

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**VYUŽITÍ HRY JAKO METODY K ROZVOJI
KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ**

Vedoucí práce: *Mgr. Richard Macků, Dis.*

Autor práce: *Tereza Langerová*

Studijní obor: *Pedagogika volného času*

Ročník: *III.*

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

27. prosince 2010

.....

Tereza Langerová

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardovi Macků, DiS., za projevenou trpělivost, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce, dále pak své rodině za podporu, kterou mi v uplynulých letech studia poskytla.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 HRA – fenomén hry.....	8
1.1 Definice hry.....	9
1.1.1 Základní znaky hry.....	10
1.1.2 Porovnání definic různých autorů a odhalení shodných znaků hry.....	13
1.2 Klasifikace her.....	14
1.2.1 Dělení her dle Rogera Caillois.....	14
1.2.2 Další členění her, dle obecných kritérií.....	15
2 Řešení problémů.....	17
2.1 Co je to problém a jeho řešení.....	17
2.1.1 Typy problémů.....	18
2.1.2 Rozhodování jako součást řešení problémů.....	20
2.1.3 Druhy rozhodování.....	20
2.1.4 Způsoby řešení problémů.....	22
2.1.5 Fáze řešitelského procesu.....	24
3 Kompetence k řešení problémů.....	26
3.1 Význam slova kompetence.....	26
3.1.1 Charakteristické znaky kompetence dle Vetešky a Turecikovové:.....	27
3.2 Kompetence k řešení problémů, jako jedna z klíčových kompetencí.....	28
3.2.1 Klíčové kompetence.....	28
3.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	30
3.2.3 Očekávané výstupy.....	31
4 Využití hry jako metody k rozvoji kompetence k řešení problémů.....	33
4.1 Funkce a přínosy hry.....	33
4.2 Hra jako výchovně-vzdělávací metoda.....	33
4.3 Využití hry k rozvoji kompetence k řešení problémů.....	33
4.3.1 Hráči využívané formy řešení problému uvedeného formou hry.....	35
4.4 Oblasti využití hry k rozvoji kompetence k řešení problémů.....	36
5 Metodické poznámky k využití hry a herních celků k rozvoji kompetence k řešení problémů.....	39
5.1 Postup přípravy hry.....	39

5.1.1	Postup při realizaci hry:	39
5.2	Zvláštnosti při použití hry	40
5.2.1	Stanovení cíle	40
5.2.2	Cílová skupina	41
5.2.3	Role, které se projevují při hře zaměřené na řešení problémů	42
5.2.4	Motivace.....	43
5.2.5	Reflexe	44
	Závěr	46
	Seznam použitých zdrojů	48
	Seznam zkratk	50
	Abstrakt.....	51
	Abstract	52

ÚVOD

„S životem je to jako s hrou. Nezáleží na tom, jak je dlouhá, nýbrž na tom, jak se hraje.“

Lucius Annaeus Seneca

Dnešní doba je charakteristická tím, že se neustále zvyšují nároky, které má současná společnost na člověka a na jeho „kvality“. Tato situace vyžaduje, aby se člověk neustále zdokonaloval, získával stále více schopností a dovedností, které by mu poskytly co nejlepší podmínky pro zařazení do této společnosti. Jde o to, že s více schopnostmi a dovednostmi má člověk větší možnosti zaujmout ve společnosti takové postavení, které by ho vnitřně naplňovalo a činilo ho spokojeným a úspěšným.

Tato práce si klade za cíl upozornit na možnosti vyžívání hry k rozvoji kompetence k řešení problémů a snaží se nastínit způsoby, jakými lze hru jako metodu k rozvoji kompetence k řešení problémů využívat v různých výchovně vzdělávacích oblastech. Téma klíčových kompetencí je velmi rozšířené, ale málokdo si uvědomuje jejich skutečný význam pro život každého jedince. Rozvoj kompetence k řešení problémů se ukazuje jako velmi důležitý a pro spokojený život dokonce nepostradatelný. Pokud je něco, o co zaručeně nikdo nestojí, tak jsou to právě problémy. Problémy jsou bezprostředně spojené se životem, a proto by nebylo vhodné, aby se člověk problémům vyhýbal. Proto je velice důležité, aby každý člověk byl schopný co možná nejlépe řešit problémy, které se bezprostředně týkají jeho života, ať už pracovního nebo i osobního.

První kapitola této práce seznamuje čtenáře s fenoménem hry. Představuje hru jako zásadní článek ve vývoji a životě dítěte, tak opomíjený dospělými, kteří hru zbytečně odsouvají, jako něco přebytečného či dětinského. v této kapitole se blíže seznámíme s definicemi hry, jejími vlastnostmi a kategoriemi. Základní literaturou pro zpracování první kapitoly byly knihy, jejichž autory jsou Johan Huizinga (*Homo ludens*), Eugen Fink (*Hra jako symbol světa a Oáza štěstí*) a Roger Caillois (*Hry a lidé: maska a závrať*). Dále pak kniha Věry Mišurcové a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*.

Druhá kapitola je věnována tématu řešení problémů, analyzuje, co to vlastně řešení problémů je, rozlišuje různé typů problémů, popisuje jednotlivé fáze řešitelského procesu a zvláštní místo zde zaujímá i podkapitola o rozhodování, jako bezpodmínečně nutné schopnosti člověka při procesu řešení problémů. Hlavní literaturou, která přispěla ke zpracování této kapitoly, je kniha Jiřího Plamínka *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*. Dále pak Adair, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*; Sternberg, J., R. *Kognitivní psychologie a Skupinové řešení problémů* od Mike Robsona.

Třetí kapitola se zabývá tématem kompetence k řešení problémů. Poskytuje nám náhled do problematiky kompetencí a podrobněji nás seznamuje právě s kompetencí k řešení problému a jejími požadovanými výstupy v souvislosti se školskými dokumenty. Podkladem pro zpracování této kapitoly jsou knihy Vetešky J. a Turečkové M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*; Belze, H., Siegrista, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Dalšími podklady jsou školské dokumenty, jako *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*; *Rámcově vzdělávací plán pro Předškolní vzdělávání*; *Rámcově vzdělávací plán pro základní vzdělávání* a *Rámcově vzdělávací plán pro gymnázia*.

Čtvrtá kapitola je propojením a shrnutím v předchozích kapitolách uvedených informací, neboť popisuje hru jako jeden ze způsobů, kterým je možno dosáhnout rozvoje kompetence k řešení problémů. Propojuje tedy informace tykající se hry, kompetencí a řešení problémů v celistvější uskupení těchto pojmů. Ústředním tématem této kapitoly je metoda hry, její přínosy ve využití při rozvoji kompetence k řešení problémů. Základními zdroji, o které jsem se v této kapitole opírala, jsou knihy Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*; Skalková, J. *Obecná didaktika*; Hanuš, R., et al. *Fenomén hry: Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* a Klíčková M., *Problémové vyučování ve školní praxi*.

Jak na to? Pátá kapitola by měla poskytnout odpovědi na tuto otázku, popisuje jakým způsobem vybrat a realizovat hru, tak aby došlo k dosažení předem stanoveného cíle směřujícího k rozvoji kompetence k řešení problémů a na co bychom si měli dávat pozor právě při využívání této metody. Jako hlavní podklad pro zpracování této kapitoly jsem využila knihy autorů France, D., Zounkové D., Martina, A. *Učení zážitkem a hrou*.

1 HRA – FENOMÉN HRY

Hra je fenomén, který nás provází celým životem. Nejvýraznější vliv na nás hra má v dětství, proto se také období od tří do šesti let nazývá zlatým věkem hry. Během dospívání se hra začíná odsunovat do pozadí v zájmu jakéhosi „dospělého chování“, ovšem nadobro nevymizí z našeho života nikdy.

Hra doprovází lidstvo od samotného počátku vývoje člověka a lidské společnosti. „*Existence hry je prokázána ještě před vývinem člověka moudrého.*“¹ Hra byla součástí všech národů, o kterých se nám dochovaly zprávy a je zároveň součástí kultury od počátku dějin lidské společnosti. Tento fakt dokazují četné archeologické vykopávky i pozdější literární památky. Hra i hračka jsou již od pradávna předměty teoretických úvah, její důležitost je uznávána po tisíciletí, některé typy her a hraček jsou součástí kultury a nástrojem výchovy mnoha generací.² Během historie se základní prvky hry měnily a vyvíjely v závislosti na kulturní vyspělosti lidstva, které hru utvářelo a zároveň i samotná hra utvářela jedince vyvíjející se v dané kultuře. Johan Huizinga ve své knize *Homo ludens* uvádí, že hra je starší než kultura, neboť pojem kultura předpokládá existenci lidské společnosti a v této souvislosti upozorňuje na to, že zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak by si měli hrát. A přesto si zvířata hrála a hrají tak jako lidé.³ Hru, kterou můžeme pozorovat i v životě divokých zvířat, zařazují zvířata do svého života zcela instinktivně a slouží u nich stejně jako u člověka k rozvoji mnoha dovedností, často potřebných k jejich přežití.⁴

V antickém starověku byly hry spojovány s náboženstvím a kultem bohů.⁵ o hře a jejím využití se ve svých dílech zmiňují i tehdejší řečtí filozofové Platón a Aristoteles.⁶ Hrou se po Platónovi a Aristotelovi zabývalo mnoho myslitelů, mezi které můžeme řadit J. A. Komenského, Russeaua, Pestalozziho, Spancera a Jeana Piageta, kteří nám po sobě zanechali mnoho hodnotných teoretických úvah a poznatků o hře.

¹ ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, s. 21.

² Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 9.

³ Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens*, s. 9.

⁴ Srov. Tamtéž, s. 9-10.

⁵ Otázkou vztahu hry a posvátnosti se zabývá FING v III. Kapitole své knihy: *Hra jako symbol světa* s. 202-214

⁶ Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 9-13.

1.1 DEFINICE HRY

K hlubšímu pochopení hry a k proniknutí do tohoto problému je nutné si definovat pojem hry a porovnat definice různých autorů, čímž postupně odhalíme základní znaky hry a tím i podstatu her.

Průcha, Mareš a Walterová definují v *Pedagogickém slovníku* hru jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení, kterou se člověk zabývá celý život.“⁷ Hra má podle nich 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.⁸

Holandský historik J. Huizinga definuje hru takto: Hra je „...svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem, a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně podle pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojí za jiné.“⁹

Ve druhé definici, kterou Heuzinga formuloval, se dočteme, že „hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život.“¹⁰

R. Caillois, biolog, estetik a sociolog neuvádí přímo jednu základní definici hry, spíše uvádí 6 základních prvků hry, které když spojíme, vytvoříme tak následující

⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 2009, s. 92.

⁸ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 2009, s. 92.

⁹ HUIZINGA, J. *Homo ludens*, s. 24-25.

¹⁰ Tamtéž, s. 44.

definici hry: Hra je podle něj činností bytostně svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní.¹¹ Tyto základní prvky, které jsou nezbytnou součástí hry, blíže popisují v následující kapitole.

1.1.1 ZÁKLADNÍ ZNAKY HRY

Každá hra obsahuje fundamentální prvky neboli základní znaky či základní herní prvky, vyskytující se ve všech hrách bez rozdílu jejich druhu či funkce. Z toho plyne, že hra má v sobě skryté základní charakteristické prvky, které jsou zároveň pro všechny hry společné. Základní znaky hry popisuje ve své knize o *původu kultury ve hře* mj. i holandský univerzitní profesor Johan Huizinga.

1.1.1.1 Základní znaky hry podle Johana Huizinga:

Svobodná. Hra je svobodně zvolená činnost, kterou máme možnost přerušit nebo s ní přestat v okamžiku, kdy se k přerušení či ukončení hry rozhodneme.¹² Hra, s níž nejde přestat, se nedá nazývat hrou, neboť se stává závislostí.¹³

Hra je vystoupením z obyčejného, každodenního života, je vstoupením do dočasné aktivity s vlastním dějem, nezávislým na skutečnosti. Ve hře její účastníci rozlišují mezi tím co je doopravdy a tím co je jenom „jako“. Hra umožňuje hráčům zažívat pocity a situace, které v běžném životě neprožívají a zároveň jim může přinést pocit uvolnění, odpočinku a relaxace. Mnozí lidé si pomocí hry kompenzují nepříjemné dopady jejich povolání, v případě sedavých zaměstnání si především volíme aktivnější hry např. sportovního charakteru a naopak v případě fyzicky náročnějšího povolání si volíme méně aktivní typy her.

Hra je uzavřená a ohraničená, děje se uvnitř určitého času a prostoru, má vlastní průběh a smysl.

Hru lze opakovat, možnost opakování je jednou z nejpodstatnějších vlastností hry, patří k podstatným znakům, kterými se hra odlišuje od „ne-hry“, od „opravdového“ života.

Hra vytváří řád, má vlastní pravidla, která musí její hráči dodržovat. Nedodržování herních pravidel, vede k vyloučení hráče ze hry.

¹¹ Srov. CALLOIS, R. *Hry a lidé: Maska a závrať*, s. 31-32.

¹² Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens*, s. 17.

¹³ Známé jsou případy závislosti na herních automatech, počítačových hrách a hazardních hrách. Tyto závislosti je nutné léčit pomocí odborné psychiatrické léčby.

Hra spojuje a rozlučuje. Podle druhu hry je možné vytváření herních týmů, kdy se hráči rozdělí na spoluhráče a protihráče, čímž se spojují či rozdělují v závislosti na týmové příslušnosti.

Hra obsahuje prvky napětí. Během hry je časté střídání pocitů uvolnění a napětí. Napětí v sobě skrývá pocity nejistoty, risku a očekávání. Napětí nabývá na významu tím, jak se do hry dostává prvek soutěže. „Napětí podrobuje zkoušce hráčovy schopnosti, jeho tělesnou sílu, vytrvalost, důvtip, odvahu, schopnost vydržet, a zároveň jeho síly duševní, neboť při veškerém úsilí o vítězství ve hře musí hráč zachovat předepsané hranice dovoleného.“¹⁴

1.1.1.2 Základní znaky hry Podle Rogera Caillois

Roger Caillois rozšiřuje a upřesňuje Huizingovo vymezení her a definuje hru pomocí šesti vlastností neboli šesti základních znaků hry:

Hra je činností:

- „ <i>svobodnou</i> , k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé zábavy.“ ¹⁵ Podle Cailloa je tedy hrou jen taková hra, kterou člověk vykonává pouze z vlastní vnitřní motivace a ke které ho nikdo nenutí.;
- „ <i>vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí</i> ;
- <i>nejistou</i> , jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor;
- <i>neproduktivní</i> , jež nevytváří ani hodnoty ani majetek ani žádné nové prvky a která, s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů, vyústí v situaci identickou, jako byla na počátku hry;
- <i>podřízenou pravidlům</i> , podléhajících konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí;
- <i>fiktivní</i> , doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.“ ¹⁶

¹⁴ HUIZINGA, J. *Homo ludens*, s. 22.

¹⁵ CALLOA, R. *Hry a lidé*, s. 31.

¹⁶ Tamtéž, s. 31-32.

1.1.1.3 Základní znaky hry Podle Eugena Finka

Fink ve své knize *Oáza štěstí* popisuje jakési vnitřní ustrojení hry, které nazývá momentem struktury hry. Do této struktury zahrnuje prožitek ze hry, smysl hry, herní obec, pravidla hry, herní předmět, herní role a to vše ukotvuje do pomyslného světa hry. Podle Finka je „charakteristické pro to, jak se provádí hra, spontánní jednání, aktivní počínání a živoucí impulz.“¹⁷

Prožitek – Každá hra by člověku měla přinášet radost ze hry neboli prožitek, který jakmile ztrácí na své intenzitě, tak způsobuje útlum herního jednání. Tento prožitek radosti ze hry, popisuje Fink také jako rozkoš.¹⁸ „...rozkoš ze hry je zvláštní těžko pochopitelnou rozkoší, nejen smyslovou, či pouze intelektuální; je to tvůrčí slast z tvoření vlastního druhu a přitom v sobě mnohoznačná, mnohodimenzionální.“¹⁹ „Ve hře nezakoušíme přece vůbec žádné „skutečné bolesti“ – a přece prochvívá prožitkem ze hry zvláštním způsobem bolest, která nás právě teď avšak nikoli skutečně – přece jen unáší, uchvacuje, dojíká a rozrušuje. Smutek je jen „hrán“, a přece je v modu toho, co dělá hru hrou, je mocí, jež námi hýbe. – Tento prožitek při hře je uchvácením z jedné „sféry“, rozkoší z jedné imaginární dimenze, a není tedy pouze rozkoší, požitekem ve hře ale rozkoší ze hry.“²⁰

Smysl hry – Fink tvrdí, že každá hra, aby byla hrou, musí obsahovat jakýsi osmyslující prvek, neboli to, co dává hře smysl.

Herní obec – „Hraní je základní možností sociální existence“.²¹ Hra není individuálním jednáním, je otevřena pro spoluhráče, a pokud se má jednat o skutečnou hru, měl by existovat alespoň jeden reálný hráč.

Herní pravidlo – „Hraní je udržováno a utvářeno určitou vazbou, je omezeno ve svévolném střídání libovolných projevů jednání, není neomezeně svobodné. Jestliže se nestanoví a nepřijme žádná vazba, nedá se vůbec hrát. Avšak herní pravidlo není žádným zákonem. Vazba nemá charakter něčeho nezaměnitelného. Dokonce v průběhu herního děje můžeme měnit pravidlo se souhlasem spoluhráčů; potom však platí právě zmíněné pravidlo a váže tok vzájemných úkonů“.²²

¹⁷ FINK, E. *Oáza štěstí*, s. 13.

¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 18.

¹⁹ Tamtéž, s. 18.

²⁰ Tamtéž, s. 19.

²¹ Tamtéž, s. 20.

²² FINK, E. *Oáza štěstí*, s. 20.

Herní předmět – Za herní předmět pokládá hračku, která je nástrojem hry – to, s čím si hrajeme. Tento nástroj hry může, ale nemusí, být uměle vytvořenou věcí. Stejně tak dobře jako nějaká průmyslově vyrobená hračka mohou posloužit i různé přírodniny, jako například kamínky.

Svět hry – „Každé hraní je magickou produkcí světa hry. v něm je zakotvena *role hrajícího si, vzájemné role herního společenství, závaznost herních pravidel, význam herního předmětu, nástroje hry.* Hrajeme si sice v takzvaném skutečném světě, avšak přitom si „vyhráváme“ oblast, záhadné pole, jež není jen pouhé nic a přitom není ničím skutečným. Ve světě hry se pohybujeme sami podlé své *role*.“²³

Role – Každý hráč při hraní přijímá určitou roli. „Hráč skrývá sebe sama pod svou „rolí“, v jisté míře v ní zaniká. Se zvláštní intenzitou žije v roli, avšak je schopen rozlišovat mezi „skutečností“ a „zdáním“. Hráč se může z role vyvolat zpět; v herním aktu mu totiž zůstává – i když značně zredukováno – vědění o jeho dvojité existenci. Toto zdvojení náleží k podstatě her“.²⁴

1.1.2 POROVNÁNÍ DEFINIC RŮZNÝCH AUTORŮ A ODHALENÍ SHODNÝCH ZNAKŮ HRY

Pokud si porovnáme definice hry Huizinga a Calloa, nalezneme několik shodných znaků. Mezi ně patří zejména to, že hra je svobodným a dobrovolným jednáním. S tímto pojetím hry jsem se v průběhu tvorby této práce ztotožnila i já, neboť vynucená hra se podle mě ani podle jiných autorů nedá v pravém slova smyslu nazývat hrou. Každý hráč by tedy měl mít možnost se hry účastnit dobrovolně, na základě svého vlastního rozhodnutí. Tím, že bychom hru zadali jako povinnou aktivitu, ztratila by tím jeden ze svých základních znaků, kterým je dle Finka spontánnost. Bez spontánnosti by se herní chování hráčů dalo považovat za vynucené chování, čímž bychom u hráčů mohly způsobit nechuť ke hře, která by hráče mohla připravit o potěšení či prožitek ze hry. Tento prožitek popisuje jako základní znak Fink. Pokud by se hráči s hrou neztotožnili, znemožňovalo by to i dosažení cíle hry.

Dalšími shodnými znaky jsou časové a prostorové ohraničení hry. Časovým ohraničením je doba, po kterou hra probíhá a prostorovým ohraničením je prostor, ve kterém se hra odehrává, např. hřiště, klubovna, les, atd. Hra je podle Huizinga, Calloa, Finka i ostatních autorů podřízena pravidlům.

²³ FINK, E. *Oáza štěstí*, s. 23

²⁴ Tamtéž s. 23

1.2 KLASIFIKACE HER

K lepší orientaci v nepřehledném množství her a v jejich různosti slouží různé klasifikace her dle rozličných kritérií. Toto rozdělení napomáhá například i při výběru hry.

1.2.1 DĚLENÍ HER DLE ROGERA CAILLOIS

Agón - Hry soupeřivé, během kterých jde hráči v první řadě o vítězství, kterého chce dosáhnout pomocí svých kognitivních a psychomotorických schopností. Hráč musí k dosažení vítězství zmobilizovat veškeré své síly, postřeh, intuici a zároveň i rozumové schopnosti. V soupeřivých hrách hraje velkou roli soutěživost, která nutí hráče k neustále lepším výkonům.

Alea - Hry náhod se vyznačují tím, že rozhodnutí o vítězství nechávají osudu, je tedy náhodné. Např. hra v kostky, karty. Ve hře náhod je z největší části vše otázkou náhody, ovšem dají se naučit některé postupy a dovednosti, pomáhající hráči k vítězství.

Mimikry - Hry napodobivé. Napodobivá hra je ta, při které se hráč snaží adaptovat na okolí, jde o napodobení nějaké osobnosti, popřípadě o vyvolání klamného dojmu. Napodobivé hry jsou obvyklé, zejména u dětí předškolního věku, kdy si děti hrají na nějaké pro ně významné osobnosti, například na prince, princezny, prodavačky, apod., ovšem prvky napodobivých her se vyskytují i ve hrách pro dospělé.

Ilinx - Hry zážitkové, při těchto hrách převažuje snaha potlačit stereotypy a dosáhnout co nejsilnějšího zážitku a vzrušení, nejsilnější prožitky zážitků a vzrušení se projevují v adrenalinových sportech. v dnešní době je poptávka po zážitkových hrách podstatně vyšší než dříve a to hlavně díky konzumnímu charakteru společnosti, orientované na dosahování co nejlepších zážitků a pocitů ze hry.

Dále Rogere Caillois pracuje v dělení her se dvěma tendencemi, které nazývá *paida* a *ludus*. Jde o jakési dva body, vyznačující škálu her od her bezstarostných až po typy her vážných a konvenčních.

Paidia – Označení prvku fantazie, bezstarostné rozjařenosti, volné improvizace a povyražení. *Ludus* – Prvek vtiskávající hře více závazných a stísnujících konvencí.²⁵

²⁵ Srov. CALLOIS, R. *Hry a lidé: Maska a závrať*, s. 32-34.

1.2.2 DALŠÍ ČLENĚNÍ HER, DLE OBECNÝCH KRITÉRIÍ

Při členění her se zpravidla vychází z několika obecných kritérií, mezi něž řadíme:

Úroveň psychického vývoje - každá hra, musí být úměrně přizpůsobená psychickému vývoji hráčů, proto existují rozdíly co do složitosti her a jejich psychické náročnosti.

Rozvíjená vlastnost - existuje mnoho druhů her rozvíjejících celou řadu dovedností, ovšem neexistuje jediná hra, která by nerozvíjela ani jedinou dovednost hráče. Hry můžeme dělit na hry zaměřené na rozvoj intelektu, tvořivosti, pohybových dovedností, atd.²⁶

Počet hráčů - hry jsou tvořeny tak, aby odpovídaly určitému počtu hráčů, existují tedy hry pro jednoho hráče, pro dva hráče a pro více hráčů.

Délka trvání - hry jsou rozdílné i v délce svého trvání, kdy jedna hra může být otázkou deseti minut, zatímco jiná může trvat i několik dní. Proto musíme vybírat vhodnou hru, s ohledem na to, kolik času na ni máme vyhrazeno.

Stupeň náročnosti - velká variabilita se vyskytuje i v různosti náročnosti her, máme hry rozdílně náročné a dokonce i hry, u kterých si můžeme jejich náročnost zvolit sami, neboť existují i jejich náročnější nebo méně náročné varianty.

1.2.2.1 Rozdělení her podle cíle, kterého chceme dosáhnout

Při výběru hry je vždy bezpodmínečně nutné stanovit si nejdříve cíl, kterého chceme u hráčů touto hrou dosáhnout. K následnému výběru vhodné hry nám slouží dělení her dle zaměření na rozvoj různých výchovně vzdělávacích cílů, jako např. k rozvoji různých složek osobnosti, k rozvoji znalostí a dovedností.

Hry zaměřené na rozvoj osobnosti:

Rozvoj intelektu - díky hrám zaměřeným na rozvoj intelektu můžeme rozvíjet paměť, pozornost, logické myšlení, taktiku, kombinační schopnosti. K tomuto účelu můžeme využít her, jako je Dáma, Dostihy a sázky, Zelená karta, atd.

²⁶ Viz. níže v podkapitole: Rozdělení her podle cíle, kterého chceme dosáhnout.

Rozvoj tvořivosti - s využitím her pro rozvoj tvořivosti podporujeme rozvoj představivosti a fantazie a schopnosti vytváření novátorských myšlenek. Tvořivost je duševní schopnost, uplatňující se při řešení nových problémů.

Rozvoj sociálních dovedností - zajišťuje rozvoj sociální komunikace (verbální i neverbální), zaujímání rolí, improvizace, týmové spolupráce, zodpovědnosti, sebeobětování, výmluvnosti, pochopení druhých, atd.

Rozvoj pohybových dovedností - jako např. rychlosti, síly, vytrvalosti a obratnosti. Hry jsou mimo jiné důležitým motivačním činitelem sportovní přípravy dětí. Jejich pomocí se děti mohou učit techniku pohybu, mohou rozvíjet své pohybové schopnosti a dovednosti, nacvičovat a zdokonalovat řešení soutěžních situací. Pomocí pohybových her se dítě učí ovládat své emoce, vítězit a prohrávat.

Rozvoj vůle - vůle je jakýsi proces či vlastnost, sloužící k prosazování se a sebeovládání. Dále hry pro rozvoj vůle rozvíjí trpělivost, sebedůvěru, odvahu a psychickou vytrvalost.

Rozvoj kompetence k řešení problémů - jde o rozvoj znalostí, schopností a dovedností týkajících se oblasti řešení problému a o samotnou aplikaci řešitelského procesu řešení problému během hry.

Hry zaměřené na rozvoj znalostí a dovedností:

Znalosti z přírodovědy - znalosti přírodovědného charakteru můžeme rozvíjet pomocí poznávání rostlin a zvířat, her zaměřených na přírodu a ekologii.

Znalost barev a tvarů - hry zaměřené na rozlišování barev a tvarů se využívají zejména kolem čtvrtého věku dítěte.

Tábornické dovednosti - tyto dovednosti si děti nejlépe osvojují přímo na dětských táborech, ovšem dají se procvičovat i mimo táborové prostředí. Během hry si procvičují např. práci s mapou a buzolou, orientaci v přírodě, první pomoc, vázání uzlů, signalizaci, šifrování, práce se sekerou a ohněm.

Sportovní dovednosti - jsou to hry zaměřené na rozvoj konkrétních sportovních dovedností, jako jsou atletické dovednosti, plavání, míčové hry, atd.

Hru tedy můžeme považovat za dobrovolnou činnost, řídící se pravidly a sloužící k rozvoji mnoha schopností a dovedností prospěšných pro vývoj a život člověka. Podle výše uvedených informací existuje mnoho různých hledisek sloužících k dělení her do různých kategorií i tato hlediska můžeme později využívat k výběru vhodných her k určitému námi předem formulovanému účelu.

2 ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Dnešní doba na člověka klade vysoké nároky. Situace, do kterých se během života dostáváme, vyžadují, abychom byli schopni jejich řešení.

2.1 CO JE TO PROBLÉM A JEHO ŘEŠENÍ

Dle Adaira je *problém* něco doslova před vás předloženého, něco, co vyžaduje *řešení*. Dále hovoří o tom, že slovo problém je příbuzné se slovem řeckého původu *balistika*, které označuje to, co řeční učitelé předkládali svým žákům. Tyto úkoly byly vlastně jakési hádanky.²⁷ Tato definice je velmi podobná definicím, které nám poskytují slovníky cizích slov, ve kterých se můžeme dočíst, že problém je věc k řešení, sporná otázka či otázka k rozhodnutí.

Plamínek ve své publikaci, která je zaměřena spíše na řešení problémů z manažerského hlediska, hovoří o vzniku a existenci problému v souvislosti s pojmy rovnováha a stabilita. Problémy podle něho vnášejí do systémů typu firem, rodin, či společností nerovnováhu a nestabilitu. Rovnováha je stav, při kterém se působení různých vlivů systému navzájem ruší. Pokud nastane v systému nerovnováha, vznikne více či méně patrná tendence systému hledat rovnováhu. Během hledání této rovnováhy se může systém měnit, a to tak, že se buď rozvíjí, stagnuje nebo upadá. Tyto změny se projevují navenek více či méně patrnými symptomy, které nám umožňují rozpoznat existenci problému. Stabilita není stavem systému, ale jeho schopností hledat rovnováhu, směřovat k ní nebo jí dosahovat.²⁸

²⁷ Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 41.

²⁸ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 12.

2.1.1 TYPY PROBLÉMŮ

Neexistuje žádný universální problém. Každý problém je specifický a dokonce ani ten samý model problému, vyskytující se v různých místech a časech nemusí mít jedno universální řešení. Pro zpřehlednění druhů problémů si můžeme dle Adaira rozdělit problémy do dvou hlavních skupin a to na problémy, které tvoří překážky na zvolené cestě a systémové problémy.²⁹

„V některých případech jsou všechny potřebné prvky k řešení problému přítomny. Vše, co pro jejich řešení potřebujeme udělat, je uspořádat a přeuspořádat to, co máme k dispozici. v tomto smyslu je problém již samým řešením v převleku.“³⁰ z tohoto hlediska můžeme tyto problémy připodobnit hře, ve které je nám k vyřešení podán problém, pravidla a materiály potřebné k jeho vyřešení.

Za problémy tvořící překážky na zvolené cestě můžeme považovat problémy, které jsou vždy důsledkem našeho rozhodování. Toto vysvětluje Adair na příkladu: „Pokud se například rozhodnete zdolat Mount Everest, může se vám stát, že vše půjde dobře až do chvíle, kdy se den před výstupem na vrchol rozpoutá silná bouře na South Col, hřeben, který vede na vrchol. Máte problém! Všimněte si, že tento konkrétní problém byste na Everestu neměli, kdybyste se nerozhodli zdolat vrchol. Pro nikoho jiného to problém není. A přestane to být problém i pro vás, pokud změníte názor a rozhodnete se slézt a šplhat na jinou horu v Himálaji.

Každé rozhodnutí s sebou přináší nějaké problémy. Jedním ze způsobů řešení takového problému nebo toho, že tuto skutečnost za problém považujeme, je změna rozhodnutí nebo plánu. Pokud i přesto na svém rozhodnutí trváme, je nutné najít způsob, jak tento problém překonat a to buď individuálně, nebo po konzultaci s týmem.³¹

Systémové problémy. Systém je celek složený z jednotlivých částí. Systémový problém je tedy v zásadě odlišnost od normy. Při řešení systémových problémů je za hlavní strategii považováno nalezení místa či času, kdy a kde došlo k výkyvu od normy a zjistit, co tuto odchylku způsobilo. Nejdříve je nutné stanovit přesnou dobu a místo kritické odchylky, která způsobuje problém. Hlavní otázky k řešení jsou – Co se stalo? Kde se to stalo? Kdy se to stalo? Koho se to týká a do jaké míry? Případně kdo to viděl,

²⁹ ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 47.

³⁰ ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 42.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 42.

atd. Při řešení systémových problémů je nutná dovednost pokládání správných otázek.³² Odpovědi na tyto otázky by nás měly přivést k odhalení příčiny problému majícího nežádoucí dopad. Příčina problému může být jedna nebo jich může být zkombinováno hned několik. Při řešení systémových problémů je dobré provést diagnózu, která nám odhalí přesnou povahu odchylky od normy a jejich příčin. Poté, co odhalíme příčinu problému, je její odstranění samotným řešením problému. Ne vždy je ale možné příčinu odstranit. Tam, kde to možné není, můžeme volit strategii zmírnění dopadu problému na výstupy systému jako celku.³³

Kognitivní psychologové dělí druhy problémů na problémy dobře strukturované a špatně strukturované. Dobře strukturované problémy lze řešit poměrně jasným způsobem. Avšak to, že mají jasný způsob řešení, ještě neznamená, že je jejich řešení vždy snadné.³⁴ Špatně strukturované problémy jsou většinou systematicko-analytické a intuitivní povahy (brainstorming), jsou to ty problémy, které jasné řešení nemají a ve kterých se projevuje úloha vhledu (viz. kapitola 4., podkapitola - Hráči využívané formy řešení problému uvedeného formou hry).³⁵

Plamínek zmiňuje ještě další druhy problémů, které mohou nastat špatnou definicí problémů. Těmto problémům dal název *definiční pasti*. Do nich zařadil zástupné problémy, neřešitelné problémy a nejednoznačné problémy.

Zástupné problémy se většinou projevují tím, že řešíme problém pouze na úrovni symptomů, neboli viditelných projevů problému, a ne na úrovni příčin problému. Například - ve školní třídě neustále praská žárovka. Pokud bychom tento problém řešili na úrovni symptomů, tak bychom neustále vyměňovali žárovky za nové. Tím by sice došlo k vyřešení problému s osvětlením třídy, avšak nevyřešil by se problém neustálého praskání žárovek. Tímto řešením bychom pouze přesouvali problém z jednoho místa na druhé. K dokonalejšímu vyřešení tohoto problému by stačilo zjistit a odstranit příčinu praskání žárovky, kterou můžou být například výkyvy elektrického napětí. Odstraněním příčiny tedy dojdeme k trvalému odstranění problému praskající žárovky. Proto je důležité řešit nejdříve klíčové problémy a nikoliv okrajové.

³² Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 46.

³³ Srov. Tamtéž, s. 48.

³⁴ Srov. STERNBERG, J., R. *Kognitivní psychologie*, s. 389-390.

³⁵ Srov. Tamtéž, s. 398.

Neřešitelné problémy jsou takové problémy, kdy si dáme úkol ze své podstaty neřešitelný. Jako například vytvoření perpetuum mobile. v některých případech je problém neřešitelný pouze relativně a to ve vztahu k podmínkám, které máme dispozici.³⁶

Nejednoznačné problémy jsou většinou takové problémy, kdy je nám k dispozici nepřesné zadání problému. Do této pasti se můžeme dostat i sami v případě, kdy v průběhu zadání problému ztrácíme přehled, co a proč máme řešit, případně když nám zadavatel problému dává nejednoznačné či zkrácené informace potřebné k řešení daného problému.

2.1.2 ROZHODOVÁNÍ JAKO SOUČÁST ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

K řešení problému je vždy bezpodmínečně nutné *rozhodování*, bez jakéhokoliv rozhodnutí nikdy nedojdeme k řešení problému (dále jen ŘP). Proto, abychom byli schopni správně řešit problém, je důležité umět se správně rozhodovat. Adair popisuje rozhodování jako proces, během kterého si vybíráme, jakou akci uskutečnit; obvykle jde o výběr z několika možností. Předmětem takového řešení je potřeba dojít k řešení, odpovědi, závěru či pomocí tvořivého myšlení vytvořit nové myšlenky.³⁷ Dále uvádí klasický pětistupňový přístup k rozhodovacímu procesu, který zahrnuje definici cíle, shromáždění relevantních informací, vytvoření seznamu možných řešení, učinění rozhodnutí, provedení a zhodnocení rozhodnutí.³⁸

Plamínek hovoří o rozhodování, jako o koruně řešení problému, tzn., že při řešení problému se snažíme najít všechna možná přijatelná řešení a při samotném rozhodování vybíráme to nejvhodnější z možných přijatelných řešení, které bude realizováno.³⁹

2.1.3 DRUHY ROZHODOVÁNÍ

Existuje několik druhů rozhodování a to autoritativní, participativní a delegativní, toto rozdělení záleží na tom, kdo provádí jednotlivá rozhodnutí. Tyto typy a jejich kategorie popisuje ve své knize: *Řešení problémů a rozhodování* Jiří Plamínek.

³⁶ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 25.

³⁷ Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 3.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 18-30.

³⁹ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 14.

Autoritativní rozhodování provádí jednatel, který se může, ale nemusí o svém rozhodnutí s někým poradit. Při ryze autoritativním rozhodování jde o naprosto samostatné rozhodnutí, které je prováděno na základě názorů a zkušeností jednoho konkrétního člověka, který za toto rozhodnutí nese jasnou odpovědnost, což lze považovat za výhodu tohoto druhu rozhodování. Za nevýhodu můžeme považovat neúčast skupiny, která v případě, že se nepodílí na rozhodování, může toto rozhodnutí neakceptovat, či dokonce bojkotovat formou aktivního odporu vůči řešení. Toto je velkým úskalím zvláště tehdy, kdy samotná realizace rozhodnutí závisí na členech skupiny. Skupinové řešení bude probíráno podrobněji níže v podkapitole s názvem způsoby řešení problémů. Z tohoto důvodu je vhodné výsledek autoritativního rozhodování vysvětlit a případně i obhájit před skupinou.⁴⁰

Participativní rozhodování vyžaduje rozhodnutí celé skupiny. Výhoda tohoto rozhodování spočívá v možnosti spolupráce a kreativního potenciálu více osob najednou. Při participativním rozhodování je velmi důležité, aby proces rozhodování všichni členové skupiny považovali za spravedlivý a byli ztotožnění se svojí rolí v rozhodovacím procesu.⁴¹ Participativní rozhodování může probíhat v několika formách a to jako hlasování, hodnocení a konsenzus.

Hlasování je jedním z nejpoužívanějších způsobů participativního rozhodování. Každý z účastníků skupiny má právo se vyjádřit k určitým návrhům, poté probíhá hlasování, které může být veřejné nebo tajné. O přijetí jednoho rozhodnutí celou skupinou poté rozhoduje nějak definovaná většina. Obvykle je to nadpoloviční většina, ovšem každá skupina si pro svoji potřebu může upravit množství hlasů pro splnění definované většiny dle svých potřeb. Při hlasování může být i způsob diferenciativního rozhodování, kdy mají hlasy členů různou váhu.⁴²

Hodnocení je možné použít při rozhodování a to ve formě bodování, kdy jednotlivým možnostem můžeme přisoudit určitý počet bodů a to v různých posuzovaných kategoriích, podle toho, do jaké míry tyto možnosti jednotlivé kategorie splňují. Každý z členů si určí počty bodů, které jednotlivým možnostem přiřadí a podle počtu těchto bodů dále tyto možnosti hodnotí. Možnosti s největším počtem

⁴⁰ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 127.

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 129.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 131.

přidělených bodů může skupina dále hodnotit, dokud nedojde k absolutnímu vítězi a tedy i k rozhodnutí.

Konsenzus je výsledek rozhodování, ke kterému došlo dohodou všech členů skupiny a to tak, že s tímto výsledkem všichni členové bez výhrad souhlasí a jsou s ním ztotožnění a byli by zároveň ochotni tento výsledek prosazovat. „Vnější znakem konsenzu je jednomyslný souhlas členů skupiny s rozhodnutím. Vnitřním znakem skutečného konsenzu je ochota rozhodnutí obhajovat, prosazovat a realizovat. Konsenzus má dva znaky, a sice že rozhodnutí členů skupiny musí být shodné a dobrovolné.“⁴³ Konsenzus bývá považován za nejlepší způsob rozhodování právě proto, že členové skupiny jsou ochotni tento výsledek rozhodnutí podporovat.

Delegativní rozhodování je takové rozhodování, kdy nerozhoduje skupina ani jednotlivec, ale externí subjekt. Tento způsob rozhodování se používá v situacích, kdy k tomuto rozhodnutí nemá skupina ani jednotlivec dostatek pravomocí.⁴⁴ Externím subjektem může být buď odborník v některém problému, se kterým si nemůžeme sami poradit a ke kterému nemáme dostatek pravomocí nebo osoba nám hierarchicky nadřízená. v běžném životě může být externím subjektem např. soud při rozvodovém řízení manželů, který jediný má dostatek pravomocí k tomu, aby mohl vyslovit právoplatné rozhodnutí o rozvázání manželského svazku.

2.1.4 ZPŮSOBY ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Individuální řešení problémů – k individuálnímu řešení problémů se vyjadřuje Robson tím, že je výhodnější využít tohoto způsobu v případě, kdy může být problém nebo probíraná otázka vyřešena jednou odpovědí, kterou podle něj odhalí dříve a efektivněji jednotlivec a není tedy potřeba, aby do řešení tohoto problému byl zapojen někdo další.⁴⁵ Plamínek se k tomuto problému vyjadřuje tak, že pokud je problém řešen jednotlivcem, zjednodušuje se téma rolí jednotlivců ve skupině. Dále upozorňuje na to, že pokud problém řeší jednotlivec, nevylučuje to účast dalších osob jako např. specialistů pro daný obor, který je řešen.⁴⁶

⁴³ PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch* s. 133.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 134.

⁴⁵ Srov. ROBSON, M. *Skupinové řešení problémů*, s. 11.

⁴⁶ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 18.

Skupinové řešení problémů. v první řadě je důležité rozeznat situace, ve kterých bude vhodnější skupinový přístup. Jedinci pracující ve skupině by měli být schopni efektivní práce. Dle Robsona může skupinovou prací dojít ke zkvalitnění jak diskuze, tak i řešení problémů. Aby k tomuto zkvalitnění mohlo dojít, je nutné, aby všichni zúčastnění skupinového rozhodování dodržovali správný postup a efektivně spolupracovali. Skupinová práce totiž s sebou přináší i nevýhody jako jsou potíže a překážky, které nemusí vůbec souviset s problémem samotným, ale týkají se samotného způsobu práce ve skupině. Ovšem výhodou řešení problémů ve skupině je to, že se s konečným řešením problémů ztotožní větší počet lidí právě proto, že se na tomto řešení podíleli a mají tedy větší motivaci k tomu se dále podílet na realizaci řešení problému.⁴⁷

Skupina pro řešení problémů by měla být složena ze čtyř až deseti lidí, tato velikost skupiny se zdá být pro řešení většiny problémů nejefektivnější, neboť v menším počtu členů skupiny nedochází ke skupinové dynamice a ve skupině s více jak deseti členy dochází k tomu, že se někteří členové nemusí aktivně podílet na fungování této skupiny.⁴⁸

Při skupinovém řešení problémů je velmi důležitá motivace. Každý člen skupiny řešící problém by měl mít pocit spoluzodpovědnosti za výsledek řešeného problému. Nejlepší je, když se ho daný problém osobně dotýká, a to z hlediska jeho zájmů a hodnot.

Členové skupiny zastávají ve skupině různé role, důležitá je role vedoucího, motivátora, řešitele a další. Tyto role si podrobněji popíšeme v páté kapitole.

Plamínek popisuje postup při skupinovém řešení problémů tak, že je třeba vytvořit a dodržovat určitá pravidla pro fungování skupiny. Každá skupina by měla začít svoji činnost „dohodou o cíli skupinové diskuze, pokračovat by pak měla dohodou o rolích, které jednotliví účastníci diskuze mají a o právech a odpovědnosti, jež pro ně z rolí vyplývají, dohodou o procesu, kterým bude diskuze postupovat a vyústí uje pochopitelně

⁴⁷ Srov. ROBSON, M. *Skupinové řešení problémů*, s. 11-13.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 20-21.

v to nejpodstatnější – tedy v aplikaci těchto dohod na skutečné věcné řešení problémů.⁴⁹

2.1.5 FÁZE ŘEŠITELSKÉHO PROCESU

Už Albert Einstein řekl, že kdyby měl hodinu k dispozici na zvládnutí problému, na kterém by závisel jeho život, strávil by 40 minut jeho studiem, 15 minut jeho analýzou a 5 minut jeho řešením.

Řešení problémů je proces obsahující několik fází sloužící k fyzickému vyřešení samotného problému. Fáze řešitelského procesu popisuje Plamínek a Adair. Adair uvádí společný model pro rozhodování a řešení problémů, který je uveden v kapitole o rozhodování. Plamínek popisuje následujících sedm fází řešitelského procesu – definice, analýza, generování, třídění, hodnocení, rozhodování, realizace.

Definice tématu neboli definice problému, který chceme řešit. v této fázi je důležité si uvědomit, o jaký nám jde cíl, neboli v co by měl celý proces vyústit, zda nám postačí pouze nalezení různých možností řešení anebo zda chceme dojít k rozhodnutí o jednom konkrétním řešení a jeho realizaci. Dále bychom měli řešit, kdy k tomuto dojde a kdo za to bude odpovědný. „Definice tématu by měla být formulována tak, aby byl problém řešitelný, jednoznačný a důležitý.“⁵⁰

Analýza problému by nám měla přinést potřebné informace o problému, jako jsou např. příčiny, důsledky a projevy problému.

Generování je vyvíjení/vytváření nových možností řešení. Existují dva druhy možností generování a to buď ústní, nebo písemné. Mezi ústní formy patří metody jako brainstorming a systém 365. Mezi písemné formy řadíme metodu kolující papír, infobanka a Delfskou metodu.

Třídění je redukce počtu řešení, které máme k dispozici. Během třídění by mělo dojít k výběru jednoho či více řešení, které by bylo možné realizovat, jde vlastně o vytřídění zjevných nesmyslů. Pokud nám po vytřídění a utřídění těchto možností zůstane více možných řešení, poté musíme přistoupit k další fázi, což je hodnocení.

⁴⁹ PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování*: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch s. 18.

⁵⁰ Tamtéž, s. 30.

Hodnocení provádíme dle kritérií, které si blíže stanovíme. Může být relativní nebo absolutní. Relativní hodnocení používáme zejména tehdy, když potřebujeme nalézt jedno řešení, které má nejlepší výsledky dle nějakého kritéria. Absolutní hodnocení volíme, když potřebujeme, aby tato možnost splňovala více kritérií do určité míry. V tomto případě nám jde o to, zda a v jaké míře řeší tato možnost definovaný problém. K metodám absolutního hodnocení patří především multikriteriální hodnocení, analýza a známkování. Existuje několik typů hodnocení, mezi něž patří seznamy plusů a mínusů, srovnávání, známkování, bodování, multikriteriální hodnocení.⁵¹ Hodnocení je důležité pro rozhodování o výběru možnosti řešení a je tedy již zčásti popsáno v kapitole o rozhodování.

Rozhodování viz výše v kapitole o rozhodování, jako součásti řešení problému. Výsledek hodnocení a výsledek rozhodování nemusí být stejný. „Hodnocení je pouze pomocným procesem, jehož výstup je vstupem do rozhodovacího procesu. Za rozhodnutí, výstup tohoto druhotného procesu, mohou být odpovědni jiní lidé, než ti, kteří problém řešili a hodnotili nalezené možnosti řešení.“⁵²

Realizace slouží k uskutečnění konečného řešení. Po provedení realizace by měl problém přestat existovat.

⁵¹ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*, s. 111.

⁵² Tamtéž, s. 126.

3 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit.“⁵³

3.1 VÝZNAM SLOVA KOMPETENCE

„Pojem kompetence se v pedagogice začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahů školního vzdělávání evropských školských systémů.“⁵⁴ Evropské školní systémy berou v úvahu společenské nároky na vzdělávání veškeré populace a rostoucí význam zvyšování kvality vzdělávání.⁵⁵ v odborné literatuře, ať už zahraniční nebo české, se setkáváme s pojmovou nejednotností. K vyrovnání se s touto pojmovou nejednotností nabádá i doporučení skupiny odborníků zabývajících se jedním ze strategických cílů lisabonského procesu v rámci Evropské komise, o užívání pojmu key competencies, který by označoval soubor vědomostí, dovedností a postojů.⁵⁶

Pojmová nejednotnost se promítá i do vnímání významu pojmu kompetence a jeho používání u odborné a laické veřejnosti. „Laická veřejnost si pod tímto pojmem představuje možnost se vyjádřit k nějakému problému nebo pravomoc/oprávnění o něčem rozhodovat.“⁵⁷

Dle Vetešky a Tureciové bychom si měli pojem kompetence vykládat jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti.“⁵⁸

„Pojem kompetence definovali dále Veteška a Tureciová „jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů,

⁵³ MŠMT ČR: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 13.

⁵⁴ VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 1.

⁵⁵ Srov. VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 1.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 17–18.

⁵⁷ Tamtéž, s. 19.

⁵⁸ Tamtéž, s. 19 – 20.

činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“⁵⁹

Dle Martense jsou kompetence „znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat překvapivé změny ve svém pracovním životě.“⁶⁰

„Kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a popřípadě také zkušenosti a zdroje motivace.“⁶¹

3.1.1 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY KOMPETENCE DLE VETEŠKY A TURECKIOVÉ:⁶²

Kompetence je *kontextualizovaná*, což znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí či situace. Kompetence jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.

Kompetence je *multidimenzionální* neboli vícerozměrná. Skládá se z různých zdrojů, jako jsou informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje a jiné dílčí kompetence. Kompetence se stává jakousi předdimenzí lidského chování. Z čehož vyplývá, že „kompetence obsahuje chování.“⁶³

Kompetence je *definovaná standardem*. Úroveň zvládnutí kompetence je určena předem předpokládanými výstupy, ve kterých je definován soubor činnostně zaměřených celků. To každému jedinci umožňuje, aby vlastní kompetenci předvedl a aby ji dokázal použít a vyhodnotit.

Kompetence má *potenciál pro akci a rozvoj*. Kompetence je získávána a rozvíjena zejména v procesech vzdělávání a učení, ale i nadále se formuje po celý zbytek života.

⁵⁹ VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 21.

⁶⁰ Tamtéž, s. 20.

⁶¹ VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 20.

⁶² Srov. Tamtéž, s. 28.

⁶³ VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 28.

3.2 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ, JAKO JEDNA Z KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

3.2.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Otázka vzdělávacích kompetencí se v dnešní době stává velmi aktuální a to zejména v souvislosti se školskou kurikulární reformou. Státní program vzdělávání definuje obecné cíle vzdělávání a obecné *klíčové kompetence* zaměřené především na rozvoj osobnosti, na výchovu občana a jeho přípravu na další vzdělávání nebo vstup do praxe. Vymezuje nezbytné oblasti a obsahy vzdělávání, které jsou důležité k dosažení vzdělávacích cílů a pro získání požadovaných kompetencí absolventů.⁶⁴ Českému pojmu klíčové kompetence odpovídá v angličtině pojem *key competence* a němčina užívá termín *Schlüsselqualifikationen*.

„Terminologie označující tzv. klíčové kompetence se začala formovat v anglofonním prostředí a prošla určitým vývojem – od pojmu *basic skill* (základní dovednost), přes *competencies* až po konečné *key competencies* (klíčová kompetence). Termínem *basic skills* se obvykle úžeji označovaly pouze dovednosti spjaté se čtením a počítáním (čtenářská a numerologická gramotnost), popřípadě tzv. *life* nebo *survival skills* (životně důležité kompetence). Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem „kompetence“, který zdomácněl i v prostředí frankofonním jako *compétence*.“⁶⁵

Podle RVP ZV představují klíčové kompetence „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“⁶⁶

Dle RVP G „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní

⁶⁴ Srov. MŠMT ČR: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 37-38.

⁶⁵ VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, str. 17.

⁶⁶ *RVP pro ZV*, s. 14.

zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu.⁶⁷

Pedagogický slovník popisuje význam slova kompetence jako „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných životních a pracovních situacích.“⁶⁸

Jedním ze zásadních cílů výchovy a vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která odpovídá očekávaným výstupům. Klíčové kompetence by měly být rozvíjeny u každého jedince během jeho vzdělávání a to na takové úrovni, která je pro žáky/studenty v určitém věku přiměřená. Dalším úkolem výchovy a vzdělávání je žáky připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Rozvíjení a osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a náročný proces, který začíná již v období předškolního vzdělávání, pokračuje dále v základním a středním vzdělávání a celý proces se neustále dotváří i v průběhu dalšího života.⁶⁹ „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“⁷⁰

Jednotlivé klíčové kompetence se vzájemně prolínají a jsou mnohostranně použitelné, mají nadpředmětový význam a lze je získat jen jako produkt procesu vzdělávání, proto by k utváření a rozvíjení vzdělávacích kompetencí měl přispívat a směřovat veškerý vzdělávací obsah a zároveň i veškeré aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.⁷¹ Tento nadpředmětový význam spočívá v tom, že klíčové kompetence mají oproti odborným znalostem a dovednostem delší životnost. Dle Stýbla (2011) „není kompetence statická, je orientovaná na kreativitu, přizpůsobivost a budoucnost.“⁷²

Během předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k ŘP, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanská. v předškolním vzdělávání je navíc uvedena kompetence činnostní⁷³, v základním vzdělávání kompetence pracovní⁷⁴ a v gymnaziálním kompetence k podnikavosti.⁷⁵

⁶⁷ RVP pro Gymnázia, s. 8.

⁶⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník, 1995, s. 99.

⁶⁹ RVP ZV, s. 14.

⁷⁰ BELZ, H., SIEGRIST M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, východiska, metody, ... , s. 168.

⁷¹ Srov. RVP ZV, s. 14.

⁷² CHADR, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ J. *Art of Creativity: aneb kreativita, jako ...* , s. 7.

⁷³ Srov. RVP pro předškolní vzdělávání s. 12.



Obr. 1) Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků – Zdroj: zpracováno dle RVP str. 19

3.2.2 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Kompetencí řešit problémy se dle RVP rozumí schopnost vnímat, rozpoznat a řešit problémy a přijímat odpovědnost za své způsoby řešení, případně se vyrovnávat s nezdarem.⁷⁶ v knize *Art of creativity* popisují kompetenci k řešení problémů následovně – Kompetence k řešení problémů znamená připravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu zodpovědnost nebo spoluzodpovědnost; zpracovávat samostatně informace; plánovat výsledky; dokumentovat problém a shrnovat nové informace, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací.⁷⁷ Dále pak kompetence k ŘP znamená být otevřený k poznávání a používání nových postupů a řešení vyskytujících se problémů; přístupný neobvyklým a málo používaným řešením. Člověk, který má osvojenou kompetenci k ŘP by měl umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na problémy dílčí, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli (viz 2. kapitola o řešení problémů).

⁷⁴ RVP ZV, s. 14.

⁷⁵ Srov. RVP pro gymnázia, s. 9.

⁷⁶ Srov. RVP ZV, s. 15.

⁷⁷ Srov. CHADR, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ J. *Art of Creativity: aneb kreativita, jako klíčová kompetence v době změn*, s. 28.

3.2.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

Za očekávané výstupy považuje RVP takové „výstupy mající činnostní povahu, které jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřené.“⁷⁸ Úroveň kompetence k ŘP, které žáci dosáhnou na konci předškolního, základního nebo gymnaziálního vzdělávání, neboli očekávané výstupy, které jsou uvedeny v RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia, nelze ještě považovat za ukončení procesu rozvoje samotné kompetence k ŘP. Takto získaná kompetence tvoří základ žáka pro celoživotní učení a pro jeho vstup do života a do pracovního procesu.⁷⁹

Výstupy v oblasti kompetence k ŘP podle RVP pro předškolní vzdělávání

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:⁸⁰

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale i za snahu

⁷⁸ RVP ZV, s. 18.

⁷⁹ Srov. RVP ZV, s. 14.

⁸⁰ RVP pro předškolní vzdělávání, s. 12-13.

Výstupy v oblasti kompetence k ŘP podle RVP pro základní vzdělávání

Na konci základního vzdělávání žák.⁸¹

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Výstupy v oblasti kompetence k ŘP podle RVP pro gymnaziální vzdělávání

Žák po ukončení vzdělání na gymnáziu.⁸²

- rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

⁸¹ RVP ZV, str. 15.

⁸² RVP G, str. 9.

4 VYUŽITÍ HRY JAKO METODY K ROZVOJI KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

4.1 FUNKCE A PŘÍNOSY HRY

Hra slouží ve vyučování a výchově jako prostředek motivační, iniciační, aktivizační a dá se využívat i ve výuce ke zvýšení efektivity učení. Další její využití je k socioemocionálnímu, kognitivnímu a fyzickému rozvoji dítěte, dále ke zdokonalování jemné a hrubé motoriky, k rozvoji kreativity, pozornosti a v neposlední řadě rozvoji schopností řešit problémy neboli kompetence k řešení problémů. Hra má velmi důležitou roli v sociálním a interkulturním rozvoji a v neposlední řadě přispívá k sebeovládání a samostatnosti jedince.

4.2 HRA JAKO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ METODA

Pod pojmem vyučovací metoda se v didaktice chápou „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“⁸³ Didaktická hra je v publikaci *Pedagogika pro učitele* definována, jako „seberealizace žáků (v našem případě hráčů), řízená určitými pravidly a sledující výchovně vzdělávací cíle.“⁸⁴ Prostřednictvím hry jako metody se z hlediska výchovně vzdělávacího procesu uskutečňuje vazba cíle a obsahu samotného procesu hry s jejím výsledkem. Výsledek procesu metody hry je dán změnami ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobních vlastnostech účastníků hry. „Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjení myšlení, neboť jsou z pravidla založeny na řešení problémových situací.“⁸⁵ Vzhledem k tomu, že hry jsou většinou zaměřeny na řešení problémových situací, je tedy hru možné využít právě jako metodu k rozvoji kompetence k řešení problémů.

4.3 VYUŽITÍ HRY K ROZVOJI KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Hru můžeme využít jako metodu v procesu osvojování či rozvoji konkrétního obsahu, v našem případě jsou tímto obsahem hry zaměřené na rozvoj kompetence k ŘP. Hra nám poté zprostředkovává dosažení předem stanoveného cíle. Samotný obsah hry tedy musí odpovídat předem stanoveným cílům. Stupeň, v němž odpovídají výsledky hry stanoveným cílům, poté vypovídá o účinnosti této metody. O formulování cílů bude

⁸³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 181.

⁸⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 207.

⁸⁵ Tamtéž, s. 207.

blížeji hovořeno v 5. kapitole s názvem Metodický plán k vytvoření hry a herních celků určených k rozvoji kompetence k řešení problémů.

Pokud předpokládáme, že k aktivnímu učení, formování znalostí, dovedností a lidské identity dochází prostřednictvím zkušeností,⁸⁶ pak tedy můžeme tohoto využít právě při použití hry, kdy prostřednictvím vytvoření uměle navozené zkušenosti zaměřené na rozvoj kompetence k ŘP dochází k rozvíjení této kompetence, jejímu formování a k aktivnímu učení účastníků hry, jak s touto kompetencí pracovat. K tomu, aby došlo k vytvoření uměle navozené zkušenosti, potřebujeme nejdříve připravit umělé prostředí a situaci, která prostřednictvím hry poskytne hráči pocit skutečné životní situace, jenž je třeba řešit. Hra sama je nám v tomto případě prostředkem k vytvoření zkušenosti, která může být prospěšná pro další život jedince. Každý účastník hry volí takové způsoby jednání, které se s vysokou pravděpodobností podobají jednání, které by použili i při řešení problému v reálném životě. Toto podporuje i pokus o definici hry L. Bednářové: „Hra je kus života nanečisto.“⁸⁷ Zároveň tuto myšlenku podporuje i mnoho dalších - mezi nimi i J. Dewey, který zastává tvrzení, že se učíme tím, že něco děláme.

„Hra jako kus života nanečisto je příležitostí pro aktivní učení se ze zkušeností. Není pouhým zážitkem, který vzbuzuje emoce činností někoho jiného, je prožitkem, který vyžaduje vlastní investici.“⁸⁸ a to investici fyzickou i psychickou. Hra je v tomto případě příležitostí pro přímé učení. Dle Antonína Rosického je aktivní hra přípravou na život. „Autenticita jejího prožívání podporuje vlastní identitu a schopnost žít vlastní smysluplný život v globální společnosti.“⁸⁹

Hra vyžaduje hledání vlastního řešení, které obsahuje riziko nejistého výsledku. Hráči, kterým je předložena hra zaměřená na rozvoj kompetence k ŘP, jsou nuceni si vytvořit svůj vlastní postup řešení problémů. Popis postupu řešení problému při hře můžeme popsat následovně. Nejdříve je nutné myslet na motivaci podporující zájem hráčů o řešení problémů. Na začátku hry je hráčům předloženo zadání hry, určené k rozvoji kompetence k ŘP, toto zadání hráčům obvykle předkládá učitel, vychovatel či jiný lektor hry. Většinou je tato hra zaměřena na rozpornost, obtížnost či konflikt. Během této fáze by mělo dojít k *odhalení problému a jeho následné analýze* problému

⁸⁶ Srov. HANUŠ, R., et. *Fenomén hry*. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry, s. 15.

⁸⁷ Tamtéž, s. 15.

⁸⁸ Tamtéž, s. 16.

⁸⁹ Tamtéž, s. 17.

ze strany hráčů. Poté dochází k *řešení problémů*, během kterého jsou formulovány různé hypotézy, případně i formulovány strategie ŘP, dále se hráči pokouší o ověření těchto hypotéz. Dle Kličkové, která v podstatě opisuje Sternberga, je samotné ŘP složitou myšlenkovou operací analyticko-systematického charakteru, dle kterého je možné rozčlenit čtyři formy ŘP.⁹⁰

4.3.1 HRÁČI VYUŽÍVANÉ FORMY ŘEŠENÍ PROBLÉMU UVEDENÉHO FORMOU HRY

Pokus a omyl. Jde o náhodné hledání správného řešení, což je velmi obtížné, neboť hráč při vytváření strategií předem neví, která z vytvořených strategií bude účinná. Hráč je seznámen se zadáním a materiálem potřebným k ŘP, čímž se u něj vytváří více či méně patrná tendence něco dělat, neboli započít proces řešení problému na základě poskytnutých informací a materiálů. Hráči vytvářejí a následně aplikují k řešení několik různých, více či méně úspěšných strategií řešení předloženého problémů. S ohledem na míru úspěšnosti předchozích užitých strategií při hře vytvářejí strategie nové, s cílem vytvoření takové strategie, vedoucí k vyřešení problému. Tuto metodu pokusu a omylu můžeme sledovat u takzvaných problem solvingových her, konkrétně například u hry minové pole.

Vhled nebo postřeh. Jde o moment, který nastane během hráčova uvažování nad možnostmi řešení problému, ve kterém problému a jeho řešení náhle porozumí, což má za následek nalezení správné cesty řešení, která obvykle vede k dosažení cíle a tím i k vyřešení problémů. Jakmile k vhledu dojde, potom samotné řešení probíhá poměrně rychle, velmi často bývá doprovázeno citovým vzrušením. Při této formě řešení problému se projevuje vliv minulé zkušenosti, ale nemusí to být pravidlem, v některých situacích dojde hráč k vhledu do ŘP, na základě vrozených schopností. O tomto poté můžeme říci, že jde o řešení problému intuitivního charakteru.⁹¹

Užití minulé zkušenosti. Do procesu myšlení vstupuje minulé zkušenost jako něco dynamického. Z různorodé minulé zkušenosti s ŘP si hráč vybírá takovou zkušenost, která se svými podmínkami nejvíce podobá problému, který je před hráče předložen. Z této předchozí zkušenosti si hráč vybere pouze to, co odpovídá požadované úrovni řešitelského procesu předloženého problému. Z toho vyplývá, že dříve získané informace, návyky, dovednosti i dříve osvojené myšlenkové operace získané minulou

⁹⁰ Srov. KLIČKOVÁ, M., *Problémové vyučování ve školní praxi*, s. 13-14.

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 14.

zkušeností, mohou při řešení nových problémů, se kterými se hráči setkávají, pomoci. Zde je nutné zmínit i to, že užití minulé zkušenosti nemusí mít vždy pozitivní dopad na proces řešení problému. Negativně se může projevit využití minulé zkušenosti v souvislosti s funkční fixací. Funkční fixace je situace, kdy hráč „nedovede užít předměty, vztahy a myšlenkové operace v jiném směru než pro něj obvyklém.“⁹² Toto značně omezuje hráčovu kreativitu v oblasti řešení problémů.

Rozumová analýza bývá obsažena ve všech předchozích formách ŘP. Jde o vnímání problémové situace a její důkladný rozbor z hlediska možností a materiálů, které máme k dispozici. Cílem rozumové analýzy je vybrat takový možný postup řešení, který nám po této analýze připadá, jako nejlepší možný způsob s nejvyšší pravděpodobností úspěšného řešení daného problému.

Cílem všech výše zmíněných forem řešení problému je nalezení úspěšné strategie vedoucí k řešení předloženého problému.

4.4 OBLASTI VYUŽITÍ HRY K ROZVOJI KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMU

Využití hry je svým způsobem neomezené. Hra v mnoha jejích formách a úpravách je metodou využitelnou pro všechny věkové kategorie a to v podstatě ve všech oblastech výchovně vzdělávacího procesu, tj. i v rámci celoživotního učení. Jak jsme se již dozvěděli v kapitole o kompetenci k řešení problémů, tato kompetence je nejmasověji rozvíjena, během předškolního a základního vzdělávání. Ovšem tuto kompetenci je i nadále možno rozvíjet během dalšího života a zkušenosti, které v této oblasti získáme během hraní her, můžeme využít i v konfrontaci se zkušenostmi každodenního života. Existuje několik oblastí, kde se využívá hra k rozvoji kompetence k ŘP, popřípadě ve kterých by bylo hru dobré záměrně využívat k rozvoji kompetence k ŘP, proto některé nastíníme v této kapitole.

Výchova v rodinách. Zásadní vliv na vývoj osobnosti dítěte má především výchova v rodinách. Tento druh výchovy je nejdůležitější zvláště v těch vývojových stádiích dítěte, během kterých je hlavním a mnohdy i jediným výchovným působením právě výchova v rodině. Mezi tato období můžeme řadit období kojenců a batolat, a to především prostřednictvím hraček. i v kojeneckém věku, ač se to zdá nemožné, je žádoucí využívat hru k rozvoji dítěte. Mišurcová uvádí, že vědecké výzkumy ukazují na

⁹² KLIČKOVÁ, M., *Problémové vyučování ve školní praxi*, s. 14.

to, že učení dítěte začíná již v prvním období jeho života. Kojenecký věk v sobě skrývá značné vývojové možnosti. U batolat se nejdříve projevuje tzv. experimentální chování, ale postupně se u dítěte objeví úkony obsahující prvky hry.⁹³ Později, se vstupem dítěte do předškolního vzdělávání, se rozšiřují i možnosti rozvoje kompetence k ŘP, což ovšem neznamená, že by se snad rodiče neměli i nadále starat prostřednictvím své výchovy o kvalitní rozvoj osobnosti svého dítěte, jenž by mimo jiné zahrnoval i cílený rozvoj kompetence k řešení problémů, k jehož rozvoji by rodiče mohli využívat zejména metody hry.

Předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je protkáno hrou, vždyť také období od tří do šesti let je „zlatým věkem hry“, proto je hra jako metoda určená k rozvoji mnoha stránek dětské osobnosti, jejích schopností a dovedností, nejvíce užívanou právě v předškolním období. Hry dětí předškolního věku jsou obsahově bohatší a organizačně složitější, dítě si už nehraje převážně samo, ale čím dál více se zapojuje do skupinových her.⁹⁴ Během těchto skupinových her je již možné pozorovat jisté prvky rozvoje kompetence k ŘP. K rozvoji této kompetence mohou zpočátku pomoci různé říkanky a hádanky, které dětem umožňují i intelektuální rozvoj. Hádanky se dají považovat za prostředek k rozvoji kompetence k ŘP i podle Adaira, který, jak jsme se již dozvěděli, za problém považuje něco před vás předloženého, co vyžaduje odpověď.

Dle Mišurcové je hra pro předškolní dítě cestou, která ho připravuje na život v kolektivu. v tomto období je vhodné zařazovat hry, jejichž cíl je zaměřen např. na schopnost rozhodování a argumentaci (proč se děti rozhodli právě pro danou variantu), dále např. hry, jejichž cílem je rozvoj logických operací. Jsou to hry, při nichž děti vytváří různé stavby pomocí stavebnic a skládaček, při těchto stavbách děti poznávají a osvojují si různé logické operace, dále hry vyžadující po dětech jednoduché herní strategie a jejich aplikaci při hře, hry určené k rozvoji kreativity, protože kreativita je jednou z velmi důležitých vlastností, která umožňuje kreativní ŘP.

Základní vzdělávání. Během základního i gymnaziálního vzdělávání by podle RVP měl veškerý vzdělávací obsah odpovídat vzdělávacím cílům, do nichž výrazným způsobem zapadají i základní kompetence. Kompetence k řešení problémů je tedy záměrně rozvíjena v rámci vyučování různými didaktickými metodami, mezi ně patří

⁹³ Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 48.

⁹⁴ Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 73.

i hra. v rámci rozvoje kompetence k ŘP využívá základní vzdělávání různých problémových úloh zadaných formou hry.

Volnočasová pedagogika. Pedagogika volného času (dále jen PVC) je zaměřena na nedirektivní výchovné působení, probíhající ve volném čase dětí (dále jen VČ), mládeže i dospělých, a to v různorodých volnočasových organizacích jako jsou školní kluby, školní družiny, domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností, domovy mládeže, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, atd. Volnočasové organizace zprostředkovávají nabídku různorodých zájmových aktivit pro děti, mládež i dospělé. Při výchově ve VČ je možné využívat mimo jiné i hry k rozvoji kompetence k ŘP, neboť jakékoli výchovné působení by mělo mít i vyšší cíle, mezi něž patří i celostní rozvoj zdravé osobnosti a jejích kompetencí.

Pedagogika zážitku. „Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně i emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.“⁹⁵ k tomuto zapojení člověka slouží právě metody hry, kterou zážitková pedagogika hojně využívá. Výchova zážitkem, využívající hry k vytvoření uměle navozené zkušenosti, doprovázené poznáním, reakcemi na nezvyklé situace a to vše doprovázené zážitkem, je podle mne živnou půdou pro rozvíjení osobnosti a jejích kompetencí.

Na zážitkových kurzech se obvykle zařazují takzvané bloky problem solvingových her, majících za úkol právě rozvíjení kompetence k ŘP. Během zážitkového vzdělávání se využívají i různé jiné hry, které u hráčů rozvíjejí jednotlivé dílčí schopnosti, dovednosti a hodnoty, které tvoří komplexnější celek, jako je kompetence k ŘP. Pedagogika zážitků hojně využívá metodu reflexí, které mají za úkol reflektovat poznatky získané v průběhu hry, které by jinak mohly být hráči opomenuty. S reflexí hry se seznámíme v následující kapitole.

⁹⁵ FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20.

5 METODICKÉ POZNÁMKY K VYUŽITÍ HRY A HERNÍCH CELKŮ K ROZVOJI KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

5.1 POSTUP PŘÍPRAVY HRY

Dříve než začneme připravovat hru, si musíme položit základní čtyři otázky, jejichž zodpovězení nám pomůže ke správnému výběru hry.

Čtyři základní otázky:

Kdo? Při položení si otázky kdo? se zabýváme tím, jaká skupina bude hru hrát. Kolektiv, který se dobře zná, nebo nováčci. Skupiny nebo jednotlivci. Kolik bude hráčů, jak staří hráči budou hru hrát a jak velké rozdíly ve věku a schopnostech mezi nimi jsou.

Co? (nebo také *PROČ?*) Hlavní je určení účelu hry. v sérii her zaměřených na rozvoj kompetence k ŘP je dobré se zabývat v dlouhodobějším časovém horizontu jedním tématem nebo tématy příbuznými, efekt účelu hry se tím zesiluje.

Kdy? v jakém ročním období: jaro, léto, podzim, zima. Za světla nebo za tmy, po určité aktivitě (např. náročné) by měla následovat aktivita s ní kontrastní (tj. oddechová), s otázkou kdy? souvisí i délka hry.

Kde? Při řešení této otázky musíme brát v úvahu druh herního prostoru, kde budeme hru hrát, dle jeho druhu můžeme rozdělit na hry v místnosti, na výpravě a ve volné přírodě. Pokud hrajeme hry ve volné přírodě, je nutná dobrá znalost terénu.

5.1.1 POSTUP PŘI REALIZACI HRY:

1. Nejdříve je třeba stanovit cíle hry a dle nich a jejího účelu zvolit konkrétní druh hry.
2. Příprava prostorových i materiálních potřeb. Zahrnuje uspořádání místnosti, přípravu pomůcek a materiálů.
3. Stanovení časového průběhu a časových možností účastníků hry.
4. Ověření připravenosti hráčů na hru. Hráči musí mít potřebné znalosti a dovednosti, aby mohli hru bez komplikací hrát. Hra tedy musí mít přiměřenou náročnost, odpovídající schopnostem a dovednostem hráčů.

5. Stanovení pravidel hry. Před zahájením hry musí být hráči důkladně seznámeni s pravidly hry, nebo je musí znát. v případě, že žáky seznamujeme s pravidly nové hry, musíme jim pravidla vyložit tak, aby jim všichni žáci rozuměli a ověřit si jejich zapamatování.

6. Volba vedoucího hry. Velké množství her vyžaduje, aby jeden či více žáků vystupovali během hry ve vedoucích nebo také v kapitánských pozicích. Vedoucím hry může být buďto pedagog, pomocný pedagog, ale i žák mající potřebné zkušenosti. v rolích kapitánů mohou vystupovat žáci.

7. Vymezení způsobu hodnocení a diskuse s žáky na toto téma. Neodmyslitelnou součástí hodnocení je i její dopad na motivaci žáka k další hře.

5.2 ZVLÁŠTNOSTI PŘI POUŽITÍ HRY

5.2.1 STANOVENÍ CÍLE

Cíl hry musí odpovídat několika základním principům, cíle by tedy měly být konkrétní, komplexní, dosažitelné, ověřitelné, konzistentní a přiměřené. Během formulování cílů využíváme takzvaných aktivních sloves. Př. hráč se při styku s problémovou úlohou *vytváří strategii* ŘP a to na základě předchozí zkušenosti. Při výběru hry k rozvoji kompetence k ŘP musíme mít na vždy na paměti, že hlavním cílem je rozvoj kompetence k řešení problémů, to ovšem neznamená, že dílčí cíle nemohou být např. rozvoj komunikace, spolupráce; tyto cíle jsou dílčími cíli, jejichž osvojení je mimořádně důležité pro rozvoj samotné kompetence k ŘP. Účinnost užití metody je sledována ve vztahu cíle zamýšleného a skutečně realizovaného.⁹⁶ „V cíli se promítá celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co je očekáváno, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit.“⁹⁷ Cíl hry vytváří strukturu herní situace.

Níže popisují zásadní pravidla pro stanovení cíle.

Konkrétní - Cíl se dá vyjádřit jako pojem, pro vyjádření žádoucích stavů a to i v průběhu hry. K tomu, abychom mohli typ hry přizpůsobit stanoveným cílům, je třeba stanovit si zcela konkrétní cíle. Konkrétnost cíle nám také ulehčí kontrolu dosažitelnosti osvojení cílů. Často se setkáváme s obecným formulováním cílů.

⁹⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 135.

⁹⁷ Tamtéž, s. 135.

Například: Cílem hry je rozvoj kompetence k ŘP. - u takto obecně formulovaného cíle je následně velmi obtížné ověřit jeho dosažení tohoto cíle.

Komplexní – Cíle by v sobě měly zahrnovat komplexní rozvoj osobnosti, jako kognitivní, afektivní a psychomotorický rozvoj. v našem případě je komplexním cílem rozvoj kompetence k ŘP. Jednotlivé cíle by měly být ucelené.

Dosažitelné - Při stanovení cíle musíme mít vždy na paměti, že cíl musíme formulovat tak, aby byl při využití hry dosažitelný. Dosažitelnost stanoveného cíle vypovídá o účinnosti užití metody.

Ověřitelné – Cíl musíme stanovit tak, aby bylo naprosto jasné, čeho se má během hry dosáhnout.

Konzistentní – Dosahování jednotlivých dílčích cílů hry si vnitřně neodporuje. Tyto cíle tedy ladí dohromady.

Přiměřené – Cíl musí odpovídat vývojovému stupni hráčů hry, jejich schopnostem a dovednostem.

Relevantní – Hra souvisí s tím, co chci hráče naučit.

5.2.2 CÍLOVÁ SKUPINA.

Při výběru a uvádění hry musíme vždy brát v úvahu vývojový stupeň členů skupiny, která má hru hrát. Proto bychom měli být vždy dokonale informováni o specifických psychologického vývoje a herního chování, spojeného s určitou věkovou skupinou, pro kterou připravujeme hru. Z důvodu omezeného rozsahu této práce zde nebudu popisovat jednotlivé vývojové skupiny s jejími specifiky i v herním chování, proto doporučuji důkladné nastudování poznatků vývojové psychologie, zvláště pak poznatky o herním chování v různých věkových stádiích.

Zároveň i úroveň kompetence k ŘP je v různých věkových skupinách rozdílná (viz. kapitola: Kompetence k ŘP, podkapitola Očekávané výstupy kompetence k ŘP) a i tuto rozdílnost musíme při použití hry jako metody k rozvoji kompetence k ŘP brát v úvahu. V každém věku se vyskytuje několik typických charakteristik spojených s herním chováním, další rozdíly se do určitého věku projevují v herním chování chlapců a dívek.

Genderové rozdíly v herním chování chlapců a dívek

V průběhu historie se dle evolucionistické teorie vyvinuly, v závislosti na odlišnosti pohlaví, značné mezipohlavní rozdíly v chování. Tyto genderové rozdíly můžeme pozorovat i v herním chování dívek a chlapců. Chlapci se do hry zpravidla pouští ihned, jednají spíše instinktivněji, zatímco dívky nad hrou nejprve přemýšlejí a vše s hrou spojené si racionalizují a teprve po důkladném zvážení všech pro a proti se do hry buďto zapojí nebo nezapojí. Tyto rozdíly se obvykle začínají projevovat ve dvou až třech letech. v této době vznikají významné rozdíly v náplni her chlapců a dívek, zároveň dochází k segregaci, kdy si hrají chlapci s chlapci a dívky s dívkami.

Dívky si začínají hrát ve dvou letech odděleně od chlapců, protože chlapecké hry jsou agresivnější a o pár měsíců později si i chlapci uvědomují, že si nechtějí hrát s dívkami. Chlapeckou agresivitu přisuzujeme vyššímu množství hormonu testosteronu, který ji dle výzkumů způsobuje. Ovšem nedá se říci, že by byli chlapci podstatně agresivnější než dívky, pouze je jim takováto role od dětství tolerována, zatímco v případě dívek je agresivita potlačována a je u nich brána jako něco neadekvátního. Proto se můžeme setkat i s genderovými rozdíly ve volbě hraček a her, které děti v předškolním období hrají.

5.2.3 *ROLE, KTERÉ SE PROJEVUJÍ PŘI HŘE ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ*

Jak už jsme se v předchozích kapitolách dozvěděli, tak během hry a skupinového řešení problémů vystupují hráči v různých rolích. Tyto role jsou závislé jak na postavení člověka ve skupině, jeho osobnostní charakteristice, tak na typických schopnostech, dovednostech a hodnotách týkajících se kompetence k ŘP. Při skupinovém ŘP se promítají takzvané týmové role, zajišťující plnou funkčnost týmu. Tyto role popisují mj. autoři Belbin, Honey, Moreno a Schindler.

Nejdůležitější rolí ve skupinovém ŘP je role vedoucího – vůdce. Je to člověk ochotný na sebe převzít nejvyšší míru zodpovědnosti a většinou je velmi schopný vést ostatní členy týmu ke zdárnému konci hry a k vyřešení problému. Jeho charakteristickými vlastnostmi jsou komunikativnost, schopnost vyjednávat a přesvědčovat druhé lidi, umí ocenit druhé za dobře vykonanou práci.

Další rolí může být i role strategického myslitele. Člověka, který se snaží na základě dostupných informací vytvořit co nejúčinnější, strategii sloužící k vyřešení problému.

Během spolupráce na ŘP je důležitá i role psa. Pes je typ člověka, kterému nevádí sdělovat ostatním nepříjemné informace. Jako například chyby, které členové týmu během procesu ŘP činní a celkově je nutí do práce, aby celý tento proces měl rychlejší spád.

Dalšími rolemi, které během hry zaměřené na kompetenci k ŘP vystupují, jsou role komunikátora, informátora, experta, řešitele, dále role člověka, který celý tým motivuje, realizátora a dalších.

Belbin například v některých publikacích popisuje tyto týmové role – inovátor, vyhledávač zdrojů, koordinátor, usměrňovač, monitor vyhodnocovač, týmový pracovník, realizátor, kompletovač finišer a specialista.

Role členů týmu se během různých her mohou proměňovat, dle druhu řešeného problému a zkušeností účastníků hry, popřípadě se mohou v jednom týmu, který spolupracuje na herním projektu, objevovat i nové, dané hře specifické role.

5.2.4 *MOTIVACE*

Motivace ke hře je vždy velmi důležitá, neboť slouží k navození atmosféry, upoutání pozornosti a přispívá k tomu, aby se hráči ztotožnili se hrou a v ní řešeným problémem. Při využívání vnější motivace si však musíme dávat pozor na intenzitu této motivace, neboť je podle výzkumů prokázáno, že vnější motivace tlumí vnitřní motivaci.⁹⁸

Motivaci využíváme většinou před hrou a během hry, ne vždy však musí být motivace užita bezprostředně před hrou, ale může být uvedena i několik dní předem (v případě delšího kurzu či dlouhodobější možnosti výchovného působení).

Existují různé formy motivace, mezi ně patří využití libreta, filmové či hudební reprodukce, dramatická scénka, šokující překvapení (vyvěšený plakát na veřejném prostranství upozorňující na vystoupení), vtažení do děje (nutnost záchrany člena týmu, apod.), postavení před výzvu, soutěž a další. Nepostradatelným způsobem motivace je i vytvoření atmosféry výzdobou herního prostředí.

⁹⁸ Podrobněji se problémy motivace zabývá. NAKONEČNÝ, M. v knize *Motivace lidského chování*.

5.2.5 REFLEXE

Při využití hry jako metody k ŘP je důležité, aby měli jedinci řešící problém prostřednictvím hry prostor pro reflexi, neboť hra jim poskytne nové možnosti získat nové zkušenosti právě v oblasti řešení problémů. K tomu, abychom byli schopni dále využívat získané zkušenosti co možná nejefektivněji, je důležitá právě reflexe, jenž nám umožní analyzovat vlastní zkušenost a zároveň nám slouží jako zpětná vazba.

Během zpětné vazby je účinné zopakovat postupy objevování jednotlivých při hře užitých způsobů ŘP. Jde o určité zpracování údajů prostřednictvím předchozí zkušenosti. Z psychologického hlediska jde o obrácení procesů myšlení užitých během ŘP na proces samotný. Při tom si hráč uvědomuje, jaké operace a metody si během hry v oblasti ŘP osvojil, a získané vědomosti si začleňuje do širšího kontextu. Tím si hráč zároveň vytváří předpoklady pro budoucí použitelnost získaných zkušeností.⁹⁹

Existují různé formy reflexí, které je možno používat. *Řízená skupinová diskuse* spočívá v hromadné diskusi všech účastníků hry, během které by se měl ke slovu dostat každý účastník. *Skupinová diskuse v malých skupinách* je výhodná především díky malému počtu účastníků. Do diskuse se hráči zapojí častěji, a tudíž může mít tato forma reflexe větší hloubku a pro jednotlivé účastníky i větší přesah, než řízená skupinová diskuse. *Písemná reflexe* je individuální formou reflexe, při této reflexi může být využito kreativního potenciálu hráčů hry. *Reflexe pomocí gest* probíhá tak, že hráči reflektují své zážitky pomocí rukou, prstů (palec nahoru/palec dolů) atp.

„Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a environmentální dimenzi.“¹⁰⁰ Reflexe zároveň slouží k „vyplavení“ pocitů a emocí, které hráči prostřednictvím hry prožili.

Při zařazování reflexe musíme vždy dbát na to, abychom reflexi začlenili ve správný moment. Je tedy nutné důkladně zvážit či reflexi zařadit bezprostředně po hře nebo později, např. až následující den. Dále pak je na reflexi nutné vyhradit dostatek času, neboť uspěchaná reflexe nemá v podstatě žádnou hlubší hodnotu. Během reflexe je třeba dohlédnout na to, aby hráčům byly zajištěny základní lidské potřeby, a nikdy nesmíme dopustit to, aby se vedoucí diskuse dopustil hodnocení hráčů a jimi užívanými procesy ŘP při hře. v neposlední řadě je nutné při každé reflexi zajišťovat psychickou

⁹⁹ Srovnej KLIČKOVÁ, M., *Problémové vyučování ve školní praxi*, s. 15.

¹⁰⁰ FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 28.

bezpečnost a v případě hodně psychicky náročných her je nutné mít po ruce zkušeného psychologa.

Nechci tvrdit, že je využívání reflexí bezpodmínečně nutné po každé hře, pouze vidím její využití zvláště u náročnějších her, jako velmi efektivní završení této metody, mající značný přesah. Tímto přesahem je myšleno vše, co si z hry odnese do dalšího života. „Hra je skutečně vážná záležitost rozvíjející zkušenosti, znalosti, tak významné pro pozdější interpretaci.“¹⁰¹

Reflexí her se podrobněji zabývá zážitková pedagogika. Dle Antonína Rosického je hra „zhuštěným životem, během kterého lze v krátké chvíli prožít a naučit se víc, než za dlouhá léta.“¹⁰²

¹⁰¹ HANUŠ, R. et., *Fenomén hry*. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry, s. 18.

¹⁰² Tamtéž, s. 18.

ZÁVĚR

„Neznám žádné jiné velké umění, jak se dostat do styku s velkými úlohami, než hru.“

NIETSCHE

Jak z uvedeného citátu i obsahu této práce vyplývá, může být hra využívána k cvičnému zprostředkování kontaktu s různými důležitými úlohami a jejich řešením, kdy prostřednictvím hry dochází u hráčů k rozvíjení schopnosti tyto úlohy řešit. Cílem hry je zprostředkovat hráčům zkušenost s řešením těchto úloh a zároveň jim umožnit zpětnou reflexi toho, jakým způsobem předložené problémové úlohy řešili a odkrýt jim jejich jednotlivé kroky, které při samotném řešení problému podnikli.

Prostřednictvím této práce jsme se seznámili s možností využití hry k rozvoji kompetence k řešení problémů a to v nejrůznějších oblastech lidského života. Nejdříve jsme se podrobně zabývali fenoménem hry, tématem řešení problémů a poté jsme si charakterizovali pojem kompetence a především kompetence k řešení problémů. Dále jsme tyto informace propojili v kapitole o využití hry jako metody k rozvoji kompetence k ŘP, založené na poznacích o hře jako výchovně vzdělávací metodě. A v propojení těchto informací jsme zároveň pokračovali i v poslední kapitole, kde jsme se zabývali především metodickými poznámkami týkajícími se využití hry a herních celků k rozvoji kompetence k ŘP.

Shrňme si tedy na závěr základní informace, týkající se využití hry jako metody k rozvoji kompetence k řešení problémů. Hra je svobodná činnost, probíhající na ohraničeném území a v určitém čase, podléhající více či méně stanoveným pravidlům a sloužící k rozvoji mnoha stránek lidské osobnosti. Jejimi základními prvky, které se během hry u hráčů projevují, jsou spontánnost herního chování a prožitek ze hry.

Využití metody hry je záměrné uspořádání činností herního charakteru, během kterého dosahujeme předem stanovené cíle. Prostřednictvím hry dochází

k uskutečnění stanovených cílů, směřujících k rozvoji kompetence k ŘP. Dosažením těchto cílů rozvíjíme u hráčů vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Rozvojem těchto vlastností u hráčů se zároveň rozvíjí klíčové kompetence.

Kompetence jsou dle Evropské komise souborem znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale i postojů, které jsou využívány k úspěšnému řešení různých úkolů a životních situací.¹⁰³ Tato schopnost řešit nejrůznější úkoly a životní situace se velmi promítá právě do kompetence k ŘP. Kompetencí k ŘP je dle RVP pro ŽŠ myšlena schopnost vnímat, rozpoznat a řešit problémy a zároveň přijmout zodpovědnost za své způsoby řešení.¹⁰⁴ Samotné řešení problémů je proces, během kterého využíváme získaných kompetencí k ŘP a jehož cílem je, v tom nejlepším případě, úplné odstranění problému.

Během čtení této práce jsme se seznámili s výše zmíněnými základními informacemi, týkajícími se možnosti využití hry a herních programů v oblasti rozvoje kompetence k řešení problémů. Což nás, doufám, dostatečně upozornilo na výhody zařazování hry v různých výchovně vzdělávacích oblastech právě za účelem rozvoje kompetence k ŘP.

Proč tedy využívat pro rozvoj kompetence k ŘP právě hru? Odpovědí nám může být výše zmíněná slova Antonína Rosického a dále pak i slova Eugena Finka, který ve své knize *Oáza štěstí* a také v knize *Hra jako symbol světa* poukazuje právě na fakt, že hra je všem známá.¹⁰⁵ Proč tedy nevyužívat metod, které jsou dostupné, všem známé a o kterých by se dalo říci, že by mohly být i velmi účinné.

¹⁰³ Srov. VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 17-18.

¹⁰⁴ Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 47.

¹⁰⁵ Srov. FING, E. *Oáza štěstí*, s. 7.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1779-8.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

CALLOIS, R. *Hry a lidé: Maska a závrať*. Praha: Studia Ypsilon, 1998. ISBN: 80-902482-2-5.

EYSENCK, W., M., KEANE, T., M. *Kognitivní psychologie*. Praha: Akademia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.

FING, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FINK, E. *Oáza štěstí*, Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

HANSEN, ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.

HANSEN, ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HANUŠ, R., et al. *Fenomén hry: Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0669-1.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Vydání druhé. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.

CHADR, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ J. *Art of Creativity: aneb kreativita, jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-82-2.

KLÍČKOVÁ M., *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23522-0.

KOTEN, T. *Škola? v pohodě!* Most: Hněvín 2006. ISBN 808-6654184.

KOTEN, T. *Škola? v pohodě! (2) Projektové vyučování na základní škole*. Most: Hněvín, 2009. 978-80-86654-25-6.

LISÁ, E. a kol., *Hry k rozvoji sociálních dovedností žáků 1. Stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-746-6.

MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, Olomouc: HANEX, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN neuvedeno. SPN 14-112-89.

MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tarus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PLAMÍNEK, J. Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2437-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

ROBSON, M. *Skupinové řešení problémů*. Praha: VIKTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-858665-32-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STERNBERG, J., R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-621.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1738-0.

VECHETA, V. *Outdoor aktivity, 50 her a aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2650-9.

VETEŠKA J., TURECKIOVÁ M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

SEZNAM ZKRATEK

ŘP – Řešení problémů

RVP ZŠ – Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

RVP G – Rámcový vzdělávací plán pro gymnázia

ZP – Zážitková pedagogika

VČ – Volný čas

ABSTRAKT

LANGEROVÁ, T. *Hra jako nástroj pro rozvoj kompetence k řešení problémů*. České Budějovice 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. R. Macků.

Klíčová slova: hra, klíčové kompetence, kompetence k řešení problémů, řešení problémů, rozhodování, tvořivost, výchova, vzdělávání, volný čas

Práce se zabývá hrou jejími vlastnostmi, kategoriemi, přínosem a je primárně zaměřena na možnosti využití hry jako metody určené pro rozvoj kompetence k řešení problémů. Řeší, jakým způsobem může hra přispívat k učení se řešit problémy. Zároveň upozorňuje na to, že je vhodné využívat ve výchově a vzdělávání (edukaci) i nové metody určené k rozvoji kompetence k řešení problémů, jako např. hru. Proto se práce snaží upozornit na výhody zařazování her určených pro rozvoj kompetence k řešení problémů nejen do předškolní výchovy a školní výuky, ale i do volnočasových aktivit a rodinné výchovy. Dále je v práci podrobně rozebrána kompetence k řešení problémů, jako jedna z klíčových kompetencí. Práce si klade za cíl podrobně seznámit s možnostmi využití hry a herních programů v problematice rozvoje kompetence k řešení problémů.

ABSTRACT

Game as an instrument of developing competence of problem solving

Key words: game, key competences, competence of problem solving, problem solving, making decision, creativity, education, schooling, playtime

The thesis is concerned with game, its qualities, categories, benefits and is primarily focused on possibilities to use it as a method to develop a competence of problem solving. It deals with fact how the game can contribute to learn to solve problems. It also points out that nowadays people are overloaded by increasing exigencies in the field of problem-solving and therefore it is suitable to use new educational methods, i.e. game, to develop a competence of problem solving. The thesis is then trying to point out advantage of including games suitable for development of above mentioned competence not only in preschool institution and schooling but also in playtime activities and family education. The thesis analyses competence of problem solving as one of the key competences. Thesis's objective consists in the close introducing of possibilities to use games and game programs in the field of developing competence of problem solving.