kódování	59
5.3.3 Axiální kódování.....	65
5.3.4 Selektivní kódování.....	66
5.4 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	67

6 ZÁVĚR.....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je popsat vliv herních metod na výchovu a vzdělávání dospělých. V úvodu teoretické části mé bakalářské práce se zaměřuji na faktory, které vzdělávání dospělých ovlivňují. Mezi tyto faktory například patří paměť, pozornost, motivace, ale také lektor, který vzdělávací aktivitu vede.

V teoretické části rovněž popisuji vývoj hry v historickém kontextu, kde zmiňuji jména jako Rousseau, Fröbel, Piaget či Komenský. Hry jsou s námi od dětství, nejdříve jako přirozená součást života, později se mohou stát součástí různých činností, mezi něž můžeme zařadit například vzdělávání, výplň volného času či únik do světa fantazie.

V další podkapitole vymezuji rozdíl mezi hrou klasickou a hrou didaktickou a popisuji zde také hry jako trend ve vzdělávání dospělých, kdy se do novinek dostává například gamifikace.

Závěr teoretické části patří rozdělení a klasifikování her dle různých autorů jako je například Fontana, Hermochová, či Evangelu a Fridrich a uvádím zde několik příkladů her a jejich konkrétní přínos ve výchově a vzdělávání dospělých.

Praktická část bakalářské práce je tvořena kvalitativním výzkumem.

Původním záměrem praktické části mé bakalářské práce byl kvalitativní výzkum a to formou nestrukturovaného pozorování. Během psaní mé bakalářské práce se Česká republika potýkala s dopady pandemie Covid -19 a většina školení, která jsem chtěla k výzkumu použít, probíhala online. Proto nebylo možné realizovat původní záměr této praktické části a tak jsem se rozhodla praktickou část pozměnit.

Zůstala jsem u kvalitativního výzkumu, ale konkrétně jej realizuji formou polostrukturovaných rozhovorů s odborníky, kteří se zabývají vzděláváním dospělých.

Na začátku výzkumu jsou stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky, kdy jedna je zaměřena na změnu charakteru konkrétní vzdělávací akce, když je do výuky zapojen herní prvek a druhá otázka se zabývá přínosem herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých. Na tyto otázky se pokusíme najít odpovědi a poté porovnat s teoretickými poznatky uvedenými v teoretické části této bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je všeobecně považováno za veřejnosti prospěšné. Má pozitivní dopad nejen na jednotlivce, ale také na celou společnost. Lidstvo potažmo každý jednatel učením či vzděláváním zvyšuje svůj potenciál. V souvislosti se vzděláváním dospělých je velmi často také zmiňován pojem **Celoživotní učení**.

Vzdělávání dospělých Veteška s Tureckiovou (2008) chápou jako subsystém celoživotního učení a rovněž jej popisují jako neodmyslitelnou součást celoživotního vzdělávání.

Důležitosti celoživotního učení jako nezbytného procesu, vidí v jeho cestě, která vede k aktivní zaměstnanosti, a uplatnění jedince na trhu práce

Termín celoživotní učení znamená souhrn všech nejen vzdělávacích, ale také rozvojových aktivit v průběhu celého života jednotlivce. Rovněž se tedy jedná o zvyšování kvalifikace a rozvoj klíčových kompetencí a tyto přímo souvisejí s uplatněním člověka na trhu práce.

S narůstajícími nároky na jednotlivé pracovní pozice, s technologickým vývojem, globalizací, stresovými situacemi či tlakem se jistě setkal již každý z nás.

Andragogický slovník od autorů Průchy a Vetešky (2012) uvádí, že **celoživotní učení/vzdělávání** jsou všechny formalizované i neformální činnosti, které souvisí s učením, průběžně se realizují a jejich cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě se jedná o nepřetržitý proces. Celoživotní učení lze rozdělit do dvou etap a to počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Dále tento slovník uvádí, že za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání mohou být uvedeni pánové Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee. Dle jejich názoru lze interpretovat učení jako integrální součást života, proto lze vzdělávání chápat jako nikdy nekončící proces. Vzdělávání se nemůže redukovat jen na učení na vzdělávacích institucích.

Průcha a Veteška (2012) v Andragogickém slovníku rovněž vysvětlují pojem **Všeživotní učení**, který se týká vzdělávání v rozličných aktivitách člověka. Detailní rozbor všeživotního učení najdeme v **Memorandu z roku 2000**. Nalezneme zde například rozdělení učebních činností na formální, neformální a informální učení.

Beneš (1997) charakterizuje **formální** vzdělávání jako všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo také v nestátních zařízeních. Veteška (2016) formální

vzdělávání popisuje jako na sebe navazující stupně (předškolní, základní, střední, vysokoškolské) a také, že účastníci (žáci, studenti) získávají doklad o absolvování například diplom, certifikát, vysvědčení apod.

Neformální vzdělávání Beneš (1997) popisuje jako různorodé aktivity vně formálního vzdělávacího systému například zájmové či kulturní vzdělávání. Veteška (2016) uvádí příklady neformálního vzdělávání jako například workshopy, semináře, které se zpravidla konají v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích apod.

Informální vzdělávání Beneš (1997) charakterizuje jako učení se ze zkušeností v rámci každodenního života, vlivem masových médií, sociálního života či každodenní komunikace.

Důležitý poznatek, který zmiňuje Veteška (2016) je ten, že informální vzdělávání je neorganizované a také institucionálně nekoordinované.

Tyto **tři komponenty** tvoří tedy systém celoživotního učení. Od představ celoživotního učení a vzdělávání dle Beneše (1997) není daleko ke konceptu učící se společnosti, učící se organizaci a učícího se podniku.

Když se vrátím zpět na začátek této kapitoly ke **vzdělávání dospělých**, tak vzdělávání dospělých zahrnuje vzdělání všeobecné, ale také vzdělávání profesní. Vzdělávání profesní začíná většinou po dosažení příslušného stupně vzdělání, kdy vzdělání terciární představuje nejvyšší stupeň formální soustavy vzdělávání. Na něj navazuje další, většinou již méně formalizované vzdělávání a učení.

Plamínek (2010) popisuje dva zásadní faktory, které ovlivňují **úspěšnost vzdělávání** a to do jaké míry bude **užitečný** obsah učení a do jaké míry je **efektivní** způsob učení. Ovšem také zde zmiňuje důležitost fakturu třetího a to jsou **lidé**, kteří se kolem vzdělávání vyskytují.

Výpadek jednoho faktoru vede většinou k neúspěchu celého procesu.

Při vzdělávání dospělých je situace člověka složitější, než tomu bylo například na střední či základní škole.

S existencí trhu přichází nabídka vzdělávacích postupů, obsahů či metod často neefektivních či nesmyslných, čímž dle Plamínka (2010) nabývá na důležitosti i faktor čtvrtý a to **smysl** a **kontext**, čili vědomí důvodu proč se chceme učit a co od toho očekáváme.

Vzdělávání dospělých pomáhá měnit životy a transformovat společnost a proto Evropská asociace pro vzdělávání dospělých (EAEA – European Association for Education of Adults) vyvinula Manifest pro vzdělávání dospělých v 21. století.

EAEA navrhuje vytvoření vzdělávající se Evropy. Manifest prokazuje, do jaké míry může vzdělávání dospělých přispět k tvorbě evropské politiky.

Manifest má podnázev **Síla a radost vzdělávání.**

2 DIDAKTICKÁ TEORIE UČENÍ DOSPĚLÝCH

Vzorce chování a potenciál k výkonu člověk může zdědit po svých předcích, nebo se jim učí v průběhu života. Učením se naše osobnost obohacuje. Stáváme se úspěšnějšími při řešení různých životních situací a při překonávání potíží. (Plamínek 2010).

2.1 Motivace, postoje a schopnosti

Motivace dospělých k učení je dle Průchy (2014) vnitřní psychickou pohnutkou. Může se jednat například o výkonovou potřebu, což je potřeba být úspěšný, uznávaný.

Mužík (2005) popisuje **motivační faktory** jako komplex činností člověka, které jsou spojeny především s potřebami, zájmy, postoji a vlohami. Tento komplex činností má spolu s emocemi velký vliv na zahájení, průběh a výsledky učení dospělého. Dospělí lidé se dle Mužíka (2005) učit mohou, ale nemusí.

Veteška s Vacínovou a kol. (2011) popisují čtyři oblasti motivace z hlediska vzdělávání a to **poznávací potřeby** (získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností), dále **cílové potřeby** (emocionální a citové vztahy v průběhu učení), **výkonové potřeby** (obtížnost úkolů, které má jedinec řešit) a také **sociální potřeby**.

Ve vzdělávání dospělých spoléháme především na **kladnou motivaci jednotlivce**. Dle Mužíka (1998) by měl lektor podporovat spíše kladné motivy učení. Mezi tyto například patří zájem o učební látku, zájem o seberealizaci apod. Rovněž se snažíme eliminovat záporné motivy, jako je například strach či některé předsudky vůči složitější látce. Z hlediska účastníka lze motivaci znázornit jako **Pyramidu motivace učení**.



Obrázek 1 Pyramida motivace učení (Informační systém Masarykovy univerzity, 2019)

Mužík (1998) popisuje, že pyramida vychází z toho, že vzdělávání dospělých je založeno na získávání nových informací, také je založeno na získávání dovedností, návyků a prohlubování odborných dovedností.

Cílem těchto vzdělávacích procesů je zvýšena výkonnost pracovníka, což také vede k posílení pozice na trhu práce, má to příznivé dopady i na sociální stránku. Na samotném vrcholu pyramidy se nachází individuální užitek.

Postoje popisuje Plamínek (2010) jako oboustranně měnitelné. Je téměř nemožné obecně rozlišovat na postoje správné a špatné, postoje posuzujeme pouze relativně. Změny postojů jsou v kratším časovém horizontu běžné, zde můžou tyto změny ovlivňovat například naše nálady nebo informace, které se k nám dostávají zvenčí. Mezi příklady lze zahrnout například módní trendy v oblékání.

Postoje dle jeho názoru nejsou zděděné, ale osvojujeme si je v průběhu našeho života. Osvojování těchto postojů bývá většinou nevědomé. Podstatu postojů vidí Plamínek (2010) v jeho vztažnosti. Jedná se o náš vztah k životu, ke světu obecně a také vztahu k sobě samotnému.

Plamínek (2010) dále popisuje dvě podskupiny postojů a to **názory** a **motivy**. Názory jsou subjektivní odraz toho, co si lidé myslí a čemu důvěřují a často bývají založeny na pouhé víře. Někdy mohou být v rozporu s objektivními fakty. Motivy jsou také subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí, což se rovněž může dostat do rozporu s objektivní potřebou člověka, může se tak stát například formou nátlaku či manipulace.

Část našich postojů je skryta v nevědomí, nebo si uvědomujeme jen určitou část v různých formách.

Schopnosti dle Plamínka (2010) rovněž nejsou zděděné. Jsou osvojené a velmi často tomu bývá vědomě. Dědit ovšem lze vlohy k určitým schopnostem. Schopnosti lze rozdělit na dvě odlišné kategorie a to schopnosti teoretické, tedy **znalosti** a schopnosti praktické, tedy **dovednosti**. Dovednosti lze chápat jako pokračování znalostí, jejich promítnutí do praxe spolu s postoji a vlastnostmi.

Dovednosti, které jsou spontánně praktikované, můžeme interpretovat jako **návyky**.

Schopnosti můžeme nabývat, ale také pozbývat. Schopnosti jsou stejně jako postoje měnitelné, avšak v rámci lektorského či manažerského působení jde o jednosměrné změny.

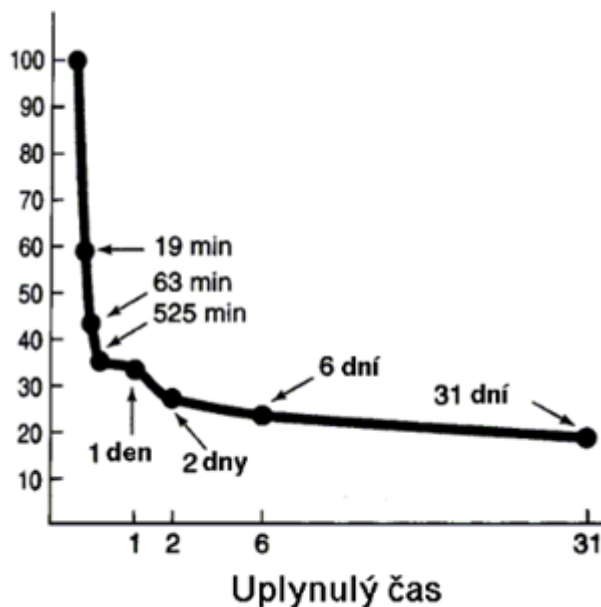
Znalosti a dovednosti se zvyšují, pokud nezasáhne nějaký vnější vliv, jako například úraz, či fyziologické změny například stárnutí jednotlivce.

Schopnosti jsou dle interpretace Plamínka (2010) přímým předmětem zájmu záměrného učení čili vzdělávání.

2.2 Paměť, křivka zapomínání

Mužík (2005) popisuje paměť jako důležitou podmínku pro většinu lidí, kteří se musí podrobit procesu učení.

Významnou osobností ve výzkumu paměti je Hermann Ebbinghaus, významný německý filosof a psycholog, který sám sebe využíval jako pokusnou osobu ve výzkumu ohledně zapomínání. Ebbinghaus se několik let učil řady různých slabik. Slabiky neměly hlubší význam a bylo jich větší množství (cca 2300 slabik). Ve svém výzkumu se zaměřil na kapacitu krátkodobé paměti. Výsledkem bylo zjištění, že kapacita krátkodobé paměti je přibližně 5 až 7 prvků a také, že zapomínání je zpočátku velmi rychlé, ale postupem času se zpomaluje, což je znázorněno na Ebbinghausově křivce zapomínání.



Obrázek 2 Ebbinghausova křivka zapomínání (Univerzita Hradec Králové, 2022)

Mužík (2005) popisuje filtr mezi krátkodobou a dlouhodobou pamětí, kdy do dlouhodobé paměti přejde informace, která najde asociaci anebo je často opakována. Paměť je vnímána jako proces, který založen na asociacích a spojeních. Čím je v paměti méně informací, tím

méně se registrují a spojují nové informace. Tzn., čím více informací mám v paměti uloženo, tím lépe si ty nové mohu s něčím spojit.

„Tato zjištění je nutno aplikovat do didaktiky. Je zcela evidentní, co lze považovat za prvky subjektivního filtru člověka ve vyučovacím procesu (u nás tento pojem používal Emil Livečka). Určitě to bude předchozí vzdělání, dosavadní zkušenosti, názory, postoje, vlastnosti osobnosti a další jevy spojené s průběhem výuky. V dospělosti se stále více v životě člověka prosazuje jeho profese a sní spojená profesní orientace člověka. Dospělý účastník kurzů či studia preferuje informace související s jeho rozvojem v profesních činnostech a informace jiné (byť mnohdy také objektivně důležité) záměrně či nevědomě vytěsňuje ze své paměti.“ (Mužík, 2005 str. 15).

Tiefenbacher (2010) popisuje tři druhy paměti a to **ultrakrátkou**, která se také nazývá sensorická, poté paměť pracovní neboli **krátkodobá** a posledním druhem paměti je paměť **dlouhodobá**.

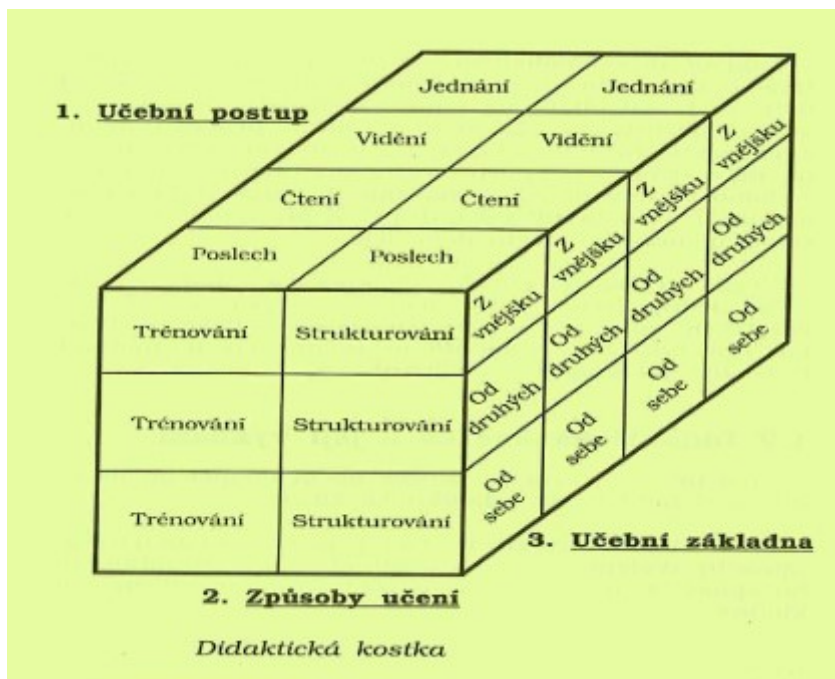
S pamětí jde ruku v ruce ještě jeden velmi důležitý pojem a to koncentrace neboli **pozornost**. Dle Laciny a Kotrby (2015) například na střední škole by neměl být výklad pedagoga delší, než 20 minut, což je mezní hranice pro udržení pozornosti studenta. Ke zvýšení pozornosti studentů je několik možností, jak toho dosáhnout. Můžeme například studenty více zapojit do vyučovacího procesu, využívat obrazových pomůcek (například interaktivní tabule apod.). Monolog rovněž oživí kladení otázek či krátká diskuze.

2.3 Schopnost učit se

Na **schopnost učení** působí rozličné faktory například vůle jednotlivce, kapacita intelektu, uvědomělost, také učební látka, která je lehká anebo obtížná na naučení a rovněž trvanlivost učení.

Mužík (1998) také popisuje schopnost učit se jako proces, který ovlivňují fyziologické prvky, například kapacita mozku, paměť apod., ale také psychologické prvky, mezi které řadíme například emoce, vlastnosti jednotlivce, jeho postoje a v neposlední řadě i prvky sociální, které jsou zaměřeny na uplatnění jednotlivce ve společnosti či jeho kariéru.

Na obrázku č. 3 lze vidět na obrázku **Didaktickou kostku**, která znázorňuje proces učení dospělého.



Obrázek 3 Didaktická kostka (Informační systém Masarykovy univerzity, 2019)

Stručně lze didaktickou kostku rozčlenit do tří částí a to na **učební postup**, **způsoby učení** a také **učební základnu**.

Učební postup může mít mnoho různých podob. Učit se lze poslechem, čtením, viděním nebo také jednáním. **Způsob učení** může být formou trénování či strukturováním, kdy například vyhledáváme nadřazené pojmy či pravidla, nebo spojujeme učební látku s vlastními zkušenostmi.

Učební základna je rozdělena na tři části a to učení z vnějšku, od druhých kolegů a také z vlastního nitra.

Mužik rovněž popsal tři principy učení, které platí pro dospělého a to: slyším a zapomenu, vidím a vzpomenu si a poslední je jednám a osvojím si.

Rovněž také popisuje učení dospělého jako individuální proces.

2.4 Metody a formy vzdělávání dospělých

Metoda je určitý postup, podle kterého se řídí lektor při vyučování. Metoda také může být podle modernější terminologie prostředek, který vede dospělého k určitému cíli a zefektivňuje učební proces (Mužik, 1998).

Ve vzdělávání dospělých obecně platí, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda. Určité metody se používají při předávání či osvojování dovedností, jiné při rozvoji schopností či zvládnutí dovedností nebo ovlivňování postojů.

Každá metoda má své výhody, nevýhody a silné a slabé stránky.

Při posuzování didaktických metod je potřeba seznámit se s jednotlivými metodami, charakteristickými znaky těchto metod, vypracovat důležitá kritéria pro volbu správné metody dle situace a také nezapomínat na to, že je nutné měnit metody během výukového procesu. (Mužík, 1998).

Didaktické metody můžeme dělit na **teoretické** (přednáška, cvičení, seminář), **teoreticko-praktické** (diskusní metody, programová výuka, projektové metody, problémové metody), **praktické** (instruktáž, coaching, stáž, exkurse).

Teoretické a teoreticko-praktické se konají většinou v učebně a praktické na pracovním místě.

Teoretické metody převážně spočívají ve verbálním projevu lektora. Teoreticko-praktické sdělují za cíl nejen o problémech hovořit, ale také vést účastníka k přímému jednání, řešení a rozhodování.

Pro praktické metody je nutné mít vzdělanostní a znalostní základnu a tyto metody sledují rozvoj individuálních hodnot. Odehrávají se přímo v praxi (firmy, výcviková střediska).

Jako speciální didaktické postupy Mužík (1997) popisuje Brainstorming – burza nápadů, Brainwriting (metoda 6-3-5), Metoda CNB – neboli společný zápisník, Synektika neboli součinnost, Laterální myšlení, Metoda Pro- Kontra, Metoda „černé skříňky“ (Black – box), také morfologické metody jako je mřížka myšlenek nebo morfologická skříňka.

V neposlední řadě bych se ráda zmínila o tzv. inscenační metodě a to **Hraní rolí**.

Při této metodě dochází k procvičování reálných situací, které známe z praxe. Důležitou součástí této metody je jasně vysvětlený účel, jednotlivý scénář a také průběh aktivity.

Mezi podstatný přínos řadíme rozvoj interpersonálních vztahů, jsme schopni analyzovat problémy, trénujeme rozhodování, uvědomujeme si vlastní chyby apod. (Langer, 2016). O metodě hraní rolí se v práci zmiňuji ještě například v kapitole 4.2.

Formou vzdělávání dle Vetešky (2016) rozumíme organizační uspořádání vzdělávací akce posuzovanou z vnější, zatímco **metody vzdělávání** jsou konkrétní nástroje, které ve vzdělávání dospělých používáme.

Veteška (2016) rovněž popisuje, jak lze charakterizovat vzdělávací akci, lze to například dle délky trvání, podle prostředí, kde se koná (například na pracovišti, virtuální prostředí apod.), dle organizačního uspořádání (individuální, skupinové, kooperativní apod.), zaměření dle vzdělávacího procesu (kvalifikační, rekvalifikační, apod.).

Andragogické formy vzdělávání lze rovněž členit na přímou a kombinovanou výuku, distanční vzdělávání, sebevzdělávání a terénní vzdělávání. Veteška (2016) zmiňuje českou legislativu, která rozlišuje formy studia na prezenční, distanční anebo jejich kombinaci.

2.5 Lektor a jeho role ve vzdělávání dospělých

Velmi důležitý vliv na celou vzdělávací akci má také lektor.

Výraz lektor popisuje celou řadu osob a jejich činností. Společné znaky jsou především dle Langera (2016) v zájmu na získání nových či rozšíření stávajících znalostí a dovedností u studentů, také změny v postojích, myšlení nebo přístupech k vnímání světa a v neposlední řadě snaha o praktické uplatnění uvedených možností v osobním, společenském a pracovním životě.

Lektor dle Langera (2016) také zajišťuje mnoho dalších úkolů a to přípravu vzdělávací akce, realizaci vzdělávání a také evaluaci vzdělávací akce.

Lektor by měl mít celou řadu kompetencí. Mezi základní kompetence patří odborné, metodické a osobnostní.

Langer (2016) popisuje **odborné kompetence** jako ty, které se týkají oboru činnosti, ve kterém lektor přednáší. Je možné je získat prostřednictvím vzdělání, ale také praxí při výkonu činnosti. Odborné kompetence vyžadují průběžnou aktualizaci v souladu s vývojem daného oboru.

Kompetence metodické je komplex znalostí a dovedností, díky nimž zvládne lektor dosáhnout cílů vzdělávání co nejefektivněji. Součástí těchto dovedností jsou mimo jiné také rétorické a komunikační dovednosti ve verbální i neverbální oblasti.

Osobnostní kompetence jsou osobnostní charakteristikou jednotlivého lektora. Lektor by měl mít o studenty zájem, měl by mít schopnost tolerance, empatie, měl by mít smysl pro spravedlnost, měl by být pozitivní, kreativní, důsledný a rozhodný.

Velmi důležitá je rovněž příprava lektora na každou vzdělávací akci. Přípravu Langer (2016) rozděluje na dlouhodobou a krátkodobou. Do té krátkodobé patří především příprava na konkrétní vzdělávací akci a položení si otázek, koho budu učit, co mám účastníky naučit, proč to chtějí nebo musí umět apod. Do dlouhodobé řadíme například neustálé dozdělávání se a rozvoj všech kompetencí (metodických, odborných i osobnostních).

Lektor zastává rovněž v prostředí vlastní výuky několik rolí, jedná se například o roli vzdělavatele, šéfa skupiny, ale také člena skupiny.(Langer 2016).

Učební pomůcky a didaktická technika také plní důležitou funkci mezi lektorem a účastníkem. Pomáhají zprostředkovat učební látku a slouží k tomu, aby si účastníci mohli efektivněji osvojovat potřebné informace.

Mezi takové učební pomůcky patří například skripta, sylaby, pracovní sešity, listy a mezi didaktickou techniku patří flip charty, nástěnné tabule, počítače s projektory, výukové videofilmy, videokamery, internet a mnoho dalšího.

3 HRY JAKO VZDĚLÁVACÍ METODA

Hry se obecně vyznačují tím, že vychází z vnitřní motivace člověka. Každý člověk je jiný a tak ke hře může přistupovat jinak.

3.1 Vývoj hry

K uplatnění hry ve školním vyučování přispěla psychologie pomocí svých výzkumů o podstatě hry a významu hry v učení mláďat. Hra jako spontánní aktivita upokojuje přirozené potřeby a zájmy nejen u dítěte, ale také u dospělého člověka.

Teorie her přispívají k poznání hry jako víceúčelové činnosti, která slouží k uspokojování mnoha různých potřeb dítěte, umožňuje jeho vývoj ve všech složkách, rozvíjí duševní procesy, navozuje nové sociální vztahy, reguluje citové napětí a přináší přínos u citového prožívání. (Odborný článek: Didaktická hra a její význam ve vyučování). Tradiční přístupy výchovy a vzdělávání byly součástí pedagogiky. Pedagogika se osamostatnila v 19. století a vycházela především z představ a koncepcí předních teoretiků. Plní převážně normativní funkce.

Pedagogika jako předvědecká teorie výchovy a vzdělávání se objevovala již ve starověku a středověku, později pak především v díle a činnosti Jana Amose Komenského (1592-1670). (Veteška, 2016, str. 17).

Jedním z prvních, kdo si přínos her uvědomil, byl významný řecký filosof, pedagog a matematik **Platón** (427 př. n. l – 347 př. n. l.), který ve svém spise *Zákony*, pojednává o tom, jak povzbuzovat malé děti ke hře a touze poznání nového.

Teoretické úvahy o hře, se až na nějaké výjimky objevují až v průběhu 19. století, kdy se obrátila pozornost k dítěti v mnoha ohledech.

Mezi výjimky patřil například již zmíněný **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670), také francouzský filosof **Jean-Jacques Rousseau** (1712 – 1778) nebo **Friedrich Wilhelm August Fröbel**. Fröbel je tvůrcem didaktických her a souboru pohybových her s hudebním doprovodem a stal se zakladatelem oboru předškolní pedagogika. Dle jeho učení má dítě přirozenou touhu po činnosti, proto je veškerá předškolní výchova založena na hrách.

Jan Amos Komenský byl významný český teolog, filosof, sociální a náboženský myslitel, biskup Jednoty bratrské, spisovatel, ale především pedagog. Přinesl zcela nový pohled

na způsob vyučování, kdy je nutné vyzdvihnout jedno z jeho děl a to **Schola ludus (Škola hrou)**, ve kterém přistupuje ke hře, jako k didaktické pomůcce při vyučování.

(Odborný článek: Didaktická hra a její význam ve vyučování, 2011).

Britský sociolog a filozof **Herbert Spencer** (1820–1903) vycházel z přesvědčení, že si děti hrají z důvodu nadbytku energie, kterou potřebují vybit, oproti tomu německý psycholog **Karl Gross** viděl hru jako druh funkčního cvičení, které připravuje malé dítě, stejně jako zvířecí mládě na vkročení do samostatného života.

Další významnou osobností, která hrála roli v pochopení hry, byl vídeňský lékař a psychiatr **Sigmund Freud** (1856 – 1939). Ten ve hře viděl možnost, jak proniknout do hlubinné stránky osobnosti, poznat její přání a touhy. Také využil hru při léčení duševních poruch.

Významnou součástí teorií hry, je teorie švýcarského filosofa, přírodního vědce a vývojového psychologa **Jeana Piageta**, který spojuje hru dítěte spolu s jeho intelektuálním vývojem. Vysvětluje ji dvěma procesy a to **asimilace** (proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění z vnějšku přijímané informace) a **akomodace** (naopak se sám vnějšmu světu přizpůsobuje).

Johan Huizinga nizozemský kulturní historik, autor knihy **Homo ludens** (O původu kultury ve hře) vyčleňuje několik znaků, které neztrácejí na aktuálnosti dodnes. Mezi příklady těchto znaků patří, že hra je svobodným jednáním, nikdo nikoho tedy nemůže nutit si hrát. Dalšími znaky jsou ty, že hra je ohraničená prostorově i časově, u hry je možné opakování, má specifický řád i pravidla, u hry lze nalézt rytmus, harmonii či napětí.

3.2 Význam her ve výchově a vzdělávání dospělých

Hru lze obecně označit jako seberealizační aktivitu jedince nebo skupiny. Hry mají jasně vymezená a předem daná pravidla a jejich primárním cílem není materiální zájem nebo užitek. Hra je jedna ze základních forem člověka (další jsou práce a učení) a je pro ni charakteristické a podstatné, že se jedná o **svobodně** zvolenou aktivitu, která nemá žádný zvláštní účel, ale má cíl a hodnotu. Tímto se opírám o názory například Johana Huizinga. Hru můžeme kdykoli přerušit anebo úplně opustit. Ačkoli je hra dobrovolnou aktivitou má svá pravidla.

Největší význam a použití hry se nabízí u dětí jakéhokoli věku. (Lacina, Kotrba, 2015).

Nicméně hry nás v nějaké podobě provázejí celý život. Hrou lze ovlivňovat klima skupiny, ať už pracovní nebo jiné, dle Hermochové (2004) je každý z nás členem minimálně šesti skupin a každá společnost je tak kvalitní, jak kvalitní jsou skupiny, ze kterých se skládá. Proto existuje spousta her na rozvoj sociálních dovedností. K rozvoji sociálních dovedností dochází celý život. Hra přináší jedinci radost, uspokojení. Dokáže rozvíjet fantazii, podporuje tvořivost a spontánnost.

Neuspokojivé vztahy uvnitř skupin můžou vést k šikaně nebo třeba mobbingu a právě třeba pomocí hraní her můžeme pomoci k nalezení vhodného opatření. Ale i ve výborně fungujících skupinách lze pomocí her obohatit společné strávený čas a vzájemně se lépe poznat. (Hermochová, 2004).

Houser (2002) vidí zase smysl hry ve hře samotné.

Evangelu a Fridrich (2009) hledali inspiraci v běžném životě, kdy si položili otázku ohledně motivace. Kdo je motivovaný, kdo hledá nové možnosti a způsoby? Koho baví život, i když je venku ošklivé počasí? A první odpovědi, která nás všechny napadne, jsou děti. Proto děti byly inspirací pro napsání knihy **111 her pro motivaci a rozvoj týmů**. Hra je pro děti tou nejpřirozenější činností a u nás dospělých je občas obtížné vrátit se k dětským hrám a opravdu se u nich bavit.

Hry ve výchově a vzdělávání dospělých mají tedy primárně souvislost s motivací, rozvíjením schopností a rozličných dovedností týmů i jednotlivých členů. Mohou rozvíjet a posilovat například komunikační a vyjednávací schopnosti, nápaditost, kreativitu, mohou být nápomocné v řešení problémových situací, v rozhodovacím procesu anebo být jen odlehčením v průběhu náročného školení. Existuje spousta her, které se používají pro různé účely. Jejich příkladům a konkrétní přínosům těchto her ve výchově a vzdělávání dospělých se budu věnovat v kapitolách 4.1, 4.2 a 4.3.

Obecně ve vzdělávání jsou nejčastěji využívány tzv. didaktické hry a soutěže, které ale rovněž slouží pro účely motivace a opakování či upevňování učiva. Didaktické hry budu také podrobněji rozebírat v kapitole 3.3.2.

3.3 Základní pojmosloví

3.3.1 Hra

Dle pedagogického slovníku je **hra** „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení,*

je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her. “(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 92 – 93).

Velký psychologický slovník zase popisuje, že „ Hra je jedna ze základních lidských činností (vedle učení a práce) provázena pocity napětí a radosti, zpravidla motivována sama sebou a zdánlivě bez jiného cíle kromě sebe samotné, má ale blahodárné účinky jak na duševní vývoj a učení, zejména u dětí v raném věku (chápání sociálních rolí, rozvoj fantazie, dodržování pravidel), tak pro duševní zdraví, rekreaci a relaxaci dospělých; často přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi; některé herní činnosti, např. sport či patologické hráčství, postupně ztrácejí hravou motivaci → automat hrací výherní, automat hrací zábavní, homo ludens, sport, zážitek komunikační. “(Hartl, Hartlová, 2010 str. 187).

3.3.2 Didaktická hra

Didaktická hra oproti tomu je v pedagogickém slovníku popisována jako „analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického pracovníka mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 92 – 93).

Hlavní **rozdíl** mezi klasickou hrou a didaktickou hrou, je popisován tak, že hra je primární lidská činnost, nemusí mít žádný konkrétní cíl, oproti tomu hra didaktická je vytvořena záměrně s cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti či duševní schopnosti.

Didaktická hra je podle Langer (2016) aktivita společenského anebo pohybového charakteru. Hlavním cílem je získávání a rozvoj znalostí, dovedností či postojů účastníka nikoli standardní herní prvky což může být zážitek získaný při hraní hry anebo relaxace.

Čili herních prvků se v didaktické hře využívá primárně pro učení a vzdělávání, čímž se vytrácí typický aspekt pro běžnou hru a to je spontánnost. Ale spontánnost je rovněž součástí didaktických her, pokud se podaří v účastnících vyvolat spontánní reakce. (Langer, 2016).

Nejčastější didaktické hry, které jsou ve vzdělávání dospělých užívané zaměřené na rozvoj znalostí, dovedností a postojů.

Znalostní didaktické hry jsou zaměřeny na získávání či rozšiřování dovedností, patří mezi ně například vědomostní kvízy apod.

Dovednostní didaktické hry rozvíjí smysly a může se jednat například o trénování paměťových schopností nebo rozvoj pohybu např. tanec.

A poslední didaktické hry zaměřené na **postoje**, zde se může jednat například o tvorbu hodnotových žebříčků. (Langer, 2016).

Mezi další příklady didaktických her můžeme zařadit hry pohybové, výtvarné, sensorické, strategické, rozumové.

Lektor se také musí rozhodnout na míře interakce, jestli bude hra **interakční** (účastníci hrají sami za sebe) anebo **neinterakční** (týmová práce).

Didaktické hry lze podle Laciny a Kotrby (2015) dělit podle délky jejich trvání na krátkodobé a dlouhodobé. Také je lze členit podle místa, kde se odehrávají a v neposlední řadě je lze dělit podle zaměření a účelu. Například na hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, stresových situací.

Manažerské hry jsou specifickým druhem, který řadíme mezi didaktické hry a jejich principem je simulace a díky ní nácvik strategických manažerských rolí a postupů. Důraz je kladen na proces manažerského rozhodování, umožňuje tedy aplikaci teoretických znalostí či praktických dovedností na řešení konkrétních manažerských úkolů. (Langer, 2016).

3.4 Hry jako trend ve vzdělávání a učení se dospělých

Dle Vetešky (2016) se do současného vzdělávání dospělých promítá převážně masivní vliv informačních technologií.

Nové trendy Veteška (2016) dělí do dvou skupin a to dle povahy vzdělávání. Dělí je na vzdělávání v rámci organizací a sebevzdělávání.

Mezi nejčastěji využívané formy a přístupy ve vzdělávání v rámci organizací můžeme řadit například korporátní online kurzy, vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci, online semináře, mobilní učení a také **gamifikaci**.

Gamifikace se většinou dělí na externí a interní. Interní gamifikace se zaměřuje na zavádění herních prvků do procesů uvnitř firmy. Může sloužit například k podpoře firemní kultury nebo práci se zaměstnanci v rámci jejich rozvoje a vzdělávání. Externí gamifikace cílí na okolí firmy. Na zákazníky, marketing nebo je využita pro obchodní účely.

Gamifikace se snaží z různých typů her vytěžit ty nejužitečnější mechanismy a použít je k motivaci studentů, může do vzdělávání přinést pochopení v tom, co žáky opravdu baví a to využít ve vzdělávacím procesu. (Veteška, 2016).

Do sebevzdělávání můžeme zařadit například **hraní některých počítačových her**. „*Jde vlastně o obdobu obrácené gamifikace. V těchto počítačových hrách se může i dospělý jedinec naučit potřebným dovednostem, které může uplatnit ve svém povolání (např. strategické myšlení, anglický jazyk, manažerské dovednosti, umění vyjednávat či umění rychle se rozhodovat, ekonomické myšlení, logické postupy)*.“ (Veteška, 2016, str. 217).

Posledním trendem, který se objevuje v podnikovém vzdělávání, je **zážitkové učení**.

Zážitkové učení může mít podobu skupinového tréninku, programu anebo hry a zaměřuje se především na akci. Záleží zde na velikosti skupin, menší skupina má větší možnost vzájemné interakce. Zážitkové učení klade důraz na týmovou práci, zodpovědnost, aktivitu. (Veteška, 2016).

4 KLASIFIKACE HER

Existuje mnoho autorů, kteří se zabývají rozdělením her. Již v minulosti byly různé pokusy o utřídění dětských her podle jejího obsahu. „*Jeden z nejznámějších podává klasické rané dílo Bühlerové (1935), která navrhuje čtyři hlavní kategorie her. Jsou to hry funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní.*“ (Fontana, 2014, str. 52).

Zásadním kritériem pro rozdělení her je dle Housera (2002) otázka, zda hru hrajeme sami, anebo proti někomu dalšímu. Rovněž se zabývá, že lze rozdělit hry na ty s nulovým a nenulovým součtem.

Dále lze hry rozdělit například, zda jazyk v konkrétní hře chápeme spíše jako systém znaků nebo zdůrazňujeme asociační rovinu.

Soňa Hermochová (Hry pro dospělé, 2004) svou publikaci zaměřila nad možnostmi využití her ve skupinách dospělých či mladistvých, kteří mají zájem o lepší poznání sami sebe, prohloubení vzájemných vztahů apod.

Hry tedy rozděluje dle účelu, které mají splnit anebo dle činnosti a to na hry:

Interakční hry

Zde můžeme nalézt hry pro představování a poznávání - nejsou určeny jen pro vzájemné naučení se jmen, ale také o poznávání postojů, způsobu chování a vzájemných vztahů ve skupině. Cíle jednotlivých her zařazených do této části mají za úkol překonat vzájemný ostych nebo obavy. Komunikace a vytváření skupin, pozorování a vnímání a identifikace a vcítění

Hry pro rozvoj skupiny

V tomto oddíle Hermochová prezentuje hry, které mají vztah k problémům, jež se často vyskytují v týmech nebo skupinách. Lze využít ve dlouhodobých skupinách (pracovní skupiny, sportovní oddíly apod.), rovněž je lze využít ve skupinách, kde se členové setkávají krátkodobě (tábory, školení, semináře apod.).

Téma jako základ interakce mezi členy skupiny

V posledním oddíle knihy od Hermochové je popisováno, jak postupovat, když ve skupině nastane nějaká problémová situace, a proto se jistě uvolnění formou hry nabízí.

Ve své publikaci „**Hry se slovy a jazykem**“ uvádí P. Houser (2002) další klasifikaci her.

Jedná se o dělení na hry **individuální**, což může být třeba křížovka, hry **kontaktní** (face-to-face) např. slovní fotbal. Houser také zmiňuje hry **dopisové**, což může být například matematické bingo. V této kapitole výše jsem se zmiňovala o rozdělení na hry s **nulovým součtem**, kdy výsledky lze seřadit od lepších k horším a hry s **nenulovým součtem**, zde se jedná o sebepoznávací či asociační testy. Poslední kategorií je dělení na hry **formální**, kdy řešení je již sestaveno někým jiným a hry **neformální**, kde není předem dané řešení (např. scrabble).

Při svém pátrání na další dělení her, jsem narazila na pojem kooperativní hry a také didaktické hry s tzv. podílem náhody.

Ve hrách s podílem náhody má jistou část náhody v rukou samotný řešitel a určitý díl závisí na učiteli, může se jednat například o hru kostky.

Kooperativní hry jsou strukturovány tak, že vyhrává každý. Všichni hráči se snaží o jeden společný cíl. Mají přinášet radost a zároveň hráče učit pozitivní vědomí o sobě i druhých.

Čtyři základní komponenty kooperativní hry jsou kooperace, akceptace (přijetí, souhlas), začlenění a posledním je legrace, radost a potěšení.

Evangelu a Fridrich (2009) v jejich knize **111 her pro motivaci a rozvoj týmů** rozdělují hry na dvě základní kategorie a to **hry v místnosti** a **hry venku** a také na osm hlavních oblastí a to podle poslání, které mají.

Jsou zde hry na **zahájení**, kde je smyslem účastníky vzdělávací akce seznámit a sblížit. Nakročí se zábavě, sebepoznání, navodí se hravá atmosféra. Hry na **povzbuzení a tvořivost**, které se používají v situacích, kdy je vidět na účastnících únava, také hry na **pobavení** jak už jejich název napovídá, slouží k rozptýlení a naladění na pohodovou vlnu.

Jsou zde popsány také hry na **posílení týmu**, které napomáhají vzájemné komunikaci, posílí se vazby mezi jednotlivými členy, hry na **sebepoznání**, které pomáhají samotnému jedinci uvědomit si vlastní potenciál. Tyto hry jsou velmi cenným nástrojem pro manažera týmu, který má díky těmto hrám možnost zjistit osobnostní rysy u svých podřízených kolegů a tak cíleně plánovat osobní rozvoj, nebo konkrétně rozdělit role v týmové práci.

Hry na **komunikaci** a její rozvoj patří mezi nejčastější cíle rozvoje, hry na **řízení týmů** jsou určeny pro manažery, kteří mají v popisu práce řízení lidí, ale také se podílí na motivaci.

A poslední kategorií v této knize jsou popsány hry na **fixaci poznatků**. Slouží k efektivnímu zakončení prožitých zkušeností. Jedná se o krátké a cílené zopakování zábavnou formou, kdy dojde k fixaci a začlenění informací do současných myšlenkových struktur.

Stejní autoři také definují volně podle Belbina týmové role a to na specialistu, usměrňovače, inovátora, vyhledávače zdrojů, popsán je zde také monitor, koordinátor, týmový hráč, realizátor a finišer.

Jako **specialista** je popisován člověk, který se nerad přizpůsobuje, má odborné znalosti a tím je oporou týmu. Jeho zájem o vztahy není důležitý. Jeho prioritou je udržení standardu a rozvíjení profesních dovedností.

Usměrňovač je energický a dominantní typ člověka. Potřebuje soupeřit, je výborný jako manažer a také tam, kde je nutné použít pozici síly. **Inovátor** je samostatný v myšlení a jeho silnou stránkou je schopnost hledat cesty a možnosti ve složitých situacích. Nevýhodou má inovátor v tom, že hůře toleruje méně zdatné kolegy. **Vyhledávač zdrojů** má výborné komunikační dovednosti. Umí velmi dobře budovat vztahy, rozvíjet nápady druhých, jeho slabou stránkou je jeho vlastní přílišná cílevědomost. **Monitor** se málokdy mylí díky své důkladnosti, ale díky ní je také pomalý. Opatrně se rozhoduje, má strategické myšlení. **Koordinátor** umí velmi dobře motivovat ostatní. Umí využít schopnosti druhých lidí. **Týmový hráč** upřednostňuje zájmy skupiny před svými vlastními. Je milý, komunikativní a společenský, nicméně se neumí rozhodnout a jasně říct svůj názor. Umí vyvažovat náladu v týmu. **Realizátor** má slabou stránku v nízké spontánnosti a v malé pružnosti v myšlení. Ovšem je spolehlivý a otevřený novinkám. A posledním jmenovaným je **finišer**, který se dokáže výborně koncentrovat na prováděnou činnost, umí dotahovat věci do konce a dbá na dodržování pravidel. Slabou stránkou finišera je malá tolerance k méně precizním typům kolegů.

4.1 Modelové situace

Modelové situace v tréninkové praxi běžně označujeme jako hry. Jsou obvykle vybírány tak, aby zdůraznili podstatu osvojovaných teoretických metod, nebo procvičily praktické dovednosti. Plamínek (2010) vidí jejich smysl v tom, aby účastník při řešení spíše pochopil anebo si osvojil proces, než získal konkrétní věcná řešení, nebo specifické znalosti o tématu hry.

Některé hry mohou být zasazovány do kontextů, ze kterých je na první pohled zřejmé, že neexistují. Vystupují v nich například bytosti neobvyklých schopností či vlastností, nebo se vyskytují v ne úplně běžném prostředí.

Pomocí her můžeme předat tedy nejen teoretické znalosti, ale i rozvíjet praktické dovednosti. V podstatě se jedná o praktický nácvik.

U her bývá zadán nějaký kontext a ten bývá běžně vyjádřen pomocí instrukcí, které mohou hráče omezovat.

Z tohoto pohledu Plamínek (2010) rozlišuje **čtyři typy modelových situací**.

Hry se sdíleným zadáním jsou prvním typem a z pohledu organizace jsou relativně jednoduché. Všichni účastníci mají stejné informace a lektor seznamuje účastníky se zadáním hry společně. Skupina může většinou začít se hrou hned po vyslechnutí zadání. V případě, že je potřeba definovat nějaké specifické role, děje se tak v průběhu hry. Tímto způsobem je možné cvičit dovednosti v řešení problémů, trénovat skupinové rozhodování, kreativitu apod.

Lektoři si mohou hry vytvářet sami a nespoléhat tak, na veřejně dostupné modelové situace a z logických důvodů, bývají tyto autorské hry poměrně střeženou součástí „know-how“.

Mezi příklady Plamínek (2010) uvádí hru, kdy vyvěsí několik fotografií. Úkolem účastníků je dohodnout se, která z nich je nejhezčí. Mezi další příklad můžeme zařadit ten, kdy lektor vyvěsí na tabuli několik objektů a úkolem účastníků je rozřadit tyto objekty do několika skupin. Posledním příkladem je, že určíme vedoucího skupiny a ten má zjistit rozložení názorů ve skupině na trest smrti a eutanazii.

Plamínek (2010) shledává na těchto hrou zajímavé nejen konečné výsledky, ale také spokojenost či nespokojenost účastníků s výsledky, nebo ochotu či neochotu výsledky obhájit, ale především jde o proces, tedy způsob dosažení výsledků.

Mezi **nejznámější hry** Plamínek (2010) uvádí ty, které simulují ztroskotání v nějakém nehostinném prostředí. Účastníci se musí rozhodnout, v jakém pořadí jsou zachráněny předměty, které mají k dispozici a jsou důležité pro jejich přežití a záchranu. Hry mohou být zasazeny na poušť, moře apod. Tyto hry upozorňují na věcné souvislosti, umožňují porovnat vlastní znalosti s názorem skupiny, srovnat kvalitu různých možností a způsobů hodnocení například hlasování s ohledem na kvalitu a čas. Součástí těchto her bývá i názor

odborníků na správné řešení, kdy například v případě ztroskotání na měsíci je možnost porovnat názor expertů z NASA.

Modelové situace, které mají určité správné řešení, mohou trpět jedním neduhem a to, že se účastníci se již s touto modelovou situací (hrou) mohli v minulosti setkat a tím je jejich výkon ovlivněn. Proto bývají oblíbenější hry ty, které žádné správné řešení nemají a je akceptováno to, na kterém se jako skupina dohodne. Často zde bývá nějaká morální zápletka. Také může být podstatou těchto her nějaká paradoxní situace, ze které je obtížné najít jednoznačné východisko.

Mezi nejznámější příklady patří příběh o **Abigail a Gregorovi**. U nás je tato hra známá v mnoha variacích (například také jako Krokodýlí řeka), nicméně základní kostra příběhu bývá zachována. Jedná se o psychologickou hru založenou na mezilidských vztazích, která například pomůže účastníků srovnat si priority, nebo porovnat morální hodnoty.

Hra spočívá v tom, že se Abigail potřebuje dostat přes nebezpečnou řeku za svým milým Gregorem, kdy povodeň strhla jediný most, který přes tuto řeku vede. Jediný převozník žádá za převezení po Abigail milostný akt. Abigail jej zprvu odmítne a žádá o radu svou matku. Matka odmítne své dceři poradit s tím, že je Abigail už dost stará na to, aby se dokázala rozhodnout sama. Po delším váhání nakonec Abigail s podmínkou převozu souhlasí. Abigail se dostane na druhý břeh, po přivítání se svěří Gregorovi, který ji za tohle odsoudí, zbije a opustí. Abigail poté pozná dalšího muže, který ji ošetří a odchází vykonat pomstu na Gregorovi. Plamínek (2010).

Dalším typem her, který Plamínek (2010) rozlišuje, jsou **Hry s rozlišenými zájmy**. Jedná se o hraní v rolích, které jsou přiděleny jednotlivých účastníkům. Tyto hry jsou delší, je v nich zadána charakteristika prostředí, kde bude interakce probíhat. Charakteristika prostředí je pro všechny účastníky stejná, ale každý účastník má ještě důvěrnou část informací, které mohou popisovat konkrétně situaci, nebo zájem, který má účastník ve hře naplnit.

Jako příklad Plamínek (2010) uvádí modelovou situaci, kdy jeden z účastníků má zájem o koupi nějakého předmětu. Může se jednat například o vzácný svícen, kterého se dochovalo jen pět kusů a on má doma ostatní čtyři kusy. Poslední svícen pro něj má tedy vyšší hodnotu, než je odhadní cena, protože mu zkompletuje celou sbírku. Tento sběratel má zájemce o koupi celé sady svíců za dvanáctinásobek odhadní ceny jednoho svícnu. Vlastník posledního svícnu může mít potřebu volných peněz a prodal by svícen i pod

odhadní cenu, kdy mu ve starožitnictví nabídli polovinu odhadní ceny. Oba účastníci obchodu nemusí vědět nic o tom v jaké situaci je ten druhý, některé informace můžou být jen naznačeny.

Tento typ her se může osvědčit například při tréninku vyjednávacích dovedností, kdy obě strany dostanou instrukce, které stanovují, čeho mají vyjednáváním dosáhnout, je také vhodný pro nácvik řešení sporů.

Při zadávání her, kdy jednotliví účastníci mají důvěrné informace, je důležité respektovat základní požadavky a to brát hru vážně a vžít se do zadané role, nepřimýšlet si jiné informace a také po skončení hry nevyzrazovat důvěrné informace (při vyhodnocování nejde jen o to, co dokázali vyjednat, ale také o to co účastníci dokázali zjistit o protistraně).

Někdy nemusí být obecně známo, že jsou ve skupině lidé se specifickými zájmy a zvláštním zadáním, může se stát, že lektor pověří sehráním této role jednoho nebo více členů skupiny v průběhu hraní hry.

Tento typ hry, kdy je utajené zadání je možné využívat při různých skupinových procesech a potížích v nich, například ztráta motivace, osobní spory ve skupině apod.

Plamínek (2010) rovněž popisuje, že je někdy možné nechat běžet tyto sehrávky paralelně například formou cvičení ve dvojicích.

Dalším typem **jsou hry s rozlišenými rolemi**. Do tohoto typu her, vniká kapka dramatu a tím vznikají i jistá omezení jako jsou například ochota účastníků, nebo jejich schopnost hrát specifické role. Na trénincích se mluví o hraní rolí, kdy jsou pro některé účastníky (někdy pro všechny) zadány určité rysy osobnosti, nebo typ sociální role.

Zadání se tolik netýká výsledku, kterého mají dosáhnout, ale způsobu jak mají vystupovat. Zadání bývají důvěrná a jsou zde poměrně velké nároky na schopnost účastníka vcítit se do dané role nebo osobnosti. Mezi příklady takových to her může patřit hraní dialogů mezi introvertem a extrovertem, nebo tzv. obrácení rolí. Plamínek (2010) zmiňuje svou velmi dobrou zkušenost s hraním rolí developerů, lidí, kteří investují do staveb, jež mohou být ekologicky problematické a na druhé straně ekologů, kteří hájí zájmy ekologické stability.

Uvádí zde také například prohození rolí u reprezentanta velkého řetězce a drobného dodavatele, nebo jednu z riskantnějších proměn manžel a manželka, kdy se může stát, že se v roli projeví specifické potíže u této konkrétní dvojice, jejich rituály a sehrávka tedy může skončit bez významných aha efektů.

Obvykle však tento přístup vede k prozření, kdy manžel pochopí, co manželka například cítí při probírání se nepořádkem v bytě.

Tyto hry jsou vhodné pro nácvik komunikačních dovedností, nácvik empatie a naslouchání a také tolerance odlišností. V podobě neinverzní (tedy hraní rolí, kdy nejsou role prohozeny) tato hra velmi dobře poslouží při nácviku jak si poradit s různými „potížisty“, kteří komplikují diskuze či řešitelské nebo rozhodovací procesy ve skupině.

Posledním typem her je podle Plamínka (2010) **hraní podle připraveného scénáře**. V tomto případě hra předepisuje hráčům, co přesně mají dělat. Do těchto her bývá často zapojen lektor, který zde plní roli jednoho z komunikujících partnerů, kdy dostává druhého do dílčích modelových situací, na které musí jeho partner reagovat.

Takové to postupy můžeme využít při nácviku naslouchání, kdy při rozhovoru máme tendence soustředit se na sebe, ale zavedeme-li do dialogu pravidlo, že partner může reagovat, až když shrne to, co říkal ten druhý a to natolik dobře, že s tímto ten druhý souhlasí, oba partnery ke vzájemnému porozumění v podstatě nutíme.

Tento typ modelových situací je vhodný pro nácvik komunikace, jako je například argumentace či přesvědčování a také je vhodný pro trénování hodnotících rozhovorů.

Velmi dobře se také hodí pro nácvik pokročilých metod mediace a různých obtížných situací, které mohou v průběhu mediace nastat (dovednosti při obraně proti různým formám nespravedlnosti, lhostejnosti, lži, manipulaci apod.).

Efektivní využívání metody her a modelových situací podléhá metodologickým postupům a jejich zařazení do týmových aktivit by nemělo být náhodné.

U vyhodnocování her je tedy podstatné, aby lektor znal, jaký měla konkrétní hra smysl a co bylo jejím cílem. Je také nutné mít na vyhodnocení dostatek času a čas věnovat také diskusi, kdy se říká, že by hra měla být vyhodnocována stejně tak dlouho, jak trvala. Lektor také musí mít dostatek zkušeností a znalostí, především k danému tématu a pokročilé dovednosti k vedení diskuse.

S vyhodnocením může významně pomoci filmový záznam sehrávky, kdy můžeme narazit na čas a obavy účastníků (ne každý se rád natáčí anebo se chová přirozeně).

Plamínek se také zmiňuje o **vytváření modelových situací** tedy her, kdy tím, že hru vytvoříme sami, předejdeme tomu, že účastníci kurzů veřejně známé hry a jejich řešení znají.

4.2 Hraní rolí

Co se týká hraní rolí, tak tuto problematiku popisují výše u **her s rozlišenými rolemi** dle Plamínka. Langer (2016) zařazuje hraní rolí mezi tzv. inscenační metody, při kterých dochází k procvičování reálných situací z praxe v bezpečném výukovém prostředí. Jako cíl uvádí posílení očekávaných a dobrých vzorů chování a naopak potlačení těch nevhodných. Zásadní přínos vidí v rozvoji interpersonálních vztahů, také v tréninku rozhodování, uvědomování si vlastních chyb a jiné, kde se shoduje s autorem Plamínkem, jehož názory jsem u této problematiky uvedla.

Langer (2016) se rovněž se zmiňuje o vhodnosti této metody pro nezaměstnané, kteří mohou takto natrénovat ‚nanečisto‘ přijímací pohovor se zaměstnavatelem a potom jsou si u reálného pohovoru jistější.

4.3 Vybrané hry a jejich využití ve vzdělávání dospělých

V této kapitole popisují vybrané hry. Hry budou zaměřeny na různé dovednosti. Všechny hry, které budu popisovat, jsem převzala z knihy 111 her pro motivaci a rozvoj týmů od autorů Evangelu a Fridrich.

4.3.1 Animace firemního loga

Základní informace

Hra se hraje v místnosti a počet hráčů by neměl přesáhnout 12. Čas hry je odhadován na 10 až 15 minut. Jako pomůcky je potřeba využívat pastelky a velký arch papíru.

Průběh hry

Moderátor hry položí na stůl velký arch papíru a pastelky a poté vyzve členy týmu, aby se shromáždili okolo a každý si vybral pastelku odlišné barvy.

Poté se moderátor zeptá účastníků, jestli si můžou vybavit, jak vypadá firemní logo, pokládá vhodné otázky, aby navodil situaci, kdy si všichni zopakují barvu, tvar a další podobu loga.

Úkol týmu je nakreslit firemní logo a podmínkou je zakomponovat do kresby vlastní osobu, tedy postavičku, která bude toho dotyčného zastupovat. Od chvíle, kdy se někdo první dotkne papíru, tak musí až do konce činnosti všichni mlčet. Domluva je možná pouze posunky.

Jakmile je kresba dokončena a odloženy pastelky, všichni si mezi sebou vymění názory nebo nápady, poskytnou si zpětnou vazbu

Cíl

Aktivita pracuje s podvědomím a loajalitou a to převážně ve chvíli, kdy účastníci začleňují sami sebe do firemního loga. Zároveň se snaží se mezi sebou dorozumět, snaží se pochopit jeden druhého.

Hra rozvíjí **komunikační dovednosti**, posiluje **týmovou spolupráci** a jejích smyslem je také účastníky **pobavit**.

Moderátor může hodnotit vzájemné sympatie jednotlivých osob, komunikační schopnosti, potřebu být v týmu, kreativitu, míru sebeprosazení a dominance a také míru loajality.

4.3.2 Dobrý duch týmu

Základní informace

Hra se hraje v místnosti, počet hráčů je mezi 6 a 10. Čas hry je odhadován na 10 minut. Pomůcky, které bude potřeba použít je velký arch papíru (na výšku dospělého člověka), silnější fix a psací potřeby pro všechny (nejlépe pastelky).

Průběh hry

Moderátor vysvětlí, že každá firma, každý tým, ale i každý člověk má svého anděla strážného. Je to jakýsi dobrý duch. Tým si nyní takového dobrého ducha představí a pokusí se jej ztvárnit, tak aby jej viděli ostatní,

Moderátor položí velký arch papíru doprostřed mezi účastníky, vyzve účastníky, ať si vyberou jednoho, kterého na papír obkreslí a poté mají 8 minut na to, aby každá do tohoto obrysu napsal, co by měl dobrý duch splňovat.

Cíl

Tato hra pomáhá zamyslet se nad potřebami firmy, také nad možnými slabinami týmu a možnost zapojení pracovníků při vylepšování aktuálního stavu.

Hodnotit lze nadhled, přesnost v definování potřeb. Hra je také zaměřena na **řízení týmu**, jeho **posílení** a také **sebepoznání**.

4.3.3 Elektrický proud

Základní informace

Hru lze hrát v místnosti s 10 – 25 hráči a časově je odhadována na 5 až 10 minut. K této hře potřebujeme židle a dostatečně dlouhý provaz.

Průběh hry

Moderátor rozsadí účastníky do kruhu. Kruhem nechá kolovat provaz, dokud se nepojí celý kruh. Poté moderátor požádá prvního a posledního účastníka, aby provaz spojili a svázali.

Ve chvíli ve které je celý tým propojený a všichni se drží rukama provazu, moderátor požádá účastníky, aby se nedotýkali nohama země, protože v „drátu“, který drží, vede elektrický proud. Úkolem týmu je vyřešit, jak se zbavit svého propojení s proudem za následujících pravidel:

- kdokoli položí nohy na zem, vypadává
- drátem probíhá proud vždy 20 sekund a 2 sekundy nikoli
- drát nelze odhodit, mohl by ublížit někomu v okolí

Moderátor vysvětlí pravidla a začne rozpočítávat intervaly. Tato hra vypadá jako velmi jednoduchá, nicméně po krátké chvíli jsou účastníci nuceni k řešení, protože je začnou bolet nohy.

Cíl

Tato hra rozvíjí **tvořivost**, pomáhá také **probudit** účastníky, kteří jsou unaveni předchozím školením. Hodnotit lze schopnost zorganizovat týmovou akci, lze hodnotit cílevědomost, nacházet alternativní řešení a umění nadhledu.

4.3.4 Interpretace pro dítě

Základní informace

Hra je opět situovaná do místnosti, hráčů by mělo být mezi 6 až 10. Čas hry je vymezen cca 2 minuty na jednoho člověka a poté cca 15 minut na dokončení úkolu. Mezi pomůcky je potřeba zařadit kameru.

Průběh hry

Moderátor požádá účastníky, aby ostatním popsali svou pozici. Také ve dvou nebo třech větách vysvětlí pravomoci a povinnosti, které s pozicí souvisí.

Ve druhém kole jednotliví účastníci vystoupí před kamerou, kde budou opět opisovat svoji pozici, ale tentokrát jejich publikum budou šestiletí prvňáčci. Úkolem účastníků bude tedy takovému šestiletému dítěti vysvětlit, co vlastně v práci dělá a proč je ta práce tak důležitá.

Ve třetím kole se jednotlivé ukázky přehrají na videu, kdy ostatní kolegové poskytnou jednu radu pro jeho efektivnější vystupování.

Cíl

Tato hra by měla rozvíjet **komunikaci**, úroveň vyjadřování, prezentace sebe sama/sám, ale také schopnost využít **neverbální komunikaci**. Rovněž také při nacvičování schopnosti **přizpůsobovat** se různým typům lidí a jejich sociální i profesní úrovni si účastníci uvědomí svoje slabší stránky a tím na nich mohou pracovat.

4.3.5 Parket pro světlušky

Základní informace

Tato hra se hraje venku a je pro větší skupinu lidí cca 10 – 30, ale je možno dělat i menší skupiny. Čas hraní hry je odhadován na 15 minut. A k pomůckám je zařazována označená plocha pro danou aktivitu. Je potřeba účastníkům zdůraznit zápalky nebo zapalovače.

Průběh hry

Aktivitu je vhodné zařadit po ukončení celodenní akce a nejlepší efekt bude mít, když se bude hrát v noci. Moderátor hry připraví předem hrací plochu, která bude cca 100x100m a nejlépe v lese. Náhodně rozdělí účastníky do skupin, které mají za úkol najít místo, kde by mohly tančit světlušky. Je možnost poprosit někoho, kdo je znalý světlušek, aby vysvětlil, na jakém místě se zdržují světlušky a v jakém případě jsou světlušky viditelné. Pokud nikdo neví, tak vysvětlí fakta o světluškách moderátor.

První skupina, která najde vhodné místo, vyhrává, musíš však přesvědčit ostatní, že je skutečně nejlepší. Moderátor může této skupině z počátku pomáhat například větami typu, ano skutečně se podívejte, jsou tam ještě vyšlapané cestičky od světlušek anebo už máme všichni hlad, tak jim to prostě uznejte apod. Může se stát, že jiná skupina najde

také vhodné místo ve stejnou chvíli, v tomto případě jsou zástupci obou skupin vyzváni, aby přesvědčili ostatní, že právě jejich místo je to nejlepší.

Jakmile se skupina shodne na jednom místě, hra končí. Na tomto místě moderátor v krátkosti shrne body, které přes den na semináři probírali, a poděkuje za pozornost.

Cíl

Hlavním cílem je na netradičním místě **zopakovat získané informace**. Jedná se také o netradiční aktivitu, kterou musí tým připravit a řešit. Smyslem je tedy správně **komunikovat, vyjednávat a přesvědčovat**. Je zde vidět kdo je v týmu dominantní a kdo submisivní. Také se zde projeví **řízení týmu, plánování** a umění stanovit si strategii.

4.4 Využití her v zážitkových kurzech

Zážitkové vzdělávání je přístup ke vzdělání, který je založen na intenzivních emocích. Základními složkami jsou hra a činnost, kdy se podstatná část činnosti koná v přírodě. Příroda představuje vhodné prostředí z mnoha ohledů (zdravotní hledisko, estetické hledisko, ale také výchovné hledisko). Pelánek (2013) popisuje, že čím více vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější a zapamatovatelnější. Ale samotný zážitek nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. K učení dochází díky zkoumání a také zpracování zkušeností, které ten konkrétní zážitek vyvolal.

Důležité je také zmínit zde pojem **komfortní zóna**, což je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se cítíme bezpečně nejen fyzicky, ale také psychicky. Pokud člověka posuneme kousek mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (převážně psychickou), může nové situace ovládnout a svou komfortní zónu si tak zvětšit. Přínosem je, že se člověk bude cítit lépe ve více situacích a tím svůj život zase obohatí.

Mezi druhy zážitkových akcí mohou být dle Pelánka (2013) rozděleny dle charakteristik na **akci** (časově uzavřenou událost) nebo **zážitek** (dobrodružství, netradiční činnost).

Zážitková akce nebo zážitek se odehrává se většinou v **přírodě** nebo jiném zajímavém prostředí. **Program** bývá velmi **pestrý**, **atmosféra** je pro účastníky protkána romantikou, tajemnem, ale také překvapením a **účastníků** bývá méně, než třicet. Tato akce bývá předem připravena týmem **instruktorů**.

Pro dospělé účastníky se většinou organizují **Jednorázové zážitkové akce pro dospělé**. Pelánek (2013) je popisuje jako otevřené akce, kterých se účastní většinou vysokoškolští

studenti, kteří se vzájemně neznají. Akce trvá od dvou do čtrnácti dní a po jejím ukončení se účastníci zase rozchází.

Druhou akcí pro dospělé jsou **Pracovní zážitkové akce**. Tato akce je velmi podobná předcházející akci, rozdílem je, že se na této akci většinou pracuje. Tato práce je smysluplná (například ochrana přírody) a neplacená.

Jako poslední bych zde zmínila **Komerční firemní kurzy**. Tyto akce jsou zaměřené na budování týmů a posílení spolupráce (teambuilding) a trvají od několika hodin do pár dnů. Účastníky bývají kolegové z práce, případně nově vznikající pracovní kolektiv.

Pelánek (2013) hry rozděluje na drobné hry a úkoly, pohybové hry, hry zaměřené na psychiku, tajemno, tvořivé aktivity a poslední kategorií jsou hry na turistiku, putování.

Každá z těchto kategorií má spousty podkategorií. U her na psychiku mne zaujala kategorie nazvaná **Psychohry**.

Psychohry jsou zajímavé a atraktivní, lákají k uvedení. Jsou přínosné jak pro jednotlivce, tak pro kolektiv.

U těchto typů her dbáme na princip dobrovolnosti. Po jejím ukončení by měla následovat důkladná reflexe a je nutné u nich neexperimentovat. Tzn., že instruktoři by měli uvádět jen ty hry, se kterými mají osobní zkušenost.

Mezi příklady může patřit hra s názvem **Čarodějka**. Je to noční hra zaměřena na přání. Hráči této hry prochází přes území Čarodějky a na tomto území čekají na hráče zastavení, na kterých se zamýšlí nad svými přáními. Každý hráč si nese svíčku, která symbolizuje život. Koho Čarodějka uvidí pohybovat se, tomu zhasne svíčku a hráč nesmí postupovat dál, aby hráč „ožil“ musí mu jeho svíčku vzít a jít ji zapálit na start. Hra má velmi silnou atmosféru. Dá se uvést mnoha způsoby, kdy lze cílit na jednotlivce, ale také solidaritu a vzájemnou pomoc u kolektivu.

Nebo také hra **Labyrint světa a ráj srdce**. Hra je zrychlenou simulací lidského života. Probíhá v jednotlivých úsecích, které představují dekády jednoho lidského života. V každé této dekádě hráči vyrazí do „labyrintu světa“, kde jednotlivá stanoviště představují různé aspekty života. Jedná se například o rodiče, děti, zdraví, práce, volný čas apod. Mezi těmito dekádami jsou hráči do příjemně vyzdobené místnosti, která představuje „ráj srdce“, kde si píší poznámky. Smysl hry je v zamýšlení se nad životem v určitém nadhledu, také nad důležitosti různých životních rolí a hodnot. Hra nemá přesně stanovená pravidla.

Mezi další typ psychických her patří **simulační hry**. Tyto hry dle Pelánka (2013) spojují prvky diskusních her a hraní rolí. Jde o dlouhé a náročné hry, jejichž cílem je simulace reálných situací.

Mezi příklad může patřit hra **Prales**. Tato hra ilustruje problém kácení deštných pralesů. Hráči zastávají různé role jako domorodci, vláda, nadnárodní společnost nebo aktivisté. Každá role má v souvislosti s pralesem jiný cíl například se může jednat o: kácet dřevo na topení, vykácet prales a pěstovat sóju, chránit prales apod. Pravidla určují rámec jednání mezi jednotlivými stranami. Toto jednání vede k vykácení či zachování části pralesa. Tato hra rozvíjí komunikaci, argumentaci, ale také schopnost naslouchat a dělat kompromisy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REÁLNÁ OČEKÁVÁNÍ PŘI VYUŽÍVÁNÍ HER V PRAXI

Praktická část práce se zaměřuje na zodpovězení hlavních výzkumných otázek, které jsem zmínila již v úplném úvodu této práce a to: „*Jak se podle Vás změní charakter konkrétní vzdělávací akce, když zapojíte do výuky herní prvky?*“ a „*Jaký je podle Vás hlavní přínos ve využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých?*“.

5.1 Úvod praktické části

Na počátku psaní mé bakalářské práce jsem chtěla využít kvalitativní výzkum a to formou nestrukturovaného pozorování (často označováno jako zúčastněné, participační pozorování) doplněné o dotazník, které by sloužil spíše pro upřesnění a doplnění dojmů z pozorování.

To znamená, že jako výzkumník bych přistupovala k pozorování bez předběžného strukturování sledovaných jevů a procesů. Zapisovala bych jejich průběh podle toho, jak probíhají bez rozčlenění do nějakých kategorií. Mým záměrem bylo pozorovat dvě menší skupiny zaměstnanců firmy XY a jejich školení na bezpečnost práce a rizika na pracovišti. První školení pro jednu skupinu zaměstnanců by probíhalo klasickou frontální, monologickou formou lektora, bez použití herních prvků během výuky a druhá skupina, která by měla totožné školení, by v průběhu školení využívala herní metody. Potom bych tato školení porovnávala.

Zajímala by mne míra zapojení účastníků, jejich motivace, reakce, udržení pozornosti apod.

Vzhledem k dopadům pandemie Covid-19 v průběhu psaní mé bakalářské práce, bohužel většina školení u firmy XY stále probíhá online formou, proto jsem od původního záměru ustoupila a rozhodla jsem se také pro kvalitativní výzkum, ale konkrétně pro polostrukturované rozhovory s odborníky, kteří se zabývají vzděláváním dospělých.

5.2 Fenomén herních metod

Podle Hendla (2005) je hlavním cílem fenomenologického zkoumání popsat a analyzovat prožitou skutečnost se specifickým fenoménem, který má určitý jedinec nebo skupina. Vychází z filozofické fenomenologie.

Výzkumník analyzuje získaná data, aby zachytil prožitou zkušenost. Snaží se vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, které fenoménům přikládá. Průcha

a Veteška (2014) popisují fenomenografickou metodu jako jeden z přístupů, který zjišťuje, analyzuje a vysvětluje, jak lidé chápou a prožívají různé fenomény (jevy, subjekty, vlivy), které se vztahují k jejich vlastnímu učení či vzdělávání.

Fenomenografický přístup se používá a je užitečný především tam, kde vnější pozorování edukačních jevů nebo procesů není dostatečným zdrojem poznatků.

Hendl (2005) popisuje, že fenomenologická studie nemusí začít s nějakou konkrétní výzkumnou otázkou, ale určuje pouze směr zaměření a širší definici sledovaného fenoménu. Jsou různé názory na to, s kolika účastníky je vhodné vést v rámci fenomenologické studie rozhovory, někteří určují, že je optimální 10-15, jiná doporučují zastavit sběr dat, jestliže nová data nepřinášejí další poznatky.

5.2.1 Kvalitativní výzkum

Průcha a Veteška (2014) popisují kvalitativní výzkum jako druh empirického výzkumu, který se zaměřuje na porozumění jedinečných jevům edukační reality. Neověřují se zde předem formulované hypotézy.

Teorie zkoumaných jevů se vynořuje až v průběhu pozorování a na základě výpovědi subjektů. Kvalitativní výzkum má pozitivní přínos v tom, že poskytuje hlubší vhled do zvláštnosti jevů, subjektů a také procesů, které jsou v kvantitativním výzkumu hromadných jevů nezachytitelné.

Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem vychází z odlišných filosofických základů. Dle Chrásky (2016) kvantitativně orientovaný výzkum vychází z pozitivismu a novopozitivismu. Z této filosofie vyplývá existence jedné objektivní reality, které není závislá na našich názorech, citech, přesvědčeních anebo postojích.

Kvalitativně orientované výzkumy proti tomu vychází zejména z fenomenologie.

Fenomenologie zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí. Tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit.

Tyto dvě orientace výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohdy stavěné proti sobě jako zcela protikladné.

Veteška (2016) popisuje cíl kvalitativního výzkumu v porozumění lidem a událostem v jejich životě. Soustředí se na subjektivní svět osob a hlavním cílem tedy je, porozumět člověku a chápat jeho hlediska (jak to vidí, chápe apod.). Je to výzkum na relativně malém

vzorku přinášející množství individuálních dat. Oproti tomu kvantitativní výzkum probíhá na velkém vzorku a přináší velký počet dat, která jsou řazena do malého počtu předem definovaných skupin.

Průcha (2014) popisuje postup při kvalitativním výzkumu tak, že začneme výběrem například jedné typické firmy a v malé skupině několika zaměstnanců pomocí hloubkových rozhovorů, budeme zjišťovat, jak oni vnímají a prožívají firemní vzdělávání. Jaká mají očekávání, zda k němu přistupují dobrovolně anebo pod tlakem apod.

Rozhovor je veden výzkumníkem s jedním nebo několika respondenty. Rozhovor může být vedený předem sestaveného souboru otázek, v takovém případě se jedná o strukturovaný rozhovor. Při tomto typu rozhovoru rozhoduje o tématu a získávaných informací sám výzkumník.

V praxi se však více používá **polostrukturovaný** rozhovor. Výzkumník sice zadává připravené otázky, ale respondent má širší volbu odpovědí, než tomu je u strukturovaného rozhovoru.

Existuje také nestrukturovaný rozhovor.

5.2.2 Výzkumný soubor a průběh rozhovorů

Jako respondenty kvalitativního výzkumu jsem oslovila andragogy, personalisty zaměřené na vzdělávání, ale také lektory, školitele, trenéry, kteří se zaměřují primárně na vzdělávání dospělých.

Jak už jsem uvedla v úvodní části, jako metoda sběru dat byly použity polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Předem připravený scénář rozhovoru měl stanoven dvě hlavní a několik dalších výzkumných otázek.

Tyto otázky byly postupně předkládány respondentům. Pořadí těchto otázek mohlo být v průběhu rozhovoru měněno.

V průběhu rozhovoru jsem si pořizovala záznam na mobilní telefon, poté jsem rozhovor přepisovala a poskytla účastníkům, abychom si vyjasnili případné nejasnosti, případně doplnili, pokud se během rozhovoru nepodařilo objasnit význam zkušenosti pro účastníka.

Tabulka 1 Výzkumný soubor (vlastní výzkum, 2022)

Označení respondenta	pohlaví	specifikace povolání
R1	žena	personalista se zaměřením na vzdělávání dospělých
R2	žena	lektor ve volnočasových kurzech pro dospělé
R3	žena	psycholog a lektor vzdělávání dospělých
R4	žena	andragog, vyučující na VOŠ
R5	žena	personalista, lektor
R6	žena	trenér, lektor
R7	muž	školitel, trenér
R8	muž	kouč, lektor, ředitel NO

5.3 Analýza rozhovorů a výsledky výzkumu

V této kapitole uvádím analýzu dat a interpretaci výsledků provedeného kvalitativního výzkumu.

Dle Hendla (2005) je cílem analýzy extrahovat esenci prožité zkušenosti, tak aby bylo možné ji komunikovat.

Při **transkripci textového materiálu** jsem použila metodu „**Shrnujícího protokolu**“. Dle Hendla (2005) tato technika nezachovává celý text. Předpokládá se, že jsou v textu zbytečná místa a proto se hned při poslechu dělá jistý způsob shrnutí. Tento proces nesmí probíhat náhodně. V první řadě jde o sjednocení úrovně obecnosti podávaných informací, poté se přistupuje ke stále větší abstrakci. Tou se snižuje rozsah materiálu, jednotlivé části se integrují nebo mohou vypustit, jsou-li obsaženy v jiných jednotkách textu.

Můžeme vysledovat šest paralelně prováděných způsobů redukce a to vypuštění (tvrzení, která lze odvodit z textu, se vypouštějí), zobecnění, konstrukce, integrace, selekce a vázání. Ve své práci jsem použila především vypuštění, ale také vázání. V transkripci rovněž nepřepisuji tzv. slovní vatu nebo krátké či dlouhé pauzy v řeči. Rovněž nezaznamenávám tón hlasu či jeho pokles, jako tomu bývá u komentované transkripce.

5.3.1 Analýza rozhovorů

Hlavní přínos ve využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých

Mezi nejdůležitější přínos respondenti zařazují „školu hrou“, kdy hraním a odreagováním nebo zábavou si účastníci zopakují probranou látku, nebo si nově probíranou látku lépe zapamatují.

V začlenění herních prvků vidím několik hlavních přínosů a to v odlehčení a uvolnění atmosféry, vnímám je také jako podporu týmové práce a teambuilding. Rovněž zážitek ze hry pomáhá upevňovat získané informace nebo nabitě dovednosti. (R1).

Teambuilding je velmi důležitým přínosem pro zlepšování mezilidských vztahů v různých týmech, což oslovení respondenti shodně uvádějí. Rovněž se účastníci zmiňují o zážitkovém vzdělávání. O této vzdělávací metodě se zmiňují v kapitole 4.4.

„Určitě hlavním přínosem je interaktivita, větší zapojení účastníků, jejich aktivizace, větší zapamatovatelnost vlivem prožitého (...). Při hře dochází k aktivizaci účastníků a jejich většímu zapojení do tématu.“ (R6).

Podle mého názoru je hlavním přínosem skutečnost, že když si lidé hrají, jsou uvolnění. Z klasického školního vzdělání jsme mnohdy zvyklí být pod tlakem na výkon, nervózní nebo ve strachu. Při zařazení herních metod se tyto emoce tlumí. „Prožitek“ je navíc nejsilnějším typem učení, snadno si ho uložíme v paměti. (R3).

„Hlavní význam vidím v uvolnění atmosféry, v podstatě jde o uvolnění napětí a stresu. Dalším přínos také vidím v zábavě, kdy se vrátí částečně do dětských let, kdy hra byla pro děti na denní bázi a jako poslední bych řekla učení se hrou, myslím si, že si vše lépe zapamatují, jelikož zážitek uživatel více vnímá než jen samotnou suchou teorii.“ (R5).

Hlavní význam herních metod uvedení respondenti (R1, R3, R5, R6) vidí v uvolnění atmosféry a také v prožitku, který hra do výuky přináší. Také zde tyto respondenti zmiňují, že učení formou prožitku nebo zážitku vede k lepšímu zapamatování teorie.

Respondent (R7) se také zmiňuje o zapojení více smyslů.

„Praktická ukázka dokáže lépe demonstrovat danou situaci a působí na více smyslů najednou.“

Změna charakteru konkrétní vzdělávací akce, v případě zapojení herních prvků do výuky.

„Po začlenění herních prvků se akce stane více zajímavou, odlehčí se formální atmosféra, může dojít ke zlepšení pozornosti v důsledku vybočení ze stereotypu.“ (R1).

„Hlavní rozdíl je asi v „záživnosti“ Akce, kde se jen mluví nebo prezentuje psaný text, neobsahuje žádný prožitek- neosloví emoce vzdělávaného, když se například do přednášky vloží hra, posluchači ožijí a hlavně si „učební látku“, na kterou hra nasedá, zapamatují lépe. Já mám nejlepší zkušenost s herními technikami, kde se „hráči“ pohybují, je to energetizující.“ (R3).

Položila jsem doplňující otázku pro respondenta označeného R3.

„Vzpomenete si na nějakou konkrétní pohybovou hru, kterou na Vašich lekcích využíváte?“

„Je jich určitě víc, záleží na počtu účastníků a také druhu vzdělávací akce. Vedu také vzdělávací akce pro nevidomé a slabozraké a tam se s prvky pohybové hry pracuje úplně jinak, než u skupiny účastníků bez nějakého hendikepu. Ale momentálně mně napadá hra, kdy účastníci začnou na povel všechny své pohyby vykonávat zpomaleně a na tlesknutí naopak zase všechny pohyby vykonávají zrychleně včetně případných zvuků. A ještě mne napadá jedna hra, kdy všichni hráči sedí v kruhu, jedno místo zůstává volné. Hráč nalevo od toho prázdného místa řekne místo po mé pravici je volné a chci, aby se tam posadil a teď konkrétní jméno někoho ze spolusedících účastníků a chci to, protože a doplní konkrétní důvod.“

Ke konkrétním vzdělávacím akcím se nejvíce vyjádřil respondent označený (R8).

„Ve své praxi jsem zažil vzdělávací akci pro klienta zaměřenou na prodejní metody. Skupina účastníků byla bohužel velmi zdeptaná, protože se jednalo o takřka neprodejný produkt a tím pádem na všechny mé pomůcky a rady, které by vedly k lepšímu prodeji, uvázly na argumentech, proč to zrovna nejde. K odlehčení atmosféry jsem použil nějaké hry na odlehčení atmosféry, ale potom jsem cíleně použil hry na posílení týmové spolupráce. Hra se jmenovala, myslím někdo musí z kola ven nebo tak podobně. Kdy se jeden z účastníků musí naučit prosadit své zájmy vůči zbytku skupiny. Účastníkům tenkrát velmi pomohlo to, že slyšeli argumentaci i ostatních kolegů, a hlavně měli pocit jednoty nebo, že jsou v tom všichni spolu.“

Respondentka (R6) se zde zmiňuje o gamifikaci, o které se zmiňuji v kapitole 3.4. Gamifikace dle Vetešky (2016) vede v oblasti firemní kultury a firemního rozvoje ke

zvýšení angažovanosti zaměstnanců. Slouží také při práci se zaměstnanci v oblasti rozvoje a vzdělávání. Teorie se nám zde takto velmi hezky propojuje s praxí.

„Nálada se určitě zlepší. Dle mých zkušeností je dobré častěji měnit formy a metody výuky. V poslední době je gamifikace velmi oblíbená, ale klade velké nároky na vzdělavatele hlavně při přípravě. Nesmí být samoučelná, ale musí jasně navazovat na probíranou látku a tuto procvičovat či rozvíjet.“ (R6).

Této respondentky jsem se ještě doptávala na konkrétní druhy gamifikace, kterou používá v praxi. Oslovená respondentka si vzpomněla na zkušenost z předchozího zaměstnání, kdy pracovala jako vysoce postavená manažerka v oblasti řízení lidských zdrojů. Gamifikace byla využívána na poli onboardingu. Nový pracovník se zaučoval do určité pracovní role, a aby svůj postup viděl, tak se dostal do tzv. firemní postupové mapy. Měl na této mapě umístěn špendlík, který jej představoval a tak jak nabíral zkušenosti, tak jeho špendlík postupoval po mapě. Bohužel to mělo i demotivující prvek a to ten, že když to některým kolegům na stejné pozici, nešlo tak dobře jako ostatním, bylo to hned na první pohled vidět.

Respondentka (R5) používá v téměř každém školení hry na prolomení ledu tzv. „icebreaker“. Používá je, i když se účastníci znají, ale i pro skupinu ve které se účastníci navzájem neznají vůbec. *„Při vzdělávání zaměstnanců používáme „icebreakery“, kdy se účastníci pobaví, prolomí to ledy a nastartují svou pozornost pro budoucí školení. Mám s nimi velmi dobrou zkušenost“.*

Zormanová (2017) „Icebreakery“ popisuje jako různé nenáročné fyzické cvičení či pohybové aktivity, které jsou využívány na začátku semináře, workshopu, kurzu. Jejich cílem je „prolomit ledy“ mezi účastníky. Někdy se také používají v době útlumu anebo v situaci, kdy je potřeba krátkodobě přeladit či změnit atmosféru.

Dle Plamínka (2010) se „icebrakerům“ říká seznamovací aktivity. Seznamovací aktivity rozděluje na otevřené kursy uzavřené kursy. Kdy otevřené kursy jsou pro účastníky z různých firem, institucí a tito účastníci se navzájem neznají. V uzavřených kursech se setkávají účastníci ze stejného prostředí.

Kritéria pro použití konkrétní hry. Je potřebná příprava nebo mi stačí „databáze“ her, které již znám.

Zde se odpovědi respondentů rozcházejí, dle mého názoru hodně záleží na zkušenostech daného lektora a také na konkrétní vzdělávací akci.

(R8) „Pokud již předem vím, že probíraná látka bude náročná, tak si připravím hry předem, ale stejně záleží na tom, jak se vyvíjí situace. Mokrát se mi stalo, že jsem nepoužil připravené hry, ale situace žádala zcela jiný typ her. Takže záleží na situaci, většinou čerpám z hlavy, nebo si rychle něco vygooglím.“

„Nechystám si je vždy předem, ale mám v hlavě určitý zásobník technik, kdy hra musí sedět tomu, komu je určená a rozhoduji se podle toho, jak na mě působí „posluchači“ např. budou dost odvážní, aby se do hry pustili? Udrží po hře disciplínu? Dokáží účastníci dodržet pravidla? Nebo jestli účastníci mají dostatečnou kapacitu z dané techniky profitovat. To jsou kritéria pro určení, jakou konkrétní hru použiju“. (R3).

Respondentka (R1) se hry vždy chystá předem, aby předešla tzv. oknu, kdy nebude vědět co a jak dál. Má také přesnou strukturu školení.

„Hry si vždy chystám předem, snažím se herní prvky začleňovat, pokud to jde. Kritériem je obsah akce, také struktura akce a posledním kritériem je, jací jsou účastníci vzdělávání“.

(R6) „Hry chystám předem, mám jich několik na každé téma a podle toho jak se hodina vyvíjí, je používám. Když např. vidím, že klesá pozornost účastníků, tak ji zařadím nebo vesměs na začátku, když je potřebuji uvést do tématu.“

Respondentka (R2) taktiku kombinuje, dle potřeby. Jako lektorka cizího jazyka některé věci chystá předem, většinou ty, ke kterým je potřeba mít nějaké pomůcky a jiné má připraveny v zásobě a využije je v případě potřeby.

(R2) „Herní prvky nepoužívám vždy. Odhaduji to na 85 %. Ne v každé hodině se hry hodí. Záleží na aktuálním rozpoložení třídy. Některé hry si chystám dopředu, když vyžadují např. kopírování, stříhání kartiček, obrázky, pexeso, kvarteto, zkrátka věci, které je třeba přinést s sebou. Také online hry si chystám dopředu. Ale některé hry mám nachystány „v hlavě“ do zásoby a ty zařazuji podle aktuální situace, když je třída unavená, když pomocí dané hry lze procvičit probíraný gramatický jev či slovní zásobu, apod.“

Oblíbené a neoblíbené hry u účastníků vzdělávací akce.

„Dle zkušenosti z mé praxe mezi nejméně oblíbené hry patří ty, kdy mají účastníci něco předvádět anebo mají pocit, že je v průběhu hraní hry na ně moc vidět. Pokud to nejsou teda extroverti, kteří naopak vidět být musí. Mezi oblíbené hry v mých kurzech patří hry na tvoření, nebo psychologické hry, kdy účastníci musí vymyslet jak se například dostat

z pustého ostrova. Jak zjistit potřebné informace, když mám možnost pokládat jen uzavřené otázky atd.“(R8).

Hartl a Hartlová (2010) popisují extroverzi jako termín, kterým C. G. Jung označuje souhrn povahových rysů člověka, které vedou k zaměření člověka navenek jako je například otevřenost, společenskost a také záliba ve změnách nebo vzrušujících situacích.

I další respondenti například R1 a R2 zastávají stejný názor.

„Oblíbenost her závisí na účastnících, nejméně oblíbené jsou většinou hry spojené s hraním, kde je nutné něco předvádět ostatním účastníkům. U dospělých je vyvinutý pocit studu a nekonformity nebo ostychu. Když mají něco ostatním předvádět a ne každý je ochoten „exhibovat“.“ (R1).

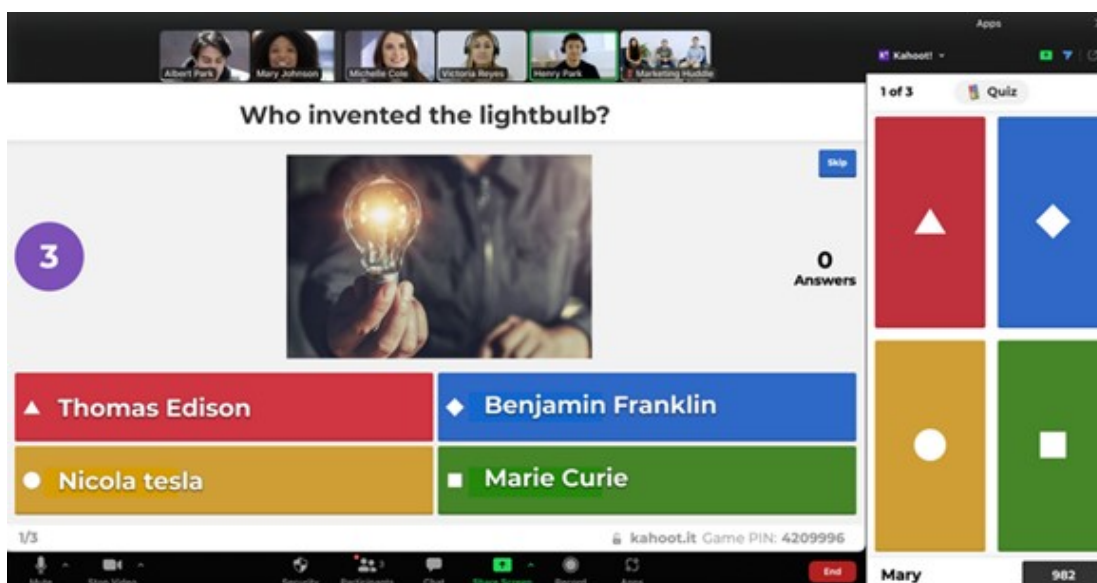
„Nejméně oblíbené bývají ty, kde se musí předvést něco před ostatními. A mezi oblíbené patří ty, při kterých se dá pracovat v týmu a může se jedinec schovat za ostatní, ale záleží na dané osobnosti a jeho rysech.“ (R5).

Průcha s Veteškou (2014) charakterizují osobnost jako komplexní systém psychických a tělesných vlastností jedince. Osobnost se formuje od raného dětství. K základním rysům osobnosti patří například charakterové vlastnosti, schopnosti a dovednosti, temperament, zájmy, způsoby myšlení, řečové a komunikační dovednosti apod. V každé osobnosti jsou kromě kognitivních vlastností, což je například inteligence také emoční a sociální vlastnosti. Je velmi důležité umět svým posluchačům naslouchat a vnímat atmosféru ve výuce.

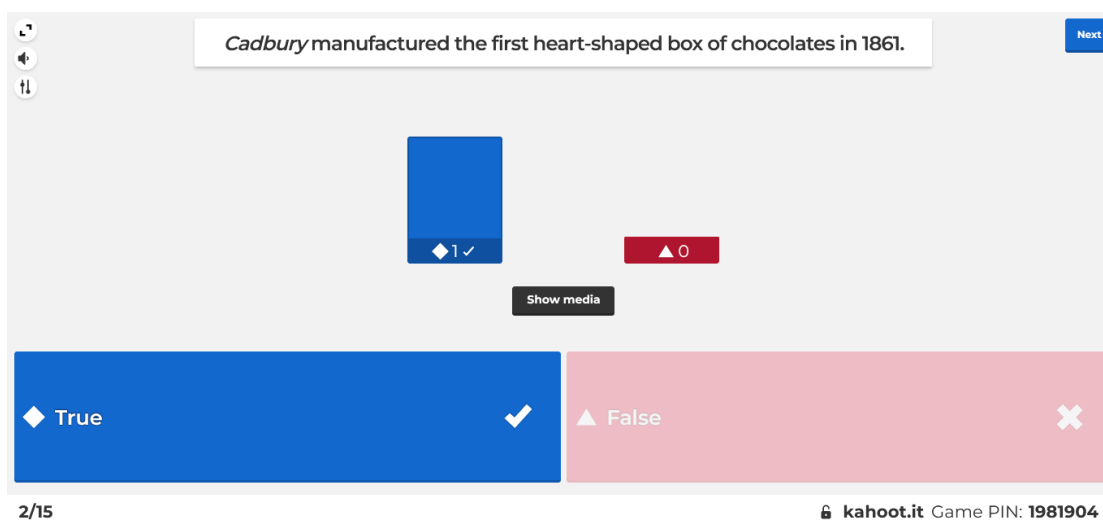
„Pokud zjistím, že se některá hra neosvědčila, podruhé ji nezařadím. Zároveň však každá skupina studentů reaguje jinak a preferuje něco jiného. „Neúspěšnou“ hru proto vyzkouším příležitostně i v jiné skupině, a mnohdy funguje. Je třeba proto brát v potaz preference dané skupiny. Např. pokud učím třídu techniků – strojařů, zařazuji minimálně hry typu role-play, tedy hry, kdy musí studenti hrát nějakou roli, jako by byli herci. U technických profesí to většinou nefunguje, studenti nevědí, co by měli říkat, neumí se do role vžít, jsou nesví a hra je pro ně spíš utrpením. Naopak pokud učím klienty Dramacentra, u nichž je „divadlo“ jejich denním chlebem, mohu role-play s klidným srdcem zařadit a vím, že se klienti budou dobře bavit a procvičí si danou slovní zásobu či probíranou gramatiku. Nemohu tedy říct, že by některá hra byla přímo neoblíbená. Je neoblíbená pouze u určité skupiny klientů a těm ji nenabízím. Oblíbené jsou obecně hry

„hádaci“, např. *Myslím si herce a ostatní hádají, kdo jsem. Online výuka s sebou přinesla i možnost online her, které se momentálně řadí k nejoblíbenějším. Například Kahoot!, kdy studenti bojují proti sobě a zároveň procvičují probranou látku. Popřípadě další online hry jako Baamboozle či hry v aplikaci Wordwall.*“ (R2).

Kahoot! je volně přístupná aplikace. Používá se formou kvízů s možností volby odpovědí. Pro uživatele není potřeba ji instalovat, ale je potřeba mít internetové připojení a zařízení, na kterém tuto hru spustíme. Jak vypadá kvíz v aplikaci Kahoot! můžeme vidět na obrázku č. 4 a 5.



Obrázek 4 Kahoot! (Kahoot!, 2022)



Obrázek 5 Kahoot! Vyhodnocení (Kahoot!, 2022)

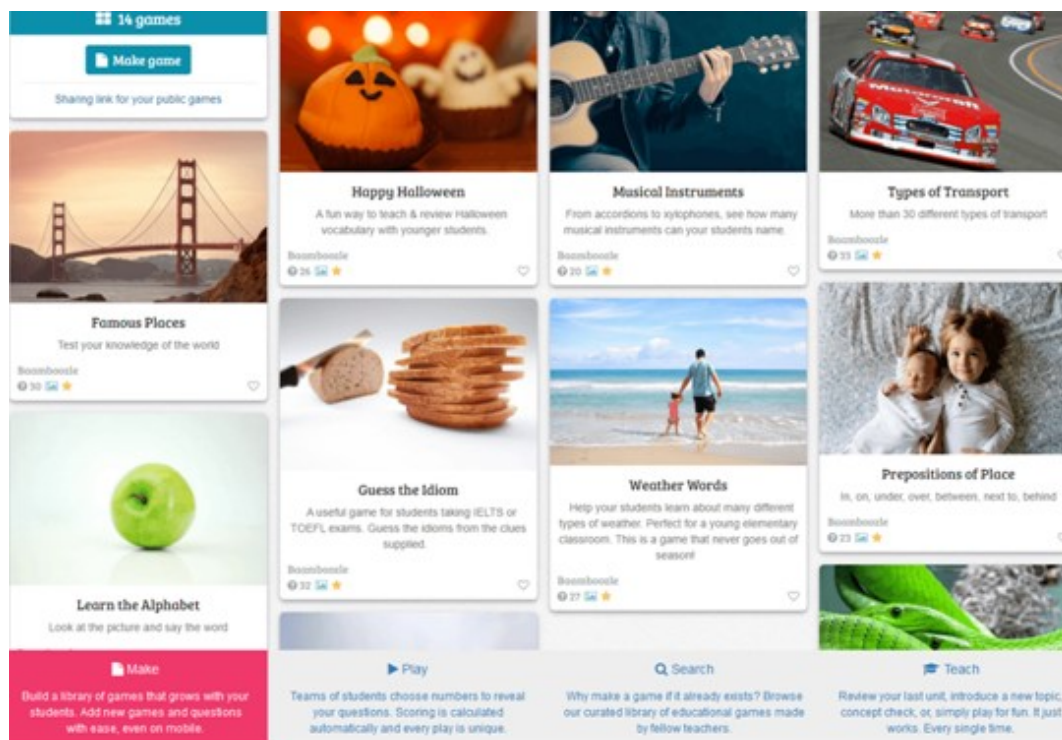
Wordwall je aplikace, kterou lze použít interaktivně, ale i ve verzi pro tisk ve formátu PDF. Je tam k dispozici spousta šablon. Základní verze je bezplatná, rozšířené verze jsou za celkem nízký měsíční poplatek. Jak vypadá taková interaktivní aplikace lze vidět na obrázku č. 6.



Obrázek 6 Wordwall (Wordwall | Create better lessons quicker, 2022)

Mezi šablony patří například anagram, kvíz, chybějící slovo, otevřít krabici, křížovka, práskni krtka, soutěžní pořad, letadlo, honička v bludišti, shodné dvojice a mnoho dalšího.

Poslední zmíněnou aplikací byla Baamboozle. Je velmi podobná aplikacím Kahoot!, či Wordwall. Její příklady můžete vidět na obrázku č. 7.



Obrázek 7 Baamboozle (Baamboozle | The Most Fun Classroom Games!, 2015)

Další otázka směřovala na paměť či pozornost účastníků nebo efektivitu vzdělávací akce v případě, že je do výuky zapojen herní prvek.

Respondentka (R3) vidí pozitivní vliv na paměť v případě opakování her a upevnění znalostí, které daná hra procvičuje. Respondent (R8) odpovídá, že herní prvky většinou zvýší efektivitu a nastartují pozornost účastníků. Respondentka (R6) vidí využití herních prvků jako jednoznačně pozitivní, dochází k lepší zapamatovatelnosti a i vybavitelnosti za delší čas. A i další respondenti (R1, R2, R3, R5, R7) se shodují v jednoznačně pozitivním vlivu na paměť, koncentraci a zlepšení atmosféry v konkrétní vzdělávací akci.

Oblíbené hry a inspirace na ně.

V této otázce se respondenti hodně opírali o předchozí otázky, kde jsme již několik příkladů uvedli. V dnešní době, kdy spousta školení nebo výuky probíhá stále online, patří mezi oblíbené již zmíněné interaktivní hry Kahoot nebo Wordwall.

Respondentka (R2), *Ráda hraji již zmiňovaný Kahoot!, studenti vidí otázku na interaktivní tabuli, odpovědi volí na svém mobilu. Jsou tedy plně zapojeni, musí reagovat, soustředit se na hru a potažmo na učivo. Tímto způsobem se dá opakovat jak gramatika, tak slovní zásoba.*

Dále mám ráda Baamboozle, kde proti sobě hrají dva týmy, což zase studenty nutí se soustředit na hru a snažit se, aby svému týmu přispěli správnou odpovědí. Zároveň je to učí spolupracovat, poradit si.

Z off-line her mám ráda „Find someone who“, kdy studenti chodí po třídě a hledají někoho, kdo (nějaký údaj podle informace na papíru). Zde studenti procvičují tvorbu otázek a zároveň jsou nuceni komunikovat a také budují vazby se spolužáky.

Inspiraci na hry čerpám na workshopech pořádaných naší jazykovou školou a od kolegů, se kterými sdílíme nápady na hry. V neposlední řadě pak na online platformách určených pro učitele cizích jazyků (např. busyteacher.com)“

Respondentka (R6) také využívá online nástroje. „Inspiraci na hry využívám z literatury, internetu a svých vlastních zkušeností, z aktivit, kterých se účastním jako student a to i v mezinárodním kontextu. Jelikož v poslední době školím především online, používám nástroje Mentimetr, Kahoot a Slido. Dále různé případové studie např., stavíme podnik na zelené louce.“

Případová studie je podle Průchy a Vetešky (2014) výzkumná metoda, která je využívána v kvalitativním výzkumu, převážně pedagogickém, psychologickém a sociologickém. Podstatou případové studie je detailní popis jednoho nebo několika případů (většinou jednotlivců) a jejím cílem je objasnit co nejhlouběji dané případy a všechny specifika, která k nim náleží.

Respondentka (R3) v rozhovoru uvádí, že se účastnila již mnoha kurzů, kde byly použity herní metody a tak inspiraci do svých kurzů čerpá ze své účasti.

„Ve volném čase děláme s manželem divadelní improvizaci, tak čerpám hodně technik z těchto improvizací, je tam výborný práce se slovem i pohybem.

Mám ráda imaginativní techniky, nebo „Týmové hry“- např. stavba věže, ale obecně asi čerpám nejvíc ze vzdělávacích akcí, kterých jsem se sama zúčastnila.“

Co si mám představit pod pojmem imaginativní metody?

(R3) *„To jsou metody nebo techniky, které slouží k relaxaci, uvolnění, navození příjemné atmosféry. Pracuje se s fantazií a představivostí. Používají se například ke zvýšení sebevědomí, odstranění stresu, práce s konflikty ve skupině apod. Jako psycholožka je využívám třeba, když vedu nějaké školení na techniky odstranění stresu. Hodně se pracuje s dechem.“*

Oblasti vhodné pro využití herních metod.

Respondent (R8) by využíval herní metody ve všech oblastech práce s dospělými. Jen by měnil techniky dle potřeb. Dle jeho názoru stačí i deset minut odreagování.

Respondentka (R5) vidí maximální využití her pro teambuilding a zážitkové akce, kde jsou hry podmínkou. Rovněž se zde zmiňuje o zákonných školeních, která by tato herní metody možná uvítala. *„Zákonná školení jsou nutná ale i nudná, tam by se prvek hry hodil, nicméně lektori v těchto tématech moc kreativní nejsou.“*

Respondentka (R2) by zapojila herní aktivity také více. *„Hry bych zařadila klidně do jakékoli vzdělávací aktivity. V některých oblastech je to snáze proveditelné (např. výuka jazyků), jinde je zapotřebí více kreativity, ale považuji hry ve vzdělávacím procesu za velmi přínosné. Již od mala se děti učí hrou a dělají rychlé pokroky. Stejně tak na prvním stupni základních škol. Je škoda, že později herních prvků ve výuce ubývá, ale zároveň vidím snahu pomocí interaktivních pomůcek hru do výuky vrátit.“*

Rovněž Respondentka (R6) by herní metody využívala více. Dle jejích slov, je vhodné je využívat ve všech oblastech práce s dospělými. *„Herní prvky je možno zařadit do všech témat a forem výuky. Mám zkušenost, že se využívají v soft tématech, ale měly by být více využívány i v hard tématech.“*

Hard skills a soft skills jsou přeloženo do češtiny lehké (měkké) a těžké schopnosti nebo dovednosti. Mezi těžké dovednosti můžeme řadit ty, na které odpovíme ano, že je umíme nebo ne, že je neumíme. Je poměrně snadné se tyto dovednosti naučit a jsou snadno měřitelné nebo rozpoznatelné.

Mezi těžké patří například technické dovednost, řidičský průkaz, IT dovednosti, technické znalosti apod. Měkké je obtížnější popsat, jsou dány naším charakterem a projevují se ve specifických situacích. Jedná se například o empatii, komunikativnost, sebedůvěra, kreativní myšlení apod.

(R6), *„Mám jednu zajímavou zkušenost ze školení BOZP, které bylo opravdu velmi interaktivní, lektor přinesl spoustu materiálu jako úvazky apod. a účastníci se učili je používat. Nebo školení první pomoci. Zde je to vlastně nutné.“*

Myslíte nutné formou nácviku?

(R6), *„Ano, přesně tak. Praktický trénink. Zažila jsem také při školení BOZP příjezd skutečné sanitky s lékařem, bylo to opravdu velmi interaktivní.“*

Neochota a způsoby motivace účastníků.

Neochota účastníků hodně souvisí s výběrem hry, která není vhodná pro danou skupinu.

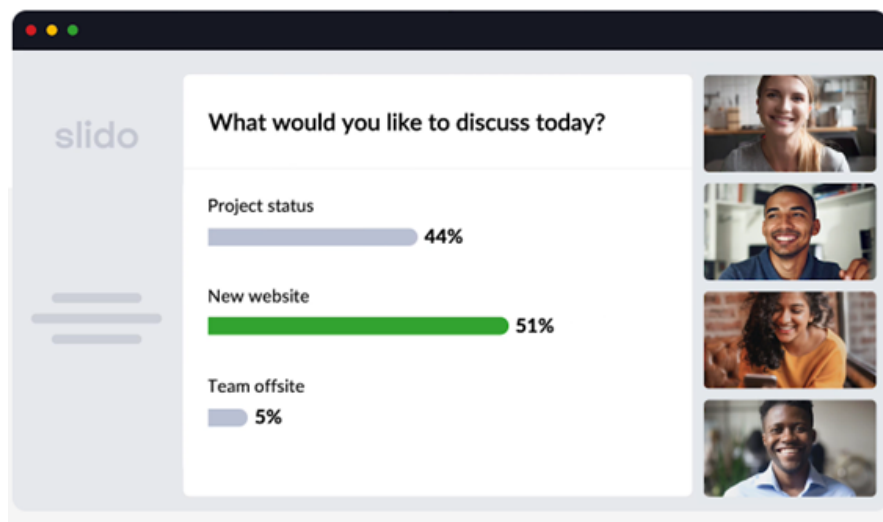
(R2) „*Občas se stane, zejména ze začátku, dokud účastníky kurzů ještě dostatečně neznám, že přijdu s aktivitou, která jim nesedí. Nemohu však říct, že by projevovali přímo nechuť, spíš je vidět, že jim aktivita nevyhovuje. Tudíž ji brzy ukončím a již neopakují. Jinak se s nechtí zapojit se nesečkávám. Účastníci jsou si většinou vědomi benefitů, které plynou z jakéhokoli procvičování jazyka, tedy i formou hry.*“

Respondentka (R1) vnímá největší neochotu ve chvíli, ve které mají účastníci dělat nějakou aktivitu, která je jim nepříjemná.

Na problém, který může nastat v online prostoru, také naráží při rozhovoru respondentka (R6). „*Vesměs lidé reagují pozitivně. U online výuky a aplikací jako Kahoot!, Slido apod. je účast okolo 70%. Jestli je to dáno technickým vybavením, zdatností studentů v technických dovednostech nebo jen neochotou nevím. Myslím, že je to jejich neochotou se vyjádřit a sdělovat své názory.*“

Slido bych popsala jako aplikaci pro interaktivní schůze. Je tam spousta užitečných nástrojů, kdy lze odpovědi popsat na „interaktivní tabuli“, lze využívat grafy, která mohou ukázat přehledně výsledky.

Slido má také možnost vytvářet kvízy a tím přinést prvek zábavy. Slido nabízí mnoho možností jak z relativně nezábavné schůzky vytvořit hru. Základní verze je zdarma, poté jsou tam další možnosti předplatného.



Obrázek 8 Slido (Slido – Audience Interaction Made Easy, 2022)

Respondentka (R3), která je zároveň psycholožkou to popsala ze svého úhlu pohledu. *„Někdy počáteční nechuť je, myslím, že je třeba danému účastníku především porozumět a dát mu volnost, zda se chce zapojit, respektovat pokud ne, poprosit ho alespoň o vyjádření, proč zrovna toto nechce dělat. Obvykle se dozvíme, že to není chyba lektora nebo techniky, ale spočívá v osobnosti účastníka a v jeho sebehodnocení „neumím kreslit“, „mám strach, že se ztrapním“. Nikdy bych se „na sílu“ nesnažila motivovat člověka, který nechce. Zároveň je motivující vysvětlit, proč děláme, to co děláme, k čemu vlastně hra slouží a zdůraznit, že míra zapojení je pouze na něm.“*

Průcha s Veteškou (2014) popisují, že motivace je velmi důležitým faktorem, který vede k úspěšnosti edukačních procesů. Fenomén motivace k učení uvádí, rozdílnou motivaci u různých sociálních skupin či jednotlivců. Záleží na věku, pohlaví, vzdělání apod. Motivaci se více věnuji v teoretické části mé práce a to konkrétně v kapitole 2.1.

Respondent (R7) se zmiňuje o neochotě účastníků s ohledem na vystoupení z komfortní zóny. O komfortní zóně se zmiňuji v kapitole 4.4.

5.3.2 Otevřené kódování

K otevřenému kódování dochází při prvním průchodu daty. Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Kódovat můžeme například slovo po slovu, nebo po odstavcích, případně také podle celých textů.

Částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií. Poté hledáme přídatná jména nebo vlastnosti těchto kategorií. Vlastnosti můžeme odvozovat od samotných dat, ale mohou také pocházet od respondentů, nebo výzkumníka.

Celý tento proces vede k seznamu témat, jenž pomáhá výzkumníkovi vidět témata v celku a napomáhá při hledání témat dalších. Výzkumník tento seznam postupně třídí, kombinuje a organizuje.

Cílem otevřeného kódování je tematické rozkrytí textu. (Hendl, 2005).

Tabulka 2 Otevřené kódování (vlastní výzkum, 2022)

kategorie	kódy	výrok
Přínos herních metod	aktivizace	„Určitě hlavním přínosem je interaktivita, větší zapojení účastníků, jejich aktivizace, větší zapamatovatelnost vlivem prožitého“ (R6). Rovněž zážitek ze hry pomáhá upevňovat získané informace nebo nabitě dovednosti. (R1). „Prožitek“ je navíc nejsilnějším typem učení, snadno si ho uložíme v paměti.“ (R3).
	zážitek, prožitek	
	interaktivita	
	demonstrace	„Praktická ukázka dokáže lépe demonstrovat danou situaci a působí na více smyslů najednou.“ (R7).
	praktická ukázka	
	zapojení více smyslů	
	sblížení účastníků	„V začlenění herních prvků vidím několik hlavních přínosů a to v odlehčení a uvolnění atmosféry, vnímám je také jako podporu týmové práce a teambuilding. (R1). Přidaná hodnota herních metod je pro mě především v uvolnění účastníků a sblížení skupiny.“ (R8). „(...) sblížení účastníků (...).“ (R3). „Samozřejmě se velmi změní, atmosféra se zlepší, uvolní.“ (R4).
	uvolnění účastníků	
	podpora týmové práce	
	motivace	„Motivace k učení a rozvíjení se v daném oboru, získávání pozitivního vztahu a lásky k dané aktivitě. Což je pro mě úplně nejvíc zásadní u vzdělávání všech lidí, protože nejvíc se toho naučí jen tehdy, bude-li je to bavit a budou motivováni (...).“ (R4). „(...)protože kdo si hraje, nezlobí.“
	rozvoj	
	zábava	
	lepší zapamatování	
	upevnění znalostí	„(...) pokud zapojíme do výuky hru, pomocí které upevníme získané vědomosti, zvyšuje se šance, že si student látku lépe zapamatuje.“ (R2). „Zapojení školených pomáhá pro lepší zapamatování problematiky.“ (R7).

Účastníci	neochota	<p>„Někdy počáteční nechuť je. Myslím, že je třeba danému účastníku především porozumět- dát mu volnost, zda se chce zapojit (...). " (R3). „Né moc často, nicméně vnímám, že pro některé je to nepříjemná forma zapojení." (R5). „Když mají něco ostatním předvádět a ne každý je ochoten „exhibovat“.“ (R1).</p> <p>„Občas se stane, zejména ze začátku, dokud účastníky kurzů ještě dostatečně neznám, že přijdu s aktivitou, která jim nesedí. Nemohu však říct, že by projevovali přímo nechuť, spíš je vidět, že jim aktivita nevyhovuje.“ (R2).</p> <p>„Strach z nepochopení aktivity, z prohry, neschopnost se vyrovnávat s neúspěchem a neschopnost si hru jen tak užít, hrát ji hlavně kvůli jejímu průběhu, ne výsledku. " (R4).</p>
	strach	
	nechuť	
	osobní zapojení	„Nejraději používám hru na modelovou situaci nebo jiné typy her, které nutí účastníky k osobnímu zapojení." (R7).
	věk	„Také záleží na věku účastníků, mám dojem, že čím starší tak méně tyto prvky vítají." (R6).
	gender	„U mužů ty kde musí něco kreslit, vytvářet ručně u žen je tomu naopak, nemají moc v oblíbené týmové hry s větší mírou akčnosti. " (R6).
	předvádění	<p>„Pokud hra vyžaduje, aby člověk vystoupil ze své komfortní zóny, nemusí to být každému příjemné vzhledem k tomu, kdo další se účastní školení. " (R7).</p> <p>„U dospělých je vyvinutý pocit studu/nekonformity/ostychu. Když mají něco ostatním předvádět a ne každý je ochoten „exhibovat“.“ (R1). „Také je někdy na vině přílišná kontaktnost hry, což pro individuálně zaměřené "nekontaktní" jedince může být problém. V tomto případě je lepší volit hry jiné, méně skupinové či kontaktní.“ (R4)</p>
	ostych	
	komfortní zóna	
	procvičování	<p>„Vesměs lidé reagují pozitivně (...). (R6).</p> <p>„Účastníci jsou si většinou vědomi benefitů, které plynou z jakéhokoli procvičování jazyka, tedy i formou hry. " (R2).</p>
	benefity	
	pozitivita	

Působení herních metod	zapojení smyslů a vjemů	<i>"Herní aktivity vnímám i jako možnost zapojení dalších vjemů a smyslů do procesu vzdělávání." (R4)</i>
	zvýšení pozornosti	<i>„Herní prvek uvolňuje napětí, únavu (...).“ R8. „ Uvolnění nálady, napětí ve skupině, zvýšení pozornosti.“ (R3).„ Pokud například byli posluchači unaveni látkou či výkladem, herní prvky je dokážou „občerstvit“, aktivizovat.“ (R2)</i>
	méně únavy	
	uvolnění napětí	
	odlehčení atmosféry	<i>„Ke zlepšení nálady jsem použil nějaké hry na odlehčení atmosféry,(...). (R8). „Nálada se určitělepší.“ (R6)</i>
	zlepšení nálady	
	energie	<i>„Akce, kde se jen mluví nebo prezentuje psaný text, neobsahuje žádný prožitek-neosloví emoce vzdělaného, (...). Já mám nejlepší zkušenost s herními technikami, kde se „hráči“ pohybují- je to energetizující.“ (R3). „10 minut hry pomůže zvýšit energii na desítky minut poté.“ (R8). „(...) lidé mají možnost ventilovat emoce.“ (R4).</i>
	prožitek	
	pohyb	
	emoce	
	oživení	<i>„(...)když se například do přednášky vloží hra, posluchači ožijí (...).R3.</i>
	pozornost	<i>„Pozoruji určitě pozitivní vliv. Nejen na pozornost, ale i na paměť.“ (R2) „(...)lepší zapamatovatelnost (...).“ (R3). „Určitě pozitivní vliv na paměť, když se hry stále opakují, účastníci se v nich logicky zlepšují (...).“ (R4). „Ano, jednoznačně pozitivní, dochází k lepší zapamatovatelnosti a i vybavitelnosti za delší čas.“ (R6). „Zapojení školených pomáhá pro lepší zapamatování problematiky.“ (R7). „Po začlenění herních prvků se akce stane více zajímavou, odlehčí se formální atmosféra, může dojít ke zlepšení pozornosti v důsledku vybočení ze stereotypu.“ (R1).</i>
	prestiž	
	vybavitelnost	
zapamatovatelnost		

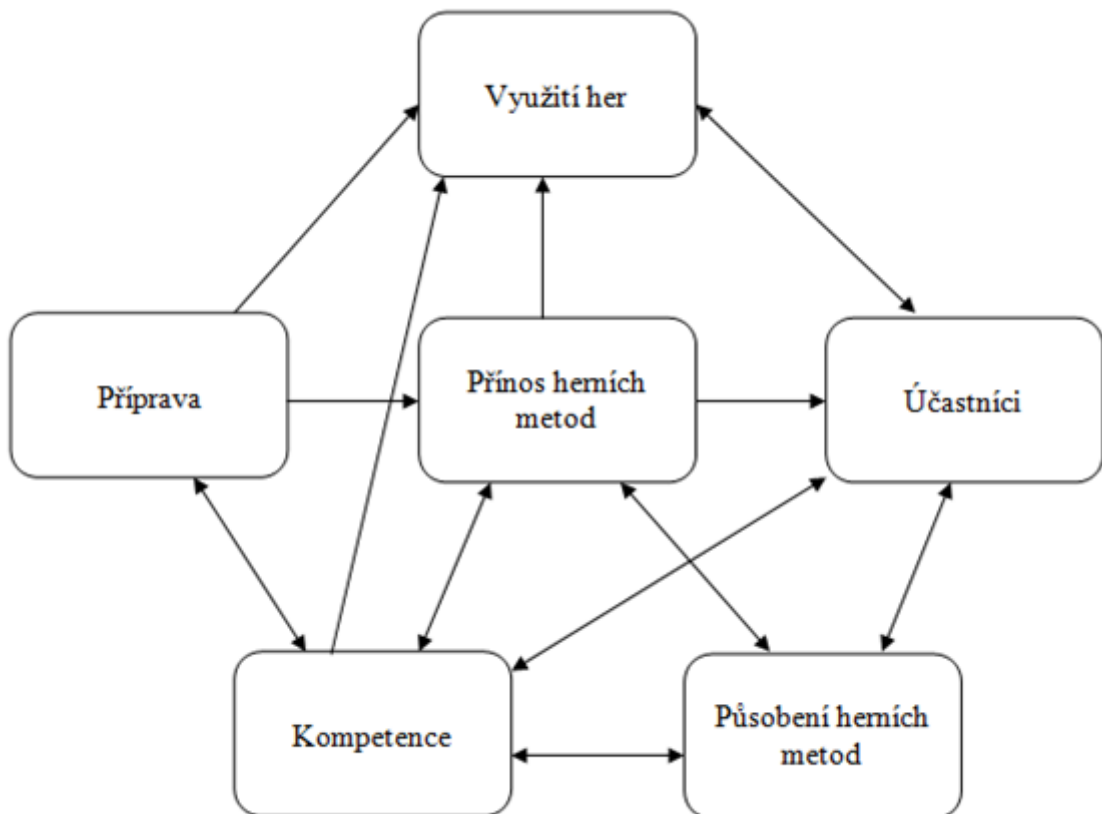
Využití her	všechny vzdělávací aktivity	„Myslím, že ve všech oblastech je to možné, přínosné a žádoucí (...).(R4). Herní prvky je možno zařadit do všech témat a forem výuky. " (R6). „Ve všech oblastech. 10 minut hry pomůže zvýšit energii na desítky minut poté." (R8). „ Hry bych zařadila klidně do jakékoli vzdělávací aktivity."(R2) „(...) základní prvek herních metod měl být zaveden do každého školení a předávání informací. " (R7).
	školení	
	předávání informací	
	univerzálnost	
	rozpoložení	„Záleží na aktuálním rozpoložení třídy. " (R2).
	četnost využití	„Herní prvky nepoužívám vždy, nemohu říct, že bych je zařadila ve 100 % případech. Odhaduji to na 85 %." (R2). „ Ano většinou, podle tématu a obsazení kurzu účastníky." (R5).
	tmelení kolektivu	„Teambuilding jako takový je již hra účastníků." (R5). „A hlavně by se hry měly využívat v rámci stmelování kolektivu." (R1).
	teambuilding	
	komunikace	„Všude, kde se účastníci vzdělávání připravují na práci s lidmi, sociální práce, pedagogika, psychoterapie, ale i zaměstnání, kde je třeba dobře komunikovat např. úředníci, lékaři atd." (R3).
	u všech věkových skupin	„Myslím, že hry a herní aktivity všeho druhu jsou důležité u všech věkových skupin lidí. Protože jsou většinou zábavné a většina lidí si rádo hraje a soutěží (...). " (R4).
	bezpečné prostředí	„Je potřeba jim udělat bezpečné prostředí a snažit se rozptýlit jejich obavy. " (R8)
	účel	„Nesmí být samoúčelná, ale musí jasně navazovat na probíranou látku a tuto procvičovat či rozvíjet." (R6).
	efektivní začlenění	„(...)hry zařazovat na začátek vzdělávací akce jako icebreaker, po jídle, kdy obecně klesá schopnost soustředit se. V průběhu vzdělávací akce je potřeba se vždy podívat na obsah a účastníky a hru začlenit, pokud je to efektivní." (R1).

Příprava	inspirace	„Inspiraci na hry využívám z literatury, internetu a svých vlastních zkušeností (...). (R6). „Inspiraci na hry čerpám na workshopech pořádaných naší jazykovou školou a od kolegů, se kterými sdílíme nápady na hry." (R2).
	literatura	
	kolegové	
	workshopy	
	preferenze	„Je třeba proto brát v potaz preference dané skupiny. " (R2).
	rodina	„(...) na internetu, školení, ze svých studijních let, od svých dětí, od svých kolegů, známých i přátel. " (R4) „(...)aktivit, kterých se účastním jako student a to i v mezinárodním kontextu." (R5).
	internet	
	mezinárodní kontext	
	studium	
	předchozí zkušenost	„Čerpám nejvíc ze vzdělávacích akcí, kterých jsem se sama zúčastnila. " (R3).
online nástroje	„Jelikož v poslední době školím především online, používám nástroje Mentimetr, Kahoot a Slido. " (R6). „Ráda používám při on-line vzdělávání klasické pexeso (...). "(R1). „Online výuka s sebou přinesla i možnost online her, které se momentálně řadí k nejoblíbenějším. " (R2).	

Kompetence	nároky	„Zákonná školení jsou nutná ale i nudná, tam by se prvek hry hodil, nicméně lektori v těchto tématech moc kreativní nejsou. " (R5). „(...) respektovat pokud ne (...) to není chyba lektora nebo techniky, ale spočívá v osobnosti účastníka a v jeho sebehodnocení (...). " (R3). „ V poslední době je gamifikace velmi oblíbená ale klade velké nároky na vzdělavatele hlavně při přípravě." (R6). „ Možná i dopředu v plánu školení zmínit, že bude provázet různé hry, účastník se může na to připravit a nebude tak překvapen." (R5).
	osobnost účastníka	
	sebehodnocení účastníka	
	respekt	
	příprava	
	úvod	
	kreativita	
	podpora	„Také tím, že nebudeme účastníky hodnotit či soudit, budeme podporovat všechny stejně v procesu učení s tím, že každý jsme individualita a postup v jejich učení a vzdělávání nemůže být stejný. Každý to má prostě jinak a nic není dobře ani špatně." (R4).
	individuální přístup	

5.3.3 Axiální kódování

V průběhu axiálního kódování výzkumník hledá příčiny a důsledky. Hendl (2005) dále popisuje, že je potřeba najít podmínky a interakce, strategie a procesy a vytvářet tak osy, které propojují jednotlivé kategorie.



Obrázek 9 Axiální kódování (vlastní výzkum, 2022)

Kategorie nazvaná **Přínos herních metod** zahrnuje všechny pozitiva, které herní metody přináší do samotné výuky. Jedná se především o uvolnění atmosféry, sblížení účastníků, upevnění znalostí, podpora týmové spolupráce a také zážitek. **Působení herních metod** může být přínosem pro **účastníky**, ale také může působit negativně. **Účastníci** mohou při **využití her** pociťovat strach, může na ně působit jejich ostych, hraje zde roli také věk, povaha, jejich limity v komfortní zóně. **Účastníci** a jejich reakce také rozhodují o **využití her** při vzdělávací akci. Pokud se hra pro danou skupinu nehodí, nebo se neosvědčí, lze ji zkusit ve skupině jiné. **Využití her** je tedy ovlivněno tím, jak daná skupina reaguje. Tudíž na působení herních metod mají vliv samotní účastníci a také naopak. Špatně

zvolená herní metoda může ovlivnit klima a náladu celé skupiny. Herní metody také mohou zvýšit pozornost účastníků a také vedou k lepší zapamatovatelnosti probírané látky.

Příprava jde v ruku v ruce s **kompetencemi** lektora. Do kategorie **Kompetence** jsem také zahrnuje osobnosti účastníků a jejich sebehodnocení. Herní metody působí na kompetence, jejich růst nebo změnu, jedná se tedy o další přínos herních metod. Rovněž je pro lektora nutné mít určité kompetence, a také zvolit správnou herní metodu, odhadnout účastníky, odhadnout atmosféru, kdy je vhodné použít hru například na odlehčení atmosféry nebo naopak hru na upevnění znalostí.

Příprava je nedílnou součástí každé vzdělávací akce. Lektor by se měl na akci připravit, měl by splnit cíl dané vzdělávací akce, měl by vědět také vědět koho má před sebou. Je nutné mít jistou míru empatie, umět se na danou skupinu naladit a vnímat její potřeby. Pokud jeho příprava nebude podceňována, může mít vzdělávací akce větší úspěch, než kdyby přípravu podcenil. Rovněž dle rozhovorů vyplynula potřeba znát nějaké herní metody, nebo si tyto hry připravit předem. Pokud má lektor hry připraveny, tak je lze využít, pokud je má připraveny dobře a dobře je využije, lze považovat jeho přípravu jako přínos.

5.3.4 Selektivní kódování

Všechny dané kategorie spolu velmi úzce souvisí a působení herních metod na účastníky má většinou pozitivní dopad. Herní metody mají vliv na účastníky, na jejich kompetence i kompetence lektora dané vzdělávací akce.

Hlavní výzkumné otázky byly stanoveny na začátku tohoto výzkumu a vypsány na začátku praktické části této bakalářské práce. Jedná se o otázky: ***Jak se podle Vás změní charakter konkrétní vzdělávací akce, když zapojíte do výuky herní prvky?***“, „***Jaký je podle Vás hlavní přínos ve využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých?***“.

Charakter vzdělávací akce se změní především v atmosféře dané vzdělávací akce. Vzdělávací akce získá na atraktivitě, dojde k odlehčení atmosféry a větší záživnosti dané akce. Je velmi důležité zvolit vhodnou herní metodu s ohledem na účastníky a pracovat tedy individuálně, kdy ne každá metoda je vhodná pro každou skupinu. Je velmi důležité nepodcenit přípravu lektora, využít daných možností, které se nabízí. Respondenti ve výzkumu popsali mnoho možností, kde lze čerpat inspiraci. Mezi příklady můžeme uvést internet, knihy, vlastní zkušenosti ze života i vzdělávacích akcí, kolegové a také lze inspiraci čerpat u vlastní rodiny. Charakter vzdělávací může mít také negativní dopad

v případě, že bude lektor tvrdohlavě trvat na nevhodně zvolené herní metodě, může to v účastnících vzbuzovat strach, ostych.

Hlavní přínos herních metod vidíme v zážitku, který hra do vzdělávací akce přináší. Zvýší se pozornost účastníků, dochází k lepšímu zapamatování probírané látky, upevnění v lidské paměti. Herní metody také působí na lidské smysly a emoce. Účastníci mezi sebou mohou budovat vztah, někdy je právě tmelení kolektivu (teambuilding), poznání se navzájem, poznání svých podřízených apod. tím hlavním důvodem, proč hrajeme ve vzdělávací aktivitě hry. Hry také mohou plnit jistou možnost odreagování se, dochází k uvolnění napětí a odbourání stresu.

5.4 Diskuse a doporučení pro praxi

Jak vyplývá z provedeného kvalitativního výzkumu, tak v poslední době obzvláště během období, kdy v České republice probíhala pandemie Covid-19, bylo mnoho vzdělávacích aktivit přesunuto do online podoby. Většina společností se musela této situaci přizpůsobit po mnoha stránkách, a to například převedením zaměstnanců na home office. Tudiž se i vzdělávání zaměstnanců přesunulo do online prostoru. Online vzdělávání má své výhody i nevýhody. Mezi nevýhody bych zařadila například nižší míru interakce. Interakční hry jsou zaměřeny například na poznání postojů a způsobu chování a jednotlivci se chová jinak, když před vámi stojí, než když sedí za počítačem. Nebo například hry, které jsou zaměřeny na pohyb, se doma nebo od počítače provádí obtížněji, než například v učebně či venku. A také hry na posílení týmu, zážitkové hry, hraní rolí a mnoho dalších, které jsem ve své práci popsala, jsou zaměřeny spíše na fyzickou přítomnost jedince a skutečný fyzický kontakt. Nicméně online setkávání nemá jen nevýhody. Jako společnost jsme se například naučili, jak se online učit a jak komunikovat, jak vést či se účastnit porad a zjistili jsme, že to jde a jsme schopni si například ušetřit čas a tím být efektivnější. Některé společnosti zjistily, že jim vyhovuje mít zaměstnance doma, ušetří náklady a „výsledek“ je stejný. Jiné se naopak těší, že bude režim zase „normální“. Proběhlo mnoho průzkumů zaměřených na efektivitu a kvalitu online vzdělávání, nebo také na oblíbenost, kdy například průzkum od společnosti Eurostat uvádí, že v roce 2021 projevil zájem o online kurzy 22% občanů, což je o 6% více, než tomu bylo v roce 2020 a o 9% více, než v roce 2019. (Odborný článek: Trexima: zájem o vzdělávání, 2022).

Když pominu online vzdělávání a návrat k „prezenčnímu“ vzdělávání, tak dle kvalitativního průzkumu největší výhody ve využívání herních metod spočívají v odlehčení

a uvolnění atmosféry. Při herních aktivitách jsou zapojeny více emoce a hry jsou jistou formou prožitku, které pomáhají lépe si danou látku zapamatovat. Pohybové aktivity během vzdělávací akce vedou k osvěžení účastníků a také odreagování a znovu „nastartování“ například po obědě nebo delším vzdělávacím bloku. Z výzkumu vyplývá doporučení pro využití herních metod u zákonných školení, která jsou vesměs vnímána jako „nutné zlo“. Rovněž zde respondentka (R6) zmínila, že by bylo vhodné využít herní metody v hard tématech. Dle mého názoru je také velmi důležitá volba lektora, který tvoří opravdu podstatný dojem a také následný výstup ze vzdělávací aktivity. Roli lektora popisují v kapitole 2.5. Určitě je podstatné účastníky do her nenutit, ale umět vysvětlit či „prodat“ benefit, který daná herní aktivita ve vzdělávací akci účastníkům přinese. Herní aktivity pracují s motivací, čímž se vracíme do kapitoly 2.1, kde popisují, že ve vzdělávání dospělých spoléháme především na kladnou motivaci jedince. Jak jsme v kvalitativním výzkumu zjistili, herní metody mají vliv na paměť i pozornost účastníků. V kapitole číslo 2.2 popisují, že zvýšit pozornost účastníků vzdělávání lze například větším zapojením účastníků do vyučovacího procesu. Mužík také popsal tři principy učení, kde poslední princip „**jednám a osvojuji si**“ je nejen nejefektivnější, ale také na něm jsou zaměřeny například herní metody označené jako modelové situace, nebo hraní rolí, kterou blíže popisují v kapitole 2.4.

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo popsat herní metody a pochopit jejich přínos ve výchově a vzdělávání dospělých.

V teoretické části mé práce jsem se zaměřila především na autory jako je Plamínek, Veteška, Langer či Evangelu a Fridrich. Od úvodu, kde jsem popsala základní rozdělení vzdělávání dospělých, motivaci dospělých ke vzdělávání, přes postoje a schopnosti, jsem přešla k metodám a formám vzdělávání dospělých a rovněž jsem popsala vliv lektora na vzdělávací akci.

V teoretické části jsem se rovněž zaměřila na historický vývoj hry, základní pojmosloví a také rozdíl mezi didaktickou hrou a hrou klasickou.

Hry v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých mají souvislost s motivací, kdy i samotná motivace má velký vliv na efektivitu vzdělávací akce.

Teoretická část bakalářské práce také zahrnuje klasifikaci her dle několika různých autorů, žádná klasifikace není stejná, každá je něčím specifická. Mnoho z nich má společné rysy. Herní metody můžeme například dělit dle prostředí, kde se konají, dle délky trvání, dle zaměření, dle počtu účastníků apod.

V teoretické části jsem také popsala několik vybraných her a jejich konkrétní přínos ve vzdělávací aktivitě.

Veteška (2016) popisoval, že se do současného vzdělávání promítá velký vliv informačních technologií, což jsme si také ověřili v rámci kvalitativního výzkumu praktické části bakalářské práce. Několik respondentů popsalo osobní zkušenost se vzděláváním v online formě.

Praktická část bakalářské práce měla odpovědět na dvě hlavní výzkumné otázky, které byly položeny v rámci kvalitativního výzkumu. Opírala jsem se o autory jako je Průcha či Hendl. Od původního záměru praktické části jsem se odklonila, avšak jsem u kvalitativního výzkumu zůstala. Oslovila jsem osm odborníků na vzdělávání dospělých a provedla jsem s nimi polostrukturované rozhovory, jejichž hlavním cílem bylo zjistit zkušenost s využitím herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých. Při analýze těchto rozhovorů jsem využila fenomenologické zkoumání. Kdy fenoménem byly právě herní metody a jejich vliv na rozličné vzdělávací akce. Odpovědi respondentů jsem porovnávala s teoretickou částí práce a v závěrečné kapitole 5.3 tyto rozhovory podrobněji rozčleňuji

do kategorií a hledám mezi nimi společné znaky a souvislosti. Díky tomuto kvalitativnímu výzkumu odpovědi na výzkumné otázky nalézám a rovněž navrhuji, v jakých dalších oblastech lze herní metody více využívat.

Doba se neustále vyvíjí a spolu s ní také vzdělávání. To, co jsme si nedokázali představit před několika lety je v dnešní době standart. Lektori a vzdělavatelé hledají různé způsoby jak mít vzdělávací aktivitu atraktivnější. Věřím, že nastane doba, kdy herní metody budou v nějaké podobě součástí každé vzdělávací akce a nebude se na ně pohlížet jako na něco navíc, ale budou přirozenou součástí, stejně tak jak tomu bývá například u teambuildingových aktivit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENEŠ, Milan., 1997. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-381-4.
2. EVANGELU, Jaroslava, Ester; FRIDRICH, Oldřich, 2009. 111 her pro motivaci a rozvoj týmů. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-2826-1.
3. FONTANA, David, 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
4. HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. 2010. Velký psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
5. GATO, Martin. 2009. 150 nejlepších her pro děti a dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic. Olomouc: Rubico. ISBN 978-80-7346-103-4.
6. HERMOCHOVÁ, Soňa. 2004. Hry pro dospělé. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0817-5.
7. HENDL, Jan. 2005. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
8. HANUŠ, Radek, HAKOVÁ, Jana a kolektiv. 2021. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky. Praha. ISBN 978-80-270-9208-6.
9. HOUSER, Pavel. 2002. Hry se slovy a jazykem. Praha: Portál. ISBN 80-7178-699-3.
10. CHRÁSKA, Miroslav. 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3.
11. LACINA, Lubor; KOTRBA, Tomáš. 2015. Aktivizační metody ve výuce. Brno: Barrister&Principal, o.p.s. ISBN 978-80-7485-043-1.
12. LANGER, Tomáš. 2016. Moderní lektor. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-271-0093-4.
13. MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
14. MUŽÍK, Jaroslav. 1998. Andragogická didaktika. Praha: CODEX Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.

15. MUŽÍK, Jaroslav. 2005. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: FRAUS. ISBN 80-7238-220-9.
16. PELÁNEK, Radek. 2013. Příručka instruktora vzdělávacích akcí. Praha: Portál. ISBN 978-80-0454-1.
17. PLAMÍNEK, Jiří. 2010. Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-3235-0.
18. PRŮCHA, Jan. 2014. Andragogický výzkum. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.
19. PRŮCHA Jan, VETEŠKA Jaroslav. 2014. Andragogický slovník. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4784-4.
20. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ. 1995. J. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
21. SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-247-1821-7.
22. TURECKIOVÁ, Michaela, VETEŠKA, Jaroslav. 2011. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha: Rozlet. ISBN 978-80-9044824-3-2.
23. TIEFENBACHER, Angelika. 2010. Trénink paměti: Osvědčené tipy, metody a cvičení. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3177-3.
24. VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ. 2008. Michaela: Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.
25. VETEŠKA, Jaroslav. Přehled andragogiky. 2016. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál. 978-80-262-1026-9.
26. VETEŠKA, Jaroslav, VACINOVÁ, Tereza a kol. 2011. Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-012-9.
27. ZORMANOVÁ, Lucie. 2017. Didaktika dospělých. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0051-4.

Internetové zdroje:

28. App Marketplace. App Marketplace [online]. Dostupné z:
<https://marketplace.zoom.us/apps/A0sB0dqISbKae5vrer0csQ>
29. Baamboozle | The Most Fun Classroom Games!. Baamboozle | The Most Fun Classroom Games! [online]. Copyright © Since 2015 [cit. 27. 03. 2022]. Dostupné z: <https://www.baamboozle.com/>
30. European Association for the Education of Adults » Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning. European Association for the Education of Adults [online]. Dostupné z: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/>
31. Kahoot!. Kahoot! [online]. Dostupné z: <https://create.kahoot.it/>
32. Náhodné kolo. Wordwall | Create better lessons quicker [online]. Dostupné z: <https://wordwall.net/cs/resource/10198791/p%C5%99%C3%ADdavn%C3%A1-jm%C3%A9na>
33. Odborný článek: Didaktická hra a její význam ve vyučování. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>
34. Slido - Audience Interaction Made Easy. Slido - Audience Interaction Made Easy [online]. Copyright © 2022 Cisco Systems, Inc. All rights reserved. [cit. 27. 03. 2022]. Dostupné z: <https://www.sli.do/>
35. SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2022-02-06]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>. ISSN 1802-4785.
36. Univerzita Hradec Králové [online]. Copyright © [cit. 27. 03. 2022]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/filozoficka-fakulta/studium/dorazilova_-_psychologie_obecna_a_osobnosti.pdf [online]. Dostupné z: https://www.is.muni.cz/el/ped/podzim2019/SOk210/um/Kapitola_c._2_Didaktika_andragogiky.pdf?lang=en

37. Zájem o online vzdělávání v zemích EU se zvýšil, v Česku za doby pandemie téměř dvojnásobně | TREXIMA. *Hlavní strana* | *TREXIMA* [online]. Dostupné z: <https://www.trexima.cz/zajem-o-online-vzdelavani-v-zemich-eu-roste-v-cesku-za-doby-pandemie-temer-dvojnashobne/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EAEA European Association for Education of Adults

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pyramida motivace učení	15
Obrázek 2 Ebbinghausova křivka zapomínání	17
Obrázek 3 Didaktická kostka	19
Obrázek 4 Kahoot!	53
Obrázek 5 Kahoot! vyhodnocení	53
Obrázek 6 Wordwall	54
Obrázek 7 Baamboozle	55
Obrázek 8 Slido	58
Obrázek 9 Axiální kódování	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výzkumný soubor.....	47
Tabulka 2 Otevřené kódování.....	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

PŘÍLOHA P I: SCÉNÁŘ POLOSTRUKTOROVANÉHO ROZHOVORU

Dobrý den,

děkuji Vám za Vaši ochotu se se mnou sejít a odpovědět mi na pár otázek. Píšu bakalářskou práci na téma Využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých a v praktické části budu zpracovávat Vaše odpovědi v rámci kvalitativního výzkumu.

Otázky, které Vám položím, by měly zjistit přínos herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých, vaše zkušenosti z praxe, vliv herních prvků na motivaci, paměť a pozornost.

Vaše odpovědi budou anonymní a budou využity jen v rámci mé bakalářské práce.

- **Jaký je podle Vás hlavní přínos ve využití herních metod ve výchově a vzdělávání dospělých?** Uveďte prosím i konkrétní příklad, v čem je smysl, přidaná hodnota...
- **Jak se podle Vás změní charakter konkrétní vzdělávací akce, když zapojíte do výuky herní prvky?** Zlepší se, zhorší se pozornost, nálada se uvolní, prosím popište a uveďte příklady. Máte srovnání, když využiju herní prvek anebo jej nevyužiji?
- **Používáte ve své praxi vždy nějaký herní prvek?** Pokud ano, tak podle čeho určujete, jakou hru použijete? Chystáte si hry předem?
- **Jaké hry podle Vašeho názoru patří mezi nejméně oblíbené a proč tomu tak je? A jaké jsou dle Vašeho názoru naopak ty oblíbené?**
- **Pozorujete nějaký vliv (ať už pozitivní nebo negativní) na paměť či pozornost účastníků nebo efektivitu vzdělávací akce v případě, že zapojíte do výuky herní prvky?**
- **Uveďte prosím jeden nebo dva příklady Vaší oblíbené herní metody. Jsou ve Vaší výuce nejpoužívanější? Proč ano nebo ne. Kde čerpáte inspiraci na hry?**
- **V jakých oblastech zaměřených na vzdělávání dospělých by měly být herní metody více využívány?**

- **Setkáváte se ve své praxi s neochotou nebo nechutí některého z účastníků zapojit se do hry v rámci vzdělávací akce?** Pokud ano, tak proč myslíte, že tomu tak je? Jak lze účastníky lépe motivovat?

Pozn. pro tazatele. Ještě jednou děkuji mnohokrát za Váš čas, pokud by Vás zajímala praktická část mé práce, kde budou interpretována získaná data z kvalitativních rozhovorů, mohu Vám ji po jejím odevzdání zaslat.