

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Magisterská práce

HRA A VÝCHOVA

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová Ph.D.

Autor práce: Viktorie Kušnirenková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: čtvrtý

2015

Prohlášení

Diplomová práce v nezkrácené podobě.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

Dne: 23. 3. 2015

.....

Viktorie Kušnirenková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce vážené paní PhDr. Zuzaně Svobodové Ph.D. za cenné rady, připomínky, odborné metodické vedení a hlavně trpělivost.

.....

Viktorie Kušnirenková

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 Výchova	9
1.1 Vymezení výchovy.....	9
1.2 Pojetí výchovy	12
1.2.1 Důležité momenty výchovy.....	16
1.3 Působení okolními vlivy.....	24
1.3.1 Výchovná kompetence	25
2 Hra	30
2.1 Vysvětlení slova hra	31
2.2 Vymezení hry.....	34
2.3 Význam her.....	36
2.4 Požadavky na hru a její struktura.....	37
2.4.1 Základní rysy	38
2.4.2 Struktura hry	43
2.5 Osobnost lektora	46
2.6 Výběr her pro určitou věkovou skupinu.....	48
2.7 Typy her.....	49
2.7.1 Interakční hry	52
2.7.2 Akční metody.....	54
2.7.3 Psychomotorické hry.....	56
2.7.4 Psychohry	58
2.7.5 Etapové hry.....	58
3 Výchova jako proces a výchova jako hra.....	60
3.1 Forma výchovy hrou	66
3.1.1 Výchova hrou.....	67
3.2 Hra jako výchova	69
3.3 Reflexí k výchově	72
ZÁVĚR.....	75

Seznam literatury	78
Abstrakt	82
Abstract.....	83

ÚVOD

Při výběru tématu své magisterské práce jsem v první řadě přemýšlela nad tím, co by bylo přínosné pro povolání pedagoga volného času s propojením i jisté přitažlivosti tématu pro mou osobu. V druhé řadě jsem chtěla získat určitou spojitost mezi teorií a praxí. Bylo pro mě důležité, aby pro mě bylo téma mé diplomové práce prakticky uchopitelné a abych se v té dané problematice mohla zorientovat, vyznat a pohybovat se v ní. Téma hry a výchovy mi splňovalo všechna mnou stanovená kritéria. Pracuji ve středisku výchovné péče, kde s kolegy zajišťujeme mimo jiné i práci s třídními kolektivy, proto mi téma hry a na hru zaměřené aktivity nejsou úplně cizí. Občas nás při realizaci programu překvapí názor pedagogů, že s dětmi hrají hry, ale nevidí v nich žádné prvky výchovy. Poté nastává otázka, co mají dělat, aby děti nezlobily. Hrát si prý umí všichni, ale vychovávat ne. Domnívají se, že když povolají jakoukoli „odbornou“ organizaci, tak ta poté hned zajistí okamžitou změnu a přeprogramování vychovávaného jedince. Po dvou vyučovacích hodinách přímé práce s kolektivem pak očekávají, že jim opět vrátíme „uzdravené“ jedince, kteří jsou vnímaví, citliví, všímaví a ohleduplní nejen vůči sobě, ale i v rámci jejich kolektivu. „Uzdravení“ žáci by měli klidně přijímat kritiku na svou osobu a ihned přehodnotit své chování a změnit ho. Mimo jiné by se měli vyvarovat negativním patologickým jevům, kdy nástrahy na žáky číhají skoro za každým rohem. Tuto představu mohou mít někteří pedagogové o práci s třídním kolektivem. V těchto případech se nám bohužel pedagogům nedaří vysvětlit, že musí jít o záměrné, cílené a hlavně dlouhodobé působení na vychovávaného jedince, které nezmění osobnost dítěte z minuty na minutu, ale že se jedná o dlouhodobější proces. Po dvou až třech dvouhodinových setkáních je na nás nahlíženo tak, že ani my jsme nic nezmohli, proto žádné působení nemá smysl.

Z mého pohledu jak jsem již zmínila, vždy závisí na přístupu, pohledu a hlavně i důslednosti v podobě kontroly a dotahování věcí, či jednotlivých pravidel do reálné podoby. A čím dřív se začne v útlém věku dítěte, tím je to snazší.

Ze zkušenosti vím, že když sestavujeme program na třídní kolektiv, tak se nejdříve zaměříme na cíl vstupu, čeho konkrétně chceme aktivitami docílit a poté teprve volíme aktivity, které by mohly vést k danému cíli.

Dalším důležitým prvkem při realizaci her mi přijde reflexe, kdy každý jedinec dostává prostor pro vyjádření svých postřehů, překvapivých momentů jak v pozitivním

vnímání, tak i při negativním. Je zde možnost ohodnotit i ostatní jedince, jak je ta dotyčná osoba vnímala. Každopádně, pokud vychovávaní jedinci nebyli zvyklí zesumírovat a vyjadřovat své myšlenky nahlas, tak je to pro ně velice těžká „aktivita“, ale postupem času, kdy si na tento přístup zvyknou, tak čím dál víc jim to nedělá problém říci si svou.

Pokud tedy shrnu všechny výše zmíněné faktory, vyplývá mi z toho i cíl mé diplomové práce.

Cílem diplomové práce pod názvem „Hra a výchova“ je pohled na hru jako na celkovou činnost a její popsání a pohled na ní, avšak ne jako výplň volného času, ale jako součást výchovy. V práci bych se chtěla zaměřit na hru samotnou, ale také na výchovu a v neposlední řadě i na proces výchovy zážitkem, neboli výchovu hrou. Práce bude zaměřena pouze teoreticky. Budu v ní analyzovat informace týkající se této problematiky. Metody, které bych chtěla použít při sestavování diplomové práce, by měly být v podobě třídění a komparace odborné literatury vybraných autorů, jejich kritická analýza, která by mi měla pomoci k dosažení mnou vytyčeného cíle.

Diplomová práce má tři stěžejní kapitoly. První se bude věnovat výchově, kdy se podíváme na slovo výchova, jak jej vymezují naučné slovníky a posléze i odbornou literaturu. Druhá stěžejní kapitola je hra. V této kapitole se zaměříme na problematiku struktury hry a nahlédneme i na jednotlivé typy her. Nejsou opomíjeny ani požadavky na osobnost lektora, popřípadě vychovávajícího jedince. Poslední a zároveň shrnující kapitolou bude „Výchova jako proces a výchova jako hra“. Zde nahlédneme na formy výchovy hrou a na hru jako na výchovu. Důležitou podkapitolou bude „Reflexe k výchově“, kdy se zaměříme na přínos reflexe pro jedince a pro jeho náhled na situaci a také na pohled sebe samotného jako na osobnost.

Jako stěžejní literaturu jsem na poli výchovy zvolila literaturu od autorů Čáp a Pelikán, která dobře vystihuje mnou označený problém výchovy a snaží se zachytit odpovědi na otázky mezi hrou a výchovou. Prameny, které pokládám za důležité a z kterých vycházím, jsou: „Výchova jako teoretický problém“ od Pelikána a publikace od Čápa „Psychologie výchovy a vyučování“.

Má očekávání od diplomové práce mimo již výše vytyčený cíl, neboli by se také dalo říci druhotný cíl, vidím jako pokus o kompilaci informací a poznatků pro mne samotnou a celkem větší ukotvení v aktivitách, které pracovně vykonáváme, kde bych

se více měla zorientovat i na poli teoretických znalostí, proč a na základě čeho následuje reakce, která u daného vychovávaného jedince nastala či nastane.

1 Výchova

První kapitola pod názvem „Výchova“ nám nastíní výchovu jako komplexnější děj v lidském životě. Naznačí nám, co vše se při výchově děje, jaká jsou úskalí a případně na co bychom si při výchově měli dát pozor. Nastíní nám i stručný vývoj pohledu na výchovu a mimo jiné i nahlídne na výchovu z různých úhlů pohledů, jako ze strany pedagogiky, psychologie či sociologie.

1.1 Vymezení výchovy

Nyní nahlédneme na slovo výchova z pohledů odborných publikací zaměřených na konkrétní obor. Zprvu se zaměříme na výklad slova výchova dle pedagogického slovníku a posléze i psychologického slovníku.

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Pojetí výchovy byla ovlivněna různými sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu. Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podříditi jej normám společnosti, ale i instituce (Linder, Hubert, Leif). Jiní akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření (Rousseau, Dewey, Key, Freinet). Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem (Peters, Mialaret). Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je-li jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li jeho zkušenosti, vytvoří-li se v jeho vědomí potřeba zdokonalovat se, stát se subjektem vlastního utváření. Neúčinnost čistě verbálního působení je nahrazována účinnější organizací zkušenosti vychovávaného. Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi

a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“¹

Výchova (education, nurture, upbringing) záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.²

Pod slovem výchova se dá najít ve slovníku sociální práce pouze odkazy na další klíčová slova, jako jsou „rodičovská péče, společná výchova, stálost výchovného prostředí, středisko výchovné péče, rodina, rodinná politika.“³

Po nahlédnutí na slovo výchova z pohledu odborných slovníků se podíváme na tento termín z pohledu odborné literatury, která se věnuje této problematice.

Pohled sociologie na výchovu a vzdělávání je v novějších vydáních slovníků zahrnuto pod hesly „pedagogická sociologie a sociologická pedagogika.“⁴

Výchova v nejširším smyslu slova znamená ovlivňování člověka člověkem. Je to odborné rozvíjení psychických funkcí osobnosti. Jinými slovy by se také dalo říci profesionální, odborné a cílevědomé udržování, zdokonalování a rozvíjení pozitivních a funkčních možností člověka, psychických funkcí, procesů a vlastností osobnosti⁵ jak uvádí slovenský autor Miron Zelina.

Autor Pelikán nahlíží na výchovu jako na cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince. Avšak upozorňuje na to, že tento proces musí být v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.⁶

Existuje mnoho různých pojetí výchovy. Jedno z nich poukazuje na to, že existuje jasně vymezený cíl výchovy, kterého je třeba dosáhnout záměrnou formou cílevědomého působení rodiče, popřípadě pedagoga na osobnost dítěte či žáka. Tím je řízen celý proces. Rodič je rozhodujícím činitelem, který volí převážně autokratický styl

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 287.

² Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 680.

³ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 262.

⁴ HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 12.

⁵ Srov. ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*, s. 17.

⁶ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. s. 36.

pedagogické činnosti. Je zde přímé pedagogické působení neboli systém úplného řízení méně dokonalého jedince někým, kdo je relativně dokonalejší, což jsou většinou rodiče, učitelé, vychovatelé, vedoucí kroužků atd.⁷

Autorka Pelcová uvádí, že v podstatě samotné výchovy je zakořeněno více faktorů. Mohou se zde promítat duchovní jevy dané doby, v níž se jedinec vychovává a je vychováván, spolupůsobení vnějších jevů, které se ovlivňují jako například stát, spolky, církve, věda, rodina. Nedílnou součástí jsou i normy, které jsou platné v dané společnosti. Uvést můžeme například respekt a uznání k autoritě, poslušnost, či opak nedodržování norem, který by se dal nazvat antiautoritativní přístup. Podstata výchovy zahrnuje i atmosféru, která se vyskytuje při vychovávání a také i vztahy, které se vyskytnou mezi jedinci.⁸

V pedagogickém pojetí, je výchova „... považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Pedagogové tu mluví o „utváření“ nebo „formování“ osobnosti a rozlišují výchovu rozumovou (formulující intelekt člověka), mravní (utvářející systém hodnot a norem jedince), tělesnou, uměleckou aj. záměrnost – ať už uvědomovaná (např. při výchově ve škole), nebo neuvědomovaná (např. v každodenním výchovném působení rodičů na děti) – je tedy podstatným znakem výchovy.“⁹

Ze sociologického hlediska je výchova chápána jako záměrné ovlivňování socializačních procesů, které jdou ruku v ruce se společensky přijatelnými hodnotami a normami. Tento proces doprovází i učení se daným rolem, které jedinec zastává ve společnosti a vzděláváním, kdy se jedná hlavně o vštěpování dovedností a znalostí. Tyto všechny předpoklady jsou nezbytné pro osvojování daných rolí v podobě rodinných, občanských, ale i pracovních. Při výchově je důležitá osoba vzdělavatele a jeho záměrné působení, ale nezanedbatelná je i stránka biologických faktorů a i vlivy prostředí, které jedinec vnímá jako stěžejní a vlastní činnost jedince.¹⁰

Pokud to shrneme, vyplývá nám z toho, že výchova je proces záměrného působení na jedince z mnoha stran. Na výchovu můžeme nahlížet jak ze strany rodičů, tak i ze

⁷ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 69.

⁸ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 138.

⁹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 15.

¹⁰ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 13.

strany pedagogů. Poté se do tohoto procesu přidávají i vnější vlivy jako je stát, nebo různé spolky. Jinými slovy má i sociální prostředí určitou roli v tomto daném procesu, který nás obklopuje. Pokud máme zvládnutou jistou formu výchovy, může dojít k následujícímu procesu, který můžeme nazvat sebevýchova.

Jak uvádí odborní autoři Kaščák a Pupla, člověk je schopný a dokonce i zodpovědný za sebevzdělávání a sebevýchovu. Jedná se o autonomní proces, kdy každý jedinec nese zodpovědnost sám za sebe.¹¹

Pelikán podotýká, že u různých autorů se setkáváme s různými definicemi výchovy. Domnívá se, že však různá vymezení výchovy nevyplývají z postaty jevu, ale rozdílnost definic výchovy vyplývá z pojetí výchovy jednotlivými autory, kteří apelují na určitá základní východiska výchovy.¹²

Jedinec nese následky za své činy v podobě již daných utvořených norem díky vychovateli či rodiči. Ve starším věku, kdy už může jedinec rozhodovat sám o sobě, přichází již zmíněná sebevýchova a opět záleží na každém jedinci, jak tuto sebevýchovu pojme a jak na ní bude nahlížet. Jedinec může reflektovat své chování a případně i korigovat, pokud má vlastní náhled a chce pro to něco udělat. Může zde však nastat i neadekvátní reakce, kdy člověk na sebe reálný náhled nemá. Žije v jistém klamu rodiny či společnosti, která nenastaví vychovávanému reálný pohled na sebe sama. Tímto se dostáváme k pojetí výchovy, jakými způsoby může vychovávaný jedinec nahlížet na problematiku výchovy.

1.2 Pojetí výchovy

Kapitola „Pojetí výchovy“ nám poskytne náhledy na základní podmínky a pravidla, které musí splňovat jak vychovávaný, tak i vychovatel. Budeme se moci více podívat na pohled různých stylů výchovy a na případná úskalí, která mohou za jistých podmínek nastat. Dále se také poohlédneme na jednotlivé autory, kteří poukazovali na problematiku výchovy již se vznikem civilizace.

¹¹ Srov. KAŠČÁK, O., PUPLA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*, s. 30.

¹² Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 34.

Vychovatelnost je hlavní podmínkou pro úspěšnou výchovu. Pokud chápeme proces výchovy jako sociální interakci, neboli vzájemné společenské působení, tak můžeme rozlišit následující podmínky:

1. Podmínky pro vychovávaného, kam by se dala zařadit inteligenční úroveň, nejméně však v průměrném pásu, při zachování normální funkce dálkových analyzátorů. Poslední podmínkou má být nenarušená psychosomatická celistvost.
2. Podmínky pro vychovávajícího, po splnění výše uvedených podmínek, se k tomu přidružují i vědomí rodičovské role nebo vychovatele, znalost správného výchovného působení, etická hodnota osoby pro výchovu příkladem.
3. Po splnění předchozích dvou podmínek se přidává další, a tou je vztah mezi vychovávaným a vychovávajícím. Nejvíce jde o pozitivní citové ladění vzájemného vztahu, autoritativní výraz vztahu pro přijímajícího a akceptační výraz pro vychovávajícího.

Mimo jiné je třeba vzít v úvahu i okolní vlivy, které mohou narušovat výchovu v podobě televizních programů či filmů, četby, kamarádů, vrstevnických skupin a dalších nástrah běžného každodenního života.¹³

V této souvislosti nahlédneme na jednotlivá úskalí či různé výchovné styly, které mohou nastat při vzájemném působení žáka a vychovávajícího, či rodiče vůči svému vychovávanému dítěti.

Opět existují různá pojetí výchovy, která úzce souvisí s pojetím vychovávaného, a jejich vzájemného vztahu. První pojetí má jasně vymezený cíl výchovy, kterého se má záměrnou formou dosáhnout. Je to cílevědomé působení vychovávajícího rodiče, učitele, vychovatele, či kohokoli jiného, který působí na osobnost žáka, dítěte, či jakéhokoli vychovávaného jedince. Rozhodující činitel je vychovávající jedinec, který převážně používá autokratický styl pedagogické činnosti. Jedná se o přímé pedagogické působení na vychovávaného jedince, které tento systém úplně řídí. Tento proces lze pojmenovat následujícími slovy - méně dokonalý jedinec je řízen dokonalejší osobou. Toto převzetí role se však předpokládá u daných jedinců, kteří musí plnit svou roli

¹³ Srov. *Defektologický slovník*, s. 452.

například rodiče, vychovatelé, učitelé, vedoucí dětských a volnočasových aktivit a podobně. Vychovávaný jedinec většinou nemá problém se přizpůsobit požadavkům dospělých. Může však nastat problém, kdy vychovávaný jedinec není vnitřně přesvědčen o tom, že ten, kdo ho v danou chvíli vychovává, má k tomu oprávnění. Může ale nastat i rozpor v náhledu na morální kvality pedagoga, zda má schopnost přesvědčit jedince o své pravdě, či zůstane jen rozporný náhled na věc obou zúčastněných. Dále může dojít i k vnějšímu přizpůsobení jedince pedagogovi, ale vnitřně vychovávané působení pedagoga nijak nezasáhlo. Autor přímo uvádí, že zde se může rodit lidská konformita v podobě: “navenek se chovej tak, jak to po tobě vyžadují, ale uvnitř si můžeš myslet, co chceš. Pak se budeš mít dobře a se všemi vyjdeš.”¹⁴

V návaznosti na předchozí text se podívejme, jak na tento problém nahlíží defektologický slovník. Ten nastiňuje autoritativní výchovu jako protiklad k liberální, která je založena na převaze vychovatele nad vychovávaným. Od vychovávaného se dožaduje úplná poslušnost a neexistují pochyby o správnosti daného postupu. Přínosy tohoto směru jsou pocit bezpečí, ochrana před vnitřními konflikty, ale nevede k samostatnosti vychovávaného a je zde zjevná závislost na vychovateli.¹⁵

Úskalí však nastane při rozhodování jedince sama za sebe. Jak je výše zmíněno, je zde jistá závislost na vychovateli. Je otázkou, co nastane, když vychovávaný jedinec nebude v dohledu vychovatele a bude muset se rozhodnout sám za sebe.

Další koncepce, na kterou bychom se měli zaměřit, je výchova, která je zaměřená pedocentricky. Ta vychází především z dítěte či vychovávajícího jedince, jeho přání, zájmů, vnímání života a tak podobně. Dítě je vnímáno humanisticky, nejen jako objekt pro manipulace, ale i jako svébytná bytost, která má vlastní zárodky svého vývoje, kdy je jí poskytnut prostor k projevu a vývoji. Zde je největší přínos respektování osobnosti dítěte, které je pro ně bližší a přijatelnější. Ovšem i zde může nastat úskalí, kdy se vychovatel plně podřídí práci dítěte. Do zapomnění se může dostat i samotný smysl výchovně vzdělávacího procesu. Dítě, které je navyklé, že je neustále středem pozornosti a vše vychází z jeho zájmů a přání, není schopné plnit nároky společnosti a

¹⁴ PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 69-70.

¹⁵ Srov. *Defektologický slovník*, s. 437-438.

běžného života. Za těchto okolností vzniká poté stav naučené bezmocnosti, který mu přinese životní konflikty, stres, vnitřní neklid, neuspokojení a nervovou labilitu.¹⁶

Jinými slovy dítě je považováno za osobnost, bytost, podle které by se měl udávat rytmus okolního světa. Vychovávaný jedinec si to ve vlastní rodině ani nemusí uvědomovat, protože s jinou alternativou pozornosti se nesešel. Jakmile vše přijde do jiné společnosti, než ve které se tento model uplatňoval, tak pro dítě nastane obrovská neznámá. Okolí se k němu chová úplně podle jiných měřítek, než bylo zvyklé, a tudíž se zde vyskytnou pro dítě nepříjemné situace, ve kterých neví, jak se má zachovat.

Zajímavý pohled na tuto problematiku představuje konfrontační bipolární interakce, kterou lze přiblížit k autoritativní výchově, která je zmíněná v předchozím textu. Tato konfrontační bipolární interakce by se dala přirovnat ke konkurenčnímu boji mezi vychovávaným a vychovávajícím. Učitel často prokazuje svou nadřazenost a svrchovanost nad žákem a ten se buď podřídí, nebo hledá cesty obstát. Naopak samotná bipolární pojetí pedagogické interakce předpokládá výchovný vztah založený na partnerství. Učitel by se měl vzdát své nadřazenosti, suverenity a přistupovat k žákovi jako k sobě rovnému, čili jako k partnerovi. Další pohled ukazuje substanciální pojetí pedagogické interakce. Poukazuje na jistou spolupráci obou partnerů, vychovatele a žáka, a jejich společné body. Hledají jistou podstatu, substanci svého vztahu. Podstata může prezentovat společný cíl, zaujetí daným problémem, úkolem či jakákoli společná příprava.¹⁷

Jeho přednosti vidí Pelikán v následujících bodech:

- a) „Vytváří se zcela nový vztah mezi pedagogem (resp. rodičem) a jeho svěřenci,
- b) Zcela se mění klima, mezi napětí, snižuje se stresová zátěž jak dětí, tak dospělých,
- c) Vznikají podmínky pro vzbuzení zájmu o věc, pro zainteresovanost všech zúčastněných, pro tvořivou činnost,

¹⁶ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 72-73.

¹⁷ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 75-76.

- d) Děti se učí unést svobodu, ale současně i převzít zodpovědnost za své rozhodnutí.¹⁸

Defektologický slovník uvádí, že nejefektivnější je výchova příkladem. Výchova příkladem je ale zároveň i nejnáročnější výchovná metoda, kdy vychovávaný jedinec navozuje žádoucí postoje, dovednosti a návyky dle příkladu vychovávajícího. Metoda může mít verbální i neverbální neformální charakter, nízký stupeň autoritativnosti. Tento model je dobře přijímán a akceptován vychovávaným jedincem, kdy pro ně představuje i jistou dávku přitažlivosti. Tato metoda je velice hodnotná pro celý proces výchovy napodobováním.¹⁹ Vychovávaný jedinec pouze opakuje chování či činy někoho jiného, kdy viděl i zpětnou vazbu na daný skutek, takže může si i představit, jaké následky bude mít jeho chování.

Jak můžeme vidět z výše zmíněného textu, jsou pojetí výchovy skutečně různorodá.

1.2.1 Důležité momenty výchovy

Nyní se zaměříme na důležité momenty výchovy, která byla zaznamenána jednotlivými autory zabývajícími se výchovou a její problematikou.

Již Aristoteles ve své sedmé knize *Politiky* zdůraznil „jaké vrozené vlastnosti musí mít lidé, aby je zákonodárce mohl snadno vést. Ostatní je již úkolem výchovy, neboť něčemu se člověk učí návykem, něčemu nasloucháním.“²⁰ Aristoteles odvozoval tři složky výchovy. První je výchova tělesná, poté rozumová a třetí složka výchovy je výchova mravní. Velký důraz kladl na mravní výchovu a hlavně výchovu k ctnostem.²¹

Z vývojového hlediska se jedná o to, že pokud tělesně nevypěje jedinec, tak není možné ho ani vychovávat. Postupný růst pomáhá i k rozumovému vyspívání a poté je možné i vychovávat k jistým mravům a navazovat výchovu k ctnostem.

Aristoteles dále uvádí: „Především jest tolik zřejmo, že jako všude jinde, tak i tu vznik činí počátek a že jeho účel jest zase počátkem jiného účelu, u nás pak že účelem

¹⁸ PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 78.

¹⁹ Srov. *Defektologický slovník*, s. 445 – 446.

²⁰ ARISTOTELES. *Politika I*, s. 249.

²¹ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 45.

přirozenosti jest rozum a rozumová činnost, takže pro ně se musí zařizovat vznik a cvik zvyku. Jako dále duše a tělo jest něco dvojího, tak vidíme, že i duše má dvě složky, složku nerozumnou a rozumnou, a že také jejich stavy jsou počtem dva, z nichž jeden jest žádostivost, druhý myšlení, a jako tělo jest vznikem dříve než duše, tak i nerozumná složka jest dříve než rozumná. Neboť jest to zřejmo také z toho, že malé děti hned od svého narození mají vznětlivost, vůli i žádost, kdežto schopnost usuzovat a myslit se v nich přirozeně rozvíjí teprve postupem doby. Proto předně jest nutno pečovat o tělo dříve než o duši, potom o žádostivost, ovšem o žádostivosti pro rozum a o tělo pro duši.²²

Z předchozího textu vidíme, jak byla Aristotelova slova aktuální i v této době, tedy jinými slovy nadčasová.

Další velikou osobností v oblasti výchovy, která stojí za zmínku je Jan Ámos Komenský. Už i on prosazoval celostní rozvoj osobnosti. Dle něj je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti člověk získává díky svým vlastním smyslům. Uvádí, že cestování je důležitou nedílnou součástí vzdělání mladých lidí. Jako další bod výchovy doporučoval využití her a hraní při výuce. Jeho myšlenka, že vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti a učení musí být spojeno s pobytem v přírodě a musí připravovat na život, je velmi významná.²³ S touto myšlenkou se ztotožňují i dnešní zážitkové organizace, kdy se jedinec učí zkušeností, kterou si vyzkouší sám na sobě a kterou si sám prožije. Poté může jedinec čerpat z vlastních zkušeností.

Jan Ámos Komenský zdůrazňoval, že se dítě vyvíjí podle vnitřních zákonů a potřebuje k tomu příznivé vnější podmínky a obzvláště laskavou péči.²⁴ Uvádí ve své publikaci profesor Jan Čáp.

Komenský zdůrazňuje, že důležité je spojení poznání s vůlí a hlavně s jednáním. Poznání tak tvoří komplex těchto činitelů, jak to ostatně Komenský vysvětluje v úvodu k Pansofii v kontextu s poznáním světa možného jakožto světa idejí.²⁵

²² ARISTOTELES. *Politika I*, s. 254 – 255.

²³ Srov. MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 57.

²⁴ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 313.

²⁵ Srov. STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly filosofie výchovy*, s. 169.

Další důležitou osobností je Jean Jacques Rousseau, o kterém se zmiňuje ve své publikaci profesorka Anna Klimeková, zastává názor, že výchova musí vycházet z přirozených potřeb člověka a jeho tendencí, z lidské přirozenosti, kterou charakterizuje naturalismus.²⁶

Dle Nietzscheho má výchova v soudobé společnosti sloužit vzniku nového člověka, nadčlověka. Má to být výchova svobodného lidského individua znajícího co je pro něj určující a užitečné. V první řadě poznání vlastní síly, vlastních schopností rozhodovat se o sobě, světě, ale i o jedincích, kteří nejsou vůlí k moci nadání a nejsou schopni jí realizovat. Výchova má směřovat k rozvoji individuality, ke svobodě myšlení, jednání a svobodné vůli.²⁷

Autor Dilthey naopak zdůrazňuje, že základem výchovy a vzdělání je vzdělavatelnost. Tou myslí schopnost se formovat jako lidská bytost, která má schopnost lidsky myslet, cítit a jednat.²⁸ Dle něj jde především o plánovité činnosti, které i když plní jiný cíl než zaměřený či zamýšlený, dochází k výchovnému efektu. Takto si mohou vychovávat pracovníci své podřízené. Zde dochází k osvojování požadavků společnosti vychovávaným jedincem, napodobuje své výchovné vzory, které přejímá a přizpůsobuje se jim a tímto se i připravuje na svou budoucí roli ve společnosti.²⁹

Německý filosof a sociolog Max Scheller dává důraz při výchovném procesu na sympatie. Při vazbě s pozitivní náklonností jsou jedinci schopni sdílet své duševní stavy, nálady a emoce.³⁰ Většinou to tak skutečně funguje, pokud totiž jedince osloví konkrétní lektor, který je pro něj nějakým způsobem nesympatický, má vůči němu antipatie, díky tomu se dokáže na danou problematiku soustředit hůře a neřeší se tak to podstatné, co by se řešit mělo.

Například Heidegger upozorňuje na problém výchovy, která vede k pouhému používání nástrojů a moderní techniky. Vzniká zde nebezpečí, že se člověk stane sluhou, či dokonce otrokem techniky. Technika nebude sloužit jemu, ale člověk bude

²⁶ Srov. KLIMEKOVÁ, A. *Etika, mravná výchova a profesná etika*, s. 47.

²⁷ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 69.

²⁸ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 70.

²⁹ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 104.

³⁰ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 130.

sloužit jí, což se dotkne vlastní existence a hlavně samotného pobytu a bytí.³¹ Dá se konstatovat, že autor viděl reálně budoucnost. V současné společnosti si totiž někteří rodiče si myslí, že pokud movitě zajistí své potomky, pak je výchovně vše v pořádku.

Německý filosof a fenomenolog Eugen Fink o výchově poznamenal, že výchova dává člověku orientaci v jeho vlastním životě, umožňující setkávat se se světem, rozumět mu, ale i setkávat se s ostatními lidmi. Filosofie výchovy dává člověku možnost nahlédnout do procesu jeho vlastního lidského bytí a pobytu.³² K tomuto autorovi se blíže vrátíme při konstatování výchovy a hry.

Další významný německý filosof 20. století Hans Georg Gadamer tvrdí, že výchova zahrnuje větší míru celkové regulace člověka, jeho kultivaci, formování. Výchova je proces uvědomělé regulace vědomí a jednání jedinců i celků. Je cestou k porozumění jednak ze strany vychovávajícího, ale i samotného vychovávaného.³³

Autor Bollnowa uvádí, že se výchova odehrává v jazykovém prostředí, kdy je důležité vědět, jak jazyk použít. Tento autor podtrhuje pozici řeči ve výchově, je v centru pozornosti, jazyková výchova je míněna jako výchova k porozumění řeči. Bollnow však chápe výchovu i jako proces uskutečnění neboli praktická činnost sloužící ke zdokonalení člověka na základě pochopení jeho místa ve světě.³⁴

Velmi hezkým shrnutím je Patočkova interpretace filozofie výchovy, ve které uvádí, že vzdělání a výchova má pomáhat jedinci v nalézání smyslu jeho života.³⁵ Toto slova můžeme nelézt v publikaci Jaroslava Balvína v publikaci *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Tato kniha není zaměřena jen na romskou problematiku. Autor nejdříve ozřejmí téma všeobecně, a posléze je aplikuje a přirovnává k multikulturní výchově.

Jak jsme si mohli všimnout, vše začíná od Aristotela pohledem na důležitost tělesné stránky člověka, pokračuje Heideggerem a jeho pohledem na výchovu jako použitím nových technologií a nástrojů, a končí velmi významným pohledem na výchovu jako nalézání smyslu života, na co poukazoval Patočka.

³¹ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 71.

³² Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 73.

³³ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 75.

³⁴ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 76.

³⁵ Srov. BALVÍN, J. *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*, s. 98.

Výše zmíněné lze jednoduše shrnout do tříd základních skupin, které uvádí Pelikán:

1. Zdůrazňuje roli pedagoga nebo pedagogické instituce v působení na vychovávaného jedince. Jinými slovy jde říci, že je to působení na lidi nedospělé dospělými jedinci za účelem přizpůsobení společenským normám.
2. Vychovávaný jedinec je v této chvíli chápan jako subjekt vlastního formování. Je zde očividný podíl osobnosti jedince na svém vlastním formování.
3. Základ tohoto pojetí výchovy vychází z interakce vychovávaného a vychovávajícího.³⁶

Stěžejním obdobím výchovy je výchova předškolní. Tomuto tématu se věnuje autorka Bruceová ve své knize „Předškolní výchova“, kde shrnula deset obecných principů tradiční předškolní výchovy do níže uvedených bodů. Tyto principy jsou základem pro navazování další výchovy v životních etapách vychovávaného jedince.

1. „Dětství je považováno za plnohodnotnou součást života, ne pouze za „přípravu na dospělost“. Proto i výchova je chápána jako přínosná pro daný okamžik, a ne jen jako příprava a výcvik na pozdější období života.
2. Důležité je dítě jako celek. Zdůrazňuje se zdraví jak tělesné, tak duševní, stejně jako potřeba vnímat, přemýšlet, mít duchovní zážitky.
3. Učení nelze rozškátulkovat, protože všechno poznání, vědění je vzájemně propojeno.
4. Velký význam má vnitřní motivace, která ústí v činnost, k níž dítě dává podnět samo a samo ji i řídí.
5. Důraz na sebekázeň.
6. Vývoj dítěte lze rozdělit na specifická stadia.
7. S výchovou a vzděláváním dítěte je třeba začít u činnosti, kterou dítě ovládá, ne u činnosti, kterou nezná.

³⁶ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 35-36.

8. Dítě má svůj vlastní vnitřní život, který projevuje jen za příznivých okolností a podmínek.
9. Pro dítě jsou velmi důležití lidé (jak dospělí, tak děti), se kterými je v kontaktu.
10. Výchova dítěte je chápána jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které zahrnuje ostatní osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě.³⁷

Nyní se podíváme, co vše může působit na výchovný proces už i mimo mateřskou školu, či předškolní výchovu.

Výchovné působení je složitý systém, kde se můžu stát, že:

- Na dítě působí učitel
- Na učitele působí dítě (podle plnění či neplnění zadaných úkolů, chování a tak dále)
- Rodiče působí na dítě, ale i další vychovatelé, kamarádi, učitelé, a mimo jiné i masmédiá a další
- Dítě odmítá, či přijímá výchovné prostředí dle svých prozatímních postojů, zkušeností, návyků
- Dle vlastních cílů dítěte.³⁸

Aby byla výchova dítěte kvalitní, měla by se i rodina snažit o jistý životní základ, který poskytne dítěti. Proto jsou i zaznamenány čtyři základní funkce, které by měla rodina plnit. Je třeba poukázat na poslední funkci rodiny, která je potřebná pro výchovu nově narozeného jedince.

Rodina by měla plnit 4 základní funkce, které jsou:

- „Biologická a reprodukční funkce (včetně funkce ochranné)
- Emocionální funkce a tvorba domova
- Ekonomická funkce

³⁷ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*, s. 20.

³⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 313 – 314.

- Socializační a výchovná funkce³⁹

Do socializační a výchovné funkce je uveden jeden, vysoce působící faktor, kterým je růst vlivu vrstevníků obzvláště v náročném období, které jsou pubescence a dospívání. V tomto období nastává i konfrontace s rodičovskou autoritou. Nejvýznamnější změny v tomto období představují funkce vzdělávací, které jsou předány z rodiny na školu. Stále více se zde uplatňuje vliv dalších předškolních a mimoškolních zařízení a média. Do výchovy se promítají i postoje vůči rodině, nebo výchově, které se mění pod tlakem ideologií a jsou publikovány různými teoriemi a médii.⁴⁰

Pokud to shrneme, tak velice důležitým faktorem pro výchovu jsou vrstevníci. Již v předškolních zařízeních se odehrávají různé formy učení a také formování vrstevnických vztahů. Posléze si vychovávaný jedinec může i utvořit svůj vlastní názor, co je vhodné a co nikoli, jenže v předškolním věku hraje velkou roli nápodoba a autority vychovávaných jedinců.

V závěru této kapitoly bychom tedy mohli shrnout několik základních rysů koncepce výchovy:

1. Zasazení výchovy, která by měla mít cílevědomé a záměrné působení na vychovávaného jedince, do širých kontextů, nejvíce však ve spontánním formování osobnosti. Jedná se o aktuální život jedince, kdy analyzujeme jednotlivé podmínky života a jejich vliv na aktuální situaci. Je možná i změna či vytváření.
2. Nepřímé vedení v podobě vlastních zkušeností prostřednictvím vnímání a emocí. Emoce více zasahují do osobnosti jedince než pouze rozumová stránka.
3. Smyslem je postupné otevření vychovávaného jedince světu, a aby přijímal a akceptoval podněty odpovídající pochopení vlastní podstaty a ujasnění vlastního místa ve světě. Prozatímni systém výchovy a vzdělání je nesystematický, je podáván pouze jednostranný obraz a integrace poznatků chybí. Tato dezintegrace by měla být překonána.

³⁹ HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 68.

⁴⁰ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 73.

4. Výchova je rozporná a konfliktní, jako samotný svět a tuto rozporuplnost se nedá skrýt. Vychovávanému jedinci by měla být tato rozporuplnost nastíněna a měl by se naučit reagovat v ní. Vychovávaní jedinci by se měli naučit řešit své překážky sami, poté se vyhnou naučené bezmocnosti, ke které někteří pedagogové vedou svým zasahováním do řešení problémů vychovávaných. Jedním ze základních prvků výchovy je rozhodovací proces, kterým by měl vychovávaný jedinec procházet, kde se naučí reagovat na alternativy a adekvátní řešení situace a případně i nést za své rozhodnutí důsledky a mít zodpovědnost.
5. Upevnění autenticity jedince, který je svébytná, neopakovatelná bytost a má právo být sama sebou. Měl by zde být vytvořen prostor pro individuální rozvoj vnitřní síly jedince, díky níž dosáhne seberealizace ve společnosti.
6. Zaměření integrace osobnosti, kdy jsou utvořeny pevné představy o smyslu života, hodnotových systémech, orientaci osobnosti, kdy se vše odehrává na vnitřně přijatých mravních zásadách.
7. Přizpůsobení podmínkám, které mohou potlačovat jedinečnost osoby, ale zároveň pomáhají ponechat si vlastní názor a stanovisko s mocí aktivně reagovat na okolí.
8. Vychovávaný jedinec je objektem, ale i subjektem výchovy, kdy má i vlastní podíl na formování své osobnosti. Je zde i jisté vedení k sebepoznání, což je základní předpoklad kdy může být subjektem vlastního formování.
9. Poznání reality, kterou vychovávaný dokáže zhodnotit a najít v ní své místo. Poznání, že může překračovat svou situaci, kdy směřuje k vyšším hodnotám. Pochopení svého bytí, příchodu a životního směřování.
10. Cíl výchovy jako svoboda jedince, který přiznává totéž právo i ostatním lidem, za předpokladu empatie, pochopení a individuální jednání a motivace každého jedince.
11. Posilování výchovy o prevenci konformity rozvojem jedince v emocionalitě, sebeovládání, intelektu, posilování sebedůvěry a

podobně. Nezanedbatelná je zde i tvorba kognitivní a emocionální základny mravního systému každého individua.⁴¹

1.3 Působení okolními vlivy

V předchozím textu bylo poukázáno, co vše ovlivňuje výchovu, jako například již zmíněné vrstevnické vztahy a další okolnosti. Nyní se pokusíme rozdělit vlivy, které mohou do jisté míry ovlivnit působení a výchovu vychovávané osoby.

Na člověka působí jednotlivé vlivy, které mají pro význam výchovu. Zde může rozdělit mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Mikroprostředí se označuje jako nejbližší prostředí, které zahrnuje rodinu, skupinu dětí při hrách, která vznikne sama od sebe, školní družinu a třídu, zájmové kroužky, nebo také sportovní oddíly. Jinými slovy vše, co je v bezprostřední blízkosti jedince. Do mezoprostředí by se dalo zahrnout sídliště, obec, region s přírodními podmínkami, ale i ekonomickými a kulturními. Mezoprostředí tedy zahrnuje nedílnou součást místa, kde se daný jedinec vyskytuje. Makroprostředí má zahrnovat aktuální podmínky země v daném čase. Pokrývá tak široké přírodní podmínky a i společenskohistorické, do kterých jde zahrnout i kulturní, ekonomické a politické poměry.⁴²

Pelikán ve své publikaci pojal osobní vývoj versus prostředí podobně jako Čáp, kdy uvádí spojitost s prostředím takto.

Každý jedinec a jeho individuální vývoj je spjat širším sociokulturním prostředím, do kterého spadá makroklima neboli stav společnosti, v níž jedinec žije. Dalším mezistupněm je mezoklima, které uvádí příslušnost k určité společenské vrstvě, národnosti nebo instituci. Posledním nejužším společenským prostředím je mikroklima, do kterého patří rodina, partneři, nejbližší přátelé, ale i klima třídy, pracovního a zájmového kolektivu a jiné.⁴³

Na základě genetické výbavy se v procesu interakce s okolním prostředím utváří osobnost jedince. Při tomto procesu dochází k sociálnímu učení, kdy vychovávaný pod vlivem vnějších podmínek a na základě svých zkušeností s reakcí na dané skutečnosti

⁴¹ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 37 – 39.

⁴² Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 265.

⁴³ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 32.

mění své jednání a chování. Důležitá je v této chvíli i dosavadní zkušenost, kterou má, která se opírá o poznatky z výsledků vlastního chování a jednání.⁴⁴

Utváření osobnosti může probíhat na základě tří forem, kdy se jedná o jistou variantu utváření osobnosti:

- a) Spontánní utváření, kdy není prvotně záměr působit na jedince v podobě změnit jeho osobnost. Toto utváření je typické pro instituce a media, kdy osobnost člověka je otevřena danému působení silného podnětu, oslovuje jej a ovlivňuje i další jednání a chování.
- b) Situačně cílené utváření médií či institucemi má ovlivňovat jedince při jeho chování a jednání na konkrétní případ, v přímo konkrétní situaci. Je zde jistá snaha, aby jedinec změnil svůj názor, postoj či vztah. Cílem je, aby jedinec byl ochoten jednat tak, jak si přeje působil. Je zde pouze situační ovlivnění jedince.
- c) Cílevědomé a systematické utváření osobnosti, kdy cílem je dosažení trvalejších změn v chování a jednání recipienta v podobě změny osobnosti a její formování a zde hovoříme o výchově.⁴⁵

1.3.1 Výchovná kompetence

Nyní nahlédneme na výchovné kompetence, za jakých podmínek vznikají, jak se utváří a na případná úskalí, která toto všechno obnáší.

Výchovná kompetence, kterou má matka vůči svému dítěti, nevzniká porodem potomka, ale až v okamžiku, kdy o něj začíná pečovat. Na péči můžeme nahlížet z různých hledisek. V danou chvíli matka přejímá odpovědnost a starost o potomka, který je jí svěřen do péče. Matka se se svým dítětem raduje a raduje se i z něj, bojí se o svého potomka, má ho kompletně ve své moci a ovládá ho. Této kompetence výchovy a péče o osobu je schopná taková bytost, která dokáže navázat lidský vztah nejen k lidem a věcem, ale i k celému světu. Osoba, které se podaří navázat tento vztah je schopná

⁴⁴ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

⁴⁵ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

přesahu, transcendence, kdy si uvědomuje, že jí záleží na někom, či popřípadě na něčem minimálně stejně jako na sobě samým.⁴⁶

Pokud shrneme autorčina slova, tak výchovný proces vzniká od chvíle péče o vychovávaného jedince, nikoli porodem.

Výchovný vztah označil Radim Palouš jako: „zápas mezi okamžitými impulzy vyvíjejícího se vychovance a pevnou, ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele.“⁴⁷

Zde je poukázáno na důležitost role vychovatele. Je třeba, aby byl pevný, ustálený a zformovaný, jak uvádí autor. Pokud by nebyl pevný ve své výchově, tak vychovávaný jedinec nepozná hranice a normy dané společností, které by se mohly měnit dle nálady či aktuálního stavu vychovatele. V jiné své publikaci uvádí autor, že „Vychovatel působí na vychovávaného celou svou osobností, všemi svými životními projevy.“⁴⁸

„Žák se přece učí tak, že to, co je mu předkládáno učitelem, zvažuje u sebe sama: soustřeďuje se v sobě samém, snaže se zahlédnout ono učitelovo poselství ve svém nitru, totiž objevit sdělené slovo jako Pravdu uloženou v duši. Teprve náhled pravdy uvnitř přináší to, čemu říkáme, že žák *se* skutečně učí. Na tuto okolnost se potom snadno zapomíná, protože mezi dobou učitelovy výukové řeči a mezi žakovým poznáváním uplyne zpravidla příliš kratičký čas. Žáci potom chválí učitele a netuší, že „nechválí tak vyučujícího jako poučené, vědí-li ovšem sami, co mluví“ Učitel sděluje žákovi pravdivé věci, žák se však neučí pouze tímto sdělováním, neučí se těmito učitelovými slovy, nýbrž „znamenitými věcmi, jak je odhaluje uvnitř Bůh.“⁴⁹

„Výchova jakožto pojem zahrnující v daleko větší míře celkovou regulaci člověka, jeho kultivaci, formování, výchova jako proces uvědomělé regulace vědomí a jednání jedinců i celků, musí být cestou k porozumění jednak ze strany toho, kdo je vychováván, ale také toho, kdo sám vychovává. Výchova založená na výkladu v sobě obsahujícím vysvětlení je povrchní, jednostranná, výchova založená na rozumění vstupuje jakoby do hlubiny lidské duše, do hlubiny lidského bytí, do struktury lidského života v jeho různých projevech. Rozumění je rozuměním především člověku a jeho bytí, to je nutno i zde zopakovat. Výše uvedené se týká v první řadě vychovávaného, ale

⁴⁶ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 135.

⁴⁷ PALOUŠ, R. *Dary Jaroslavy Peškové*, s. 12.

⁴⁸ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 42.

⁴⁹ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 42.

také vychovatel sám není jen tím, kdo předává, nýbrž i tím, kdo se sám mění, kdo vstupuje do vztahu s vychovávaným tak, že je otevřen i vlastní proměně. Tak i vychovatel nesmí sám přistupovat k bytí jsoucna jen na základě jeho vysvětlení, výkladu, ale na základě rozumění mu, rozumění mu jako dění, dynamické struktury bytí vyvíjecího se. Ten, kdo je schopen rozumění, může toto rozumění předat ve výchově dále, naopak, ten, kdo je schopen jen výkladu, není schopen sám přivést jiné k rozumění a v tomto smyslu i ke srozumění, porozumění.⁵⁰

Autorka Pelcová hovoří o tak zvaných antinomiích, které jsou odvozeny z ontologických předpokladů výchovy.

- První antinomie osciluje mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací – zde nastává otázka, zda vychovávaný jedinec má právo vštěpovat své hodnoty a životní pojetí vychovávaným jedincům. Sice učitel formuje osobnost žáka ne dle svých měřítek, ale dle všeobecně uznávaných měřítek jako jsou dobro, pravda, spravedlnost.
- Druhá antinomie výchovy je moc a bezmoc vychovatele. Každý učitel vychází se svých životních zkušeností a ty tvoří jeho obzor. Nastává však úskalí, kdy vlastní zkušenosti učitele většinou už jsou zkušenostmi jiné doby či generace.
- Třetí antinomie poukazuje, že výchova nemá konce a i daný učitel či vychovatel je neustále vychováván. Pokud učitel žákovi káže, vystavuje se vlastní kritice a riziku konfrontace vlastní morálky.
- Čtvrtá antinomie výchovy spočívá v napětí mezi obecnými nároky kultury a individualitou vychovávaného. U jedince by neměla být potlačena žádná jedinečnost a neopakovatelnost osoby. V současné době byly i setřeny jakékoli klasické rozdíly mezi pojmy kulturní a nekulturní.
- Pátá antinomie výchovy je vztah mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, čili mezi odbornou kvalifikací a lidskou vzdělaností. Je zde problém mezi výchovou a vzděláním a zároveň vyučováním. Bez vyučování je výchova prázdná. Opakem je vyučování, kdy se

⁵⁰ STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 75.

nevychovává a nevzdělává. Z toho plyne určitý druh lhostejnosti či strachu, kdy se výchově nedaří.

- Šestou antinomií výchovy je problém samotné výchovy, její možnosti a meze. Výchova probíhá zde a nyní, avšak zde se naskytá otázka proměnlivosti výchovy, či existuje neproměnný ideál.

Cílem těchto antinomií však není přimět vychovatele či učitele v bezmoc a beznaděj a rezignaci, ale pomoci hledat nových cest výchovy a hledání vlastního smyslu pro výchovu.⁵¹

Čáp zjednodušeně popsal princip elementárních výchovných prostředků takto: vychovávající nejdříve vytyčuje požadavek na vychovávaného, kterého posléze kontroluje při jeho plnění. Podle dosaženého výsledku úkolu reaguje na vypracování a přitom i reguluje činnost žáka. Pokud je vše v pořádku, tak používá odměnu ve tvaru pochvaly. Pokud požadavek nebyl žákem vyslyšen, tak je možné jej zopakovat, popřípadě vysvětlí, když nebyl pochopen či zdůvodňuje. Tento proces by se mohl nazvat jako přesvědčování vychovávaného jedince. Kantor může použít ještě napomínání, či jako poslední možnost některý trest.⁵²

Pokud tento proces zjednodušíme do jednotlivých bodů, tak by se mohly pojmenovat:

- Požadavek
- Kontrola
- Reakce – v podobě odměny či trestu.

Autor ve své publikaci dále rozvíjí názor na jednotlivé složky tohoto procesu, kdy popisuje, co se pod jednotlivými akcemi skrývá.

Výchovné požadavky by se daly zevšeobecnit a dalo by se konstatovat, že pokud má osobnost málo požadavků, tak se nerozvíjí, či popřípadě jen v malé míře. Pokud jsou středně dané požadavky, tak nastává stav, kdy se mírně překračují přítomné předpoklady na jedince a postupem doby se zvyšují. Za těchto předpokladů dochází k optimálnímu rozvoji jedince. Pokud jsou nároky v podobě požadavků vysoké a

⁵¹ Srov. PECLOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 139-143.

⁵² Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 314.

překračují předpoklady jedince, tak dochází k narušení činnosti, psychosomatického stavu vychovávaného a popřípadě i k narušení dalšího vývoje osobnosti. Autor také podotýká, že je velice důležité, jakou formou je požadavek předložen. Zda je vysloven jako prosba, příkaz, žádost, formou otázky, ale třeba i náznaku. Nezáleží pouze na slovním vyjádření, ale také i na intonaci hlasu, gestech i mimice. Takto dospělý vychovávanému jedinci dává najevo, zda s ním zachází jako se svým partnerem.⁵³

Odměna je autorem vymezena jako „působení, které

1. Je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,
2. Vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
3. Přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost.

Trest je takové působení, které

1. Je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,
2. Vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání
3. Přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“.⁵⁴

Autor také podotýká, že problém trestu přesahuje problematiku dílčích prostředků výchovy, kdy se jedná spíše o etickou otázku. Mohou být narušené vztahy mezi lidmi, stejně jako mezi učitelem a žákem, či rodičem a dítětem, kdy se vyskytuje nadměrné užívání trestů a nehledí se ani na jejich ponižující formu.⁵⁵

Výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů.

Čáp dále podotýká, že morální či emoční pochvaly jsou často účinnější než materiální odměny. Toto se více objevuje u vyspělejších jedinců a skupin.⁵⁶

Dalším důležitým bodem je proces přesvědčování. Proces přesvědčování je také velmi důležitým prostředkem k formování výchovy. Dochází zde k jistému vysvětlování dospělým jedincem, proč je důležité udržovat jistou normu společnosti, nebo proč plnit

⁵³ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 314.

⁵⁴ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 314 – 315.

⁵⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 315.

⁵⁶ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 315 – 316.

požadavek. Posléze se zdůvodňují následky, které vychází z chování jedince. Za dodržených okolností budou splněny cíle vychovávaného jedince, kdy by měl uspokojit své potřeby a také i jeho referenční skupiny. Přesvědčování je jisté slovní působení na vychovávaného jedince, kdy vychovávaný využívá svého intelektu i své dosavadní emoční zkušenosti, které se mu dosud zformovaly svědomí a charakter.⁵⁷ K tomuto tématu se vrátíme v kapitole Reflexe hry.

Na tuto problematiku jsme již poukázali u Heideggera, který varoval před výchovou k používání moderní techniky či nástrojů. Pokud tuto problematiku přeneseme do dnešní doby, tak moderní technika může dnes představovat materiální odměnu v podobě telefonů, notebooku a dalších vymožeností. Rodiče si mohou myslet, že mají kontrolu nad vychovávaným jedincem, jednak že ho zaopatřili danou věcí a jednak že mají přehled, kde že se zrovna dítě pohybuje, pokud ho obdarovali mobilním telefonem, ale už si neudělají čas, aby se osobně věnovali výchově jedince a podpořili ho již ve zmíněném partnerském vztahu, kdy by s ním jednali jako se sebou rovným.

Závěrem této kapitoly by bylo dobré se zamyslet nad termínem „zajímat se“. Autor Palouš uvažuje nad tím, že: „Pravé „zajímat se“ znamená nikoli zajetí, nýbrž zaujetí, a toto zaujetí je významnou okolností, které výchova pečlivě dbá: vždyť přece jde právě o to, že se ten zajímající se (lat. *studens*) odvrací od lhostejnosti a přivrací k té záležitosti, o niž jde.“⁵⁸

Toto zaujetí se je důležitým bodem ucelené výchovy.

2 Hra

Kapitola nám nastíní pohled na hru z různých úhlů pohledů. Bude se věnovat slovu hra jako celku v podobě náhledu ze strany psychologie, sociologie a dalších různých oborů. V této kapitole se objeví i pohled na hru jako samotnou činnost, jak se vymezuje a jaký je její význam ve společnosti. Nejsou opomíjeny ani požadavky na hru a na lektora, který tuto aktivitu moderuje. Na závěr se objeví i dělení her, které je v kapitole podrobněji popsáno.

⁵⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 318.

⁵⁸ PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*, s. 24.

„... mluví se o ludologii jako o vědě zabývající se problematikou her. Byla koncipována celá řada teorií vysvětlujících fenomén hry, každá z nich zpravidla zdůrazňuje některý důležitý moment, ale žádná nevysvětluje hry ve všech souvislostech a v celé složitosti.“⁵⁹ Úvodních pár slov o hře od kolektivu autorů popisuje, že problematika hry je velice obšírné téma. Proto je v této práci nastíněno a nahlíženo na hru z několika různých pohledů, nikoli ze všech, které se mohou vyskytovat, neboť není možné je všechny obsáhnout.

Odpověď na otázku, jak a proč si děti hrají, záleží na tom, z jakého úhlu pohledu se na hru podíváme. Sociologa bude zajímat, jak se dítě pomocí hry připravuje na svou roli ve společnosti. Psychoanalytik bude klást hlavní důraz na rozvoj dětské osobnosti a na emocionální vztahy. Kognitivně orientovaný psycholog bude sledovat funkci hry, úroveň představitivosti, schopnost seberealizace a interpretace záměrů jiných lidí. Hra patří mezi sociální jevy, které se jen těžko vysvětlují logickými termíny.⁶⁰

2.1 Vysvětlení slova hra

Kapitola nám vysvětlí slovo hra z pohledu jednotlivých specificky zaměřených oborů. Budou zde náhledy z různě orientovaných slovníků, jako například sociologického, psychologického, pedagogického a jako poslední bude náhled na hru z úhlu pohledu sociální práce.

„Hra (game, play) specifická lidská činnost, která se často řídí zvláštními pravidly. Vymezení není snadné ani univerzálně přijímané. Nakolik je některé chování hry, je možno posoudit např. podle míry, do níž jsou s chováním spojeny následující charakteristiky:

- a) Intristická (vnitřní) motivace, která vede přímo k uspokojování základních psychických potřeb. Pozitivní emoce dominují.
- b) Prostředkům a činnostem je věnována větší pozornost než cílům a výsledkům.
- c) Nemá explorativní charakter (nejde o porozumění struktuře a funkci objektu, ale o možnost jeho použití).

⁵⁹ SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 13.

⁶⁰ Srov. BAYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*, s. 35.

d) Věci nejsou brány doslovně, „vážně“, předstírá se, je to „jako že“, realitou daná omezení jsou oslabena.

e) Účastník je aktivní (na rozdíl od např. denního snění nebo lenošení). Angličtina na rozdíl od češtiny důsledněji rozlišuje, zda se taková činnost řídí vnějšími pravidly (game), či nikoli (play).⁶¹ Jak uvádí sociologický slovník.

Hra (game, play) jedna za základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce, u dítěte smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé, hra je provázána pocity napětí a radosti, pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví, hry se rozdělují na:

- a) Takové, při nichž jde o riziko a náhodu, např. herní automaty,
- b) Takové, ve kterých vítězí jedna ze stran díky úpornému úsilí, např. při sportu, sportovní hry nejméně budují na iluzi, jde o reálný záznam skutečné události, nepřipravené, nenarežirované, bez záruky šťastného konce, přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi.⁶²

Člověk se hrou zabývá po 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.⁶³

⁶¹ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 99.

⁶² Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 196.

⁶³ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 82.

Ve slovníku sociální práce však žádný výklad slova hry nenajdeme. Nejbližší odkaz k tématu hra, které se ve slovníku vyskytovalo, bylo „hráčství, patologické hráčství, gamblerství“.⁶⁴ V této publikaci tedy hru chápeme spíše v negativním slova smyslu.

Jinými slovy hra představuje lidskou činnost, která se řídí pravidly, vykazující danou charakteristiku a podstatu. Tato činnost vedle práce a učení tvoří součást lidského života, přitom zároveň každá z těchto rovin jsou svým způsobem specifické.

Nyní nahlédneme na hru z pohledu autorů, kteří se ve své literatuře věnovali hře jako samostatné aktivitě, či popřípadě měli na mysli konkrétní zaměření hry dle svých stanovených kritérií.

„Hra je spontánní a smysluplná činnost, kterou se v dospělém věku osvobozujeme od toho, že něco musíme.“⁶⁵ Uvádí publikace vydaná roku 1980, která se zaměřuje na prázdninové pohybové aktivity.

„Hra ve své ryzí podobě, hraná v reálné realitě, nabízející možnosti vstupu do nejrůznějších skutečných rolí, situací, vztahů, odehrávající se ve skutečném prostředí, je hodnocena jako něco nepatřičného – pravděpodobně proto, že není činností produktivní a nevzniká při ní žádná ekonomicky změřitelná „přidaná hodnota“. Společností nastavený žebříček hodnot vyznává jiné preference a priority.“⁶⁶

„Hry pomáhají dětem, aby si vytvářely zdravé návyky v prožívání a v jednání, a tak zvyšují jejich psychickou, fyzickou a sociální odolnost.“⁶⁷

pokud to shrneme, tak zmínění autoři si pod pojmem hra představují spontánní, smysluplnou činnost, kdy se nám naskýtá možnost vyzkoušet si různé role a situace. V těchto definicích hry nezazněly žádné mantinely a ani pravidla, která se objevovala u autorů odborných slovníků.

⁶⁴ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 78.

⁶⁵ GINTEL, A., HOLEC, O., PLZÁK, M., TROJANOVSKÝ, P. *Prázdniny v pohybu*, s. 22.

⁶⁶ HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*, s. 13.

⁶⁷ ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 11.

2.2 Vymezení hry

Tato kapitola nám nastíní různá vymezení hry, která bychom měli mít neustále na zřeteli. Představy, které by měly prezentovat hru, platí pro všechny typy těchto a podobných aktivit.

Hra se vymezuje sedmi důležitými body. Zaprvé, je to svobodná činnost. Tato svobodně zvolená činnost pokud není dobrovolně zvolená a nelze s ní přestat, mění se v absurdní činnost. Jako další bod se v publikaci uvádí, že hra není vlastní, obyčejný život. Je to vystoupení do dočasné sféry aktivit s vlastní tendencí. V tomto případě i malé dítě chápe, co je realita a co jen jako, nereálná situace, která by se mohla definovat jako hra. Jako další vymezení hry se uvádí, že tato činnost je uzavřená a ohraničená. Dá se odlišit od běžného života časem, místem a dobou trvání. Má vlastní průběh a samotný smysl kdy je vymezena i časoprostorem. Dle autora je další podstata hry v její opakovatelnosti. Je to jedna z nejpodstatnějších vlastností, kdy se odlišuje od opravdového života. Hra také vytváří řád, kdy vnáší do zmateného světa jistou dokonalost, ale pouze po dobu hry. Další spektrum hry je spojování a rozlučování. Hra okouzluje tím, že přitahuje a upoutává. Je zde jistá harmonie, rytmus a pomáhá vnímat a vyjádřit ty nejušlechtlejší vlastnosti, které může jedinec prožít. Jako příklad je zde možno uvést vrcholné okamžiky při olympiádě. Poslední důležitou vlastností hry je, že obsahuje prvek napětí. Střídá se zde napětí a uvolnění. V prvku napětí je nejistota, naděje a risk. Pokud se do hry dostává prvek soutěže, napětí nabývá na významu.⁶⁸

Často se říká, že hra je „jako“, je to „život nanečisto“. Ve hrách vzniká modelový svět, který lidem umožňuje zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoumat jiné způsoby interakce s okolím. Hry:

- Si kladou za cíl vyvolat u hráčů jistý účinek,
- Se odehrávají ve specifickém prostředí,
- Jsou definovány souborem pravidel,
- Neposkytují „vítězům“ žádné materiální výhody,

⁶⁸ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 34.

- Jsou obvykle zasazeny do smyšleného rámce, zdánlivě nesouvisejícího s každodenním světem hráčů,
- Jsou připraveny pro skupiny hráčů, kteří v průběhu hry přicházejí do vzájemného kontaktu.⁶⁹

Autorka Zlatého fondu her klade důraz i na samotnou tvorbu hry již před její realizaci. Snaží se na hru nahlížet jako na událost, která musí být předem plánována a kdy je třeba brát zřetel i na různé neočekávané události, které se mohou během realizace vyskytnout.

Hra potřebuje své nositele, námět a svěží nápad, což dohromady vytvoří koncept něčeho nového. Od vytvoření námětu prochází i hra dalším vývojem a polováním při zkoušení a testování na jednotlivcích. Při tvorbě hry je dobré se zamyslet a představit si její průběh, možné emoce hráčů, úskalí a dramata, která mohou nastat. Aby vznikla dobrá hra, je nutná přítomnost hravosti, přání bavit se a sdílet, dávat, prožívat situace, do kterých bychom se ani neměli šanci běžně dostat. Jako jakákoli smysluplná činnost, i hra potřebuje mít stanovený cíl, formu a obsah. Nesmí se opomenout ani herní pravidla, pomůcky a potřeby, které budou potřebné. Vymezení místa, kde vše bude probíhat, je také nedílnou součástí přípravy aktivity. Doba trvání her či kurzu, typ a počet hráčů i nad těmito neznámými by se měl lektor zamyslet. V neposlední řadě to je esence her, kterou je míněno vnitřní smysl a poselství. Je důležité, aby si lektor uvědomil cíle akce a případně i její dramaturgii. V tomto případě dramaturgie znamená metodu, jak vybírat a zařazovat jednotlivé programy a další děje do časového harmonogramu, který je během kurzu k dispozici. Závěrečný celkový cíl by měl mít co nejsilnější účinek. Posléze přichází otázka scénáře a konkrétních her. Scénář představuje detailní plány jednotlivých dnů plný her a program, který byl účelně vybrán pro daný kurz. Dobrý lektor by měl i počítat s nepřízní počasí či únavou účastníků, a tím pádem mít i připravený jiný náhradní program v záloze.⁷⁰

Jinými slovy by se dalo shrnout, že když vymezíme vše, co by měla hra obnášet a jaká kritéria jsou požadována, tak bychom si mohli odpovědět už v podobě konkrétnější aktivity. V této fázi vymezení se může i přemýšlet nad podobou hry a případně i o její

⁶⁹ Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 66.

⁷⁰ Srov. ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*, s. 23.

realizaci, co by se stalo, kdyby... Je zde velké spektrum otázek a odpovědí, která mohou být jak smyšlená, tak i reálná.

2.3 Význam her

Kapitola by nám měla nastínit podstatu a význam her. Proč vůbec se hry v kolektivech praktikují, zadávají a proč jsou tak některými jedinci, obzvláště vedoucími volnočasových aktivit a zážitkové pedagogiky oblíbené a tak často využívané.

Pro děti jsou hry zábavné, pomáhají je pohltit do světa fantazie a rozvíjí jí. Hra zvyšuje zájem o dobrodružství, které je vnímáno jako radostná aktivita pomáhající odhánět nudu.⁷¹

Hry představují pro vedoucího skupiny nebo pro odborníky, kteří dohlíží na průběh programu, čili facilitátora, velice cenný zdroj činnosti, cvičení a strategií. Hry může použít každý jedinec či vedoucí týmu. Dají se použít na různých úrovních zručnosti a dovednosti jednotlivců, pouze pro zábavu nebo s větším důrazem na dosažení konkrétních cílů skupiny, které jsou předem dány. Hry jsou zakořeněny ve všech kulturách a jsou důležitou a nedílnou součástí vývoje člověka. Aktivity v podobě her pomáhají v první řadě překonat zábrany, které někteří jedinci mohou prožívat v nové, pro ně neznámé skupině či situaci. Hráči se při aktivitách uvolní, pobaví se a odstraní zbytečné bariéry. Zde nastává pokládání základu pro stmelení skupiny. Ve spontánní a uvolněné atmosféře mohou lidé efektivněji komunikovat, obzvláště pak s těmi, kteří do této chvíle byli nečinní a neaktivní bez vnější podnětné činnosti. Některé hry stimulují představivost a odkrývají bohatost myšlenek a různé pohledy na možnosti řešení. V prostředí her lidé snadno nacházejí jistotu a bezpečí – konec konců přece nic nepředvádějí, nepodávají žádné výkony, prostě si jen svým způsobem hrají. Každý účastník hry může růst individuálně vlastním tempem. Při praktikování her se zvětšuje představivost a rozvíjí se síla, takže lidé se pak ochotněji zapojí do dalších, posléze i náročnějších činností. Ukáže se, že hrající jedinci mají větší možnosti a zvyšují své dovednosti z různých úhlu pohledů. Možnosti her nelze podceňovat. Hry mohou přispívat k rozvoji soudržnosti skupiny, její základní činnosti a akceptujícího ovzduší,

⁷¹ Srov. CHOUR, J. *Receptář her*, s. 14.

kde nejsou nikomu kladeny překážky k růstu. Hlavní pozitivní prvek v tomto ohledu je skutečnost, že při aktivitě je legrace. Žádná skupinová práce není úplná, když do ní na některé úrovni nejsou zařazeny hry.⁷²

Výše zmíněný autor přirovnává „plody hry“ ke stromu. Než začne strom plodit ovoce, trvá to několik ročních období a let. Podobně hry mohou posloužit k probuzení a posílení společenského uvědomění člověka na cestě od „zasazení“ přes „růst“ až k „nesení ovoce“.⁷³

Když shrneme autorův pohled na hru, tak nám z toho vyplyne, že hra je důležitým prostředkem pro vývoj každého jedince. Některé podpoří a pomůže jim získat stabilitu a postavení ve skupině, které se může během her vyplynout, či postavení ve skupině může pouze utužit. Je to i uvolňující prvek, který může posloužit i k navazování vztahů a k prvotní aktivaci jak jedince, tak i celé skupiny, popřípadě společnosti. Je to jistým způsobem neustálá socializační činnost, která díky hrám pomůže jedinci získat více pohledů na aktuální reálnou či smyšlenou situaci.

Olivová ve své publikaci o hře napsala, že hra přejímá podoby aktivity, v níž jsou obsaženy zárodečné formy lidské práce. Vytváří se neoddělené a neoddělitelné sepětí prvků práce a hry, hry a práce.⁷⁴ Dá se říci, že hra připravuje jedince na jistou formu práce, kdy se nedá od toho oddělit forma hry, protože jsou spolu v dané kohezi.

Pohled jiného autora na význam hry nám ukazuje, že hry přinášejí jednak zábavu, ale také přispívají k tomu, aby se negativní emoce jedinců relativně rychle zase zklidnily.⁷⁵ Čili eliminuje emoce na mezní únosnost, na míru, kdy skupina je schopná emoce jedinců opět vrátit na přiměřenou míru která je pochopitelná pro skupinu.

2.4 Požadavky na hru a její struktura

V této kapitole se v první části zmíníme o základních rysech hry a následně se zaměříme na její strukturu.

⁷² Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 18.

⁷³ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 18.

⁷⁴ Srov. OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry*, s. 17.

⁷⁵ Srov. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*, s. 27.

2.4.1 Základní rysy

Kapitola pod názvem „Základní rysy hry“ nám popisuje jednotlivé vlastnosti hry, které bychom měli najít v každé zprostředkované aktivitě. Vždy před realizací programu by se měl lektor, popřípadě vychovávající jedinec zamyslet a uvědomit si, zda jeho aktivita splňuje dané rysy, které si dal za cíl.

- „Výzva: hra často účastníky nutí využívat zdroje a postupy, které jsou náročné a které mnozí z nich v běžném životě nepoužívají. Výzva může mít mnoho různých rovin: sociální, fyzickou, kreativní, psychologickou, intelektuální, emotivní nebo dokonce spirituální. Prvek výzvy je úzce spjat s intenzitou hry.
- Přitažlivost: hra musí být pro účastníky přitažlivá, „sexy“. Uvedení hry pomocí motivace může přitažlivost hry pro účastníky podstatně zvýšit.
- Pravidla: všechny hry, i ty nestrukturované, jsou definovány souborem pravidel.
- Přiměřená věková skupina: mnohé hry mají složitá pravidla, odehrávají se v nepřehledném terénu a podmínkou účasti je řada nejrůznějších dovedností. Komplexita některých her či fakt, že pro účast ve hře je třeba jistých životních zkušeností, způsobuje, že se nehodí například pro středoškoláky. Jiné hry naopak nemusejí být dostatečně atraktivní pro starší věkovou generaci.
- Speciální čas/místo: některé hry vyžadují pro uvedení specifickou atmosféru či zvláště upraven prostor. Jiné lze uvést téměř v libovolných podmínkách.
- Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost: koncept bezpečnosti při hrách souvisí také s faktem, že hráči jsou při hrách často vyzýváni, aby vystoupili z komfortní zóny a prozkoumali problematiku části vlastní osobnosti či chování. Takové okamžiky by měly být přijímány jako možnost rozvoje, nikoli jako důvod k nízkému sebehodnocení“.⁷⁶

⁷⁶ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 67.

Autor publikace „Předposlední psychohry“ své požadavky jak na lektora, tak i na skupinu a prostory definoval trochu jinak. Při aplikaci her do praxe je třeba mít na zřeteli více specifických a důležitých pokynů a snažit se jimi řídit. Velký přínos je zkušený lektor či alespoň lektor znalý dané problematiky, který má připraveny veškeré pomůcky, které bude během aktivity používat a potřebovat. Měl by umět kladně motivovat hráče k aktivitě, či alespoň jedince neutrálně naladit. Jednotliví účastníci by měli respektovat časy a dorazit ve stanovenou hodinu bez zpoždění. Je třeba mít zajištěnou vhodnou místnost či učebnu, kde by nedocházelo k větším rušivým vlivům. Autor poukazuje na problematiku návykových látek, kdy dává důraz na požadavek, aby všichni účastníci se jich vyvarovali.⁷⁷

Důležité rysy:

- Hra jako znak. Hra je něco, co není zcela doopravdy, resp. Kde provádíme něco s poukazem na něco jiného. Lov zvířat je poukazem k válečnému střetnutí. Špióni předstírají, že jsou někým jiným. Frivolita odkazuje k něčemu, co by mohlo být, ale v této chvíli není přítomno.
- Emocionální angažovanost. Hra obsahuje vzrušení. Vzrušení souvisí s nejistotou a neurčeností hry. Je podněcováno soutěží, zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát.
- Pravidla. Lov, flirtování i hokej mají svoje pravidla, která je třeba respektovat a za jejichž porušení následuje sankce.
- Soutěž. Hra je téměř vždy soutěží, byť nikoliv nutně soutěží proti někomu: je možné soutěžit proti něčemu – např. základnímu nastavení hry, časovému limitu atd.
- Cíl. Cílem hráče ve hře je vyhrát. Cílem pedagoga, který hru uvádí, může být něco zcela jiného: prostřednictvím hry přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem.⁷⁸

Autor dané rysy pro hru přirovnává k určitému fungování v běžném světě. Například že nejen hra má svá pravidla, ale i hokej, flirtování a jakékoli další aktivita, kterou provádíme. Přitom u pravidel je to velice důležité, protože hrající si jedinec zná

⁷⁷ Srov. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s. 59.

⁷⁸ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 10.

své mantinely, kdy je má nastavené v podobě pravidel, ve kterých se může bezpečně pohybovat a sám posléze ví, že pokud vybočí za pomyslnou hranici, může následovat trest, čili jistá diskvalifikace z aktivity.

Při plánování programu by každý vedoucí měl mít na paměti pár bodů, které nesmí opomenout při jeho sestavování. Hlavní jsou očekávání vedoucího lektora či organizátora dané aktivity. Do toho patří i zajištění termínu akce, domluva s ostatními lektory a zveřejňování organizace. Dalším organizačním úkolem je místo konání dle rozlohy a vybavení, ceny a zajištění stravování, možnosti dopravy na místo a technické zajištění. Lektor či organizátor by měl myslet i na časový rámec kurzu. Měl by se zamyslet i nad požadavky a předpoklady pro účast na akci. Zda je stanovená věková hranice, znalostní předpoklady, nebo fyzická a psychická zdatnost účastníků. Účastníci by měli být seznámeni s časovým harmonogramem dne, aby se nemuseli zbytečně ptát. Lektor nesmí opomenout i materiální zajištění a pomůcky potřebné k dosažení cílových aktivit. Pokud budou organizátoři akcí myslet na výše zmíněné úkoly, mají již zajištěnou polovinu organizované akce.⁷⁹

Doležalová, která je autorkou knihy „Hry na dětské tábory“, se ve své publikaci zmiňuje i o tzv. desateru, které by měl lektor respektovat a dodržovat. Některá pravidla z níže uvedeného textu, jsou již zmiňována jinými autory, jiná jsou ještě do této chvíle nezmíněná. Autorka ve své publikaci mimo jiné uvádí nespočet her na dětské tábory, které se hodí jak do volné přírody, tak i do klubovny či do stanu.

Herní desatero, které by měl lektor dodržovat je:

1. „Zajištění bezpečnosti účastníků při hrách.
2. Organizace her by měla být dobře promyšlena.
3. Srozumitelné vysvětlení pravidel účastníkům, v případě nepochopení potřebné dovysvětlit.
4. Motivovat do hry co nejvíce zúčastněných jedinců.
5. Rozdělení družstev do podobně výkonnostních skupin.
6. Rozvržený časový harmonogram her s případnou rezervou pro případ nečekaných změn.

⁷⁹ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 86.

7. Aktivní zapojení účastníků her jak do přípravy, tak i do úklidu po skončení aktivity.
8. Vedení účastníků ke sportovnímu chování fair play.
9. Povzbuzování a motivování méně úspěšných jedinců a chválení výherců.
10. Respektování věkových odlišností jedinců. Vhodným zapojením přimět k aktivitě i znevýhodněné a handicapované jedince.⁸⁰

Toto desatero by se mělo dodržovat nejen při táborových hrách, ale i při různých podobných aktivitách. Otázka však nastává, jak chválit výherce při hrách zaměřených na kohezi čili soudržnost skupiny. Dá se samozřejmě pochválit skupina či kolektiv jako celek, že se jim daná aktivita či činnost povedla, ale samozřejmě všem, nikoli však jednomu jedinci. Může zde nastat i nedorozumění a kolize ve skupině, kdy aktivita nemůže být ani dovršena a je třeba jí zavčas ukončit. V tomto případě může přijít na řadu motivování jedinců, co by se mohlo udělat příště jinak, aby se to skupině jako celku povedlo. Pokud jsou dost motivováni a cítí dobrou soudržnost skupiny, tak budou požadovat v pokračování aktivity, protože si někteří i ujasnili, proč jim to v tu danou chvíli nešlo realizovat.

Motivace je soubor vnitřních podnětů, se kterými jedinec vstupuje do hry. Pokud je dostatečně motivován, tak je zde předpoklad, že se hra rozběhne patřičným tempem. Dochází k navození chuti zapojit se do hry, ale i poznání dovedností, která se posléze může použít i v životě. Největší motivaci však může navodit osobnost instruktora, který vtáhne jednotlivé členy do hry.⁸¹

Za důležité psychologické znaky hry považujeme:

- a) Svobodu, emancipaci, spontaneitu, nevynucenost, nevážnost (ve srovnání s existenčně vážnou a účelnou prací).
- b) Herní iluzi (in lusio = vstup do hry), znamená to přistoupení na hrové předstírání, na situaci „jakoby“, hra je vždy trochu klamem, není opravdovým životem, má v sobě fantazijní prvek zdání. Hráč se identifikuje se hrou, je do ní vtažen (herní role).

⁸⁰ DOLEŽALOVÁ, E. *Hry na dětské tábory*, s. 9.

⁸¹ Srov. ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*, s. 17.

- c) Vymezenost, uzavřenost v „herním poli“ (kulisa“, jinak ale vnitřní nekonečnost, nevypočitatelnost, neustálý „tok hry“, odvázení, dovádění, skotačení).
- d) Herní paradoxy: přátelská agrese, četné klamání, zkoumání známého, nacvičování zvládnutého, symbolické přemožení, jakoby vzrušení, běh za ztraceným míčem.⁸²

Autoři knihy „Autismus a hra“ vymezili některé aspekty hry. Tyto aspekty specifikovaly u neautistických dětí, protože jejich publikace se věnuje převážně autistické problematice a děti s danou diagnózou by nesplňovaly tato kritéria.

- „Děti si hrají bez ohledu na národnost.
- Děti si hrají pro hru samu. Nepočítají s tím, že by hra něco produkovala (např. na rozdíl od plnění nějakého úkolu).
- Hra podporuje sociální porozumění: role a scénáře, které se využijí během hry, rozvíjí dětské chápání společenských pravidel a konvencí.
- Hra vychází z toho, jak dítě vnímá realitu.
- Hra je kreativní činnost, pomocí které se dítě vyjadřuje a více si uvědomuje svůj vztah vůči ostatnímu světu.
- Během hry se děti vzájemně pozorují, a tak obohacují své osobní zkušenosti.
- Hra je základem představivosti a fantazie, kdy dítě vstupuje za realitu tím, že předstírá, že se staly určité události.
- Hra poskytuje dítěti příležitost podívat se na určitou situaci s odstupem, jakoby zvnějšku: „Medvídek se musí najíst stejně jako já“ nebo „Jestliže panenka jsem já, co se stane, když strčí do svého mladšího bratra?“
- Hra je založena na spontánní dobrovolné činnosti a přináší radost. Dítě věnuje hře velkou pozornost a často je hrou plně pohlceno. Hra je často doprovázena zářícíma očima a jinými projevy nadšení.
- Hra je jedinečná příležitost, aby dítě mohlo vyjádřit samo sebe.⁸³

⁸² Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 13-14.

⁸³ BAYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*, s. 35.

Nedílnou součástí je i bezpečnost zážitkových programů, kurzů a her závisí na dovednostech a zkušenostech instruktorů, na kvalitě používaného materiálu, na metodě řízení účastnické skupiny a v neposlední řadě i na bezpečnostních standardech.⁸⁴

2.4.2 Struktura hry

Tato kapitola by se měla zabývat komplexní problematikou struktury hry. Jaké hry by se měly zařadit a případně i důvod zařazení, jak by měly vypadat a jaký účel by měly plnit.

Struktura hry je neoddělitelná součást od pravidel hry, čili rysů, které jsou popsány výše a které se musí dodržovat, abychom posléze mohli navázat na kvalitní provedení hry. Pokud nejsou zajištěny základní rysy, tak se nedodržovaná pravidla budou odrážet i na struktuře hry. Sebelepší program, pokud nemá zajištěné technické zázemí v podobě klidné místnosti, dodržování pravidel například respektování časů všemi účastníky a dalšími základními pokyny, tím pádem skončí velice riskantně.

Každé setkání by mělo mít určitou strukturu. Návrh jedné takovéto struktury je, že by na začátku setkání měla proběhnout bleskovka. Měla by obsahovat pár slov o tom, jak se cítíme nebo událost, která je pro nás důležitá a stala se v poslední době. Každý účastník má slovo a možnost si říci co chce a na zbytku skupiny je, aby ho poslouchali. Jako další aktivita jsou vhodné zahřívací hry nebo cestování v představách. Je zde možné i navodit atmosféru krátkou meditací. Úvod do tématu je další stěžejní akce, která by měla následovat. Zde se orientujeme především na tělesné a neverbální vnímání. Následovat by měla krátká vložka, aby se děti necítily přetěžovány. Poté by mělo být zpracování tématu pomocí herních, dramatizačních nebo výtvarných prvků. Předposlední aktivita je závěrečná hra, která může být jen pro zábavu. Na závěr by měl být zařazen rozhovor a snaha reflektování celé lekce.⁸⁵

Důležitým bodem na úvod je stanovení si hranic a pravidel, které by měli dodržovat nejen účastníci, ale i vedoucí. Při vedení skupiny je také důležité dávat jasné pokyny, cíleně vést diskusi aby se mohli vyjádřit všichni zúčastnění s následným rozbohem a

⁸⁴ Srov. ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*, s. 18.

⁸⁵ Srov. HOPPE, S., HOPPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*, s. 34.

vyhodnocením, které ke konci akce vyústí v závěrečné zhodnocení celého programu.⁸⁶
Kolektiv autorů mimo jiné uvádí důležitost časového managementu.

U všech kolektivních činností by měl vedoucí pamatovat na:

- a) Rozehřátí
- b) Soustředění na úkol, který před sebou máme
- c) Zklidnění
- d) Závěrečné sdílení se skupinou.⁸⁷

Při případném sestavování programu, by lektor měl brát na zřetel rámcové téma, které vyplývá z dlouhodobého záměru. Nesmí opomenout ani aktuální cíl práce, momentální stav skupiny, její náladu a energii. V neposlední řadě musí také myslet na zvolená témata, či případně témata, která se vyklubou během připraveného programu. Řazení her za sebou by mělo vyplývat i z účastníků, které by si měl lektor všimnout. Většinou se začíná jednou dvěma rozechřívacími hrami, poté hra na uklidnění a koncentraci a pak přichází na řadu hlavní poznávací případně edukativní hra. Pokud jsou účastníci plni nevybitého napětí, byla by dobrá v tuto chvíli relaxační hra a plynule přejít na hru na soustředění.⁸⁸

Zkušenosti lektorů se mohou setkat s chybami, které ve fázi přípravy her mohou nastat. Občas se stává, že téma aktivity nekoresponduje s věkovou hranicí a mentalitou zúčastněných. Tím vzniká i aktuální oslabení motivace a hra se mívá účinkem. Další úskalí může nastat, pokud opakujeme motiv hry. V tomto případě není vhodné oponovat tím, že se účastníci poučí z předchozích chyb a měli by podobně cílenou aktivitu zvládnout lépe. Jako další chyba se vyskytuje kopírování již známé předlohy. Hry nejsou přepisem knihy či povídky. V takovýchto případech může vzniknout parodie či karikatura. Další častou chybou je opakování nápadů a her. Dochází zde jen ke změně legendy, nikoli jádru aktivit. Příprava her se tak stává denní rutinou, nikoli překvapením pro všechny zúčastněné. Lektor by se měli vyvarovat i nedohrané etapové hře. Je třeba si udělat a myslet na časovou rezervu, na případnou změnu počasí, organizační nedostatky či případné střevní potíže účastníků, které může pokazit závěrečné

⁸⁶ Srov. BRANDER, P., a kol. *Kompas manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*, s. 52.

⁸⁷ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

⁸⁸ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 18.

vyvrcholení a ukončení hry. Aktuální skupinové ladění nejde přenést do jiného prostředí, kde bychom chtěli ukončit nedokončenou aktivitu. Je třeba si dát i pozor na předem prozrazenou pointu hry, která znehodnotí celé další úsilí týmu. Soutěživost týmů, kdy jsou upřednostněny především výsledky výkonů, může mít za následek, že chce tým vyhrát za každou cenu a vzrušení ze hry a radost jde stranou. Špatně pochopená pravidla účastníky, či špatný výklad pravidel lektory, časový nedostatek na vysvětlení pravidel může mít za následek dezorientovanost hráčů a nepochopení pravidel. Nevyrovnaná jak intelektuální, tak fyzická síla týmů může mít za následek rozvrstvení skupiny na favority a outsidersy, kdy jsou už dopředu známy výsledky her. Je třeba si dát pozor i na zaujaté rozhodčí. Důsledkem může být rozladění účastníků, zbytečné spory, ale i snížení výchovného efektu a autority vedoucích. V neposlední řadě by si vedoucí měli dát pozor na selhání, jak už techniky, tak i lidského potenciálu. V těchto případech, kdy celkový dojem závisí na jediném momentu, se může vše pokazit a magický okamžik je v nenávratnu pryč.⁸⁹

Výše zapsané chyby by lektoři měli mít neustále na mysli. Rysy, které byly již zmiňovány, autor převedl do reálného ohrožení, které nastane, když se něco nedodrží či nastane náhlý zlom při aktivitě. Je dobré si pro vedoucí tým uvědomit všechny úskalí, která se mohou v daný moment vyskytnout.

Je důležité poukázat i na účel hry. Lektoři by si měli uvědomit, za jakým účelem chtějí danou hru použít. Jedna hra se totiž může použít pro dosažení různých cílů či různých úhlu sledování a to by si měli zadávající uvědomit.

Je překvapující, že v mnoha publikacích je zřejmé, jaké by měly být požadavky před začátkem aktivity. Začíná se od přípravy materiálu, po místnost až k časovému harmonogramu a kompletního zabezpečení akce. Pokud jsou všechny tyto „detaily“ zajištěny, tak se přichází ke struktuře hry. Zde je překvapující výsledek, že málo literatury existuje na sestavení struktury her. Je mnoho publikací, které jsou již zaměřeny na daný druh aktivit či emocí jako například na agresivitu, aktivity venku či jiné emoční prvky, ale málo vypovídajících o tom, jak by celková aktivita měla být sestavena, z jakých her, jaká se hodí na danou problematiku. Jedna hra se může použít jak na uvědomění sebe sama ve skupině, tak také i na sledování skupinové koheze a

⁸⁹ Srov. CHOUR, J. *Receptář her*, s. 19.

spolupráce, napomáhání jedincům, atd. Hlavní je, aby lektor věděl, proč zrovna tuto aktivitu zařazuje právě v tu danou chvíli.

2.5 Osobnost lektora

Lektor by se v tomto případně dal nazvat i vychovávající jedinec, výchovný pedagog, animátor, či kdokoli, kdo je zainteresován do problematiky výchovy a hry. I rodič zde může plnit tuto vedoucí funkci.

„Být konkrétním a dobrým příkladem dospělého, to klade na vedoucího cvičení vysoké nároky.“⁹⁰

Nikoli jen hry musí splňovat různá kritéria, ale v tomto případě i lektor či lektori. Pouhá pravomoc dělat lektora v tomto případě nestačí. Pokud chce někdo vykonávat funkci lektora, musí splňovat různé množství požadavků, aby byl opravdu „dobrý“ lektor. Ten musí mít dobré organizační schopnosti, které již byly popsány v kapitole požadavky na hru, struktura hry a jiné.

Schopnosti a průprava vedoucích se odráží i na druhu akce a výběru cvičení. Optimální při různých kurzech je, že spolupracuje třídní učitel, případně vedoucí kurzu a učitel tělesné výchovy. Pokud je to v době projektového týdne, mohou být nápomocni i rodiče.⁹¹

Pokud je základem lektora práce se skupinou či skupinami tematicky zaměřená interakce, jsou zde i čtyři podmínky, které by se měly dodržet. Při práci na tématu se většinou individuální potřeby jednotlivce sjednotí ve vzájemné působení jedince se skupinou. To vede k tomu, že jedinci si uvědomují svou sílu prostřednictvím skupiny. Toto spolupůsobení jedinců, které celkově působí, probíhá v daném prostředí, kde se zrovna vyskytují. Vedoucí kurzu musí mít tyto faktory neustále na mysli kvůli působení zpětné vazby a pro nezbytnost dynamického balancování mezi danými podmínkami.⁹² Síla skupiny by se dala přirovnat na školní prostředí. Třída, jako taková má mnoho různých rozbrojů a hádek. Jakmile ale do toho vstoupí konflikt s vedlejší paralelní třídou, tak původní třída, kde byly konflikty mezi jednotlivci, se semkne a působí jako

⁹⁰ HOPPE, S., HOOPPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*, s. 27.

⁹¹ Srov. HOPPE, S., HOPPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*, s. 25.

⁹² Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvoj*, s. 76.

celek. Skupina proti rivalitní třídě. Tohoto semknutí by měl dosáhnout lektor i bez pomocných negativních aspektů v podobě jiné skupiny.

Lektor by měl být všímavý i vůči pravidlům hry. Některá pravidla jsou neměnná, jiná by měl přizpůsobit vyspělosti skupiny. Někdy je třeba upravovat i pravidla během hry, kdy náročné hry nemají spád, či naopak rychlý průběh hry je třeba pozdržovat. Skupina, která nemá zkušenosti s hrami, potřebuje podrobné a jasné zadání. Pokud skupina už má jisté zkušenosti, postačí jí i méně informací a instrukcí a dokáže hru plně využít.⁹³ Pokud skupina má zkušené a nezkušené členy, měl by se brát ohled více na ty nezkušené, a průběžně se přesvědčovat, zda pochopili dané instrukce.

Zapojení vedoucího do hry spočívá již při volbě hry. Může je vést několika způsoby. Prvním je zvenčí, kdy lektor dává ústní či písemné pokyny. Druhé zapojení může přicházet průběžně, kdy lektor může zastávat roli např. vypravěče. Poté je možné, aby lektor byl vtáhnut do role zevnitř, jako kapitán na lodi, kastelán zámku, či jiná funkce. Poslední role vedoucího při zapojení do hry je střídavá, kdy je vedoucí dle potřeby chvíli učitelem, někdy vypravěčem, či kouzelníkem. Vedoucí může svým správným zapojením do hry dát i vhodný příklad. Zde ovšem by si měl uvědomit, že se jeho role mohou křížit s řídicí funkcí a hlavně by neměl ztrácet nadhled nad situací.⁹⁴

Lektor by se měl snažit zajistit bezpečnou atmosféru a prostor, kde by se jedinci cítili v bezpečí. Zde se odráží jistá vzájemná kultura vztahů v dané skupině či třídě. Jedinci mohou vysílat i neverbální signály, kterými projevují a dávají najevo své pocity a reakce. Účastníci by neměli být nuceni do činnosti proti jejich vůli. Empatický vedoucí by měl vycítit i pocity jednotlivých hráčů a v případě citové nestability je uklidnit například chycením za ruku. Lektor by se měl především držet kladných témat a úsměvného pohledu na svět. Jsou zde kladeny velké požadavky na lektora především ze strany zkušenosti, trpělivosti, umění naslouchat a dalším, kterým se děti mohou naučit.⁹⁵

Vedoucí skupiny je jejím facilitátorem. „Kormidluje“ směr činností a měl by být na daný úkol plně vybaven. Pokud by se skupinami snadno zranitelných klientů (například s duševně nemocnými) pracoval nezkušený vedoucí, musí pracovat s maximální

⁹³ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 24.

⁹⁴ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 24.

⁹⁵ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 24.

opatrností a zajistit si vedení a pravidelnou supervizi. V těchto situacích se vedoucí musí soustředit na budování silných stránek skupiny místo na zdůrazňování potíží.⁹⁶

Pro řízení aktivit je potřebné společné vedení dvou lektorů, kde dochází jednak ke vzájemné podpoře mezi lektory, tak i podpora od vedoucích se může dostat k více účastníkům. Je vhodné vytvořit prostředí jistoty, kde účastníci bez ostychu mohou vyjádřit a sdílet své názory.

Při společném vedení dvou lektorů bych upřednostnila zástupce obou pohlaví. Je důležité, aby se účastníci cítili dobře, a již při výběrů lektorů se to může splnit. Je dobré mít lektorskou dvojici v podobě muže i ženy. Když uvidí muže i ženu ve vůdčí roli, tak v každém účastníkovi to vyvolá zajisté různé pocity. V danou chvíli ale mohou mít alespoň malý pocit jistoty, že jedinec daného pohlaví nebude ve skupině sám. Podstatný je názor obou pohlaví na danou problematiku, který se může při různých aktivitách ukázat a být vyřčen.

2.6 Výběr her pro určitou věkovou skupinu

Při výběru hry je vždy důležité brát ohled na členy skupiny, zda se již znají či nikoli, jaké je jejich věkové složení, celkové naladění skupiny, zda jsou zvyklí si hrát a mnoho dalších proměnných.⁹⁷ Autorka publikace *Hry pro dospělé* upřednostňuje výběr hry dle dané věkové skupiny. Lektor by se měl přizpůsobit a naladit se na danou věkovou skupinu.

Obecně se nedá říci, které hry jsou nejlepší či se nejvíce hodí pro danou věkovou skupinu. V případě výběru hry se objeví odvaha a zkušenost lektora. Odborní autoři popisují, že výběr jedné hry pro dvě skupiny stejně starých dívek dopadl úplně jinak. Jedna skupina si myslela, že byl výběr zvolen na dětinskou hru, kdežto druhá skupina naopak právě vybraným aktivitám dávala přednost.⁹⁸ I dle tohoto případu vyplývá, jak je velice těžké odhadnout skupinu, a připravit pro ní kvalitní program obzvláště v tom případě, pokud danou skupinu uvidíte prvně. Někteří již mohou mít nějaké zkušenosti s podobnými aktivitami, jiní se s podobnou aktivitou setkávají prvně.

⁹⁶ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

⁹⁷ Srov. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*, s. 22.

⁹⁸ Srov. HOPPE, S., HOPPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*, s. 21.

2.7 Typy her

Tato kapitola nám poukáže, dle jakých různých kritérií by se daly řadit hry jednotlivých autorů. Každý autor publikace o hrách je zaměřen na jiný způsob práce a námět hry a klade důraz na jiný podnět. Daný podnět se i ukazuje při tematickém rozdělení her.

Odborné publikace tedy uvádí různé dělení her. Může být dle prostředí, věku a pohlaví účastníků, aktivit, ročního období, velikosti skupin, množství předmětů potřebných k realizaci programu, délky přípravy programu a její realizace, nebo v neposlední řadě dle průběhu a zaměření. Jsou i samostatné skupiny her, které jsou děleny na hry zahřívací, seznamovací a kontaktní, iniciativní a týmové, na rozvoj komunikace a spolupráce, rituály a hrátky všeho druhu. Různé třídění her napovídá, jaká je charakteristika a žádoucí efekt her, a tím jsou i směrodatné pro lektory.⁹⁹

Autorky knihy *Cvičení z pedagogické praxe III* rozdělily hry takto: kontaktní hry, rozvoj vnímání, uvědomění vlastní identity, rozvoj citových vztahů. Jako další témata zvolila: rodina a přátelé, komunikace, vztah k vlastnímu tělu a důvěra.¹⁰⁰

„Hry pozemní, hry pro jednoho nebo dva hráče, hry na doma, tvořivé hry, hry ve vodě a letní olympijské hry“¹⁰¹, takto rozdělily hry autorky, které jsou i sestry, Drakeová a Loveová ve své publikaci.

Autor Miloš Zapletal rozdělil své publikace her na „Hry v přírodě, Hry v klubovně, Hry na hřišti a v tělocvičně a Hry ve městě a na vsi“¹⁰²

Autoři knihy *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, Šimanovský a Šimanovská rozdělili svou knihu na okruhy okolností, které se mohou v životě vyskytnout a k daným tématům přiřadili hry. Tematické okruhy, které použily jsou rozhřívací hry a ledolamy, rodina, vztahy a vrstevníci, o penězích, konzumní společnost a reklama, příroda, hry o

⁹⁹ Srov. CHOUR, J. *Receptář her*, s. 12.

¹⁰⁰ Srov. VYSKOČILOVÁ, E., HERMOCHOVÁ, S. *Cvičení z pedagogické praxe III.*, s. 4-5.

¹⁰¹ DRAKEOVÁ, J., LOVEOVÁ, A. *Hry na chatu i do přírody pro malé i velké*, s. 4 – 5.

¹⁰² ZAPLETAL, M. *Hry na hřišti a v tělocvičně*, s. 505.

přírodě, hry o přežití, survival, první pomoc, outdoor a hry v přírodě, a jako poslední téma je globalizace a hry o zemi.¹⁰³

Výše zmínění autoři dělí hry především dle okolností, které jsou zřejmé. Pokud se jedná o venkovní prostředí či životní událost, tak dle toho vyberou „správnou“ hru a zařadí jí do programu. Toto členění her se dá nazvat jako vnější okolnosti. Nejedná se totiž zde o hru samotnou, na co se zaměřuje, ale o adaptaci hry na danou problematiku, nebo na prostředí, kde se zrovna vyskytují.

Do prováděných aktivit se každý zapojuje přirozeně a nenásilně. Lidé se chtějí zapojit, protože zjišťují, že dovednosti, které získali, mohou použít v práci, ve svém životě a při studiu. Vidí, že se mohou svobodně rozhodovat, a uvědomují si, že mohou přispět do celkového snažení, aniž by museli mít strach z trestu, nepochopení nebo posměchu. Při použití akčních metod se z prostoru stává bezpečný prostor, v jehož rámci může skupina pracovat.¹⁰⁴

Autor zobecnil a rozdělil dle svého uvážení hry takto:

- hry seznamovací, rozehrívací,
- hry didaktické, též informativní, vzdělávací,
- hry rozvíjející tvořivé myšlení,
- hry prohlubující sebepoznání¹⁰⁵

Jiné základní dělení her dle Rogere Cailloise je, že hry dělí na soupeřivé (agon), kdy jde hráči o vítězství, kterého dosáhne kvůli svým dovednostem a schopnostem. Další druh hry je dle náhody (alea), která se vyznačuje necháním rozhodnutí na náhodě, osudu. V tomto případě jde o hru náhod. Hry napodobivé (mimikry, mimesis) se vyznačují adaptací na okolí a klamání tělem. Je zde napodobení jiné osobnosti, vyvolání klamného dojmu třeba maskou. Poslední druh hry dle Cailloise jsou zážitkové (ilinx/vertigo). Zde převažuje potlačení stereotypu a dosažení co nejsilnějšího vzrušení a zážitku.¹⁰⁶ Jak uvádí autor publikace Šimanovský, který má na svém kontě již několik publikací s tématem hry.

¹⁰³ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, s. 5 – 9.

¹⁰⁴ Srov. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s. 9.

¹⁰⁵ Srov. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s. 9.

¹⁰⁶ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 13.

Hra je pro člověka atraktivní emočním prožitkem, který je spojen s jejím průběhem. Pestrost prožitků odpovídá pestrosti her. Dnes už klasickou kategorizaci herních prožitků publikoval již zmíněný Caillois.

- a) Ilinx neboli vertigo (závrat) – prožitky vertiginální. Jsou spojeny se senzomotorickou manipulací a objevují se při zrušení stability těla, při akrobatických pohybech, při letu, skluzu, rotacích, pádech, zrychlení, při odstředivé síle, při jízdě, při přetížení, v beztláku, je to pestrá škála situací. Vývojově jde o záležitost vrozenou, vyskytující se už u batolat. Profitují z ní kolotoče a lunaparky. Setkáváme se s nimi u tzv. „klouzavých“, „benzinových“ a velké většiny adrenalinových sportů.
- b) Agon neboli boj – prožitky agonistické. Boj ve smyslu přemožení, překonání, je prastarou, archetypální činností člověka, spojenou s velkou emoční dynamikou. Už v šerém dávnověku se řada takovýchto činností ritualizovala. Do dnešních dob nám zůstala např. korida, sumo nebo „páka“. Boj dovede být přitažlivý nejenom svým vítězstvím, ale i průběhem. Vyjadřuje to úsloví „ať jsem bit, jen když se peru“. Soupeřem ovšem může být i hora, průliv, vzdálenost apod.
- c) Alea neboli náhoda, štěstí, hazard – prožitky aleatorické jsou typické pro situace, kdy výsledek není závislý na vlastní snaze či dovednosti, ale na náhodných, zpravidla málo pravděpodobných okolnostech. Alea je středověký pojem pro hrací kostky (vrhcáby). Tyto prožitky jsou „hnacím motorem“ hráčské vášně a hazardu ve hře, případně patologického gamblerství moderní doby. Riskování je atributem řady sportů.
- d) Mimikry neboli předstírání, hraní role ve hře. Mimetický prožitek je spojen s libostí při „převtělení“ do herní role. Je to tradice pitvoření a masopustních maškar, jádrem je identifikace s rolí. Už to, že se člověk oblékne jako sportovec, že manifestuje tuto roli třeba sportovním vybavením na úrovni, má pro něj emoční význam, je to spojeno s prestiží.¹⁰⁷

Autoři metodiky práce s dětmi na 1. stupni ZŠ rozdělili hry dle jejich charakteru, a to na „poznávací a sebeprezentační techniky, komunikační hry, hry na podporu a rozvoj

¹⁰⁷ Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 13-14.

spolupráce, hry na podporu vzájemných vztahů, hry na podporu soudržnosti (koheze)¹⁰⁸.

Jako v případě všech typologií, se málokdy setkáme s izolovaným herním prožitkem v čisté kategoriální podobě. Většinou jde o prožitkový komplex, kde se jednotlivé druhy prožitků prolínají a vyskytují smíšeně v určité situační proporcionalitě. Nevýhodou typologie je, že nezvažuje skupinovou dynamiku, která produkuje silné prožitky soudržnosti a sounáležitosti. Přichází v úvahu při skupinových hrách, kde „teamwork“ a pocit odpovědnosti „jeden za všechny a všichni za jednoho“ hraje důležitou prožitkovou roli. Kolektivní sporty jsou těmito prožitky prostoupeny.¹⁰⁹

Zajímavým přínosem jsou psychoanalytické teorie her. Podle nich se ve hře projevuje přání vytěsněné ze života. Hra může být sublimací společensky neúnosných přání, může mít význam kompenzační. Kromě zástupného momentu je hra výrazem opakovacího pudu, kdy nasazení „herní energie“ může vyrovnávat předchozí traumatizující zážitky.¹¹⁰ V těchto případech je třeba, aby lektor byl obzvláště obezřetný při zadávání, průběhu, tak i vyhodnocování programu či závěrečné reflexi her.

Nyní je vybráno autorem práce pár druhů her, které jsou nejčastější a nejpoužívanější pro skupinová setkání.

2.7.1 Interakční hry

Při interakčních hrách jde o poznávání způsobů chování, postojů a průběhu jednání ve vztahu ke skupině a ve vzájemných vztazích.¹¹¹

Pedagogické procesy se dají bez velkých nároků a nákladů uvést do pohybu díky interakčnímu cvičení a hrám.

Interakční systémy nabízejí hry a cvičení, které umožňují účastníkům nebo vychovávaným jedincům hry, aby získali mnohostranné zážitky jak sami se sebou, tak i s kolektivem. Zúčastnění jedinci mohou své pocity a potřeby vnášet do herní situace,

¹⁰⁸ SKÁCELOVÁ, L., FERDOVÁ, J., ZÁRUBOVÁ, L., AUJEZKÁ, A. *Metodika práce s dětmi na 1. stupni ZŠ*, s. 5 – 6.

¹⁰⁹ Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 15.

¹¹⁰ Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 13.

¹¹¹ Srov. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*, s. 21.

sami projevit aktivitu a mimo jiné beze strachu prožívat důsledky svého jednání vyskytujícího během hry.¹¹²

„V interakčních hrách, jejichž tématem je „sebejistota“, se děti dostávají do situací, které jsou pro ně zpravidla spojeny s nejistotou. Díky tomu, že navozené situace mají charakter hry, dochází ke zmenšení pocitu nejistoty, poněvadž situace, které se ve všedním životě často opakují,

- Jsou zde strukturovány pod sociální kontrolou,
- Jejich komplexita je redukována,
- Akce a interakce je usnadněna omezením možností chování.“¹¹³

Právě odehrané hry ve skupině poskytují základnu k rozhovorům o daném tématu. Jedinci vycházejí ze stejných nebo podobných zkušeností, které si právě společně prožil. Společný zážitek má jinou kvalitu, než kdyby téma bylo uvedeno přednáškou nebo filmem.¹¹⁴

„I když se ve hrách a cvičení jedná o aktivity ve skupině, jsou založeny na individuálních a zčásti velmi odlišných schopnostech členů skupiny. Uvádějí je do situací, které jim umožňují

- Získávat více realistických poznatků o vlastních možnostech, schopnostech a přáních,
- Rozvíjet své sebevědomí a vyjadřovat svá přání, své zájmy a záměry jasně, a přitom tak, aby to neublížilo ostatním,
- Cvičit se v získávání sociálně přiměřené pozice ve skupině,
- Prostřednictvím tvořivých metod v kladně naladěném sociálním prostředí prožívat emocionální pocit blaha a radosti.“¹¹⁵

Okamžité zlepšení vědomí vlastní hodnoty a sebejistoty může být podpořeno díky úspěšně navozené herní situaci. Jednou proběhla aplikace některých cvičení nebo některé hry přirozeně nemůže natrvalo odstranit závažný nedostatek sebejistoty a

¹¹² Srov. PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 11.

¹¹³ PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 11.

¹¹⁴ Srov. PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 11.

¹¹⁵ PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 11.

vědomí vlastní hodnoty. Zkušenosti nabyté během hry, obzvláště pokud se vyskytují v jisté frekvenci a posilují, mohou představovat významné kroky správným směrem.¹¹⁶

Jak je výše zmíněno, tak již při „interakčních“ hrách si jedinec může uvědomit sebe sama a své postavení v dané společnosti. Žádná hra okamžitě neodstraní vlastní bloky a pocity nejistoty. Ale postupným uvědomováním a posléze i prozkoumáním vlastní reakce na daný podnět můžeme korigovat své jednání. Tudíž zde nastává jakási seberegulace svého chování, kdy si jedinec může uvědomit, zda se choval adekvátně v dané situaci na daný podnět. Jinými slovy zde jistým způsobem probíhá výchova hrou, kdy na základě svého chování, či na základě poznatků ostatních členů skupiny se jedinec může více zorientovat ve svém chování v dané situaci.

2.7.2 Akční metody

Akční metody se vyvinuly z divadla a rituálů. Využívají se při skupinové terapii ke zjištění potíží a problémů nebo k zapojení skupiny do aktivní činnosti. Slova „akce“ a „akční“ naznačují, že se něco dělá, na rozdíl od „přemýšlení o něčem“, o „naslouchání“ nebo toho, když se člověku „řekne, aby...“. Kdykoliv shromáždíme skupinu lidí, poskytnou nám akční metody způsoby práce, které nám skutečně umožňují vidět naše ideje v akci. Jinými slovy, místo abychom o něčem pouze mluvili, můžeme to předvést či zahrát z mnoha různých úhlů pohledu, takže skupina se může do akce zapojit v reálném i nereálném čase (např. několik hodin představuje jeden týden) a uvidí myšlenky vyjádřené mnoha různými způsoby. Akční metody poskytují skupině řadu univerzálních „nástrojů“, které lze využít v rozmanitých situacích.¹¹⁷

Akční metody se již používají na takových místech, jako jsou nemocnice, školy a vězení, a lidé si více uvědomují, že akční metody mohou představovat nový jazyk k vyjádření pocitů, myšlenek a problémů. Prostřednictvím participativní akce se můžeme zaměřit na určitý aspekt skutečnosti a zvýraznit kteroukoli její část. Akční metody vytvářejí rámec pro dobré fungování skupin. Díky ní se dá analyzovat problém ve skupině. Akce napomáhá učení, růstu, soběstačnosti a sebeurčení, akční metody nám ve všech svých formách ukazují cestu vpřed a jsou velice zábavné. Když se člověk

¹¹⁶ Srov. PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 11.

¹¹⁷ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

podílí na aktivitě, která ho baví, snáze se přitom něčemu novému naučí. Když sami sebe prožíváme radostně, přichází k nám učení a poznání přirozeně. Pomocí akčních metod otevíráme dveře novým možnostem, nápadům a myšlenkám, které můžeme využít. Akční metody jsou nejen zábavné a dostatečně flexibilní, takže se dají využít v jakékoli skupině, ale jejich aplikace navíc nevyžaduje žádné nákladné vybavení.¹¹⁸

Akční metody jsou důležité, protože nám dávají:

- Aktivní tělo,
- Aktivní hlas,
- Aktivní smysly,
- Zábavný a vzrušující způsob objevování.¹¹⁹

Akční metody jsou rozmanité a snadno se přizpůsobují různorodým potřebám. Lze je uplatnit v jakýchkoli klinických a sociálních podmínkách. Jsou vhodné pro různé věkové skupiny i pro koedukované skupiny. Jejich důraz leží na společné týmové práci, praktikách kvalitní práce, zapojení všech členů skupiny do činnosti a na vytváření nových a podnětných způsobů učení. Účastníci používající akční metody ve skupinách získají větší sebedůvěru i smysl pro skupinu, pocítí, že jsou schopni zkoumat pojmy a různá témata a problémy a aplikovat získané dovednosti s cílem lépe porozumět potenciálním možnostem překonání svých konkrétních problémů.¹²⁰

Praktická cvičení pomohou lidem dostat se do kontaktu se svými smysly, se svým hlasem a svým tělem, aby mohli kultivovat uvědomování si sebe samých, svých schopností a svého potenciálu realizovat změnu (samozřejmě, pokud se pro to rozhodnou). Při využití akčních metod se skupině myšlenky nenutí, sama se rozhoduje a dochází k vlastním závěrům. Každý jedinec si v kolektivním zážitku najde vlastní cestu a každý něco získá.¹²¹

Důležitým faktem při akčních metodách jsou i prožitky spojené s tancem a taneční rolí, které jsou často opomíjené. Nejde o prožitek mimetický, ale o prožitek rytmického

¹¹⁸ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

¹¹⁹ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

¹²⁰ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

¹²¹ Srov. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*, s. 14.

pohybu v souladu s hudbou. V těchto prožitcích participuje i určitý moment kreace. Blízko k tomu mají prožitky v estetickokoordináčnících sportech.¹²²

Při akčních metodách je velice důležité, že hlavní roli zde mají aktivní tělo, hlas a smysly. Vše se aktivuje v zábavný, vzrušující způsob objevování sebe sama, svého okolí a prostředí.

Pochopení herních prožitků nám umožňuje porozumění motivaci her a ta je klíčem k pochopení psychologické podstaty sportu.¹²³

2.7.3 Psychomotorické hry

Mnoho her, které děti hrají samy nebo s podporou učitelky v mateřské škole, obsahuje různé možnosti hravého nácviiku vnímání a pohybu.

Také ty často haněné prstové hry jsou důležitou možností povzbuzovat vedle sociálních vztahů zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Mohli bychom všechny tyto hry označit jako psychomotorické, neboť výchovné cíle se dětem zprostředkovávají přes vnímání a pohyb, přes motoriku v celku.¹²⁴

Důležité je ovšem cílené, plánované a trvalé nasazení vybraných psychomotorických her, má-li se tím dosáhnout dlouhodobých pedagogických cílů (zcela všeobecně podpora pohybového, citového, poznávacího a sociálního osobnostního vývoje).¹²⁵

Hry, které byly nakonec po vyzkoušení převzaty do katalogu psychomotorických her, musely vyhovovat určitým požadavkům.

Například:

- „Proveditelnost ve skupinových místnostech nebo na hřišti.
- Možnost hrát hry už s nejmenšími dětmi.
- Změny, rozšíření požadavků pro starší nebo zacvičenější děti.

¹²² Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 15.

¹²³ Srov. SLEPIČKA, P. *Psychologie sportu*, s. 13-14.

¹²⁴ Srov. HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*, s. 13.

¹²⁵ HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*, s. 13.

- Realizovatelnost s nářadím a materiály, které jsou k dispozici v mateřských školách.
- Možnost začlenění do týdenního plánu. To znamená, že tyto hry mají být jenom jedním pedagogickým opatřením vedle ostatních a nemají vylučovat jiná zaměstnání.
- Pohybové hry by měla umět provozovat se svou dětskou skupinou učitelka – bez speciálního školení pro pohybovou výchovu.¹²⁶

„Hry pro posílení psychické odolnosti“ mají děti a mládež, ale i dospělé podněcovat k tomu,

- Aby tematizovali lidské silné stránky,
- Aby objevoval vlastní silné stránky a slabosti,
- Aby se naučili chovat zdatně a sebevědomě a
- Aby se sami prosazovali v uctivém soužití s druhými.¹²⁷

Hraní rolí je zvláště vhodné pro témata, při nichž mohou děti samy sebe znovu nalézt. Navzdory dobře míněným pedagogickým hlediskům bychom měli volit jen náměty, které se děti skutečně dotýkají. Jinak by vznikla hra vzdálená realitě, což vede k tomu, že ji hráči buď předčasně ukončí, nebo si ji v lepším případě stejně obmění podle svých potřeb.¹²⁸

Návrhy na hry v rolích předkládají různé konfliktní situace a možnosti jednání. Měly by probíhat v přehledné, uklidňující místnosti a měly by mít vztah k nějaké události aktuální v dané skupině. To pak zaujme většinu dětí, přestože se jejich pozornost dá obvykle lehce rozptýlit.¹²⁹

Ke hraní rolí obvykle nejsou zapotřebí žádné zvláštní pomůcky. Důležitý je důraz na jednoduché a pro děti srozumitelné jednání, při němž můžeme společně dojít ke správnému řešení situace. Samozřejmě některé situace nebývají jednoznačné, mohou mít i více dobrých řešení, někdy naopak nelze vytvořit výsledek vyhovující všem zúčastněným. Vždy také operativně využijeme nápady hráčů a začleníme je do hry.

¹²⁶ HERMOVÁ, S. Psychomotorické hry, s. 13.

¹²⁷ PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, s. 10.

¹²⁸ Srov. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*, s. 37.

¹²⁹ Srov. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*, s. 37.

Z těchto důvodů je třeba chápat uvedené možnosti vždy jen jako možné podněty pro vlastní průběh hry. Konfliktní situaci děti přehrají a řeší spíše samostatně, postupně se vystřídají různé skupinky.¹³⁰

Při hrách v rolích si účastníci mohou „nanečisto“ vyzkoušet různé situace i odlišný průběh, vidí, jak k určitému problému přistupují ostatní, a dozvídají se, že na každý konflikt může být více pohledů i různých přístupů k řešení. Tím, že děti ve svých rolích musí někdy zaujímat i jiný postoj než svůj vlastní, podporujeme a rozvíjíme jejich schopnost empatie a vzájemného pochopení.¹³¹

Psychomotorické hry jsou velice důležité pro rozvoj osobnosti jedince. Posilují účastníky při řešení různých úkolů v oblasti jak psychiky, tak i motoriky.

2.7.4 Psychohry

„Psychohry jsou aktivity pro hodnotnou náplň volného času, obsahující vždy herní a psychologické prvky, vhodné pro skupinu náročnějších, dospělých hráčů, nejlépe s vyšší úrovní vzdělání“¹³²

Tyto hry jsou náročnějším druhem zábavy, ale dovedou příznivce odměnit. Nedá se opomenout i jejich významná role při seznamovacích setkáních, soustředěních, skupinových sezeních, ale také při skupinových sezeních některých druhů psychoterapie, výuce psychologie, tréninku dovedností atd.¹³³

2.7.5 Etapové hry

Etapové hry nesou spousty názvů. Může se o nich hovořit jako o hrách na pokračování, dlouhodobých hrách, herních cyklech, celotáborových hrách či jednoduše jako o etapovkách. Toto vše jsou složitější, vícedílné, někdy i vícedenní hry, které spojuje jeden jednotící prvek, který je libreto, námět či scénář her. Tyto hry zjistíme, jakmile budeme vědět dobu trvání her. I etapové hry se dají rozdělovat dál. Program

¹³⁰ Srov. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*, s. 37 – 38.

¹³¹ Srov. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*, s. 37-38.

¹³² BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s. 9.

¹³³ Srov. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s. 27.

her, který trvá celý tábor od začátku do konce, by mohl nést název táborové etapové hry. Celoroční etapové hry se mohou jmenovat hry, které doprovázejí oddílovou činnost během celého roku po dlouhé měsíce. Díky doprovodným příběhům jsou tyto hry zařazovány ke skupině zážitků nazvaných mimikry, kdy dochází k předstírání jiné identity, jiného světa a jiné doby. Dopady celoročních etapových her jsou vcelku pozitivní. Zvyšují návštěvnost oddílu, dochází zde k oživování rytmu schůzek, upevňují soudržnost a týmový duch, zvyšují podnět k činnosti jednotlivců a dochází zde i k jisté výzvě jak pro jedince, tak pro celý tým. Existují zde však i negativní stránka těchto her. Může zde docházet k přehnané soutěživosti. Může zde nastat až tvrdý konkurenční boj, pokud se překročí jisté hranice hry. Přátelské vztahy zde mohou být potlačovány a všichni jsou zde vnímáni jako rivalové.¹³⁴

Od čtyřicátých let se u nás staly nesmírně oblíbené dlouhodobé hry, složené z řady úseků či etap spojených společným libretem.¹³⁵

Dobrá etapová hra není samoučelná. I když víme, že hra určená jen k pobavení, ukrácení dlouhé chvíle, má také smysl, přece jen klademe na dlouhodobé hry větší nároky a přísnější měřítko. Právě proto, že velká hra podložená romantickým příběhem probouzí v dětech zájem a často je dokáže silně motivovat, využíváme toho pro své výchovné cíle.¹³⁶

Některá etapová hra může mít proto obsah převážně naukový, učíme se při ní například nové tábornické praktiky nebo poznáváme přírodu v okolí tábora. Jiná má vést ke zvýšení všestranné tělesné zdatnosti, systematicky rozvíjí u chlapců a děvčat rychlost, sílu, obratnost a vytrvalost. Právě tak touto hravou formou upevňujeme a zlepšujeme charakterové vlastnosti. To je to nejcennější při dlouhodobých hrách. Tento výchovný záměr je v nich skrytý, pro děti je to především báječná hra, vzrušující závod.¹³⁷

Při etapových hrách je kladen i důraz na lektora. Každý lektor etapových her by měl mít na paměti několik důležitých zásad. Měl by myslet na poutavý námět, který by měl zaujmout všechny děti. Námět by měl obsahovat překvapení a tajnosti, které by

¹³⁴ Srov. CHOUR, J. *Receptář her*, s. 10.

¹³⁵ Srov. FOGLAR, J., CHOUR, J., ZAPLETAL, M. *Etapové hry*, s. 5.

¹³⁶ Srov. FOGLAR, J., CHOUR, J., ZAPLETAL, M. *Etapové hry*, s. 6.

¹³⁷ Srov. FOGLAR, J., CHOUR, J., ZAPLETAL, M. *Etapové hry*, s. 6.

neměly být prozrazeny. Hry by měly poukazovat na to, že každý člověk má všech pět smyslů a měl by se je naučit dostatečně využívat. Při hrách by mělo docházet ke hromadění nápadů, které mohou být realizovány. Může zde docházet k nečekanému překvapení během dne a toto vše mohou doprovázet různé okolní zvuky, které pro jedince jsou neznámé.

3 Výchova jako proces a výchova jako hra

„Ve hře nejde o předávání informací, ani o vyučování, ale o nabídku „zkus si, co to s tebou udělá, a budeš vědět, na co se máš připravit, až to bude doopravdy.“ Hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vystupovali na světlo, odhazovali masky, zkrátka aby odhalovali, co v kom vězí.“¹³⁸

Prevenčí mnoha nežádoucích jevů včetně agresivity je i harmonické spojení duševního a tělesného rozvoje, řecké kalokagathia, která se uskutečňuje za pomoci her. Kalokagathia dávala důraz především na krásu tělesnou i duševní a zdraví. Toto myšlenkové východisko našli zejména zážitkové a outdoor programy, kde cílem bylo hledat výchovný program pro mládež a volný čas.¹³⁹

Výchovný proces může probíhat i formou výchovy zážitkem, ta je nastíněna v následujícím textu.

Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitků. Ke klíčovým faktorům v závislosti na jednotlivých situacích patří struktura zážitku, facilitace a hodnocení výsledků. Asociace zážitkového vzdělávání identifikovala tyto principy facilitace procesu výchovy zážitkem.

¹³⁸ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 66.

¹³⁹ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 11.

- Primární rolí pedagoga je vytvářet vhodné zážitky, stavět žáky před problémy, nastavovat hranice, podporovat žáky, zajišťovat jejich fyzickou i psychickou bezpečnost a usnadňovat jim proces učení.
- Pedagog identifikuje a podporuje spontánní příležitosti pro učení.
- Pedagog se snaží být si vědom svých předsudků a předpojatých soudů a vlivu, které mohou na žáka mít.
- Zkušenostní učení zahrnuje možnost učit se z důsledků vlastních činů, z chyb i úspěchů.

Zážitek samotný však ještě neznamená, že se z něj člověk něco naučí. Zážitkové vzdělávání je postaveno na reflexi, rozboru zážitku: často se tomu říká „akčně-reflexní cyklus“. Účastníci si mohou svých zážitků všimnout a reflektovat je z mnoha různých úhlů.¹⁴⁰

Učení zážitkem je často mnohem více nepřímé. Lze ho podpořit systematickou reflexí, ovšem jako relevantní je třeba vnímat celý zážitek. Nebudme tedy překvapeni vývody a souvislostmi, které mohou na základě zážitku vzniknout a kterých jsme si možná dříve nebyli vědomi.

Bouda a další autoři navrhli následující vývody a domněnky, o které lze zážitkové vzdělávání opřít:

- Zážitek je základem a hnací silou učení:
- Žáci vlastní zážitky aktivně budují:
- Učení je holistický proces:
- Učení je sociální a kulturní konstrukt:
- Učení je ovlivněno socio-emočním kontextem, ve kterém se odehrává.

Následující model vyjadřuje teoretický vývoj procesu učení zážitkem, jenž je spojen hlavně s metodami používanými v organizacích outward bound.¹⁴¹

Prožitková pedagogika vychází z několika základních principů:

- Cyklus učení prožitkem

¹⁴⁰ Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20.

¹⁴¹ Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 21.

- Flow
- Komfortní zóny
- Princip dobrovolnosti¹⁴²

Cyklus učení prožitkem – základním východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno.

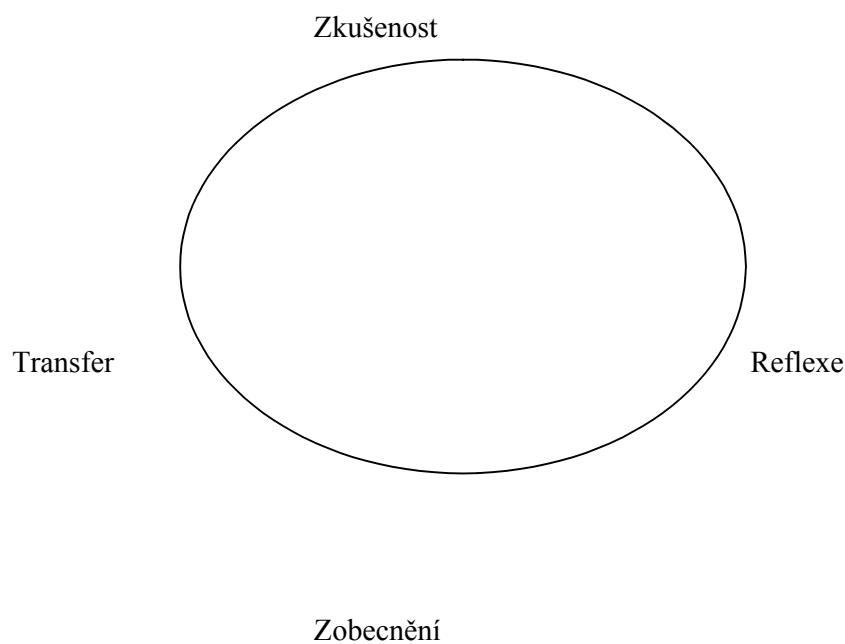


Schéma zahrnuje fáze zkušenosti, kritické reflexe, abstraktní zobecňování a aktivní experimentování.

Aby se studenti mohli z konkrétní zkušenosti poučit, je třeba ji správně vyhodnotit, což se nejlépe daří v menších skupinách. Pedagog-instruktor zve účastníky k aktivitám, které pro ně znamenají určitou výzvu. Na její zvládnutí potřebují aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Aktivity mají roli metaforického vyjádření určitých reálných typů situací, které účastníci mohou zažít ve svém soukromém či profesním životě.

¹⁴² Srov. ČINČERA, J. Práce s hrou, s. 15.

Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím aktivity je nejprve reflektována, je vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny. V zobecňující fázi je hledán vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě. V poslední fázi, transferu, je formulováno poučení o případné změně jednání pro jednotlivce i skupinu, které se může stát základem pro nové zkušenosti.¹⁴³

Výše uvedený cyklus je i kritizován a upozorňuje hlavně na následující body:

- Přílišné zjednodušení procesu učení, např. v posloupnosti fází, která nemusí být v praxi vždy dodržována
- Model působí dojmem, jako by každá z fází byla stejně dlouhá a důležitá
- Model neukazuje, že empirická zkušenost může vést ke špatným závěrům
- Model může vést k myšlenkové lenosti a dogmaticčnosti
- Model přehlíží kulturní, sociální či historické aspekty atd.

Cyklus učení zážitkem vychází z metodologie zážitkové pedagogiky. Tento učební cyklus obsahuje pět fází. První fáze je prožívání. To, co jedinec dělá, jeho činnost. Nastupuje druhá fáze, která je fází sdělování. V této fázi si jedinci sdělují reakce a poznatky z pozorování, co se odehrávalo. Třetí fáze se jmenuje uvažování neboli reflexe. Zde nastupuje diskuze a vzájemné pohledy s pozorováním týkající se již odehraného děje. Po této fázi následuje fáze zobecňování. V této fázi je vhodná diskuze o modelech chování a o aplikaci získaných zkušeností na skutečný svět. Poslední pátou fází je uplatnění. Zde účastníci využívají získaných zkušeností a snaží se je praktikovat do svých způsobů chování. Těchto pět fází se neustále opakuje.¹⁴⁴

Je zajímavé, že dva různí autoři definují cyklus učení zážitkem různě, avšak výsledek je stejný. Je důležité, aby si jedinec prošel všemi fázemi, a poté si vyvodí své závěry v podobě uplatnění na dané okolnosti dle Brandera, či transferem, který popisuje Činčera.

Flow neboli ponoření účastníků do fiktivní situace, při kterém se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků, účastníci se „cítí aktivnější,

¹⁴³ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 16.

¹⁴⁴ Srov. BRANDER, P., a kol. *Kompas manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*, s. 40.

pozornější, soustředěnější, šťastnější, spokojenější a kreativnější, bez ohledu na úkol, který je řešen“.

Pro proces flow je typické:

- Rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace
- Přítomnost jasných cílů
- Přítomnost jasné zpětné vazby
- Koncentrace na řešený úkol
- Ztráta rozpaků
- Proměna vnímání času

Stav flow se tedy vyskytuje, pokud dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým prahem. Pokud požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostavuje se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti padají pod kritický práh, je výsledkem apatie, a pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, je výsledkem strach.

Csikszentmihalyi rozlišuje tři hlavní složky stavu flow:

- Koncentrace – stav absolutního pohlcení aktivitou
- Zájem – základní předpoklad pro udržení motivace
- Zábava a s ní související pocit uspokojení

Předpokladem tohoto stavu je kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, souvislost s osobními cíli, možnost volby při řešení úkolu. Stav flow se také častěji dostavuje při individuální či skupinové práci než při klasické frontální výuce.¹⁴⁵

Systém plynulého učení flow learning. Má čtyři fáze, které vyplývají z předchozích aktivit a plynule přechází do následujících. První fázi autor nazval: Probuzení nadšení. Smysluplný prožitek není bez nadšení možný. Nemusí to být bouřlivé poskakování či rozčílení, ale účinný zájem a pozornost přiměřený situaci. Bez jakéhokoli nadšení se velice těžko a málo naučí. Druhá fáze plynulého učení se jmenuje: Zaměření pozornosti.

¹⁴⁵ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 17.

V této chvíli už nestačí nadšení samo o sobě. Hluboké vědomí a vnímání nemůžeme v sobě probudit, pokud nám neustále těkají myšlenky. V tuto chvíli je třeba přeorientovat jedince od nadšení k tichému soustředění. Třetí fáze nese název: Příjemný prožitek. Čím více se zaměřuje pozornost, jedinec si začíná více uvědomovat své smysly. Takto zaměřená pozornost vytváří vnitřní ztišení a otevřenost, která pomáhá vnímat blízké okolí bez rušení myslí. Poslední fáze se jmenuje: Sdílení inspirace. Prožitek napomáhá vnímat hlubší uvědomění. Společné prožívání s blízkým okolím upevňuje vztahy, ale i díky tomu jedinec lépe chápe i své vlastní hluboké prožitky. Sám autor ve své publikaci podotýká, že toto plynulé učení jde nejen aplikovat na hry a aktivity, ale také na jakékoli činnosti, které používají ostatní lektori.¹⁴⁶

Velký přínos plynulého učení spočívá v tom, že se jedinec oprostí od každodenních starostí, dokáže se uvolnit ze sevření svých myšlenek a osobních problémů. Proud energie, který vznikne při hraní, odplaví osobní problémy a nálady. Pokud se jedinec zbaví osobních problémů a starostí, pozornost a nadšení se dostane do nových a fascinujících prožitků.¹⁴⁷ Umocněnější prožitky může jedinec dosáhnout, pokud bude v autentičtějším prostředí, které bude zaměřeno na danou aktivitu.

Toto ponoření účastníků do aktivity, čili „flow“ jde krásně přirovnat ke hrám. Pokud je účastník plně zaujat hrou, takže nároky jsou optimální, jedinec zvládá zadaný úkol a okolnostní podmínky jsou nastaveny, tak nevnímá ani čas a je přímo pohlcen aktivitou. Pokud je však úkol více náročný než je schopen vykonat, tak je i méně motivován a nastává nevládnutí úkolu, které se může i prohloubit ve své selhání a tudíž neschopnost vykonat akci. V této chvíli může nastat kompletní nezáměr pokračovat v jakékoli aktivitě, protože míra motivace je skoro nulová a jedinec může prožívat zklamání ze sebe sama. V tuto chvíli výchova hrou má negativní dopad, protože úkol byl náročnější, než by byl schopen splnit.

Komfortní zóny existují pro každého člověka, jsou to zóny, které obsahují činnosti neznamající stres. Po ní následuje zóna činnosti, které pro účastníka představují zvládnutelnou výzvu, nazývanou zóna učení. Pokud účastník prožitkového programu přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří. Kritická

¹⁴⁶ Srov. CORNELL, J. *Objevujeme přírodu*, s. 26.

¹⁴⁷ Srov. CORNELL, J. *Objevujeme přírodu*, s. 26.

je hrozba překročení zóny učení do oblasti, které účastník není schopen zvládnout a ve které s vysokou pravděpodobností selže. Neúspěch může následně vést ke zmenšení vlastní komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti.¹⁴⁸

Princip dobrovolnosti, kdy instruktoři jsou povinni zajistit, že studenti nebudou nuceni k účasti proti své vůli, a současně studenti jsou odpovědní za to, že budou přijímat fyzicky a psychicky akceptovatelné výzvy, podporovat v tom ostatní a bránit nátlaku na kteréhokoliv člena skupiny.¹⁴⁹

Tento princip vychází ze zásady schopnost účastníků stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle. Jako další zásada je mít možnost rozhodnout, co a jak mnoho si z celé aktivity chtějí vyzkoušet. Jako poslední zásada je princip informované volby. Úkolem instruktora je najít mezi naprostým tajemstvím a naprostou informovaností takovou hladinu, která je optimální pro skupiny, cíle akce i její styl.¹⁵⁰

Princip dobrovolnosti, kdy studenti nebudou nuceni k účasti proti své vůli, koresponduje s požadavky na lektora, kdy je možné pravidlo stop pro účastníky.

3.1 Forma výchovy hrou

Tato kapitola nám nastiňuje, co vše se může skrývat za pojmem Výchova hrou. Nezáleží pouze na vztahu učitel, žák, učivo, či na správném výběru hry, jak jí za dané situace použijeme a zařadíme, ale i na mnoha dalších proměnných, která se v danou chvíli u vychovávaného jedince mohou vyskytnout. Při hrách může probíhat mimo jiné i výchova názorným příkladem, kdy daný jedinec reprezentuje správný náhled na situaci a frekventanti svým napodobováním ho následují.

Magister, překladem z latiny, je učitel, který je hlavním tvůrcem živé výuky. Je poslán školskými autoritami a v danou chvíli je učitel ten, kdo je výukovou autoritou. Přímé působení učitele se projevuje na osobním styku se žáky, kdežto nepřímé působení se může projevit prostřednictvím různých výukových prostředků. Při předávání poznatků a zkušeností probíhá vztah mezi učitelem, žákem a učivem.¹⁵¹ Tento vztah

¹⁴⁸ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 19.

¹⁴⁹ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 20.

¹⁵⁰ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, s. 20.

¹⁵¹ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 39-40.

bychom mohli přirovnat i k vychovávajícímu jedinci, který přímo působí na zrající osobu a prostřednictvím například hry chce působit na výchovu. Dá se to přirovnat k dětem v mateřské školce. Učitelka se snaží prostřednictvím nějaké aktivity, např. kreslení předávat návyky, které si posléze dítě může osvojit. Ta samá situace může nastat i při organizovaných volnočasových aktivitách. Zodpovědný lektor prostřednictvím aktivity, která ve školním prostředí představuje učivo, názorně předvádí činnost, kterou se vychovávaný jedinec snaží nápodobou zopakovat.

Radim Palouš ve své knize *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky* přirovnává slovo názor k náhledu, osvětlení. Autor konstatuje, že pokud nedojde k porozumění či k pochopení dané situace či výkladové látky žákem, tak zde přichází na řadu pamětní reprodukce nepochopeného. V tuto chvíli vychovávaný jedinec ani nereprodukuje, nýbrž pouze jen odříkává. V této situaci žákům chybí ten správný náhled a osvětlení proč tomu tak je. Autor uvádí, že názornost výkladu nemusí být pouhou nápodobou, ale popřípadě i názornou pomůckou, která může přiblížit představivost konkrétní věci. V publikaci je poukázáno, že názor můžeme vnímat z více hledisek. První vnímání názoru je ve významu zrakovém, kdy jedinec vnímá realitu očima a nikoli autoritativním přejímáním. Vnímání vůbec jako celek je další názorné přejímání, kdy je daná situace či věc vnímána jako celek, nikoli popisování situace slovy. Třetí vnímání názornosti je pomocí představ. Zde jsou podstatné obrazové představy na rozdíl od neobrazových představ. Posledním a již čtvrtým názorem je prožitek. Zde se klade důraz na celistvé prožívání světa, kam patří i racionální prozkoumávání.¹⁵²

3.1.1 Výchova hrou

Mluvíme-li o výchově hrou, dostává se v ní učitel do postavení tajného agenta, který ve skrytu své ilegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Učitel svádí své žáky hrou k poznání, láká je na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kup probírané látky. V tuto chvíli je podstatné, jak se s danou novou rolí vyrovná učitel, který je prostředník mezi žáky a nutností probrat danou látku.

¹⁵² Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 53.

Dalším důležitým bodem je jeho zaujatost pro hru, ve které by se měl vyznat, dodržet správné hranice a současně být citlivý na případné manipulace z jakékoli strany, které se mohou objevit.¹⁵³

Na bázi genetických predispozic v procesu interakce s okolním prostředím, ve kterém se jedinec vyskytuje, se utváří osobnost vychovávaného jedince. Při tomto procesu spolupůsobení dochází k takzvanému sociálnímu učení. Vychovávaný jedinec při tomto procesu pod vlivem okolních podmínek a dle již získaných zkušeností a reakcí na podmínky či okolnosti mění své chování a jednání. V tomto okamžiku je velice důležitá již získaná zkušenost s podobnou situací, která je podložena již získanými poznatky z předešlého chování či jednání jedince.¹⁵⁴

Utváření osobnosti jedince a působení na něj může probíhat různými způsoby. Může se to projevovat ve spontánním utváření. Zde není prvotní záměr jistou organizací, médií či podobným jedincem měnit osobnost recipienta. Pokud však je vychovávaný jedinec otevřen okolnímu působení a za okolností, že je podnět velice silný a oslovuje vychovávaného, může nastat i ovlivnění jeho dalšího chování či jednání.¹⁵⁵

Situačně cílené utváření je další formou působení na jedince. Působící jedinec v podobě média či instituce má záměr ovlivnit chování a jednání vychovávaného jedince v daném případě a v jisté situaci. Je zde snaha subjektu, aby jedinec změnil svůj názor či postoj, nebo také vztah k dané problematice. Cílem tohoto působení je, aby vychovávaný jedinec jednal vnitřně tak, jak si přeje ten, kdo na něj působí. Je to pouze situační ovlivnění jedince, kdy je cíl většinou dán danou situací.¹⁵⁶

Jako poslední působení je cílevědomé a systematické utváření osobnosti. V tomto působení je cílem dosáhnout změn v osobnosti jedince a to hlavně v jeho chování a jednání, které by měly být trvalejšího rázu. Je zde jistý tlak na změnu samotné osobnosti a její formování. V tomto případě se již dá mluvit o výchově.¹⁵⁷

¹⁵³ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hru*, S. 10.

¹⁵⁴ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

¹⁵⁵ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

¹⁵⁶ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

¹⁵⁷ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

3.2 Hra jako výchova

Zůstat klidný při frustraci a zlosti je pro impulzivní děti zvlášť obtížné. K procvičení této dovednosti se výborně hodí malá hra s rolemi. Ve hře může dítě sbírat vydatné zkušenosti – je to účinnější než tisíc slov. Ve hře s rolemi se používají přesně ty situace, které dítě v každodenním životě „vyvádějí z konceptu“. Může to být vztek nad tím, že si má uklidit svou hračku, musí vypnout televizi, u pokladny v supermarketu nedostane žádné bonbony...¹⁵⁸

Předvádění a přehrávání jsou nejjednodušší formou hry s přidělenými rolemi – a hodí se ke každodennímu používání.¹⁵⁹

Každý konflikt, při kterém se dítě zapletlo do nějaké tělesné šarvátky, se může stát výchozím bodem pro hru s rolemi.¹⁶⁰

Když si dítě hraje s jinými dětmi, tak si samy stanovují úroveň obtížnosti hry, kontrolují vlastní pravidla a podřizují svou činnost celkovému smyslu hry. Takto, vlastním tempem dítěte, může být i rozvíjeno abstraktní myšlení. Výše zmíněné podmínky jsou splněny při hře. Dítě je schopno jednat na vyšší úrovni při podpoře ostatních dětí. Získané znalosti dítě absorbuje později, a až poté se stávají součástí nezávislého vývoje dítěte.¹⁶¹

Při řešení problému, či během hry, kdy dospělý napomáhá dítěti, dítě uplatňuje poznatky a dovednosti, které již zvládá.¹⁶²

Aktivní účast na hrách má pozitivní dopady, které ocení nejen lektor, ale poté i jednotlivci skupiny. Je zde usnadnění vzájemného poznávání hráčů. Díky hrám se také navodí příznivější atmosféra pro komunikaci jednotlivých členů skupiny. Může zde nastat větší informovanost všeobecných záležitostí. Někdy hry pomůžou změnit chování, cítění a hodnocení, kterému jsme byli navyklí. Dochází i k posílení

¹⁵⁸ Srov. KAST-ZAHN, A. *Výchova v období vzdoru*, s. 62.

¹⁵⁹ Srov. KAST-ZAHN, A. *Výchova v období vzdoru*, s. 62.

¹⁶⁰ Srov. KAST-ZAHN, A. *Výchova v období vzdoru*, s. 71.

¹⁶¹ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*, s. 131 – 133.

¹⁶² Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*, s. 134.

sebehodnocení či k případné korekci pohledu sama na sebe. Dá se poukázat i na stimulaci k tvorbě příbuzných či jiných psychoher.¹⁶³

Hry se také dají zařadit do vyučování. V rámci dramatické, hudební či výtvarné výchovy se dají zařadit hry s orientací na sociální a osobnostní rozvoj jednotlivých žáků. Při jiných hodinách se dají také aplikovat, například pro uvolnění či soustředění, cíleně na aktivizaci žáků nebo i osvěžení těla a ducha. Hry však jdou použít i pro názornost ve výuce, nebo lepší poznání a zapamatování. Velký počet her se také dá hrát při hodinách jako je rodinná a občanská výchova. Nejvíce se v těchto hodinách dají využít modelové hry z oblasti zdravého sebeprosazení. Hry může využít i suplující učitel, který udělá z nudné hodiny hodinu aktivní, zajímavou plnou nápadů a nových poznatků o druhých a o sobě.¹⁶⁴

Jak uvádí Chour: „Hra není cílem, ale prostředkem výchovného procesu.“¹⁶⁵

Účinky her mají velice široký záběr výchovného charakteru. Kladou totiž požadavky na různé psychické procesy, stavy a vlastnosti jedince. V pohybových a konstrukčních hrách se dává důraz na vnímání a senzomotorickou koordinaci. Často se cvičí i paměť v podobě říkanek, písní či básní. Při sestavování různých stavebnic nebo i v tvůrčích či námětových hrách se rozvíjí fantazie. Analýza a syntéza, srovnání, nebo již pouhé předvídání tahů pomáhá rozvoji myšlení, které je typické pro řešení hádanek nebo při hraní různých stolních či karetních her. Při námětových hrách si jedinec může odnést spousty poznatků o světě, okolí či životě, kdy si může vstříbat i spoustu dalších vědomostí a dovedností. Poutavé a citově zabarvené hry, nebo také silně motivované hry pomáhají vychovávaným jedincům se soustředěním pozornosti na dané téma. Dalším nezanedbatelným hlediskem je překonávání různých překážek, které mohou nastat během realizace hry. Mohou se vyskytnout drobné neúspěchy jedinců, nedostatek potřebného materiálu, okolní rušivé vlivy prostředí či osob, aktuální osobní stav a jiné nepředvídatelné okolnosti. Při těchto úskalích se rozvíjí vytrvalost a sebeovládání, iniciativa, rozhodnost a další volní vlastnosti. Hry přináší i různé příležitosti, které napomáhají k osvojení zkušeností ve všelijakých společenských rolích, které mohou vést k formování zkušeností s okolím, uvědomění vazby a spolupráce a podobně. Hry

¹⁶³ Srov. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*, s.20.

¹⁶⁴ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 15.

¹⁶⁵ CHOUR, J. *Receptář her*, s. 14.

mají také různá pravidla, která musí hráči dodržovat. Hráči si je vytváří sami, takže nejsou dána zvenčí, ale spolupodílí se na nich. Hry také mohou pomoci jedincům ovládnout afekt při hře, překonání únavy, k soustředění pozornosti, čili mají jisté formativní účinky této silně motivované činnosti.¹⁶⁶

Autor ČÁP upozorňuje na důležitost úspěchu a nezdaru: „Úspěch či nezdár ve skupinových hrách – v závislosti na dosud osvojených sociálních dovednostech jedince – ovlivňuje dítě při volbě mezi hrou společnou a individuální. Individuální preference pro určitý druh her tedy často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedince již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.“¹⁶⁷

Například teenageři považují hru jako potřebu dětství, kdy pociťují, že k nim nepatří. Považují jako symbol překonaného stádia své hračky, pohádky i pořady v televizi. Neznamena to však, že hra ve vývoji jedince již ztratila svou hodnotu. Je zde spíše pomyslný přechod od klasické hry k jiným hrám, nebo i činnostem, které nesou herní aspekt. Toto se může projevit v zájmových činnostech, zábavné, učební, pracovní a jiné formě. Herní aspekt se objevuje u aktivity, kterou vychovávaná osoba praktikuje bez donucení někým jiným, s jistou vnitřní motivací a zažívá u dané aktivity jisté uspokojení. Mohou se zde vyskytovat malé skupinky, které se vyskytují formativními účinky.¹⁶⁸

Fikn zdůrazňuje, že hra jako taková se vůbec nebere vážně. Přiznává, že pro děti a jejich existenci má důležitou a hlavně základní roli v jejich životě. Během dospívání se hra vytlačuje ze středu života na periferii a je nahrazována jinými fenomény bytí. Nezmizí zcela úplně, ale zůstává v ústraní a plní roli příležitostné zábavy a přestávky, která vede k odreagování a relaxaci.¹⁶⁹

Nutno však podotknout, že: „hra stojí proti životní vážnosti, starosti a práci, stojí proti péči o duševní spásu – jeví se jako „nevážnost“, Nezávaznost“, jako dočasné uvolnění životního napětí, jako „prodleva“ a „zotavení“, jako kratochvíle určená pro chvíle prázdně, jako titěrnost a veselá nepřístojnost. V životě dospělých přiznáváme hře

¹⁶⁶ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 301.

¹⁶⁷ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 302.

¹⁶⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 302.

¹⁶⁹ Srov. FINK, E. *Hra jako symbol světa*, s. 21.

nanejvýš omezenou hodnotu, uznáváme ji jako účinný terapeutický prostředek proti přepětí práce, starosti, vážnosti. Avšak právě tím, že ji nahlížíme jako nástroj uvolnění, právě tím ji přijímáme od služeb fenoménů života, vzhledem k nimž ji jinak odmítavě vymezujeme.¹⁷⁰

3.3 Reflexí k výchově

Evaluační neboli vyhodnocovací metody programu či hry mohou posloužit jak vedoucímu lektorovi, tak i účastníkům samotným a v neposlední řadě i skupině jako celku. Vedoucí kurzu se může díky vyhodnocení účastníků poučit z připomínek k dosavadnímu programu, nebo mohou nastat i výtky k vlastnímu chování. Celkem vzato toto vše může posloužit jako pomoc do budoucího plánování programů. Jednotlivým účastníkům to může pomoci při jejich vlastním zařazení a sebeurčení, uvědomění si místa ve skupině a možnost přenosu poznatků ze hry do běžného života. Skupina si díky evaluačním metodám může uvědomit, průhlednost skupinové struktury a uvědomit si proces ovlivňování jednotlivců a v neposlední řadě i uvědomění si procesů v rámci společného učení, které si mohli prožít.¹⁷¹

Důležité je nejen si danou hru zahrát, ale i po jejím ukončení sdílet dojmy, nápady a pocity, které vyvstaly u jednotlivých zúčastněných členů. Sdílení dojmů a nápadů po odehrané hře předpokládá porozumění a empatii členů a také bezpečný prostor bez zesměšňování a ironie mezi jednotlivci. Závěrečný dojem lze projevit buď verbálně, či mimoverbálně (kreslení obrázků). Je možné si své dojmy také sdělovat ve dvojici, skupinkách či společně. I zde platí několik pravidel, která by se měla dodržovat. Každý jedinec by měl mluvit sám za sebe. Je zde také podstatné, aby se vyjadřoval konkrétně, aby nenastal únik do obecnosti. Je třeba respektovat i právo mluvčího či jeho názor, i když bude úplně odlišný od zbytku skupiny. Lektor by neměl žádné téma tabuizovat. Je potřebné, aby mohl zodpovědět jakékoli dotazy ohledně tématu a dotazů účastníků. Může se jednat o téma hygieny, vztahů, sexuality či i první pomoci. Ovšem pokud by aktuální vývoj debaty nesloužil cílům lekce, je třeba, aby lektor zasáhl a zastavil, či korigoval diskusi. Lektor by měl přesně vědět, co z vlastních pocitů a dojmů povzbudí

¹⁷⁰ FINK, E. *Hra jako symbol světa*, s. 21.

¹⁷¹ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvoj*, s. 87.

skupinovou dynamiku. Při sdílení se hráči hlavně vyrovnávají se svými zážitky, popřípadě i s pocity prohry či výhry. Účastníci se snaží si uvědomit, kdo a jak se na hře podílel, či jak se dospělo k výsledkům hry.¹⁷²

Po každé aktivitě, která proběhne v kolektivu, se hromadí prožitky jednotlivců a to jak pozitivní, tak i negativní. Vždy je důležité si promyslet závěrečnou fázi hodnocení, jakou formou bude probíhat, aby všichni účastníci měli šanci sdělit své pocity ve formě hodnocení, reflexe, zpětné vazby, či se můžeme setkat s výrazy feedback, reviewing, debriefing, processing a podobně.¹⁷³

V tomto výše uvedeném případě slouží lektor jako facilitátor, odborník, učitel a mnoho dalších rolí v jednom. Je důležité, aby lektor měl zdravý náhled na svět a jak již bylo zmíněno netabuizoval daná témata. Samozřejmě, že jedinec nemůže zvládat vše, ale v tomto případě je dobré, aby si to uvědomil. Není problém říci jako odpověď nevím, protože v tuto chvíli to tak je. Lektor by měl jít ale o něco dál a pozeptat se případně, zda to někdo do příště zjistí, či on sám si to vezme za úkol. Hlavní ovšem je, aby se lektor opravdu k tomu podnětu vrátil další setkání, aby byla vidět důslednost.

Jeden ze způsobů reflexe je hitace. „Hitace je přiřazení číselných hodnocení jednotlivým hrám a programům z minulého dne nejen podle oblíbenosti, ale může hodnotit i míru přínosu pro účastníka samého, kvalitu uvedení hry apod. Takovou anketu je více než vhodné doplnit i ústním hodnocením a komentářem k jednotlivým hrám.“¹⁷⁴

Jakékoli hodnotící prvky v podobě číselné škály ať už písemné či vizuální podoby by se měli ještě verbálně povysvětlit, jak je již výše zmíněno. Je možné, že se někomu nelíbilo, že se na něj někdo špatně podíval, ale přitom tu hru vnímal dobře, ale výsledek je negativní. V tom okamžiku převládne emoce a my, pokud nevíme, co přesně bylo hodnoceno, tak jen tápeme, proč je to negativní. Může se objevit i opačný přístup. Někomu se bude líbit při hře, že je v blízkosti vysněné osoby a tím pádem danou aktivitu ohodnotí velice dobře a při tom všem nehodnotil děj, ale blízkost nějakého vysněného jedince.

Reflexe však může mít i jiné formy. Verbální, kdy si každý účastník řekne své postřehy, neverbální, tyto metody slouží k rychlému přehledu o situaci ve skupině a i ti

¹⁷² Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 21.

¹⁷³ Srov. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělá*, s. 146.

¹⁷⁴ ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*, s. 15.

jedinci, co se neradi vyjadřují, zde mají možnost na stejné úrovni vyniknout jako ostatní. Účastníci mohou svůj názor vyjádřit i písemně, individuálně nebo také i již připraveným formulářem pro hodnocení.¹⁷⁵

Výstupy a výsledky z jednotlivých her by měly být interpretovány a komentovány vždy s ohledem na sebeúctu hráčů. Pokud je kritika příliš přísná a necitlivá, může narušit bezpečný prostor či zraňovat a deprimovat účastníky.¹⁷⁶ V tuto chvíli je dobré, aby lektor ohlídal a hlavně vysvětlil účastníkům, jak by výstup měl znít. Zde je míněno, aby dané informace byly konkrétní a bez vulgarismů a popisovaly situaci, nikoli jen někoho urazily. I špatné věci se dají říci hezky.

Alespoň krátké hodnocení předešlé aktivity či her by mělo být pravidlem. Směrodatné není pouze zjištění, zda jsme splnili cíl danou aktivitou, ale také informace, postřehy a pocity jednotlivých členů. Vedoucí a lektori si zase mohou při vzájemné reflexi sdělovat postřehy ve formě, kdo z jednotlivců projevily vytrvalost, nebo se tam objevila závist, strach a další prožitky. Je důležité si také všimnout, jak skupina fungovala, kdo zastával jakou funkci, kdo ke komu lne, kamarádství i popřípadě samotářství. Z této reflexe můžeme brát informace do dalších aktivit s danou skupinou, nebo v případě nezdaru s jednotlivými aktivitami se mohou použít a poupravit pravidla, aby se již chyba nevyskytovala.¹⁷⁷

Pokud shrneme reflexi a popíšeme jí z různých úhlů pohledů, tak se dá popsat jako vyjádření aktuálního stavu prožívání a chování při konkrétní aktivitě. Reflexe se dá použít jednak po každé aktivitě, abychom viděli náhled jedinců, ale můžeme jí i použít jako celkové shrnutí programu.

¹⁷⁵ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvoj*, s. 91.

¹⁷⁶ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 23.

¹⁷⁷ Srov. CHOUR, J. *Receptář her*, s. 34.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci pod názvem „Hra a výchova“ jsem se snažila nastínit problematiku hry a výchovy, jak je již z názvu patrné. Dále jsem se snažila zaměřit se na problematiku vychovávaných jedinců, které chceme díky působení „změnit“, neboli vychovávat.

V první kapitole jsem se zaměřila na základní pojem výchovy jako takové a snažila jsem se na tento termín nahlédnout z více úhlů pohledu. Tedy z pohledu odborných slovníků a poté dalších publikací věnujících se tomuto tématu. Za důležité téma, které stálo za bližší rozbor, jsem považovala aspekty a styly výchovy, dle kterých můžeme předpokládat budoucí zaměření a vývoj jedince. Druhá kapitola se věnovala hře. Opět jsem zde srovnávala zdroje z odborných slovníků a poté i pohledy jednotlivých autorů. Zde pro mě bylo překvapující zjištění, že existuje mnoho dělení her a že si každý autor může stanovit své vlastní dělení, ovšem žádná literatura se neshoduje v nějakém všeobecném základu. Jako důležitou podkapitolu zde shledávám „Osobnost lektora“, kdy jsem si opět potvrdila svou zkušenost, že ne každý pedagogicky zaměřený pracovník dovede vhodně a výchovně působit na vychovávaného jedince. Třetí kapitola se jmenuje „Výchova jako proces a výchova jako hra“. Nejpřínosnější v této kapitole vidím přínos reflexí na vychovávaného jedince. Díky reflexi může žáka vychovávat nejen lektor, ale také i jiný vychovávaný jedinec, který nahlas řekne například při jaké aktivitě se zadaný úkol dařilo vyřešit celému kolektivu a kde mají případné rezervy. Je zde možnost ohodnotit kolegu jako jednotlivce a zevšeobecnit poznatky do další spolupráce celého kolektivu. Na reflexi v podobě kritiky ze strany účastníka, neboli jednoho z nich, je nahlíženo jinak, než kdyby daný postřeh byl vysloven vychovatelem.

Během psaní mé diplomové práce jsem se setkala s různými tématy, které mě více či méně zaujaly. Tematický okruh, který by se mohl dle mého názoru více rozvinout, byl příklad aspekt osobnosti lektora. Na tuto problematiku by se mohlo více nahlížet dle jednotlivých přístupů k vychovávanému jedinci. Mohl by se také více rozpracovat přístup k jedinci, či ke skupině vychovávaných dle jednotlivého aktuálního vývojového stádia, ve kterém se dítě nachází. Bude totiž záviset, zda se jedná o období vzdoru, puberty či dospělého jedince. Přístup pro pubescenty bude zaměřen na soupeření,

kdežto v jiném věkovém období to může být na soudržnost kolektivu, individualitu atd...

Největší přínos shledávám v celostním pohledu na výchovu jedince. Domnívám se, že pedocentrická výchova vede k nesamostatnosti vychovávaného jedince, který je posléze zvyklý, že všemi životními komplikacemi se zabývá jeho nejbližší okolí, nikoli dítě samotné. Vlastní adaptabilita jedince je tím pádem oslabená a tudíž si ani nedokáže vytvořit vlastní strategické postupy v náročných životních situacích.

Vychovávaný jedinec neměl vhodný výchovný vzor, kdy mu nikdo v podobě dospělého jedince nešel příkladem a tím pádem ani neměl od koho odpozorovat „vhodné“ chování, které by bylo akceptovatelné sociálním okolím a které je i společností vyžadováno.

V dnešní hektické době se jedinec bojí zastavit a pohlídnout na problém výchovy s odstupem, aby nepromarnil důležitý moment okolního dění. Výchova v rodině probíhá zajištěním movitých věcí a technologií, jak se obával Heidegger, nikoli nápodobou či osobním přístupem. Vytrácí se trpělivost, kdy rodiče raději udělají činnost sami, nemusí sáhodlouze vysvětlovat, co očekávají od dětí a další pozitivní aspekt pro ně přinese i úspora času, protože vychovávanému jedinci by to zajisté trvalo déle. Další komplikace je ve společném sdílení času v podobě hraní her. Dospělý jedinec může na tuto aktivitu nahlížet jako na zbytečnou, která zabírá mnoho, v poslední době velice drahocenného času, nikoli jako na výchovný prostředek.

Při psaní diplomové práce ve mně vyvstávaly další nezodpovězené dotazy, na které jsem se díky stanovenému rozsahu nezaměřovala a tudíž ani nezískala odpovědi, nicméně jsem získala podnět pro další témata studia. Jedna z hlavních otázek je, za jakou cenu se při plánování programu a her přizpůsobovat jedincům, nebo naopak se držet všeobecného, předem stanoveného cíle. Další nezodpovězený dotaz zní: Za jakou cenu začlenit každého fyzicky přítomného jedince, či aktivovat pouze zainteresované a zbytek nechat v roli pasivních diváků.

Zajímavý by zde byl i názor vychovávaných jedinců, jak oni pohlíží na hru. Jeden z pohledů by se mohl zaměřit na hru jako individuální spontánní činnost, jiný by se mohl věnovat hře v podobě řízené aktivity více osob neboli kolektivní činnosti.

Důležitý aspekt hry shledávám ve faktu, že se ze hry dá kdykoli odejít, nebo jí ukončit. Jedinec zde má možnost si vyzkoušet nějakou roli, situaci či pohled někoho

jiného na jistou uměle vytvořenou situaci, ale nemusí danou situaci za každou cenu akceptovat. Může kdykoli z role odejít a vystoupit. Tato skutečnost tak jedinci poskytuje jakýsi pocit bezpečí, kdy se může cítit nekomfortně, nebo vyvstane nějaký problém, se kterým si neví rady. Tento luxus nadhledu na situaci se však nevyskytuje v reálném životě. Už to není vše „jako“, což se projevuje ve hře, ale ocitáme se v realitě a dění všedních dnů.

V tom vidím hlavní přínos a nepostradatelnost hry. Hra nám umožňuje určitou přípravu na život, nadhled a kritický pohled na svět, co že vše se děje kolem nás.

Seznam literatury

- ARISTOTELES. *Politika I*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-92-5.
- BALAKÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-447-8.
- BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: RADIX, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BEYER, J. GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BRANDER, P., OLIVEIRA, B., GOMES, R., ONDRÁČKOVÁ, J., KEEN, E., SOURIAN, A., LEMINEUR, M-L., SUSLOVA, O. *Kompas manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Agro, 2002. ISBN 80-7203-827-3.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CORNELL, J. *Objevujeme přírodu*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0145-8.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- Dary J. Peškov: rozhovory, které pokračují: knížka příspěvků přátel a žáků*. Praha: Eurolex Bohemia, 2007. ISBN 978-80-7379-007-3.
- Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1984.
- DOLEŽALOVÁ, E. *Hry na dětské tábory*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0702-0.
- DRAKEOVÁ, J., LOVEOVÁ, A. *Hry na chatu i do přírody pro malé i velké*. Praha: Egmont, 1998. ISBN 80-7186-467-6.
- ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Orientace, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

- FOGLAR, J. CHOUR, J., ZAPLETAL, M. *Etapové hry*. Liberec: Skauting, 1997. ISBN 80-85421-18-6.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GINTEL, A., HOLEC, O., PLZÁK, M., TAJOVSKÝ, P. *Prázdniny v pohybu*. Praha: Mladá Front, 1980.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5.
- HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.
- HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-207-6.
- HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.
- HOPPE, S., HOPPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-434-6.
- CHOUR, J. *Receptář her*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-388-9.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KAST-ZAHN, A. *Výchova v období vzdoru*. Brno: CPress, 2012. ISBN 978-80-264-0084-4.
- KAŠČÁK, O., PUPLA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika, mravná výchova a profesná etika*. Prešov: Lana, 2005. ISBN 80-969053-9-2.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry*. Praha: Olympia, 1979.
- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-788024-0076-5.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-607-1.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SKÁCELOVÁ, J., FERDOVÁ, J., ZÁRUBOVÁ, L., AUJEZKÁ, A. *Metodika práce s dětmi na 1. Stupni ZŠ*. Praha: TOGGA, 2012. ISBN 978-80-7476-007-5.
- SLEPIČKA, P., HOŠEK, V., HÁTLOVÁ, B. *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1290-9.
- STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. Pelhřimov: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.
- STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly filosofie výchovy*. Pelhřimov: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-801-2.
- VYSKOČILOVÁ, E., HERMOCHOVÁ, S. *Cvičení z pedagogické praxe III*. Praha: Karolinum, 1991.
- ZAPLETAL, M. *Hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha: Olympia, 1987.

ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

Abstrakt

KUŠNIRENKOVÁ, V. Hra a výchova. České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová

Klíčová slova: výchova, hra, reflexe, výchova hrou

Diplomová práce se zabývá pohledem na hru a výchovu. Její provázanost a spojitost. V práci jsou stěžejní tři kapitoly. První kapitola se věnuje výchově. Na to navazuje druhá s názvem hra. Třetí kapitola se jmenuje „Výchova jako proces a výchova jako hra“.

Abstract

Game and upbringing

Key words: upbringing, game, reflection, game upbringing

Diploma work engaged game and upbringing, i fis there interconnection and continuity. In this work are three main chapter. First chaptr apply upbringing. Then follow second charter about game. Third charter's name is „ Upbringind like process and upbringing like game“.