

Využití her ve výukových programech na terciárním stupni vzdělávání

Ing. Michaela Grycová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Michaela GRYSOVÁ**
Osobní číslo: **H10867**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Využití her ve výukových programech na terciárním stupni vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti didaktických her.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování využití her na terciárním stupni vzdělávání.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, J. Základní kniha lektora / trenéra. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.

BORECKÝ, V. Imaginace, hra a komika. Praha: Triton, 2005. ISBN 8072545035.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.

MILLAR, S. Psychologie hry. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V., FIXL, V., FIŠER, J. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: SPN, 1980.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

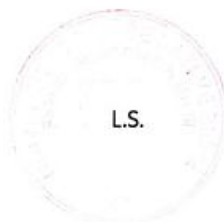
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. června 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. srpna 2012**

Ve Zlíně dne 4. července 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 31. 7. 2012

..... 

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 nevdělečně 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, opisy 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). Odpirá-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 užit 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Teoretická část práce se zabývá literárními prameny o tématu her. Byly uvedeny různé definice her, byly objasněny teorie her. V navazující části byl popsán vývoj hry v lidském životě od kojeneckého období až po dospělost, byly uvedeny různé druhy her, využití hry v psychologii. Poslední body teoretické části se zabývají prací učitele s hrou a specifikací dospělých učastníků vzdělávání. Praktická část popisuje provedené výzkumné zetření a jeho výsledky zaměřené na zmapování současných situací využívání her ve výukových programech na terciárním stupni vzdělávání se zaměřením na Fakultu managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlíně.

Klíčová slova: hra, teorie hry, terciární vzdělávání, dospělost

ABSTRACT

The theoretical part deals with literary sources about the games topic. Various definitions of games and games theory have been clarified. In the latter part there was described the games development in human life from infancy to adulthood, were given various types of games and games use in psychology. Teachers work with game and specification of adult students were last points of the theoretical part. The practical part describes research and its results focused on mapping the current situation of using games in teaching programs at tertiary level of education with a focus on the Faculty of Management and Economics of Tomas Bata University in Zlin.

Keywords: game, the game theory, tertiary education, adulthood

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Karle Hrbákové, PhD. za cenné rady a pomoc při vypracování této bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ÁST	10
1 DEFINICE HRY	11
2 TEORIE HRY	13
2.1 TEORIE H. SPENCERA (TEORIE PĚBYTĚ NE ENERGIJE)	13
2.2 TEORIE G. S. HALLA (REKAPITULACE TEORIE)	14
2.3 TEORIE K. GROSSE (TEORIE NACVIKOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ)	14
2.4 TEORIE J. PIAGETA	14
2.5 DALŠÍ TEORIE	15
3 HRA V ŽIVOTĚ OD KOJENCE AŽ PO DOSPLÝ VĚK	16
3.1 VÝVOJ HRY OD KOJENCE PO OBDOBÍ PUBESCENCE	16
3.2 HRY V ADOLESCENCI A HRY DOSPLÝCH	17
4 DRUHY HER	19
5 VYUŽITÍ HRY V PSYCHOLOGII	22
6 UČITEL A JEHO PRÁCE S HROU	24
6.1 ZADÁVÁNÍ HRY	24
6.2 POZICE UČITELE VE HŘE	25
6.3 INOVACE V PŘÍPRAVĚ A PRŮBĚHU HER	25
6.4 VYUŽITÍ HRY V PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE	26
7 VÝUKA NA TERCIÁRNÍM STUPNI VĚKOVÉHO KOLSTVÍ	28
8 SPECIFIKA DOSPLÉHO VĚKOVÉHO ÚČEŇSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
8.1 MOTIVY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPLÝCH	30
II PRAKTICKÁ ÁST	32
9 VÝZKUM A JEHO CÍLE	33
9.1 VÝZKUMNÁ METODA	33
9.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	34
9.3 ZPRACOVÁNÍ DAT	36
10 VÝSLEDKY VÝZKUMU	39
10.1 ZÁVĚRY VÝZKUMU	46
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM GRAFŮ	53
SEZNAM TABULEK	54
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce jsou hry a jejich využití při výukovém programu. Téma jsem si zvolila z toho důvodu, že jsem studentkou doktorského studijního programu na Univerzitě T. Bati ve Zlíně Fakulty managementu a ekonomiky. Jako studentka doktorandského studia jsem začala na Fakultě managementu a ekonomiky také vyučovat a při své výuce jsem mnohokrát hry využila jak uhrůvku edukativního, tak i jen odpočinkového.

Hry jsou nedílnou součástí lidského života již od batolečného období a po dospělosti a skrývají v sobě mnoho, aniž by se člověku na první pohled zdálo.

Díky hrám se učíme a zdokonalujeme ve všech oblastech našeho života. Pomocí hry můžeme cvičit nejen základní dovednosti jako motoriku, paměť, tvořivost, apod. Lze simulovat nejen základní situace, se kterými se můžeme setkat v reálném životě. Hra dokáže uvolnit, odreagovat, zvyšuje intenzitu života a obohacuje člověka jako osobnost. Hrou si rozvíjíme zkušenosti a obohacujeme vlastní život.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zmapování současného stavu využívání her ve výukových programech zaměřených na Fakultu managementu a ekonomiky. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem nastínila teoretická východiska tématu her. Nejdříve jsem si hru definovala a uvedla několik teorií her. Dále jsem popsala vývoj her v jednotlivých etapách lidského života od batolete až po dospělost. Další částí teoretické práce se zabývají druhy her a jejich správnému použití pedagogem ve výuce. Poslední část pojednává o specifikaci dospělého učitelství vzdělávání, jelikož je můj výzkum zaměřen na terciární stupeň vzdělávání, jehož učiteli jsou již dospělí.

Praktická část začíná popisem provedeného výzkumu, jeho cíle, metody a zkoumaného vzorku. Vedle hlavního cíle výzkumu jsem si navíc stanovila 6 dílčích cílů, které díky provedenému dotazníkovému šetření budu prověřovat a 2 hypotézy, které budu ověřovat na základě chí-kvadrát testu v kontingenční tabulce. Na základě těchto hypotéz a celého šetření budu vyvozovat důsledky.

V závěru provedu celkové shrnutí práce s jejími výsledky.

I. TEORETICKÁ ÁST

1 DEFINICE HRY

Definicí hry najdeme v literatuře mnoho. Uvedu například tyto:

Huizinga (1971) sestavil tuto definici: *ŠPodle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je méně nebo více takové a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto můžeme hrát a plně zaujmout, když se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného účinku, které se uskutečňuje ve zvláštním prostoru, které probíhá podle určitých pravidel a vyvolává v životě společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.*

Biolog, estetik a sociolog **R. Caillois** (1998) rozlišuje a upřesňuje Huizingovo vymezení her a definuje hru pomocí pěti vlastností. Hra je podle něj jiností bytostní:

- *svobodnou*, když hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu pitavlivé zábavy,
- *vydlenou z každodenního života*, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí,
- *nejistou*, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předem určen, v níž je hráč i a jeho iniciativní a invenci nezbytně ponechán určitý prostor,
- *neproduktivní*, jež nevytváří ani hodnoty ani majetek ani žádné nové prvky a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsňuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry,
- *podřízenou pravidlům*, které pozastaví po dobu hry přesobnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině zde platí,
- *fiktivní*, doprovázenou specifickým v doměm alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.

Jinou definici hry podává **J. Á. Komenský** ve své Metodě jazyk nejnověji: *ŠHra je cvičení (ducha nebo těla) určené pro více jedinců, závodících vzájemně o nějakou hmotnou nebo duchovní odměnu. Vyznačuje se tím, že obsahuje těchto sedm pořadků, jež přitom, že hra je hrou, to je důležitým potvrzením:*

1. *pohyb*
2. *vlastní rozhodnutí*
3. *drufnost*

4. závod ní (to je p íjemné vy kávání výsledk)
5. ád
6. lehkost v provozování hry
7. p íjemný cíl (du-ovní uvoln ní).õ[7]

Z nov jích zdroj literatury bych uvedla nap . definici paní Jankovcové z knihy Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol (1988), kde je hra definována jako *š í soubor seberealiza ních aktivit jedinc nebo skupin, které jsou vázány danými, p edem domluvenými pravidly a jejich primárním cílem není ani materiální zájem, ani uflightek.õ*

Hra je podle Ma áka a knihy Výukové metody (2003) jedna ze základních inností lov ka, která je charakteristická tím, že nesleduje fládný zvlátní ú el, ale cíl a hodnotu má sama v sob a je to svobodn zvolená aktivita.

Zcela jist souhlasím s tím, že hra je vždy vymezená určitými pravidly, časovým i prostorovým úsekem, není úpln jist výsledkem některých herních aktivit.

S dobrovolností na ú asti p í hráčích by se dalo polemizovat, zejména p í hráčích ve vyu ování, kdy se mnohdy student m do hry p ílí– nechce, ale z pozice autority u itele i strachu z nespln ní požadavk , se hry p ece jenom ú astní.

Zcela však nesouhlasím s ástí definice, která se objevuje u Huizinga i Calloise, kdy definice tvrdí, že hra nesleduje fládný zvlátní ú el a neproudí z ní fládný uflightek. Dle mého názoru mají hry velký význam v život každého jedince již od raného dětství a p ínání mnoho uflightk v oblastech lidského života. Pomocí hry m fíme cvičit nejen znalost dovednosti jako motoriku, pam ě, tvo ivost, apod. Lze simulovat nejen znalost situace, se kterými se m fíme setkat v reálném život . Hra dokáže uvolnit, odreagovat, zvýšuje intenzitu života a obohacuje lov ka jako osobnost. Hrou si rozvíjíme zkušenosti a obohacujeme vlastní flití.

2 TEORIE HRY

Mezi prvními, kdo upozornili na praktickou cenu, hry byli Platón a Aristoteles. P es Komenského v 17. století, Pestalozziho a Fröbela v 18. století se začala zdrazovat důležitost hry v procesu učení. První teorie her však začaly vznikat až po polovině 19. století, které se pokusily vysvětlit vznik, význam a smysl her v lidském životě.

Vladimír Borecký ve svém díle *Imaginace, hra a komika* (2005, str. 88 - 91) rozlišuje dva základní přístupy k teorii her, a sice reduktivní přístup a restitutivní přístup.

Reduktivní přístup hledá podstatu hry v jejích vnějších podmínkách. Profesor Václav Píhoda rozlišil v tomto přístupu ještě hry do tří skupin podle toho, zda hledají příčinu hry v minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti.

Teorii her, které hledají příčinu v minulosti, reprezentuje Granville Stanley Hall, v přítomnosti Herbert Spencer (inspirace teorií Friedricha Schillera) a v budoucnosti Karl Groose.

Restitutivní přístup vymezuje smysl hry jak z vnějšího, tak vnitřního hlediska. Zabývá se tím, co hra pro hráčůho znamená, jak se v ní projevuje vztah člověka ke svému zpeř sobem, v němž si pro sebe vytváří i svébytný svět hry a zdání. Do restitutivního přístupu můžeme zahrnout myšlenky Williama Sterna, Frederika Buytendijka nebo Eugena Finka. [2], [15]

Dále podrobněji popíšeme teorie Herberta Spencera, Granville Stanley Halla a Karla Groose.

2.1 Teorie H. Spencera (teorie přebytečné energie)

Při stanovení teorie přebytečné energie se Herbert Spencer inspiroval myšlenkami německého myslitele Friedricha Schillera. Schiller považuje hru za projev přebytečné energie a za zdroj vědomí. Spencer na tuto teorii navázal a domníval se, že spotřeba energie závisí na umístění živočišna na vývojovém řebíku. Čím níže se živočišna vyskytuje, tím více energie spotřebuje na hledání potravy a ochranu před nepřítelem. Hra se vyvinula u vyšších živočiš, kteří již nepotřebovali tolik síly, aby se udrželi při životě. Kromě toho byli zdravější a lépe flivení, a tak měli více energie.

Proti této teorii lze však vznést mnoho námitek. Hra může být i povzbuzením. Unavené dítě může hrou namotivovat k tomu, aby ještě zvládlo kus cesty domů, udělalo si úkoly, apod. Přebytečná energie není ke hře potřeba. [15]

2.2 Teorie G. S. Halla (rekapitulace teorie)

Hall vychází v rekapitulaci teorii z myšlenky, že děti jsou článkem v evolučním etazu od zvířete k člověku a že v embryonálním stavu procházejí všemi stadii od prvoka až po lidskou bytost. Hall později myšlenku rozšířil na celé dětství.

Rekapitulace teorie vysvětluje podrobněji obsah hry než jiné koncepce. Je zde však předpoklad, že naučené dovednosti a zkušenosti určité generace mohou být další cestou předány další generaci. Právě proto je tato teorie vyvrácena, jelikož například hraní na kole a hraní si s detskými telefony nelze vidět jako opakování dříve získaných zkušeností předků.

Přestože byla tato teorie vyvrácena, i tak byla užitečná vzhledem k povzbuzení zájmu o chování dětí v známém věku. [15]

2.3 Teorie K. Grosse (teorie nacvičování dovedností)

Karl Groos se zajímal o hru jako o možnou základnu pro estetiku. Ve svých myšlenkách byl ovlivněn Weismannovými výzkumy, které jako první uvedly v pochybnost možnost dítěte získané charakteristiky a které se opíraly o principy přirozeného výběru. Nařídily zřetelně stanovit živoucí formy, které se nejlépe vyrovnávají s prostředím. Zvířata se hrou cvičí a zdokonalují dovednosti potřebné v dospělosti. Malé děti stále pohybují rukama, nohama a vydávají zvuky, aby se naučily kontrolovat své tělo.

Hra chápána Groosem je úzce spojena s napodobováním. Účast se napodobováním je důležitá zejména pro ty živoucí formy, které toho málo zdělají.

Hra dospělých je touto teorií vysvětlena tak, že dospělí ve hře pokračují, jelikož jim byla v mládí přizpůsobena a připouští se zde naučený prvek.

Groosova teorie ukázala, že činnosti považované za bezúčelné a neúčelné by mohly mít závažný biologický smysl. I dnes je tato teorie považována často za platnou. [15]

2.4 Teorie J. Piageta

Teorie hry Jeana Piageta je vysvětlována v souvislosti s jeho chápáním růstu inteligence. Základními procesy pro celý organický vývoj jsou asimilace a akomodace.

Příkladem asimilace je jídlo, které se během požívání a zabudování do organismu mění. Akomodace je pak přizpůsobování se organismu vnějším světům, například změnou postupu nutnou pro vyhnutí se nějaké překážce. Tyto dva procesy se navzájem doplňují a ovlivňují.

Piaget uřivá pojmy asimilace a akomodace v řir řím smyslu i pro intelektuální procesy. Asimilace se vztahuje na v řechny ty procesy, kterými organismus m ní p řijímanou informací p ři tom, jak ji zařazuje do svých reak ních řchémát. Akomodace znamená jakékoli p řizp sobení organismu vn římu sv řtu, aby mohlo docházet k asimilaci informací. Intelektuální vývoj je výsledkem stálé kooperace mezi asimilací a akomodací.

Intelektuální vývoj probřhá v ur řité posloupnosti. Pr řb řh vývoje není kontinuální, skládá se z řady stádií a kařké z nich musí řít absolvovat, neři kognitivní vývoj m ře postoupit o dal ří krok.

Piaget rozli řuje mezi hrou jako řto opakováním ři ři zvládnuté řinnosti a opakováním aktivity, která má vést k jejímu pochopení. Do druhé alternativy pat ří pátrací řinnosti a explora ce, které jsou zalořeny na akomodaci. Ve h ře se naopak skute nost p řizp sobuje pot řebám řít ře. [15], [19]

2.5 Dal ří teorie

V první polovin ř 20. století vyslovil filozof **Sigmund Freud** názor, ře hra je ř *projekce ř zných řu řivých podn ř ť*, se kterými se řít vyrovnává prost řednictvím hra řek. Nastolu je ř zné katastrofické pom řy, které ho mají zbavit obav a nap řt ř t řto situací. Z ři řt řním, ře po odehrání ři takového stavu v bezpe ří domova nebo mate řské řkoly se nic z okolního sv řta nezmn řilo, se uji řuje, ře zlé situace, ze kterých by m řlo mít strach, se ho net řkají a nijak ho neohrořují. [10]

V padesátých a ředesátých letech 20. století se **Rubin řejn** zajímal o ř řtskou hru jako o ř ůdraz skute nosti ř. D řti se p ři h ře snaří realitu nejen zobrazovat, ale i p řetvá řet pomocí své fantazie. Jako motivy t řto her ři volí situace, které jsou pro řn ř jakým řp řobem zajímavé. [10]

Holandský historik **J. Huizinga** se snaří hru pojmut jako kulturní jev, nikoli jako biologickou funkci. Zastává názor, ře hra řtu byla ř íve neři kultura, co ři je vid řti na z ří atech, která ři hrají stejn ř jako řov řk. Kultura ředy vzniká formou hry. Kritizuje dosavadní teorie za omezení hry na řinnost, která je provád řna pro řn řo jiného. [7]

3 HRA V ŽIVOTĚ AŤ LOVĚ KA OD KOJENCE AŤ PO DOSPĚ LOST

V této řásti práce bude nastínĚn vřvoj hry z hlediska r zných období lidského řivota od období kojeneckého aŤ po dospĚlost, kde jsem řerpala p evřřfnĚ z knihy pana ří ana Cesta řivotem (1989).

V kařdém vřku dĚte platĚ, ře hra pomáhá dĚti z du-řvní tĚsnĚ. Díky h e se vyrovnává se svřmi strachy, zmatky, smutky a konflikty. To lze samoz řejmĚ pozorovat také u dospĚlých jedincĚ. Hra je i hlavnĚm prost ědkem psychoterapie.

3.1 Vřvoj hry od kojence po období pubescence

První rok období řivota jedince je nazřváo **obdobĚm kojence**. Vřvoj v prvnĚm roce řivota probĚhá mnohem rychleji neř kdykoli pozd Ěji. PozorovatelĚ zjistili, ře dĚtĚ si za říná hrát jiřř od prvnĚch dnĚ svého řivota, kdy si napĚ jen tak nĚ co zabrouká, ři řjen tak pro radostĚ si opakuje pohyby hlavou, rukama a nohama. Hra souvisĚ zejména s procvi ovánĚm r zných tĚlesných pohybĚ, kdy se dĚtĚ snařř zĚskávat nadvláu nad svřm tĚlem, asi v 6 m řícĚch jiřř dovede dĚtĚ tĚpat chrařtĚtkem, v 9 m řícĚch dokářř ťmyslnĚ uchopit ři pustit dr-řený pĚedmĚt. [20]

Následuje **obdobĚ batolecĚ**, které konĚ ři tĚtĚm rokem dĚte, kdy nastupuje do mate řské řkoly. Batole miluje zejména smyslovĚ hry, vyluzování nejř znĚjĚch zvukĚ. Hry s vodou a pĚskem, které zaujĚmajĚ dĚtĚ svou tvárností a poddajností. ObjevujĚ se také pohybovĚ hry jako válení sudĚ, kutálení mĚie, apod. Dále napodobivĚ hry, kterými imitujĚ řinnost dospĚlých: zametání, mytĚ náoobĚ. M ře se objevovat také symbolická hra, kdy se dĚtĚ odpoutá od reality a stává se napĚ princeznou, drakem nebo tĚeba psem. [20]

PĚd-kolní vřk mezi tĚtĚm a řestým rokem vřku dĚte je obdobĚm, kdy je hra hlavnĚ řinností dĚte. PĚd-kolák si hraje intenzivnĚ, s velkou vřřřností a vřřřivostí. Repertoár her se roz-řuje, od pohybových, pĚes hry soutĚřivĚ a pamĚovĚ. VřvojovĚ dĚleřitĚ jsou hry ná-řtomĚ, kdy si dĚti hraji napĚ na řetnĚky a zlodĚje, na bitvu mezi hrady na pĚskovi-tĚ. V tĚchto hrách se jiřř uplat ťuje celá řada nápaditých rekvizit, oproti batolecĚmu vřku, kdy si dĚtĚ vysta ři s málem. K nej řast ĚjĚm hra kám dĚv řátek pat ři panenka, u chlapcĚ se jedná o hra ky technického řazu, jako jsou i zbranĚ. [20]

PĚd-kolní období konĚ nřstupem dĚte do řkoly v řestĚ letech a za říná **mlad-ř-kolní vřk**, který je datován do jedenácti let vřku dĚte. Toto období znamená pro dĚtĚ radikálnĚ řivotní zmĚnu, jelikořř za říná řkolní docházka a hlavnĚ náplnĚ řivota dĚte uřřnĚnĚ jen hra,

ale také –kolní práce a povinnosti. T lesný vývoj probíhá v tomto období pomaleji než rozumový. Dít se u í myslet, více ovládá své chování a konání, zdokonaluje se a obohacuje se .

Hra v tomto v ku p ece jenom zabírá dít ti velkou ást dne. Jedná se hlavn o napodobování skute nosti, hojn se objevuje hra se zví aty, oblíbené jsou stolní (dáma, mlýn, í) a karetní hry. Ze skupinových her jsou oblíbené schováva ky, hry na hon nou s jednoduchými pravidly, ale objevují se i hry se složit j–ími pravidly na etníky a zlod je, pa–eráky a organizované bitvy. Od jednoduchých her s mí em se dít dostává ke sportu a závod ní, kde se také u í dodržovat ur itá pravidla a rituály. [20]

Star-í –kolní v k, n kdy ozna ován také jako období pubescence, mezi jedenáctým a patnáctým rokem, je etapou velkých zm n jak v oblasti t lesné, tak rozumové. Dít mnohem hloub ji chápe svoji individualitu, za íná hledat samo sebe a m ní se jeho vztahy k vrstevník m, rodi m i autoritám. Na dít jsou kladeny v t–í požadavky jak doma, tak ve –kole, musí se rozhodnout o svém budoucím povolání.

Hry pubescent jsou p eváfn stejné jako v období mlad–ího –kolního v ku, ale jsou propracovan j–í. Chlapci je-t holdují bojovým hrám i technickým stavebním a staví složitě modely. D v ata si hrají s panenkami, ale spí-e na n –íjí, než aby si s nimi hrála. Mají zájem o v–echny možné sporty, objevuje se zájem o um ní, což je pro pubescenty jifl n co více než hra. [20]

3.2 Hry v adolescenci a hry dosp lých

Adolescenci adíme do období od patnáctého do dvacátého roku flivota. Je to období plné rozpor , kdy se má adolescent vyznat sám v sob a najít své místo ve sv t . Dochází k d ležitým rozhodnutím ohledn –koly i práce, k prvním zamilováním.

Hry mají v tomto období podobu r zných zájm a koní k , z nichfl velmi ástým je sport, hudba, ochotnické divadlo, fotografování, cestování a zájem o p írodu. Adolescenti velmi rádi tou, sledují televizi a hodn ásu šproklábosí se svými kamarády. [20]

V flivot **dosp lých** se rovn fl objevují hry. U dosp lých m fle mít hra formu relaxace a odpo inků, která zlep–uje t lesné a du–ení síly a celkov p íspívá k obohacení flivota lo- v ka.

Hry dospělých se od těch dětských liší hned v několika aspektech. Hra se řídí pevnými pravidly, která jsou mnohem složitější než u her dětských. Odehrávají se v jiných prostředích a také čas, kterému dospělí věnují hrát, se liší.

Hry se mohou v průběhu života dospělých měnit. V pokročilejším věku mají rádi dospělí hry, kde se uplatí jejich fyzická zručnost a ke zdárnému konci hry je potřeba zdolat nějaké překážky a vyřešit nějaký složitý úkol.

Nejčastějšími herními aktivitami dospělých jsou sportovní hry, kde mohou dospělí soutěžit s ostatními. Například kulečník, bowling, kulečková hra, golf, tenis a ping pong. Sportovních aktivit se však mohou účastnit nejen aktivně, ale také pasivně, jako fanoušci.

Dalšími oblíbenými jsou hry intelektuální jako například křížovky, Sudoku a různé hádanky a hry společenské jako karty, šachy a další společenské deskové hry.

Do her dospělých můžeme zařadit také koníčky neboli hobby v kulturní a umělecké oblasti, kdy dospělí na základě umělecké zručnosti a uměleckého citu vytvářejí produkty, které mají materiální nebo kulturně estetickou hodnotu. Může se jednat třeba o vlastní modernizaci domu, úpravu zahrady, malování obrazů a výrobu keramiky.

U některých lidí se již od mládí objevuje záliba ve hře, kterou nazývám sbíratelství. Jedná se například o sbírání známek, nálepek, pohlednic, odznaků atd. K podobným aktivitám patří modelářství, kdy se jedná o realistické napodobování různých aut nebo letadel ve formě jejich zmenšených modelů na velmi vysoké technické úrovni. Hlavní radostí z této činnosti je pro dospělé ona činnost samotná spíše než jeho konečný výsledek.

Mnozí dospělí dokážou však hru (nebo svého velkého koníčka) proměnit ve své fyzické povolání. Může se jednat o herce, vynálezce, malíře, apod. [16], [20]

Jak vidíme z celé této kapitoly, hra je neodmyslitelnou součástí lidského života již od jeho prvních dnů. Hra dokáže přinést pocit štěstí, radosti a uvolnění. Uplatí se v nich lidské schopnosti, dovednosti i zručnosti. Přispívá na celkový rozvoj osobnosti člověka.

4 DRUHY HER

Hry lze třídit a klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. Třídění her umožní uje rychle najít hru vhodnou pro konkrétní prostředí, určitou ústnickou skupinu nebo požadované cíle.

Podle prostředí, ve kterém je hra situována, můžeme hry rozdělit na:

- *terénní (outdoorové) hry* – hry se hrají na louce, v lese, u vody, í
- *hry v místnosti*
- *hry do městského prostředí*

Podle pravidel hry dělíme hry na:

- *strukturované hry* – mají jasný a přesný soubor pravidel, kterými se účastníci musejí řídit
- *málo strukturované nebo nestrukturované hry* – mají jasně danou motivaci a obvykle přesně definované prostředí, kde se odehrávají. Instruktoři obvykle udávají atmosféru, rámcují celou hru základními pravidly. Takové hry rozvíjejí schopnost spolupráce ve ztížených podmínkách, flexibilitu, rychlé přijímání rozhodnutí, týmovou práci, schopnost rychle se adaptovat a spontánně reagovat.

Druhy her **podle jejich formy**:

- *inscenační hry* – cílem této hry není vyřešit konkrétní úkol, ale spíše zkoumat proces učení a dopad, který to na účastníky má. Lze sem zařadit také mnohé tvořivé aktivity.
- *týmové hry* – účastníci jsou součástí skupiny nebo týmu, které tvoří základní jednotku herního světa. Takové hry jsou obvykle zaměřeny na témata v edcovství, předávání informací, rozdělování rolí, přijímání odpovědnosti, práce s časem, plánování a komunikace. Mnohdy tyto hry mají formu soutěže, což přispívá k větší motivaci, podporuje to úsilí hráčů a vytváří podmínky podobné realitě.
- *simulační hry* – umožňují vytvořit situaci a atmosféru hry umožňující hráčům vstoupit do rolí. Přijetí role umožní uje vyzkoušet si situaci, se kterými se účastníci mohou později setkat v reálném světě.

- **iniciativní hry** ó mají jasn definovaný fyzický nebo intelektuální úkol, určený pro jednotlivce nebo tým. Do této kategorie máme zařadit nejprve známé seznamovací hry.
- **hry v rolích** ó tyto hry jsou považovány za podskupinu inscenovaných her. Jsou postaveny na sociálních interakcích, ze kterých se postupně formuje příběh. Role účastníků má často podobu instruktoři, a to buď náhodně, nebo s jistým záměrem. Role, ve kterých účastníci vystupují, jsou buď obrazem jejich skutečného charakteru (simulační hry), fiktivní (hra v rolích) nebo inspirované historickou osobou (charakterizace). V nich kterých hrách se mohou vyskytovat všechny tyto role současně.
- **psychologické hry** ó tyto hry by měl zavádět pouze zkušený instruktor zabývající se psychologickými a terapeutickými pracemi.
- **sociodrama** ó objevují se zde opět role, ale tímto hrám je spíše interakce mezi jednotlivými rolemi než psychologie jednotlivých postav. Nejčastěji formou této hry je kontrovaná diskuse mezi jednotlivými rolemi a může se týkat jakéhokoli tématu relevantního pro danou účastnickou skupinu. Obvykle odhaluje silná morální a etická stanoviska a účastníci by měli být v emocionální pohodě. [6]

Další možná dělení her:

- **funkční hry** ó jejich náplň spočívá v procvičování a rozvíjení orgánů vlastního těla a jeho senzomotorických funkcí.
- **manipulační hry** ó jejich obsahem je zacházení s nějakými předměty. Například uchopování, trhání, mačkání.
- **napodobivé hry** ó imitují dílčí úkony nebo činnosti, které dítě odpozorovalo u druhých.
- **úlohové hry** ó dítě v nich imituje nejen pouze jednotlivé činnosti, nýbrž jejich celý soubor.
- **konstruktivní hry** ó dítě z určitého materiálu dělá nový výtvar. Patří sem modelování, navlékání, kreslení, vystihování, skládání.
- **pohybové a hudebně-pohybové hry** ó provádění složitých lokomočních pohybů.
- **receptivní hry** ó dítě přijímá určité podněty, vyvolávající v něm různé představy a citovou odezvu. Je to například prohlížení, sledování, naslouchání.

- *skupinové hry s pravidly* jsou řízené přesně stanovenými pravidly. Mají za cíl vést dítě k sebekontrolě a uvědomlé kázní.
- *didaktické hry* jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet poznávací procesy, vdomosti a duševní schopnosti dítěte. Je to vlastně cílevědomě navozované a řízené učení hrou. [26]

5 VYUŽITÍ HRY V PSYCHOLOGII

Hra má svůj význam také z psychologického hlediska. Hru lze využívat jako prostředek terapie a diagnostiky. Psychoterapie¹ hrou lze individuálně využít u menších dětí a v určité podobě i u nás vyvíjejících se dětí a dospělých.

Význam hry pro nemocné děti, zejména děti hospitalizované a podrobené různým diagnostickým a terapeutickým výkonům, je nesporný. Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a připravuje tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko.

Jisté je, že u některých poruch duševního vývoje lze dobře plánovanými programy her zmírnit či zcela napravit. Je tu však jistá zákonitost, která musí být dodržena: učení a výchova musí být podřízeny hře, nikoli naopak. Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, nebo se ztrácí její podstatné znaky jako spontánnost, tvořivost, volnost apod. Hru nelze naříditi ani vnútit svou organizací hry. Je třeba ji však podporovat a rozvíjet tak, aby dítě mělo volnost a iniciativu, což je dobrá cesta k porozumění vnitřnímu stavu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktů i radostných prožitků.

Vždy platí, že hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přistoupí školní i jiná práce. Každé zdravé dítě hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná. [12]

V psychologické praxi se hry nejvíce využívají v rámci tzv. hrových projektivních metod (Testy svatá, metoda Erica, Hra s pískem aj.) Prvek hry můžeme vnést například do kresby, manipulace s různými předměty, do práce se skupinami (rodinou) apod.

Současná diagnostika a terapie hrou vychází zejména z tzv. nedirektivní psychoterapie, kde se využívá mnoho materiálů jako hlína, prstové bravy, kamínky, mašička a je využíváno i v určitém prostoru jako například heren. V psychoterapeutické práci s dospělými je hra využitelná například s pomocí písku, při práci s představami, symboly či sugescemi, ve hře se slovy apod. Mezi hlavní zásady práce herního terapeuta patří poskytování pravdivých informací,

¹ Psychoterapie je zvláštní psychologická péče poskytovaná potřebným lidem. Jejím předmětem je duševní život člověka, jeho chování a projevy, které však nepovažujeme za optimální a na jejich úpravu (pokud nejde o děti) a se souhlasem klienta se je pokoušíme společně. [21]

dobré znalosti diagnóz, respektování práva dítěte na soukromí a spolupráce se zdravotníky.
[21]

6 UČITEL A JEHO PRÁCE S HROU

Tato část práce pojednává o určitých zákonitostech, které musí učitel při zadávání her ve výuce dodržovat a dbát na ně. Dále jaké podmínky by měl dodržovat při přípravě hry do výuky a v průběhu hry.

6.1 Zadávání hry

V knize autorek J. H. Šermákové a D. Rabiškové (1997) se vyskytuje problematika multikulturní výchovy, kde se pomocí nejrozšířenějších her učitel učí respektu k druhým. Autorky sestavily několik pravidel, kterých by se měl učitel držet, pokud chce metodu hry uplatnit.

Učitel by si měl při zadávání hry vždy ujasnit:

- **vztah poufítě hry** (metody) a organizačního nároku (např. budou hráči hrát hru kolektivně, individuálně, nebo ve skupinách?).
- **přesnost a srozumitelnost** otázek a úloh (jsou otázky jednoznačné a pro hráče pochopitelné?).
- **pochopení učitelových požadavků**, otázek a úkol samotnými hráči (hráči dokážou zopakovat podstatu toho, co od nich očekáváme, na co se jich ptáme, co mají očekávat?).
- **poměr reproduktivních a produktivních her** (metod) o hry založené na paměti i znovuvybavení si hry, na rozvoj a využití myšlenkových operací.
- **výchovný a vzdělávací efekt her** (jde mi v konkrétní hře o rozvoj poznání, nebo v le, proflívání, charakteru, spolupráce, rozhodovacích schopností, apod.?).

Důležitá je atmosféra (aktivita pedagoga i hráčů má vést ve všech situacích k pocitu psychického bezpečí účastníků. Tento pocit pomohou vytvořit následující kroky:

- před každou hrou by měl hráči vědět, co je jejím cílem.
- při každé aktivitě podporovat ten postoj hráčů, který jim umožní uvědomit si, že každý má svou pravdu a své vidění světa = respektovat se navzájem a nekriticky přijímat názory druhých.
- bez obav vyjádřit své pocity, naučit se je zvládat a sdílet druhým.
- uplatnit přístup šzde a nyní o pedagog vede diskusi o tom, co se v průběhu hry událo, soustředí se na proflívání účastníků a vliv proflívání na jejich chování.
- pomoc při učením učitel shrnuje, co se událo, pomáhá porozumět chování a výkonnosti hráčů, novým informacím. [5], [26]

6.2 Pozice učitele ve hře

Pedagog strukturuje dění tím, že:

- vytváří, vybírá a připravuje hry do vyučování.
- zajišťuje materiální a sociální podmínky (je třeba si uvědomit, že učitel si své podmínky a materiály často musí vytvářet sám, což je jedna z nevýhod použití didaktické hry ve vyučování).
- reguluje tempo.
- dbá na zapojení všech žáků do hry a spoluvytváří prostor pro projevení se všech žáků.
- zabývá se konflikty a vzájemnému působení žáků.

Aby učitel naplnil svou roli, měl by projevit:

- **angažovanost a zájem o dění** – žáci by měli cítit, že jejich názory nejen přijímá, ale že je chápe a respektuje, a má dostatek času a síly k tomu, aby se jimi zabýval.
- **citlivost** – měl by dokázat nejdít se vlastními preferencemi a předpoklady. Nechat dostatek prostoru pro projevení názorů a potřeb druhých.
- **pochopení pro vývoj dění** – měl by umět najít hranici pro naplnění své role vedoucího při současném vedení skupiny žáků k samostatnosti.
- **tolerantnost**.
- **respekt** – ke zkušenostem, znalostem a postojům žáků.
- **odhad** – měl by umět vystihnout, kdy a za jakých okolností zasáhnout do průběhu hry. [5], [26]

6.3 Účinnost při přípravě a průběhu her

Výběr her nebo specifikaci jejich obsahu provádí učitel s ohledem na probranou látku a výukový cíl s vědomím, co je třeba procvičovat.

Je velmi důležité, aby si pedagog dříve promyslel, ve které hodině hru aplikuje, ve které části, ke kterému úkolu se bude vztahovat, zda je jejím cílem obsah učiva prohloubit či zopakovat. Výběr hry nesmí být nahodilý, ale promyšlený tak, aby hra samotná splnila cíl, pro který byla vybrána. I když si učitel hru do hodiny připraví, neměl by v žádném případě trvat na tom, aby za každou cenu proběhla. Vždy je nutné zohlednit aktuální podmínky a klima ve třídě, což úzce souvisí s chutí žáků hrát a nadchnout se pro danou účinnost, což

m fl e u itel jist ovlivnit vhodnou motivací a svými pedagogickými schopnostmi, dovednostmi a kvalitami.

1. Fáze p ípravná:

- *organizace* ó budou hrát fláci individuáln , ve skupinách, nebo kolektivn ?
- *místo* ó v u ebn , v t locvi n , venku, na míst (v lavici), v prostoru?
- *as* ó jaký asový úsek h e vymeším v rámci vyu ovací jednotky, kam ji ve vyu ovací jednotce za adím?
- *výb r hry* ó zvařím, ve které hodin se hra bude hrát, co je jejím smyslem a cílem.
- *pom cky* ó zvařím náro nost p ípravy pom cek a dobu na jejich sehnání i výrobu.

2. Fáze aplika ní:

- *zadání instrukce* ó p íblřím flák m základní smysl hry, p esn ějim vysv třím, co budou ve h e d lat a kolik asu je na hru vymezeno.
- *pr b h hry* ó zajistím špsychické bezpe řo, budu se snařit vhodn reagovat na projevy jedinc , kte ř znesnad ůjí druhým zapojení do her a také na pasivní jedince.
- *hodnotící fáze* ó vyhodnocení her je t ři-t m u itele. Kladení otázek a nazna ování mofných vazeb vede fláky k pochopení d ní v pr b hu hry a k porozum ní poznatk , které v ní získali.

Pedagog si musí dát velký pozor, aby p ed asným a p ři-ným p evzetím aktivity nep em -nil pr b h hry v ilustraci, která osv řila vyu ovací hodinu, ale ztratila svou výchovnou hodnotu. Zajímavost, p itařlivost a p irozenost hravé innosti podstatn snřluje náro nost sou asn probřhajícího u iva.

U itel by se nem řl bát ticha, m řl by nechat flák m ur itou dobu na rozmy-ření odpov řdi a p ekonání obav z názor ostatních flák . Na záv ř je t eba s fláky shrnout poznané (cíl) a zajímavé v ci. [5], [25]

6.4 Vyuffití hry p i pedagogické diagnostice

Spontánní i řzené pozorování hry fláka poskytuje p řeřitost poznat nejen to, co se dá v jeho chování sledovat p římo, ale i jeho skryté slabosti, sílu nebo problémy. Ve h e si m fl e u itel v-řinnout, fl e se flák -patn orientuje, je řne-řkovnýř, nepamatuje si, odmítá hry, p i nichřl je t eba uvařovat a logicky myslet, neř astní se náro n ř-řch inností, doká-ře se jen krátkodob soust edit apod.

Pedagogická diagnostika tvoří každodenní součást práce pedagoga. Zakládá se na pozorování žáka v různých situacích a rozboru výsledků jeho činnosti. Vychází ze znalosti žáka, jeho rodinného prostředí a zdravotního stavu. Z důležitých pozorování si pedagog může sestavovat individuální športrét každého žáka, který je důležitým základem pro volbu metod vhodných právě pro tohoto žáka. [5], [25]

7 VÝUKA NA TERCIÁRNÍM STUPNI TŘKOLSTVÍ

Výuka na vysokých školách probíhá nejast ji dv ma formami, kterými je p edná-ka a seminá .

Metoda p edná-ky z stane ur it neoddlitelnou a nejb fln j-í metodou vysoko-kolské výuky. Ú ast student je zde dobrovolná, ale záleflí na každém p edná-ejícím. Výhoda p edná-ky je jasná: umofl uje prezentaci ucelených my-lenek a souboru poznatk v t-í skupin student . Nevýhody jsou také v odborné literatu e diskutovány. P edná-ka staví studenta do pasivní role, oslabuje motivaci k u ení (n kdy m fle dokonce blokovat tvo ivé my-lení), potla uje zp tnou vazbu apod. Ze strany u itele m fle být problematický tzv. koncept autority e níka, ze strany student mohou nastat problémy s výpadkem pozornosti.

Druhá, klasická metoda vysoko-kolské výuky zvlá-t humanitních obor a p edm t je nazývaná seminá . Ú ast na seminá ích bývá na rozdíl od p edná-ek povinná, je nutné splnit nap . 70 % ú asti. Forma výuky seminá záleflí na vyu ovaném p edm tu. Výuka probíhá nap . zadáním témat student m probíraných na p edná-kách, na které studenti vypracují seminární práci a na seminá i o tématu diskutují spole n s ostatními studenty. Pr b h takto pojatého seminá e je spí-e o innosti student , u itel je posouván sm rem k roli moderátora, usm r ovatele výuky. U itel by m l ve-keré d leflité poznatky ze seminární práce a diskuse vizualizovat a zapisovat na tabuli i flipchart.

Dal-í formou výuky seminá e m fle být nap . ízená diskuse vedoucím seminá e i blif-í objasn ní n kterých témat spojené s po ítáním p íklad (nap . ú etnictví, dan ,í).

Práv na seminá ích je prostor pro vyuflívání r zných metod výuky, jako jsou hry. Proto své výzkumné -et ení zam ím na pedagogy, kte í vedou seminá e.

8 SPECIFIKA DOSP LÉHO Ú ASTNÍKA VZD LÁVÁNÍ

Studenti vysoké školy jsou vlastně dospělými osobami. Je evidentní, že školní mládež a dospělí studující mají nejen odlišné postoje ke vzdělávání, ale jejich učení provází i odlišné psychologické procesy a stavy, pocity a očekávání.

Jednoznačně vymezit pojem dospělosti je složité, protože dospělost minimálně znamená: sociální zralost, citovou, biologickou, sociologickou, mentální zralost atp.[18]

Ústava rozlišuje dospělost pasivní (18 let) a aktivní (21 let).

Dle právních norem povolky, který ukončil školskou přípravu a vstoupil do práce (ev. do domácnosti).

Vymezení ISCED (Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání) vychází z předpokladu, že v k musí sloužit jako delimitační vymezení mezi mladou a dospělou generací. Podle tohoto vymezení je dospělá osoba zpravidla od 15 let a starší. [24]

J. Barták (2003) ve své práci pro lektory uvádí následující specifika, která je nutné v praxi respektovat:

- u dospělých existuje ve větší míře **diferencované a kritické přijímání poznatků** (dospělý posluchač má tendenci vyjádřit vlastní zkušenosti - mluví o praxi (tedy o své praxi) a je obecně nedůvěřivý k poznatkům, které do jeho schématu poznání nezapadají).
- u dospělých existuje zvýšená potřeba uplatnit při studiu získané **řivotní a pracovní zkušenosti**.
- u této skupiny posluchačů ve větší míře najdeme **dobrovolný a aktivní vztah ke vzdělávání**.
- u dospělých dominuje zvýšený význam **samostatného myšlení a jednání**.
- u dospělých nalezneme **vyšší úroveň pozornosti**, ale zároveň s tím narůstající významné rozdíly v této schopnosti.
- u dospělých nalezneme významné **rozdíly v průřnosti myšlení** (od statického, rigidního, stereotypního, rutinního k myšlení tvořivému, flexibilnímu, dynamickému - vřdy v závislosti na celkové úrovni vzdělanosti a intelektu).
- u dospělých nalezneme narůstající **řaz na praktické myšlení** (rozvoj od 25 let věku a kulminace kolem 35 - 40 let věku). Dospělí se vyznačují praktickým a pragmatickým přístupem ke vzdělávání, hledají vřdy účel, cíl, smysl i materiální

efekt vzdělávání. Vyžadují spojení vzdělávání s vlastními potřebami, potřebami ve vztahu na motivační systém firmy i postavení své a své rodiny.

- u dospělých nalezneme zvláštnosti v průběhu **rozvoje logického myšlení** (nastupující rovnoměrný rozvoj po 26 věku) - nad logickým myšlením však dominuje praktická orientace - v praxi to znamená tlak na výběr metod - slovní monologické metody vyhovující logickému myšlení x skupinové, dialogické metody vlastní myšlení praktickému.
- u dospělých existují **zvláštnosti v průběhu paměti** (od 26 věku začíná postupně převládat krátkodobá paměť nad pamětí dlouhodobou).
- postupné **snífování rozvoje paměťových schopností** (dochází k němu od 36 - 40 let, samozřejmě s velkými individuálními rozdíly v souvislosti s "trénovaností" každého z nás).
- nastupují **rozdíly v odolnosti a stabilitě vnímání** (nejvyšší stabilita a odolnost v důležitých věkových vlivů je mezi 27 - 33 rokem, pak postupně klesá).
- **nárůst celkové nejistoty při prezentacích i zkouškových situacích** (roste obava ze selhání, strach udělat chybu).
- **nárůst vnějších tlaků, okolností umocňujících problémy** (pracovní, rodinné i jiné obtíže brání v intenzivním studiu). [1], [24]

8.1 Motivy ve vzdělávání dospělých

Dospělý člověk potřebuje k učení výraznou motivaci. Proto je nezbytné, aby byly předem stanoveny cíle, kterým jsou motivy zaměřeny. Cíle musí být jasné, zřejmé a konkrétní. Motivy spojují zvláště v potřebách, z nichž nejvýznamnější jsou:

- **odstranovat vlastní nedostatky** - mezery ve znalostech vnímáme jako slabinu, která vyplývá v nějaké situaci v praxi.
- **rozvíjet se** - vnímáme tempo rozvoje společnosti a v důsledku se zdokonaluje a my chceme totéž.
- **sebeuplatnění** - chceme uplatnit své poznatky, schopnosti a dovednosti, s jejich množstvím se rozšiřuje i možnost uplatnění.
- **ocenění** - úspěch je silný motiv, ocenění je konkretizace úspěchu.
- **aspirace, ctivost** - vrozená vlastnost, touha vyniknout, být lepší, obstát.
- **osobní zájem** (koníčky, zvědavost, touha po poznání a vědění).

- *pocit nejistoty* (specializace v oboru a závislost na ní, komunikace na úrovni).
- *existenční problémy* (nezaměstnanost, sesazení z funkce, konkurence).
- *smysluplná náplň* (nuda, pocit osamění, nepotřebnosti). [25]

II. PRAKTICKÁ ÁST

9 VÝZKUM A JEHO CÍLE

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zmapování současné situace využívaní her ve výukovém programu zaměřeném zejména na pedagogy vyučující semináře na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlíně. Jelikož studuji v tomto rokem doktorské studium na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlíně, využila jsem právě tohoto prostředí pro realizaci empirického výzkumu.

Dílčí cíle a hypotézy

1. Zjistit, jaké hry pedagogové využívají nejčastěji. (otázka výzkumu . 9)
2. Zda ovlivňuje využívání her ve výuce délka působení pedagoga v pedagogické praxi. (otázka výzkumu . 3, 6)

H₁: Předpokládám, že existují významné rozdíly ve využívání her podle délky praxe pedagoga.

3. Z jakých důvodů pedagogové hry nejčastěji využívají. (otázka výzkumu . 8)
4. Zda druh využívaného pedagogického programu způsobuje rozdíly v postoji pedagoga k využívání her ve výuce. (otázka výzkumu . 4, 6)

H₂: Předpokládám, že existují významné rozdíly ve využívání her podle druhu pedagogického programu, který pedagogové využívají.

5. Jaké poměry působení her pedagogové využívají nejčastěji. (otázka výzkumu . 10)
6. Jaké jsou postoje studentů k využití her ve výuce. (otázka výzkumu . 11)

9.1 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem použila dotazníkové šetření skládající se z 14 otázek.

Struktura dotazníku byla následující:

- **2 otázky otevřené**, kde respondenti mohli napsat jejich věk a délku jejich pedagogického působení na vysoké škole
 - 1. Věk?
 - 3. Jak dlouho učíte na VTU?
- **6 otázek uzavřených**, z nichž respondenti vybírali pouze jednu možnost

- 2. Pohlaví?
- 4. Jaký p edm t u íte?
- 5. Mají podle Vás hry vliv na lep-í pochopení výuky?
- 6. Vyuffíváte hry ve výuce?
- 13. Znáte n které odborné publikace zabývající se touto problematikou?
- 14. Vyuffíváte n jaké dal-í formy vyu ování (mimo klasický výklad teorie)?

U otázek 13. a 14. bylo mofné také u odpov di šAnoř vypsát knihy i vyu ované metody z vlastní respondentovy zku-enosti. T chto volných odpov dí respondenti ale p íli-nevyuffili.

- **2 -kálové otázky**

- 7. Která známka odpovídá etnosti uflívání her ve Va-í výuce?
- 11. Jaký je podle Vás ohlas student na hry ve výuce?

- **4 otázky uzav ené**, z nichfl respondenti vybírali více mofností

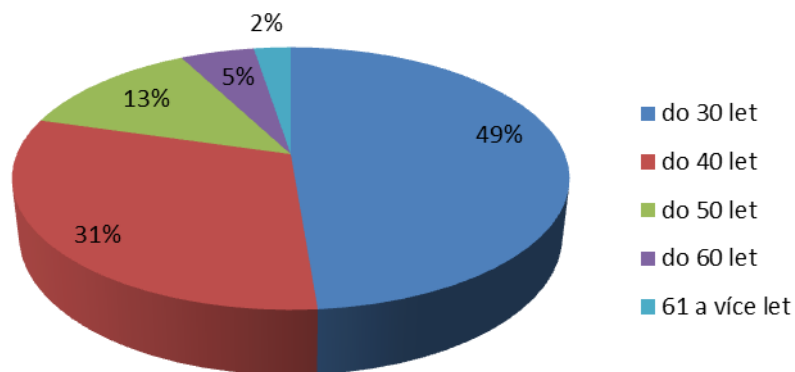
- 8. K jakému hlavnímu ú elu hry vyuffíváte?
- 9. Jaké druhy her vyuffíváte?
- 10. Které pom cky vyuffíváte p í hrách nej ast ji?
- 12. Kde sbíráte inspiraci k hrám, které vyuffíváte?

Dotazník byl vytvo en prost ednictvím aplikace Google Docs, která umofl uje vytvo it dotazník v elektronické podob , kde respondenti šzaklikávajõ nebo vypisují odpov di a po odeslání vypln něho dotazníku se pak odpov di shromafli ují do tabulky, která je p ístupná p es emailovou adresu. Díky této aplikaci je -et ení zcela anonymní a umofl uje tv rci dotazníku dále pracovat s daty formou graf , tabulek apod.

9.2 Výzkumný vzorek

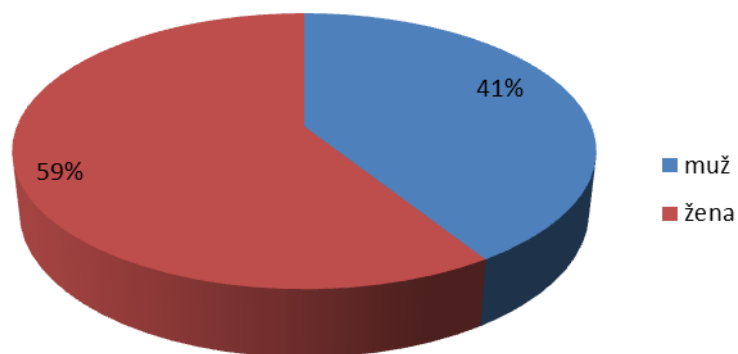
Výzkumným vzorkem se stali pedagogové u ící na Univerzit Ě. Bati ve Zlín , kte í vyu-ují seminá e. Vyu ující seminá jsem zvolila práv z toho d vodu, fle dle mého názoru a zku-eností nelze na p edná-kách p íli-tuto metodu vyuffít.

Ět ení se zú astnilo celkem 39 respondent ve v ku od 25 do 62 let. Respondenti m li odpovídat formou p ímého vypisování jejich v ku, výsledky jsem si proto uspo ádala do interval , které lze vid t v grafu 1.



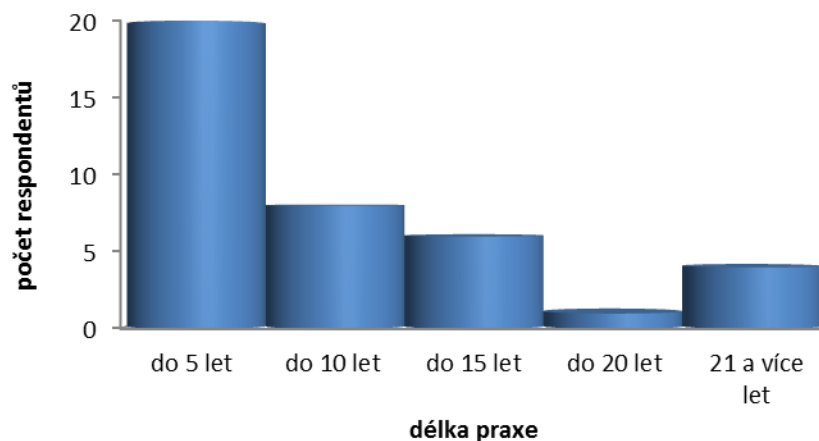
Graf 1. Věkové zastoupení respondentů

Co se týká pohlaví, zastoupeno se stalo více žen než mužů, a to o 18 %.

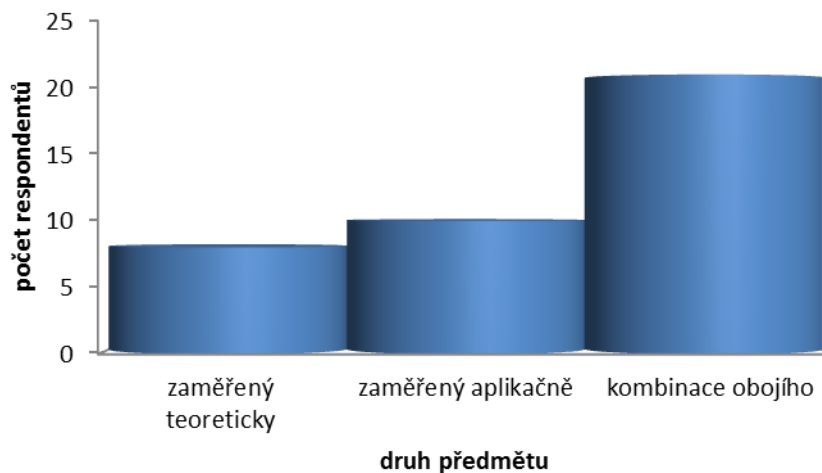


Graf 2. Pohlaví respondentů

Většina respondentů, a to 49 %, učila na VTM méně nebo rovno 5. Z hlediska věku a délky praxe na VTM předpokládám, že většina respondentů byli začínající pedagogové i studenti doktorandského studia. Průměrná délka praxe dotázaných pedagogů je 8 let a 3 měsíce.

Graf 3. Délka pedagogické praxe na VTM

Nejvíce dotázaných pedagogů je v kombinaci předmětů teoretického a aplikativního. Předměty teoretické byly specifikovány jako předměty zaměřené na výklad teorie a teoretických postupů. Předměty aplikativní byly specifikovány jako předměty zaměřené například na pojetí příkladů, vytváření analýz apod.



Graf 4. Druh využívaného předmětu

9.3 Zpracování dat

Uzavřené otázky byly zpracovány klasickou tabulkovou metodou a součtem výskyt jednotlivých odpovědí pomocí Microsoft Excel. Tímto byly získány absolutní četnosti jednotlivých odpovědí.

Otázky 1 a 3 byly otevřené. Respondenti mohli sami vypsat jejich vlastní zkušenosti a počet let, které vyučují na vysoké škole. Podle získaných výsledků byly odpovědi rozděleny do 5 intervalů. Byla zjištěna také průměrná délka praxe dotázaných pedagogů.

Otázky uzavřené (13 a 14), které byly doplněny možností vypsat odbornou publikaci, kterou respondenti znají nebo jinou formu výuky, kterou využívají, nebyly ve velké míře využity, a proto tyto odpovědi nebyly zvlášť vyhodnocovány. Zmíněné odpovědi jsou uvedeny u jednotlivých otázek.

Další metodou při zpracování dat bylo ověření hypotéz H_1 a H_2 , které jsem si stanovila na základě bodu 10, pomocí testu Chí-kvadrát v kontingenční tabulce. Tohoto testu významnosti je možno využít například v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy.

Postup:

Výsledky získané dotazníkovým šetřením je nejdříve nutno zapsat do tzv. kontingenční tabulky. Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti studentů, kteří odpověděli určitým způsobem na první otázku a souasně určitým způsobem na druhou otázku.

Test za jiná formulováním nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost).

H_A : Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je závislost (souvislost).

Testování významnosti se provádí na určité hladině významnosti², například 0,01 nebo 0,05.

Dalším krokem postupu je výpočet očekávaných četností O pro každé pole kontingenční tabulky. Očekávané četnosti jsou šteoretické četnosti, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky lze vypočítat tak, že vynásobíme vředy odpovídající marginální četnosti³ v tabulce a tento součin potom

dělíme celkovou četností. Dále se pro každé pole vypočítá hodnota $\frac{(P-O)^2}{O}$

a tyto hodnoty se sečtou a dostaneme testové kritérium². Vypočítaná hodnota² je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro posouzení

² Hladina významnosti je pravděpodobnost (riziko), že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu). [8]

³ Marginální četnosti jsou součty v řádcích a sloupcích tabulky. [8]

vypoítané hodnoty χ^2 je dále třeba určit po et stup volnosti tabulky podle vztahu $\chi^2 = (r - 1) \cdot (s - 1)$. Pro vypoítaný po et stup volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria a tu srovnáme s námi vypoítanou hodnotou testového kritéria a zjiujeme, zda je hodnota vyšší. Potom odmítáme nulovou hypotézu, tzn., že mezi sledovanými jevy existuje závislost (souvislost). Pokud je námi vypoítaná hodnota nižší než hodnota testového kritéria z tabulek, pak přijímáme nulovou hypotézu a zjiujeme, že mezi sledovanými jevy neexistuje závislost (souvislost).

Testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1. [8]

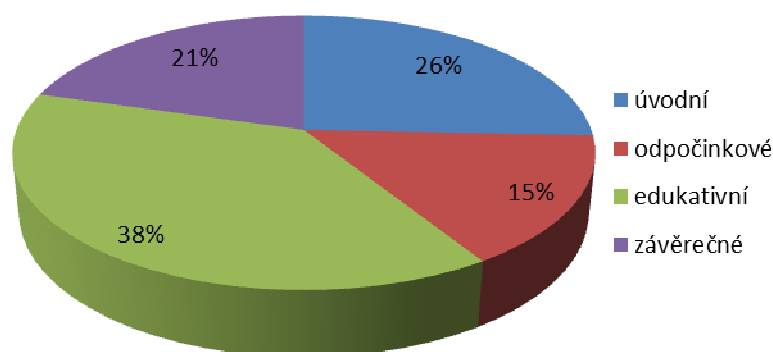
10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu dotazníkového –et ení budu rozdlavat dle jednotlivých díl ích cíl a hypotéz, které jsem si stanovila na začátku mého –et ení.

Díl í cíl 1. Zjistit, jaké hry pedagogové využívají nej ast ji.

K díl ímu cíli . 1 se vztahuje otázka 9. Jaké druhy her využíváte?:

Nej ast j–í odpov dí (modusem)⁴ na otázku druhu užívaných her ve výuce, byla hry edukativní (výuka formou hry, nahrazují vlastní aktivitu, nap . simula ní hry). Z této odpov di je jasné, že respondenti asto užíávají hry práv z dvodu lep–ího pochopení a osvojení si uiva. Druhé nej ast ji užívané hry byly zvoleny hry úvodní, tedy takové hry, které jsou využívány zejména na začátku výuky k aktivizaci student nebo na začátku semestru, aby se studenti mezi sebou navzájem a s pedagogem seznámili.

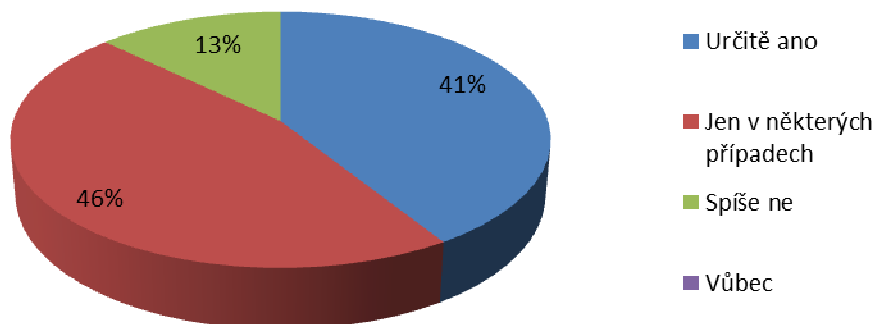


Graf 5. Druhy her

S tímto výsledkem koresponduje otázka 5. Mají podle Vás hry vliv na lep–í pochopení výuky?, na kterou téměř polovina dotázaných (46 %) odpov d la šJen v n kterých p ípadechō. 41 % dotázaných odpov d la, že hry mají určit vliv na lep–í pochopení výuky. Lze tedy říci, že téměř 90 % dotázaných souhlasí s tím, že hry mají vliv na lep–í pochopení výuky. Odpov šJen v n kterých p ípadechō se dá prezentovat tak, že ne vždy lze hru do výuky zapojit a záleží na spoust faktor , které by m ly být spln ny, aby byl spln n hlavní cíl hry

⁴ Modus definujeme jako hodnotu, která se v daném souboru dat vyskytuje nej ast ji. [8]

(viz kapitola Účel a jeho práce s hrou). Odpověď „Spíše ne“ byla vyvolána ve 13 % a odpověď „Jen v některých případech“ pouze respondenti, kteří hry ve své výuce nevyužívají a odpověď „Vůbec“ nebyla vybrána ani jednou.



Graf 6. Vliv her na lepší pochopení výuky

Dílčí cíl 2. Zda ovlivňuje využívání her ve výuce délka působení pedagoga v pedagogické praxi.

K dílčímu cíli 2 se vztahuje hypotéza:

H₁: Předpokládám, že existují významné rozdíly ve využívání her podle délky praxe respondentů.

K získání odpovědi na dílčí cíl 2, který jsem si vyslovila, je potřeba si stanovit hypotézu a tuto hypotézu následně ověřit pomocí testu Chí-kvadrát v kontingenční tabulce, který slouží pro stanovení souvislosti (či závislosti) mezi dvěma pedagogickými jevy.

K ověření výše uvedené hypotézy je potřeba nejprve si stanovit nulovou (H₀) a alternativní (H_A) hypotézu:

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost).

H_A: Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je závislost (souvislost).

Poté si četnosti dvou pedagogických jevů, kterých se hypotéza týká (otázka 3 a otázka 6), zaneseme do tzv. kontingenční tabulky. Vzhledem k naplnění všech kritérií Chí-kvadrát testu v kontingenční tabulce (test nelze použít v případě, že ve více jak 20 % polí očekávaných četností se vyskytuje hodnota menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná

vaná etnost menší než 1) jsem odpovědi na otázku délky praxe respondentů uspořádala pouze do dvou intervalů.

Tab. 1. Kontingenční tabulka k hypotéze 1

		délka praxe		Σ
		do 10 let	11 a více let	
využívání her	ano	16	4	20
	ne	12	7	19
	Σ	28	11	39

Z čísel označených tučným písmem (tzv. marginální etnosti) vypočítáme hodnoty očekávaných etností O pro každé pole kontingenční tabulky. Pro číslo 16 (Pó absolutní etnost) tuto hodnotu vypočítáme jako $\frac{20 \cdot 28}{39}$, pro hodnotu 12 jako $\frac{19 \cdot 28}{39}$ a tímto způsobem postupujeme

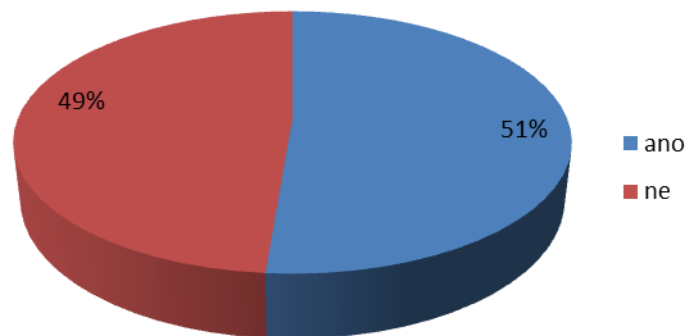
pro všechny čísla v tabulce. Následně pro každé pole počítáme podle vztahu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tyto vypočítané hodnoty se sečteme a dostaneme v našem případě číslo $\chi^2 = 1,37$, které porovnáme s hodnotou z tabulek pro test chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a stupněm volnosti vypočítané jako $\text{in} f = (r - 1) \cdot (s - 1) = 1$.

Hodnota ze statistických tabulek pro Chí-kvadrát test $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841 > 1,37$ **přijímáme nulovou hypotézu.**

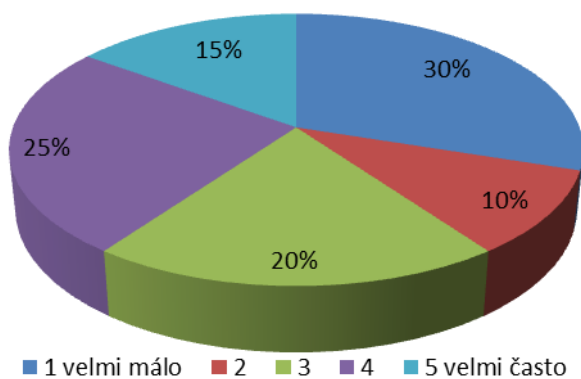
Mezi dvěma zkoumanými pedagogickými jevy nebyla zjištěna závislost. **Délka pedagogické praxe tedy nemá vliv na to, zda pedagog ve výuce využívá hry nebo ne.**

Otázka 6 byla otázkou rozdílovou. Pokud respondent odpověděl na otázku šneď, dotazník tímto pro něj končil. Odpovědi jsou v tomto případě téměř vyrovnané, o 2 % více respondentů využívá hry ve své výuce. Nelze tedy říci, že by se na Fakultě managementu ekonomiky objevily extrémní výsledky v tom, že se hry nevyužívají vůbec nebo se naopak využívají hojně u většiny pedagogů.



Graf 7. Vyuffíváte hry ve výuce?

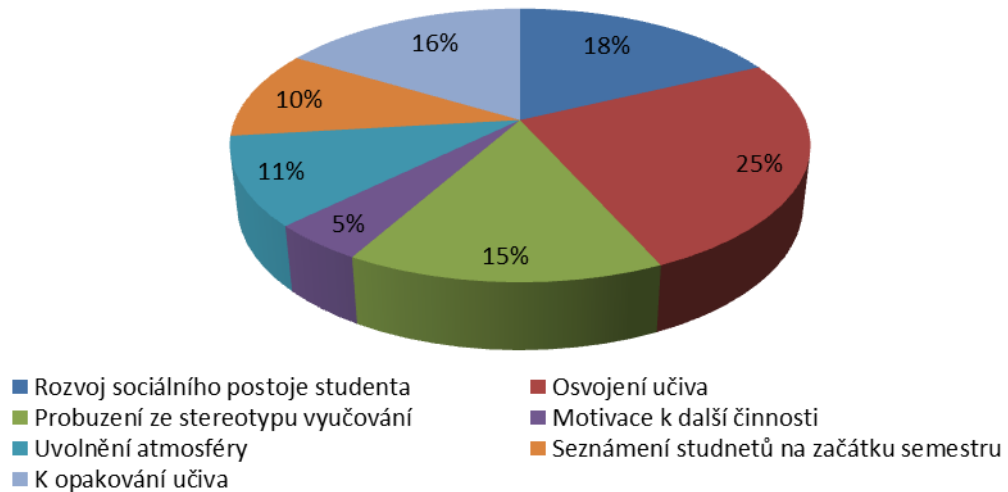
Z t ch, co odpov d li na otázku, fe hry ve výuce pouffívají, nej ast ji zvolili odpov 1, tedy švelmi málo. Lze íci, fe odpov di jsou velmi t sné. Pokud bychom se etli zastoupení odpov dí 4 a 5 (vyuffívají asto a velmi asto) s odpov mi 1 a 2 (vyuffívají velmi málo a málo), dostaneme stejné procento.



Graf 8. etnost vyuffívání her ve výuce

Díl í cíl 3. Z jakých d vod pedagogové hry nej ast ji vyuffívají.

Na otázku ú elu vyuffívání her ve výuce získalo nejvíce odpov dí šOsvojení u iva, šRozvoj sociálního postoje studenta a s t sným výsledkem šOpakování u iva a šProbuzení student ze stereotypu vyu ování. Výsledky op t korespondují s výsledky na otázky . 5 a s otázkou . 9, kdy lze z odpov dí jasn vid t, fe respondenti vidí vliv na lep-í pochopení výuky, a proto se nej ast ji vyuffívají edukativní hry.



Graf 9. Účel využívaní her

Díl í cíl 4. Zda druh využívaného pedagogického prostředku způsobuje rozdíly v postoji pedagogů k využívání her ve výuce.

K dílímu cíli 4 se vztahuje hypotéza H_2 :

H_2 : Předpokládám, že existují významné rozdíly ve využívání her podle druhu pedagogického prostředku, který respondenti využívají.

Postup výpočtu je zcela stejný jako u hypotézy 1. Nejdříve si stanovíme nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 : Mezi etnostmi odpovědí na ob uvedené otázky není závislost (souvislost).

H_A : Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je závislost (souvislost).

Poté si etnosti dvou pedagogických jevů, kterých se hypotéza týká, zaneseme do kontingenční tabulky.

Tab. 2. Kontingenční tabulka k hypotéze 2

využívání her		druh pedagogického prostředku			
		zaměřený teoreticky	zaměřený aplikativně	kombinace obojího	
	ano	7	3	10	20
	ne	1	7	11	19
	Σ	8	10	21	39

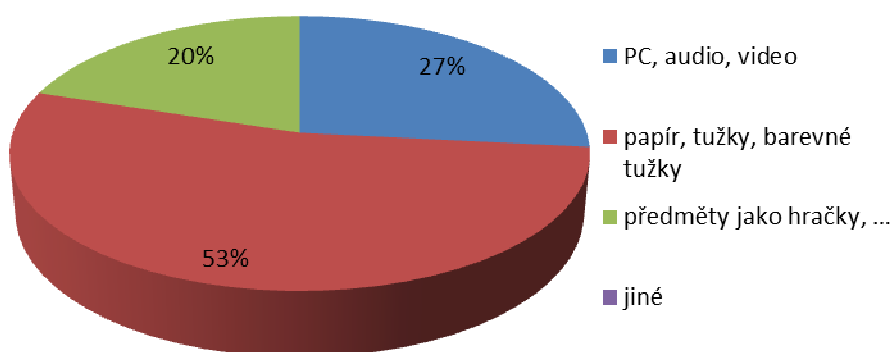
Z marginálních etností výpočítáme hodnoty očekávaných etností O pro každé pole kontingenční tabulky. Zde bylo provedeno výpočtu očekávaných etností zjištěno, že není splněna

podmínka použití testu chí-kvadrát. Ve více jak 20 % polí o ekávaných etností byla vy-
po ítána hodnota nižší jak 5, tento test nelze tedy pro výpo et použít a ov ít tak p edpo-
klad vlivu vyu ovaného p edm tu na to, zda pedagog ve své výuce hry využívá í nikoli.

Z vlastní zkušenosti však soudím, že druh vyu ovaného p edm tu má vliv na to, zda peda-
gog ve své výuce hry využívá í nikoli. Myslím si, že na využívání her má vliv struktura
p edm tu, osnova, probírané ú ivo a nap í také počet vyu ovaných hodin. N které p edm -
ty umožní ují více využít hry než jiné.

Díl í cíl 5. Jaké pom cky p í hrách pedagogové využívají nej ast ji.

Papír, tužky a barevné tužky. To byly nej ast ji využívané pom cky (53 %), které dotazo-
vaní pedagogové využívají p í výuce. PC, audio, video získali 27 % a p edm ty jako hra -
ky apod. získaly 20 %. Na otázku jiné neodpov íl žádný z dotazovaných.

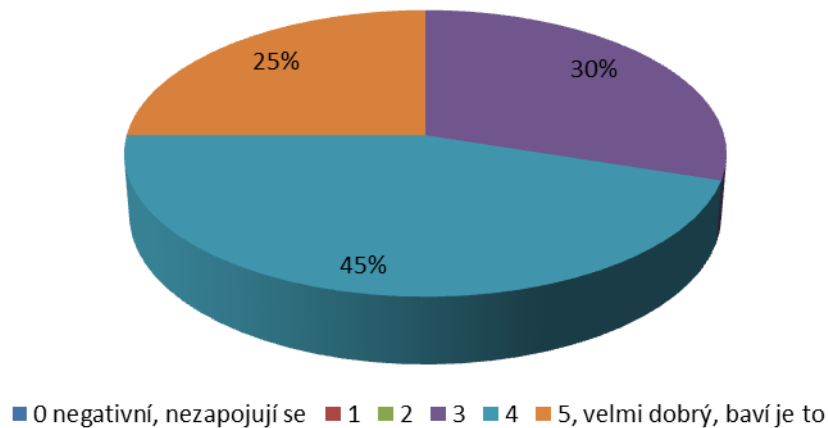


Graf 10. Využívané pom cky

Díl í cíl 6. Jaké jsou postoje student k využití her ve výuce.

K získání odpovědí na tento díl í cíl jsem použila otázku se škálou, do škály jsem zapojila
také hodnotu 0, která měla symbolizovat negativní vztah student a jejich nezapojování se.

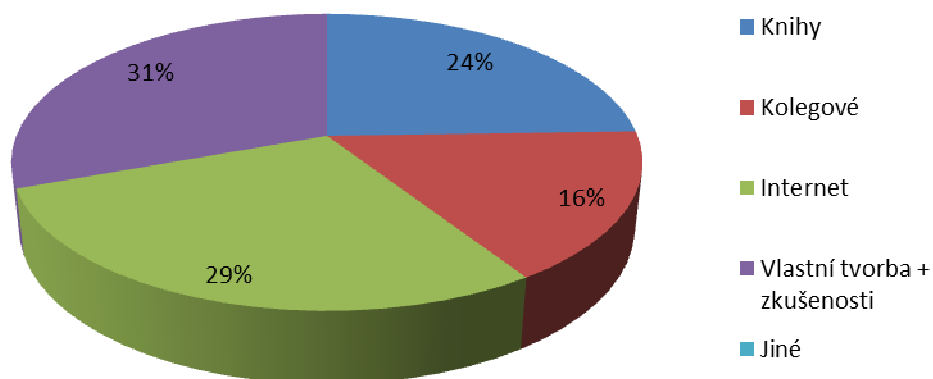
í slo 5 naopak ozna uje velmi dobrý vztah student k t mto hrám. Byly zaznamenány
pouze odpovědi od í slo 3. Nej etn jší bylo í slo 4, které m fme specifikovat jako pozi-
tivní vztah student ke hrám. 25 % ozna ilo í slo 5, které zna í velmi dobrý vztah student
ke hrám.



Graf 11. Ohlas student

Otázky číslo 12, 13 a 14 byly doplňující. Zajímalo mě také, zda pedagogové při používání her vyhledávají pro inspiraci odbornou literaturu, jakou literaturu na danou problematiku znají, nebo se inspirují například u svých kolegů nebo na Internetu.

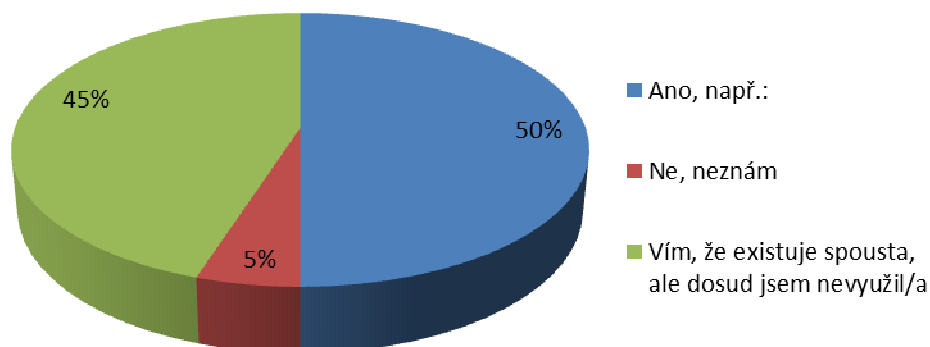
Dle odpovědí na otázku č. 12 se řídí nejčastěji pedagogové svými zkušenostmi a vytvářejí si hry pro svou výuku sami, dalšími nejčastějšími odpověďmi byl Internet a knihy. Nejméně procent získali kolegové a na odpověď na variantu šJiné se neobjevila ani jednou.



Graf 12. Zdroje inspirace

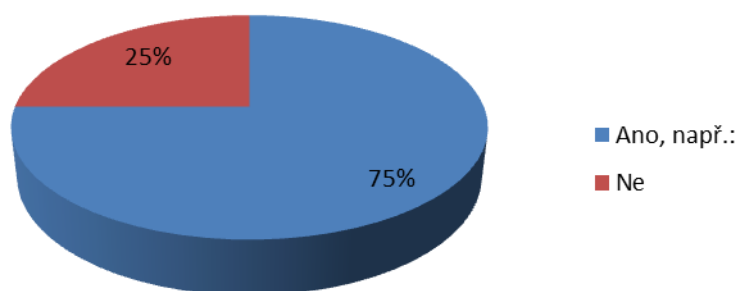
Na otázku 13. Znáte-li některé odborné publikace zabývající se touto problematikou, odpověďlo 50 % dotázaných, že ano. Při odpovědi šanoš mohl respondent přidat odpověď také

n kterého titulu, který zná. Objevily se tituly jako Hry pro dospělé, 111 her pro motivaci a rozvoj týmu, Outdoortraining. Tuto část odpovědí příliš respondent nevyužil, nebo odpověď lo, že si titul z hlavy nevybaví.



Graf 13. Znalost odborných publikací na téma využívaní her

Poslední otázka zněla, zda respondenti využívají některé další formy využití. Ze 75 % zněla odpověď ano. I zde, jako u odpovědí předchozí, měli respondenti možnost konkrétně napsat, kterou jinou formu využívají. Objevila se forma diskusí studentů, prezentace, exkurze ve firmách, práce s případovými studiemi a další. I u této otázky však tato část nebyla příliš často zodpovězena.



Graf 14. Další formy využití

10.1 Závěr výzkumu

Provedeného dotazníkového šetření se zúčastnilo 39 respondentů ve věku od 25 do 62 let. Průměrný věk respondenta byl necelých 34 let. Nejvíce respondentů spadalo do věkové skupiny do 30 let, z čehož lze usoudit, že se jednalo o začínající pedagogy i studenty dok-

torského studia. Z hlediska pohlaví v dotazníkovém –et ení vedly ženy a to s 59 % oproti mužům s 41 %. Otázka praxe výuky na vysoké škole úzce souvisela s věkem respondentů. Z uvedených věků je jasné, že díky většině mladších respondentů je nejvyšší délka praxe respondentů do 5 let, následně do 10 let. Mladší věkové zastoupení většinou nemůže mít mnoho příčin, například neochotu starších pedagogů nebo jejich velkou zaneprázdněnost.

Nejvíce odpovědi zaznamenaly využívané předměty z kategorie kombinace jak teoreticky, tak aplikativní zaměřený předmět. Lze předpokládat, že většinou předmětů jsou nejvíce předpoklady k užití her ve výuce a je to většinou předmětů také vhodné kvůli propojení teorie s praxí apod.

Na otázce, zda respondenti využívají ve výuce hry, se skupina rozdělila na dvě téměř stejné podskupiny. Skupina těch, kteří hry využívají je pouze o 2 % vyšší než skupina pedagogů, kteří hry nevyužívají. Otázku využívání her ano i ne jsem se snažila objasnit také statistickou formou. Zda má nějaký vliv na využívání her ve výuce využívaný předmět nebo délka pedagogické praxe. Díky statistické metodě Chí-kvadrát v kontingenční tabulce bylo zjištěno, že délka pedagogické praxe neovlivňuje to, zda pedagog hru ve výuce využívá nebo ne. Na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlíně nebyly objeveny žádné extrémní zjištění v tom, že by se hry nevyužívaly vůbec nebo naopak velmi často. Vliv druhu využívaného předmětu na využívání her ve výuce se bohužel nepodařilo prokázat, jelikož nebyla splněna podmínka pro použití testu chí-kvadrát. Z vlastní zkušenosti si však myslím, že druh využívaného předmětu má vliv na využívání her ve výuce i v rámci jejich možnosti využívání. Například u předmětů týkajících se komunikace, psychologie, etiky i managementu lze tyto hry velmi dobře využívat. Horší to bude ovšem s předměty jako například etnografie i daně, kde by se hry aplikovaly špatně a není na hry ani příliš prostoru.

Z těch, kteří hry ve výuce využívají, zvolilo 40 % na škále od 1 do 5, jako často hry využívají, stupeň 4 a 5, které lze specifikovat jako časté a velmi časté využívání her. 30 % využívá hry velmi málo a 20 % zvolilo střední hodnotu.

Většina dotázaných si myslí, že hry slouží k lepšímu pochopení výuky. Vyplývá tak z relativních četností odpovědí šUr it ano a šJen v n kterých případech, celkem 87 %. To koresponduje s nejčastěji zvolenými hlavními účely využívání her, je-li byly zvoleny: osvojení učiva, rozvoj sociálního postoje studenta a opakování učiva. To také odpovídá nejčastěji využívanému druhu her, a to jsou hry edukativní.

K využívaným hrám pedagogové nej častěji (53 %) využívají pomůcky jako papír a tužky.

Ze 70 % lze říci, že postoj studentů k hrám využívaným ve výuce je vztah pozitivní a velmi rádi se zapojují a hry je baví.

Nejvíce dotázaných využívá jako inspiraci ke hrám vlastní tvorbu ovlivněnou svými zkušenostmi, dále Internet a knihy. 50 % dotázaných odpovědělo, že zná odbornou literaturu na téma her, ale doplňující část otázky s uvedením literatury, kterou znají, využilo pouze málo z nich. Stejný případ nastal také u poslední otázky, která se ptala, zda pedagogové využívají také jiné formy výukových forem. Zde 75 % odpovědělo, že ano, ale opět pouze malé procento uvedlo onu jinou formu.

ZÁV R

Tématem mé bakalářské bylo vyuffívání her na terciárním stupni vzdávání se zam ením na Fakultu managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlín . Téma a zam ení práce jsem si vybrala z toho d vodu, že jsem studentkou doktorandského studia práv na Fakultu managementu a ekonomiky a díky tomu mám jifl osobní zkušenosti s výukou a vyuffíváním her ve výuce.

Cílem teoretické ásti práce bylo objasnit teoretická východiska pro téma her. V teoretické ásti jsem se zam íla nejprve na definování pojmu hra podle n kolika autor a nastínila na uvedené definice, zda a v em s nimi souhlasím a s ím nesouhlasím. Dále bylo uvedeno n kolik teorií hry nap . podle Spencera, Piageta nebo Freuda. Dal-í ást práce provází vývoj hry v flivot ílov k od kojeneckého období afl po dosp lost. Bod 4 obsahuje r zné mofné d lení her. V bod 5 byl nastín n význam hry v psychologii a psychoterapii. Poslední body práce se zabývají tématy práce u ítele s hrou, zákonitostmi, které by m ly být p í vyuffívání her p í výuce dodrfleny a specifikací dosp lého ú astníka vzdávání, jelikož studenti vysoké školy jsou jifl dosp lí jedinci.

Cílem praktické ásti práce bylo zmapování sou asného stavu vyuffívání her ve výuce na terciárním stupni vzdávání se zam ením na Fakultu managementu a ekonomiky Univerzity T. Bati ve Zlín . K tomuto hlavnímu cíli jsem si stanovila 6 díl ích cíl a 2 hypotézy.

První body práce popisují výzkum z hlediska jeho cíl , zpracování dat, provedené metody a výzkumného vzorku.

Ke zji-t ní cíle výzkumu bylo pouflito dotazníkového íet ení, kterého se zú astnilo 39 respondent ve v ku od 25 do 62 let. Nejvíce respondent spadalo do v kové skupiny do 30 let, z ehofl lze usoudit, že se jednalo o za ínající pedagogy í studenty doktorského studia. Z hlediska pohlaví se zú astnilo více flen a to s 59 % oproti mufl m s 41 %. Otázka praxe výuky na vysoké škole úzce souvisela s v kem respondent . Z v kového zastoupení respondent je jasné, že díky v t-in mlad-ích respondent je nej ast j-í délka praxe respondent do 5 let, následn do 10 let. Mlad-í v kové zastoupení v íet ení m flé mít mnoho p í in, nap . neochotu star-ích pedagog zú astnit se výzkumného íet ení nebo jejich velkou zaneprázdn nost.

Nejvíce pedagog uvedlo, že vyu ují kombinované p edm ty, teda jak teoreticky, tak aplika n zam ené. Lze p edpokládat, že v t chto p edm tech jsou nejv t-í p edpoklady

k užití her ve výuce a je to v t chto p edm tech také vhodné kv li propojení teorie s praxí, mofnosti vyzkou-et si n které teoretické poznatky na vlastní k fi.

Na otázce, zda respondenti využíávají ve výuce hry, se skupina respondent rozd lila na dv tém stejné podskupiny. Skupina t ch, kte í hry využíávají je pouze o 2 % vy—í neff skupina pedagog , kte í hry nevyužíávají. Odpov di jsou tedy tém totofné. Zajímalo m , zda má na využíávání her vliv nap . délka praxe nebo druh vyu ovaného p edm tu. K tomu- to ú elu byly stanoveny 2 hypotézy. První hypotéza týkající se vlivu délky pedagogické praxe na využíávání her byla díky statistické metod Chí-kvadrát v kontingen ní tabulce zamítnuta. Délka pedagogické praxe tedy neovliv uje to, zda pedagog hru ve výuce využí- vá nebo ne. Vliv druhu vyu ovaného p edm tu na využíávání her ve výuce se bohufl nel nepoda il prokázat, jelikofl nebyla spln na podmínka pro pouflití testu Chí-kvadrát v kontin- gen ní tabulce. Z vlastní zku-enosti si v-ak myslím, fle druh vyu ovaného p edm tu má vliv na využíávání her ve výuce i v bec jejich mofnost využíávání.

V t-ina dotázaných využíává hry ve výuce p i zpr m rování odpov dí spí-e st edn afl mé- n , ale v t-ina si myslí, fle hry slouží k lep-ímu pochopení výuky. To koresponduje s nej ast ji zvolenými hlavními ú ely využíávání her, jeff byly zvoleny: osvojení u iva, roz- voj sociálního postoje studenta a opakování u iva. To také odpovídá nej ast ji využívané- mu druhu her, a to jsou hry edukativní.

Nej ast ji využívanými pom cky k hrám pedagogové využíávají pom cky jako papír a tufky (53 %).

Bylo zji-t no, fle postoj student k hrám využívaným ve výuce je pozitivní a velmi rádi se zapojují a hry je baví. Nejvíce dotázaných využíává jako inspiraci ke hrám vlastní tvorbu ovlivn nou svými zku-enostmi, dále Internet a knihy. Polovina respondent zná i odbor- nou literaturu na téma her a jejich využíávání ve výuce. Konkrétní p íklady literatury v-ak uvedlo pouze málo respondent . Stejný p ípad nastal také u poslední otázky na jiné formy výuky.

Hlavní cíl práce byl spln n a byly napln ny také díl í cíle práce.

Hra je velmi dobrým, nenásilným prost edkem vzd lávání, který dokáffe zaujmout jak malé d ti, tak dosp lé poslucha e. Je uflite né je do výuky zapojovat, jak z hlediska lep-ího po- chopení výuky, propojení teorie s praxí, tak i zlep-ení sociálních vazeb mezi studenty nebo nap . k uvoln ní atmosféry ve t íd .

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**Monografie**

- [1] BARTÁK, J. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
- [2] BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 8072545035.
- [3] BORECKÝ, V. *Sv ty hra ek*. Praha: Mona. 1982.
- [4] CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- [5] ERMÁKOVÁ, J. H.; RABÍ ÁKOVÁ, D. *TY + JÁ = KAMARÁDI*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-76-5.
- [6] FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D, MARTIN, A. *U ení zářtkem a hrou: praktická p íru - ka instruktora*. Brno: ComputerPress, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [7] Huizinga, J.: *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- [8] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- [9] JANKOVCOVÁ, M. *Aktivizující metody v pedagogické praxi st edních -kol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 80-04-23209-4.
- [10] KO ÁTKOVÁ, S. *Hry v mate ské -kole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [11] KREJ Í OVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 2006. ISBN 8024712849.
- [12] LANGMEIER, J., KREJ Í OVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [13] MA ÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- [14] MA ÁK, J., TVEEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.
- [15] MILLAR, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- [16] MIURCOVÁ, V., FIXL, V. FITNER, J. *Hra a hra ka v život dít te*. Praha: SPN, 1980.

- [17] OPRAVILOVÁ, E. *Pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- [18] PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- [19] PIAGET, J., INHELDER, B., VYSKOČILOVÁ, E. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178608X.
- [20] PÍŠ, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama. 1989. ISBN 80-7038-078-0.
- [21] VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-2667-0.

Internetové zdroje

- [22] AMETYST21: Labyrint. *Labyrint: Inovativní projekty environmentální výchovy* [online]. [cit. 2012-08-08]. Dostupné z: http://labyrint.ametyst21.cz/index.php/ke-staeni/doc_view/10-hry?tmpl=component&format=raw.
- [23] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Metodika k Mezinárodní klasifikaci vzdělávání ISCED 97*[online].[cit. 5. 3. 2012]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97.
- [24] MUŠÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Plzeň 2007. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>.
- [25] PROCHÁZKA, M. *Praktikum didaktických a lektorských dovedností. Učební text pro kombinované studium*. Pedagogická fakulta JU České Budějovice. 2007. Dostupné z: http://www.eamos.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_40129/02.pdf.
- [26] SOCHOROVÁ, L. *Didaktická hra a její význam pro vyučování*. Metodický portál RVP. [cit. 5. 4. 2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13271/didakticka-hra-a-jeji-vyznam-ve-vyucovani.html/>.

SEZNAM GRAF

Graf 1. V kové zastoupení respondent	35
Graf 2. Pohlaví respondent	35
Graf 3. Délka pedagogické praxe na V TM	36
Graf 4. Druh vyu ovaného p edm tu.....	36
Graf 5. Druhy her	39
Graf 6. Vliv her na lep-í pochopení výuky.....	40
Graf 7. Vyuffíváte hry ve výuce?.....	42
Graf 8. etnost vyuffívání her ve výuce	42
Graf 9. Ú el vyuffívání her.....	43
Graf 10. Vyuffívané pom cky	44
Graf 11. Ohlas student	45
Graf 12. Zdroje inspirace.....	45
Graf 13. Znalost odborných publikací na téma vyuffívání her.....	46
Graf 14. Dal-í formy vyu ování	46

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Kontingen ní tabulka k hypotéze . 1	41
Tab. 2. Kontingen ní tabulka k hypotéze . 2	43

SEZNAM P ÍLOH

P íloha PI: Dotazník

P ÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží jako výzkumné –et ení pro moji bakalářskou práci na téma Vyžití her na terciárním stupni vzdělávání na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro účely mé bakalářské práce.

Z odpovědí vždy vybírejte jen jednu možnost, v případě možnosti výběru více odpovědí je uvedeno u každé otázky.

Dekuji Vám za Vaše odpovědi a přeji hezký den

Ing. Michaela Grycová

1. Věk:

í í í í í í í í ..

2. Pohlaví

- žena
- Muž

3. Jak dlouho budete na VTM (včetně doktorandského vyučování)?

í í í í í í í í í ..

4. Jaký přístup budete užívat?

- zaměřený teoreticky (výklad teorie a teoretických postupů)
- zaměřený aplikativně (pořizování příkladů, analýzy, atd.)
- kombinace obojího

5. Mají podle Vás hry vliv na lepší pochopení výuky?

- Určitě ano
- Jen v některých případech
- Spíše ne
- Vůbec

6. Vyuffíváte hry ve výuce?

- Ano
- Ne

7. Která známka odpovídá četnosti uuffívání her ve Va-í výuce?

Velmi málo 1 2 3 4 5 velmi často

8. K jakému hlavnímu účelu hry vyuffíváte? (možno více odpovídí)

- Rozvoj sociálního postoje fláka (týmová spolupráce, stmelení kolektivu,...)
- Osvojení si u iva
- Probuzení flák ze stereotypu vyu ování
- Motivace k dal-í innosti
- Uvoln ní atmosféry
- Seznámení flák na za átku semestru
- K opakování u iva
- Jiné: í í í í í í í ..

9. Jaké druhy her vyuffíváte?⁵ (možno více odpovídí)

- Hry úvodní (na za átku výuky, mají aktivizovat fláky a uvolnit atmosféru)
- Hry odpo inkové (b hem výuky, cílem m fle být soust ed ní p ed náro ným u i- vem nebo opakování p ede-lého u iva)
- Hry edukativní (výuka formou hry, nahrazují vlastní aktivitu, nap . simula ní hry)
- Hry záv re né (na konci výuky, cíl spo ívá v ukon ení, shrnutí nebo hodnocení innosti)

10. Které pom cky vyuffíváte p i hrách nej ast ji?

- PC, audio, video
- Papír, tuflky, barevné tuflky
- P edm ty jako hra ky,í
- Jiné: í í í .

⁵ Ametyst21: Labyrint. *Labyrint: Inovativní projekty environmentální výchovy* [online]. [cit. 2012-08-08]. Dostupné z: http://labyrint.ametyst21.cz/index.php/ke-staeni/doc_view/10-hry?tmpl=component&format=raw

11. Jaký je podle Vás ohlas studentů na hry ve výuce?

Negativní, nezapojují se 0 1 2 3 4 5 velmi dobrý, baví je to, zapojují se

12. Kde sbíráte inspiraci k hrám, které využíváte? (možnost více odpovědí)

- Knihy
- Kolegové
- Internet
- Vlastní tvorba + zkušenosti
- Jiné:

13. Znáte nějaké odborné publikace zabývající se touto problematikou?

- Ano, například:
- Ne, neznám
- Vím, že existuje spousta, ale dosud jsem nevyužil/a

14. Využíváte nějaké další formy vyučování (mimo klasický výklad teorie)?

- Ano, například:
- Ne

Moc Vám děkuji za Vaše odpovědi!