

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium  
2008 – 2010

Vilma Šneiderová

**Použití her ve vzdělávání dospělých**

**Application of Games in Adult Education**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce:..... Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

P r o h l a š u j i,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

21. 6. 2010

## Obsah

<b>0</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>HRA V CELOŽIVOTNÍM UČENÍ</b> .....	<b>8</b>
1.1	VYMEZENÍ POJMU „HRA“ .....	9
1.2	ZÁKLADNÍ PRVKY HRY .....	13
1.3	KATEGORIZACE HER .....	15
1.4	HRA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	16
1.4.1	<i>Kategorizace her pro dospělé</i> .....	19
1.4.2	<i>Hra jako metoda andragogické didaktiky</i> .....	19
<b>2</b>	<b>MOŽNOSTI POUŽITÍ HER V ROZVOJI PRACOVNÍKŮ</b> .....	<b>24</b>
2.1	ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ .....	25
2.1.1	<i>Ověření úrovně klíčových kompetencí hrou</i> .....	28
2.2	TYPY HER PRO ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ .....	28
<b>3</b>	<b>PODMÍNKY POUŽITÍ HER</b> .....	<b>31</b>
3.1	ZPŮSOBILOST LEKTORA PRO POUŽITÍ HRY JAKO NÁSTROJE ROZVOJE .....	32
3.2	ZPŮSOBILOST ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ PRO VYUŽITÍ HRY .....	39
3.3	VÝZNAM SITUACE A PROSTŘEDÍ.....	41
<b>4</b>	<b>SKUPINA JAKO URČUJÍCÍ ČINITEL PRO PRÁCI S HROU</b> .....	<b>43</b>
4.1	VÝVOJ SKUPINY V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ .....	44
4.2	SKUPINOVÁ DYNAMIKA .....	46
4.3	SKUPINOVÉ PROCESY.....	47
4.3.1	<i>Komunikace ve skupině</i> .....	48
4.3.2	<i>Teorie pole</i> .....	51
4.3.3	<i>Polarizace skupiny</i> .....	51
4.3.4	<i>Sociální facilitace a sociální lenivost</i> .....	53
4.4	PRÁCE SE SKUPINOU PŘI VEDENÍ HRY .....	53
<b>5</b>	<b>ROZBOR HRY – PRÁCE SE SKUPINOU</b> .....	<b>57</b>
5.1	VYMEZENÍ POJMU „ROZBOR HRY“ .....	57
5.2	PRŮBĚH ROZBORU HRY .....	59
5.2.1	<i>Rychlé ohlédnutí</i> .....	60
5.2.2	<i>Všeobecný rozbor</i> .....	61
5.2.3	<i>Specializovaný rozbor</i> .....	64
5.2.4	<i>Průběžný a závěrečný rozbor</i> .....	66
5.3	PŘÍSTUP LEKTORA PŘI ROZBORU HRY – VEDENÍ SKUPINOVÉ DISKUSE.....	67
5.3.1	<i>Facilitace procesu rozboru</i> .....	69
5.3.2	<i>Zvládání problematických situací</i> .....	70
<b>6</b>	<b>PŘÍKLADY NEVHODNÉHO POUŽITÍ HRY</b> .....	<b>73</b>
6.1	KDYŽ ÚČASTNÍCI NEMAJÍ PŘEDPOKLADY .....	73
6.2	KDYŽ SE OČEKÁVÁNÍ NESETKÁ S REALITOU.....	79
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>85</b>
<b>8</b>	<b>SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ</b> .....	<b>87</b>
<b>9</b>	<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>90</b>

## **Resumé**

Diplomová práce pojednává o některých aspektech využití hry jako nástroje vzdělávání a rozvoje dospělých. Práce nejprve vymezuje pojem „hra“ a uvádí některé možnosti jejího využití se zaměřením na dospělé jedince ve firemním vzdělávání. V další části práce jsou popsány podmínky využití hry jako prostředku rozvoje klíčových kompetencí, jsou uvedeny předpoklady lektorů a účastníků pro efektivní využití rozvojových her a další ovlivňující faktory. Další část textu se zabývá účastníky rozvoje jako sociální skupinou s jejími zákonitostmi a vnitřními procesy. V poslední části jsou uvedeny podmínky a postupy zpětného zpracování průběhu hry tak, aby byl naplněn její rozvojový potenciál a aby se hra stala pro skupinu účastníků přínosnou pro jejich praxi a naplnila tak stanovené vzdělávací cíle. V závěru jsou uvedeny dva ilustrativní příklady z praxe, které ukazují možné problémy při nevhodném použití hry. Postup přípravy a vedení hry nejsou předmětem této práce, hlavním tématem je práce se skupinou při vedení hry a zejména po jejím skončení.

## **Abstract**

This diploma work examines certain aspects of using games as a tool for adult training and development. The work first defines the term “game” and lists examples of possible uses of games as an educational tool with a focus on adult individuals in corporate training. Other parts of the work describe the conditions for using games as a tool for developing key skills and include details regarding the expectations of instructors and participants for effective use of development games and other influencing factors. Another part of the text focuses on participants in development as a social group with its own inherent rules and internal processes. The final part lists conditions and procedures for reverse processing of the course of the game in a way that fulfills its development potential and enables the game to serve as a benefit to the group of participants for their experience and therefore fulfill set educational goals. The concluding part of the work gives two illustrative examples of experience with the method, which point out potential problems that could arise if games are not used properly. This work does not examine the process of preparing and conducting games. The main topic of this thesis is work with a group when conducting a game and after a game has ended.

## 0 Úvod

Hra jako součást zážitkové pedagogiky je v současnosti stále často používaným prostředkem rozvoje, a to nejen u dětí a mládeže, ale i v dospělé populaci. Řada vzdělávacích organizací je zaměřena na rozvoj prostřednictvím hry v komerční sféře, v oblasti profesního rozvoje. V některých firmách je hra často využívána pro rozvoj klíčových kompetencí a také pro identifikaci jejich úrovně. Hra nabízí svým účastníkům možnost si v bezpečném prostředí vyzkoušet nové postupy, nalézat neobvyklá řešení bez fatálních následků v případě chybných rozhodnutí nebo nesplnění daného úkolu.

Hra není reálným životem, ale lidé a procesy v ní reálné jsou. Na pozadí her, obsahově neobvyklých úkolů, často slábne naučené stereotypní jednání z reálné praxe a odpadá stylizace do různých pozic a rolí. Ve hře vystupují inklinace účastníků k jejich přirozeným vzorcům chování a jednání.

Hra, jako součást učení zážitkem, je příležitostí jejich účastníků k aktivnímu zapojení do procesu učení, protože zážitek, transformovaný do použitelné zkušenosti, je v mnohých případech účinnější formou učení, než zkušenost zprostředkovaná, například formou četby nebo poslechu. Skutečnost procesů, které se ve hře odehrávají, dává možnost analogií s reálným životem a při zobecnění poznatků z těchto procesů možnost jejich následné aplikace do praxe.

Cílem této práce je nahlédnout do možností využití hry a průběhu jejího zpracování tak, aby byla pro její účastníky přínosná, a to zejména z hlediska osobního a profesního rozvoje. Práce není přímo zaměřena na různé druhy a typy her, ani na přípravu a vedení her. Hlavní akcent práce je na proces cíleného zlepšování prostřednictvím zpětného zpracování procesu hry, a to zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí ve firemním vzdělávání. Tato práce je snahou o propojení některých teoretických poznatků a vlastních praktických zkušeností v práci se skupinou v oblasti zážitkového učení. Pokouší se ujasnit, co konkrétně a za jakých podmínek lze prostřednictvím hry rozvíjet, jaké jsou

potřebné předpoklady všech účastníků tohoto typu rozvoje a v neposlední řadě také vliv sociální skupiny na proces práce s hrou a naopak.

Tato práce je rozdělena do několika tematicky ucelených kapitol. První kapitola je věnována hře v jejím obecném pojetí, její roli v konceptu celoživotního učení, dále pak postavení hry v systému andragogické didaktiky. Další dvě kapitoly se zaměřují na možnosti využití hry v rozvoji dospělých, zejména ve firemním vzdělávání a nastavení podmínek jejich použití, s vymezením potřebných předpokladů všech zúčastněných ve hře.

Ve čtvrté kapitole jsou hlavním tématem účastníci, co by sociální skupina, se svými specifickými vnitřními procesy. V této kapitole je hlavním zdrojem sociální psychologie, která je pro práci se skupinou v průběhu jakéhokoli interaktivně vedeného vzdělávacího programu důležitou vědní disciplínou. Posledním tématem, v páté kapitole, je přístup lektora k vedení skupiny zpětným rozborem hry tak, aby byl naplněn rozvojový potenciál hry a skupina účastníků z něj čerpala v praxi využitelné poznatky a zkušenosti.

Na závěr této diplomové práce jsou uvedeny dva příklady z praxe, se snahou ukázat ilustrativní případy nevhodného využití hry, se zaměřením na možnosti a motivaci účastníků.

Hra jako prostředek rozvoje dospělých je někdy úzce spojována pouze s teambuildingovými aktivitami a outdoorovými kurzy. Do těchto oblastí jistě patří, ale nejen do nich. Správně zvolenou a zpracovanou hru lze použít ve firemním rozvoji stejně dobře, jako jiné efektivní metody. Seriózní označení simulace, hraní rolí, manažerské aktivity, to všechno jsou také hry, jen se jim jinak říká.

Poděkování patří panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc., jehož ochotné konzultace a podnětné připomínky mi při práci pomáhaly.

## 1 Hra v celoživotním učení

Nutnost učit se po celý život je v současnosti velmi aktuální a často zmiňovaná myšlenka, jejímž prosazováním v různé podobě se zabývá mnoho různých společenských skupin. Tato idea však není nová. Potřebou celoživotního učení a vzdělávání se zabývali již antičtí myslitelé a nelze opomenout ani Jana Amose Komenského, který se myšlenkou celoživotního vzdělávání zabýval velmi systematicky. Pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení prošly svým vývojem, v současnosti je v souvislosti s rozvojem v dětství i dospělosti používán právě pojem celoživotní učení, který propojuje všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích či úplně mimo ně, v jeden celek. „...celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2002, s. 28)

Bylo by asi velmi obtížné snažit se zjistit, od koho pochází myšlenka učit se prostřednictvím hry, protože lidé se takto učí již od nepaměti. Znovu je třeba zmínit důležitý přínos **Jana Amose Komenského**, který významně přispěl k učení myšlenkou použití hry. „Komenský, stejně jako současné holistické přístupy, prosazoval celostní rozvoj osobnosti; tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání mladých lidí a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce. Komenský napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ Ve svém hlavním díle, *Velké didaktice*, upozorňuje na důležitost propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem.“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 12) Ve svém dalším důležitém díle, *Didaktice analytické*, uvádí význam předcházení praxe teorii, tedy důležitosti vlastního zážitku. „Ujal se zvyk, že se jednotlivým oborům vyučuje poučkami a teprve potom se osvětluje smysl



pravidel podloženými příklady. Ale přirozenější je pořadí, kde příklady předcházejí.“ (Komenský, 1946, s. 35) Dále vysvětluje: „Poučky mají vztah k rozumu, příklady k smyslům. Smysly jsou však dříve než rozum. Co se tedy dotýká smyslů, necht' postupuje vpředu a co utváří rozum, necht' následuje. Příklady vnášejí světlo v poučky; proč tedy nemá jít světlo vpředu?“ (Komenský, 1946, s. 35)

Hra je bezesporu fenoménem, jehož teorií se zabývá celá řada sociálních věd, protože hra patří do společnosti lidí. Filosof **Eugen Fink** označil místo hry ve společnosti lidí takto: „Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.“ (Fink, 1992, s. 11-12) Dále ještě Fink zasazuje hru do života takto: „Hra přerušuje kontinuitu, souvislost našeho životního běhu, jenž je dán svým posledním účelem; vystupuje svérázně z normálního způsobu, jakým vedeme svůj život, je vůči němu v distanci. Avšak tehdy, když se zdá, jako by se odpoutávala od jednotného toku života, je k němu svým smyslem připoutána: totiž jakožto zobrazení.“ (Fink, 1992, s. 17) Vlastně, aniž si to člověk uvědomuje, stále něco hraje. Hra může být součástí zábavy, vlastního rozvoje, ale i běžného života, i v tragických okamžicích lze hrát hru. Hry se hrají ve firmách, v obchodech, v partnerských vztazích, ve výchově dětí, prostě v každodenním životě.

## 1.1 Vymezení pojmu „hra“

Vysvětlení tohoto pojmu existuje celá řada, zde jsou uvedeny jen některé možnosti tak, aby nabídly pohled na hru z více úhlů, ale s ohledem na návaznost používání hry pro dospělé. Podle **Johana Huizingy** (2000, s. 17-22) je možné hru definovat na základě naplnění důležitých formálních znaků. „Každá hra je nejdříve a především svobodným jednáním. Hra na rozkaz přestává být hrou.“ To je první základní znak hry, který vymezuje hru jako naprosto dobrovolnou

akci, protože dobrovolnost je nezbytná k tomu, aby byl člověk ve hře skutečně zapojen. V případě povinnosti hrát hru může dojít od zablokování spontánnosti až k bojkotu hry se silným narušením průběhu a výsledku. Dalším znakem je, že „hra není obyčejný nebo vlastní život. Spíše je vystoupením z takového života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí.“ Toto tvrzení však nelze zjednodušeně chápat tak, že hra nikdy není brána vážně. Hra může vyvolat zcela seriózní zapojení a nadšení účastníků hry. Mohou se natolik identifikovat se svojí herní rolí, že hra pro ně přestane být „jenom jako“. Tento přístup může být prospěšný z hlediska udržení motivace a poctivého přístupu k průběhu hry. Huizinga dále zdůrazňuje nezainteresovaný charakter hry, tedy něco, co „stojí mimo proces bezprostředního uspokojování nezbytných potřeb a žádostí, dokonce tento proces přerušuje. Vsouvá se do něho jako dočasné jednání. To probíhá samo v sobě a vykonává se pro uspokojení, které spočívá ve vykonávání samotném.“ Hra sama o sobě má začátek a konec, a protože sice patří do obecné reality, dá se říci, že je jakýmsi zastavením nebo vsuvkou v aktuálně běžící realitě. Dalším formálním znakem hry je „uzavřenost a ohraničenost“. Hra probíhá ve vymezeném čase a prostoru. Má svůj vlastní smysl a průběh. „Uvnitř hracího prostoru panuje specifický a bezpodmínečný řád.“ Hra podle Huizingy vytváří řád. Hra vyžaduje řád. Důležitý je ve hře i prvek napětí, který dělá hru atraktivnější.

„Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat 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, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“ (Huizinga, 2000, s. 24)

**Roger Caillois** navazuje na Huizingu a doplňuje některá jeho tvrzení. Podle něj je „hra ve své podstatě zvláštní počínání, pečlivě oddělené od ostatní existence, vykonávané obvykle v přesných časových a místních mezích. Má svůj

specifický herní prostor. Hra začíná a končí dohodnutým signálem.“ (Caillois, 1998, s. 28) Autor dále tvrdí, že nezbytná je dobrovolnost nejen začít s účastí ve hře, ale i možnost kdykoli ze hry odejít. Ke znakům hry podle Huizingy přidává Caillois ještě další. Jeho definice hry tedy označuje hru „jako činnost bytostně

- svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy,
- vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí,
- nejistou, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor,
- neproduktivní, jež nevytváří ani hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky, a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry,
- podřízenou pravidlům, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí,
- fiktivní, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.“ (Caillois, 1998, s. 31)

Podle **Oty Holce** (1994, s. 51) je toto vymezení sice výstižné, ale není pravdou, že prostřednictvím hry není dosaženo žádného užitku. Pokud měli Huizinga a Caillois na mysli pouze materiální majetek, tak s nimi souhlasit lze, v obecné rovině však nikoli. Hra mimo jiné umožňuje trénovat fyzickou kondici, obratnost, postřeh, kombinační schopnosti a hlavně poznávat a zlepšovat sociální dovednosti, nezbytné pro běžný ať už soukromý či pracovní život. Hra rovněž umožňuje odreagování, vybití přebytečné energie, doplňuje celodenní jednostranně zaměřené činnosti.

Velmi specifický pohled na hru má **Eric Berne** (1992), pro kterého není hra jen obyčejnou zábavou, ale rysem každodenního života, i když říká, že to

podle něj není správné. Hry, o kterých se zmiňuje, jsou více či méně uvědomovaným předstíráním, které omezuje spontaneitu, jsou neupřímné a často poškozují vzájemné vztahy. V těchto hrách jde často o manipulaci, o dosažení vlastního cíle. „Když tvrdíme, že veškerá společenská činnost spočívá v hraní her, neznamena to ještě, že se jedná převážně o legraci. Na jedné straně hraní fotbalu nebo jiných sportovních her nemusí být pro zúčastněné vůbec zdrojem potěšení a hráči se mohou chovat velmi zarputile,..., na druhé straně někteří autoři – např. Huizinga – zahrnují pod pojem hra záležitosti tak hroživé, jako jsou slavnosti kanibalů.“ (Berne, 1992, s. 17) Tento autor říká, že „nejuspokojivější formou společenského styku, ať už je založena na činnosti nebo nikoliv, jsou hry a důvěrné vztahy. Dlouhotrvající důvěrný vztah je vzácný, ale i v takovém případě je to výlučně soukromá záležitost; významný společenský styk se nejčastěji projevuje v podobě hry.“

Eric Berne je také zakladatelem transakční analýzy, ve které popsal, jak lze v osobnosti každého jedince rozlišit tři rozdílné stavy ega. Tyto tři stavy se nazývají rodičovské já, dospělé já, dětské já. V rámci těchto stavů lidé také „hrají hry“. Když komunikují jako „rodič“, je to na úrovni názorů, přesvědčení, hodnot, postojů, norem a soudů, které převzali od druhých lidí. V komunikaci „dítě“ je člověk zaměřen na subjektivní prožívání na úrovni pocitů, přání a fantazie, bez vztahu k sociálním normám a pravidlům. Ve stavu „dospělý“ si člověk uvědomuje své potřeby a komunikuje na úrovni faktů, situací a informací, takových jaké jsou, bez projevu obecného hodnocení. Pokud člověk „hraje“ v komunikaci rodiče, má tendenci manipulativně poučovat, vynášet soudy a upozorňovat na chyby. Jako dítě pak upřednostňuje pocity, emoce a manipuluje předáváním odpovědnosti mimo sebe sama. Dospělý pak vyjadřuje, zjednodušeně řečeno, asertivní způsob komunikace. Transakce (komunikace) mezi dvěma i více osobami mohou probíhat buď na stejné úrovni, nebo se různě křížit.

V případě Erica Berneho se nejedná o obecný charakter hry, která je využívána jako cílený prostředek rozvoje. Každopádně je velmi zajímavé

zamyslet se nad tím, že hry v mezilidských vztazích jsou všudypřítomné, a i když jsou často neuvědomované, mají celou řadu výše uvedených prvků, které jsou uvedeny v definicích hry podle Huizingy nebo Cailloise. Lidé do těchto her také obvykle vstupují dobrovolně s nejistým výsledkem, proces někdy není produktivní a i tyto hry mívají svá pravidla. V dalších kapitolách bude ještě popsáno, jak lidé hrají další hry, i když ta cíleně odehraná hra už skončila a je třeba, aby se ohlédli zpět na to, jak hra probíhala.

Jiný pohled na hru nabízí **G. H. Mead**, který ve hře vidí prostředek socializace a na rozdíl od Berneho názoru, že hry bývají neracionálním jednáním, Mead tvrdí, že hry v dětství jsou prostředkem k utváření racionální bytosti. „Hra je jedním z nejpodstatnějších socializačních elementů. Jejím prostřednictvím se dítě učí být sociální bytostí a vnímat svět kolem sebe. Mead rozlišuje dvě fáze socializace skrze hru. První fáze je hrou na něco, bez závazných pravidel a protihráčů. Ve druhé fázi již dítě soutěží, chce nad druhými zvítězit, ale to nejde bez pravidel a vzájemné kooperace se spoluhráči a protihráči. Pro první fázi používá Mead termín play, pro druhou game.“ (Fafejta, 2006, s. 26)

Hra je bezesporu sama o sobě významným socializačním prostředkem, a to nejen v průběhu dětství a dospívání, ale i v dospělém věku. Nejen dospělí mezi sebou hrají, jak popisuje Berne, různé hry v každodenním kontaktu. V dalších kapitolách bude rozvedena problematika používání cíleně volených her, vztahující se spíše k pojetí Komenského, Huizingy a dalších, již uvedených autorů.

## 1.2 Základní prvky hry

Každá hra by proto, aby mohla být efektivně využita pro rozvoj jedince, měla splňovat následující kritéria:

- každá hra obsahuje **zadání úkolu**, jasně definovaného cíle, jinými slovy každá hra má začátek a konec, a to nejen časově vymezený, ale

i obsahově definovaný;

- hra má jasně daná **pravidla** (i sdělení: „dělejte to, jak chcete“ je pravidlo); účastníci hry potřebují mantinely, ve kterých se budou pohybovat;
- **atraktivita** hry je podmínkou pro vysoké nasazení všech zúčastněných; hra může být zajímavá cílem, materiálem, postupem, atp., pokud ale účastníky nezaujme, těžko do ní investují energii;
- způsob zadání lektorem (vedoucím hry) rovněž silně ovlivňuje **motivaci** účastníků k zapojení do akce; nezbytná je přirozenost a zdravé nadšení lektora;
- samozřejmostí je **dobrovolnost** účasti, pokud kdokoli z jakéhokoli důvodu nemá zájem zúčastnit se, je to jeho právo, které je třeba respektovat;
- nejen fyzická, ale psychická **bezpečnost** hry je nezbytná pro její průběh i výsledek; zejména konfrontační komunikační hry vyžadují citlivou práci zkušeného lektora;
- vhodné **prostředí** (učebna, hřiště) přispívá k celkovému komfortu a plynulému průběhu hry;
- správné načasování a **dramaturgie** jsou odrazem kompetentnosti lektora k užívání her, tzn. že dokáže vyhodnotit situaci a zvolit, zda vůbec hru hrát a pokud ano, tak jakou (např. vzhledem k již odehraným hrám nebo tématu).

O dobrovolnosti účasti ve hře zajímavě pojednává Neuman (2007) „Hry i další dobrodružné aktivity působí správně především tehdy, když hráči mají možnost dobrovolně rozhodnout o své účasti a zapojení do hry. V odborné literatuře se v této souvislosti objevuje termín „challenge by choice“. To je dobrovolný výběr a přijetí výzvy v situaci, při které si můžeme na vlastní kůži a za podpory spoluhráčů vyzkoušet něco nového. Je to ovšem také příležitost posoudit naše možnosti a výzvu odmítnout. Vlastní procesy, které probíhají při takovém rozhodování, jsou zpravidla důležitější, než sám výsledek, cesta zde

znamená cíl.“ (Neuman, 2007, s. 29)

Tyto výše uvedené prvky jsou základními podmínkami pro efektivní využití hry jako rozvojového nástroje ve vzdělávání dospělých. Je třeba zmínit, že pro zdárný průběh hry a pro dosažení požadovaného výstupu je třeba naplnit ještě celou řadu dalších kritérií jak na straně vzdělavatele (lektora), tak na straně účastníků vzdělávacího programu, ve kterém se předpokládá využít hru jako rozvojový nástroj.

### **1.3 Kategorizace her**

Vzhledem k obrovskému množství a rozmanitosti her je velmi obtížné hry jakýmkoli způsobem rozřadit. Rovněž mnoho možných přístupů k jakékoli klasifikaci tuto snahu komplikuje. Tak jako je možné dvě úplně odlišné hry využít ke stejnému účelu, tak je dost dobře možné jednu hru uplatnit na dva zcela odlišné cíle. Caillois (1998) pojal rozčlenění her podle převažujícího principu hry a vytvořil čtyři základní kategorie. Principy, podle kterých provedl kategorizace, jsou princip soutěže, náhody, chování „jako by“ nebo závratí.

*Agón* – (soutěž) hry jednoznačně soutěživé, kde jsou uměle vytvořeny rovné šance a kde rozhodují kritéria, jako jsou rychlost, vytrvalost, síla, paměť, apod. (například orientační běh). Stimulem hry je vyniknout v daném oboru.

*Alea* – (náhoda) zde výsledek nezáleží na hráči, který na něj nemá sebemenší vědomý vliv (například kostky). Hráč je zde pasivní, nerozvíjí hrou žádné kvality či schopnosti. Patří sem řada hazardních her, protože v těchto hrách jde často o riziko, které nelze ovlivnit.

*Mimikry* – (iluze, jen jako) předpokládá dočasnou akceptaci role ve fiktivním prostředí. Účastník napodobuje někoho jiného, identifikuje se s nějakým jiným subjektem (například hra na pohádkové postavy, soudce apod.). Ve hře jde především o vytvoření dokonalé iluze.

*Ilinx* – (točení se dokola) hry, které způsobují závrať. Tyto hry vycházejí z předpokladu, že někteří lidé vyhledávají zmatek v organismu a způsobuje jim to určitý druh slasti. Typickým příkladem jsou pouťové atrakce.

Tato kategorizace je jistě zajímavá a aplikovatelná jak na děti tak na dospělé, ale z hlediska naplňování rozvojových cílů dospělých prostřednictvím her se zdá být velmi zjednodušená a některé hry by šlo do této soustavy jen těžko zařadit.

Dalšími hledisky, podle kterých lze hry třídit jsou podle France, Zounkové a Martina (2007) tato: *prostředí* (terénní, do místnosti, do města); *pravidla* (strukturované hry, málo nebo vůbec strukturované); *cíle*. Dále pak autoři dělí hry na *inscenační, týmové, simulační, iniciativní, psychologické, kombinované* a další.

Z uvedeného dělení her je zřejmé, že je těžké najít hranici mezi hrami pro děti a pro dospělé, protože obecné charakteristiky často překrývají obě roviny. Teprve konkrétní hry, ať už jsou zasazeny do kterékoli kategorie či jiného dělení, lze vymezit a určit jako vhodné pro děti, mládež nebo dospělé. Stejně tak způsob práce s konkrétní hrou tuto hru vymezuje pro konkrétní skupinu hráčů.

#### **1.4 Hra ve vzdělávání dospělých**

Použití hry ve vzdělávání dospělých je v současné době úzce spojováno s pojmem **zážitková pedagogika**, jehož je součástí. „Právě hra je nejvhodnějším způsobem zprostředkování zážitku. Hry jsou základní součástí výukového procesu, protože v jejich případě účastníkům nehrozí reálné důsledky chyb, každý má možnost vyzkoušet si nové postupy, odhalit své dosud nepoznané stránky, přijmout zpětnou vazbu a vyvodit z ní korigující závěry pro skutečný život. Protože „Hra je život nanečisto“, je prostředí hry pro všechny zúčastněné bezpečné a nehrozí reálné dopady na důležité, například profesní postupy v důsledku chyb.“ (Šneiderová, 2008, s. 11)



Rozvoj dospělých formou zážitku, zejména ve firemním vzdělávání byl a často ještě je vnímán jako synonymum pro tzv. outdoor, tedy hry, které probíhají v přírodě a výjimečně v prostředí učeben. Hra je v tomto případě součástí komplexnějšího pojmu. „Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj směřující k harmonii osobnosti.“ (Jirásek, 2004, s. 15)

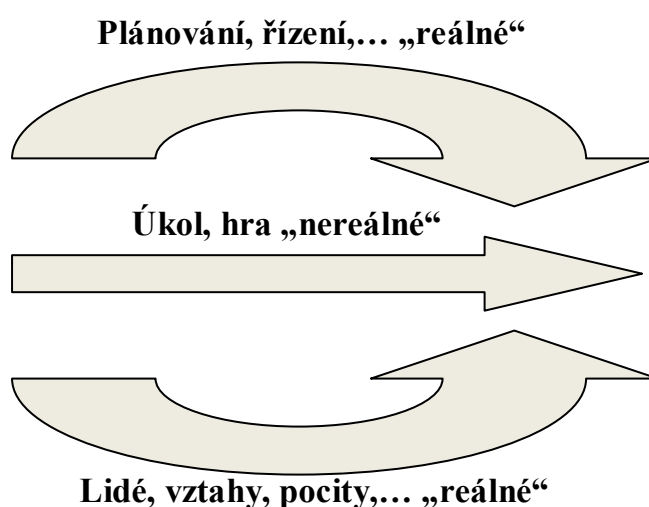
„Definice pojmu „zážitková pedagogika“ nebo „učení zážitkem“, jehož je hra součástí, je samozřejmě více, všechny ale vycházejí ze skutečnosti, že z aktivní účasti na jakémkoli vzdělávacím procesu člověk vytěží mnohem víc, než z pasivního poslechu. Metoda zážitkové pedagogiky staví na faktu, že člověk si nejlépe zapamatuje poznatky, které si prakticky vyzkoušel, nikoliv je pouze slyšel nebo viděl. Je to metoda, při které se člověk učí prostřednictvím osobních zážitků z nějaké činnosti, po jejímž skončení by vždy měl být profesionálně usměrňovaný proces reflexe, ve kterém účastníci takto vedené vzdělávací akce sami generují zobecňující závěry.“ (Šneiderová, 2008, s. 6)

Kořeny zážitkové pedagogiky, jako jednoho ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou, lze hledat již v daleké minulosti. Avšak za skutečné počátky prožitkové pedagogiky dospělých se dle Činčery (2007) považují práce německého pedagoga **Kurta Hahna** ze 40. let 20. století. „Za 2. světové války Hahn ve Velké Británii založil organizaci Outward Bound, původně pro výcvik britských námořníků, ze které se později stala jedna z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející principy prožitkové pedagogiky. Prožitková pedagogika v té době čerpala z prací **Carla Rogerse** a **Kurta Lewina**, kteří rozpracovávali význam skupiny pro osobnostní rozvoj a učení jednotlivců.“ (Činčera, 2007, s. 14) Společnost Outward Bound, která je jednou z prvních, co dala prostor využití hry pro dospělé i ve firemním vzdělávání, nahlíží na hru

takto: „Hra bývá spojována se světem nereálným a jednou z jejích předností je fakt, že někdy začíná a někdy končí. Je tedy časově ohraničená a člověk do ní v jeden okamžik vstoupí a pak z ní zase vystoupí. Dalším charakteristickým rysem je dobrovolnost – hráč z ní může vystoupit kdykoli. Princip dobrovolnosti a fakt, že hru někdo organizuje a vede, přináší vysokou bezpečnost. Ze hry je kdykoli možno se vrátit do reálného světa, organizátor hru řídí a v momentě hrozícího nebezpečí ji může ukončit nebo pozměnit. Hru lze charakterizovat také jako bezpečné a vysoce kontrolovatelné prostředí, v němž hráč může zkoušet různé věci bez dopadu na jeho reálný život.“ (Kubala, 2006, s. 83)

„Vysvětlení podstaty a funkce hry se může různit podle názorů různých autorů. Co však lze jen těžko oponovat je, že hra není skutečný život, ale přesto je prostředkem poznání sebe sama, protože je to svobodné jednání, ve kterém do jisté míry neplatí morálka, zákony a zvyky obyčejného života, ale platí stanovená pravidla, která spolu s obsahem hry, který je také vzdálený reálnému životu dávají prostor k projevení skutečných lidských vlastností, návyků a způsobu jednání.“ (Šneiderová, 2008, s. 12)

Proč vlastně používat hru? V čem je pro rozvoj tak výjimečná? Částečnou odpovědí na tuto otázku může být schéma tzv. „processburger“ (obr. 1).



Obrázek 1: Upraveno dle Krouwel, Goodwill, 1994, s. 19

Toto schéma vysvětluje, kde se hra potkává se skutečným (profesním) životem. Účastníci hry plní úkol, který se netýká jejich reálného života. Protože je to pro ně zcela neznámá, nová záležitost, navíc s nádechem nedůležitosti, mnohem rychleji se u nich projeví přirozené styly jejich fungování. Na pozadí hry, jako nereálné situace, probíhají zcela reálné procesy lidského chování a jednání. Například způsoby komunikace, plánování, vedení lidí, motivace, soutěživost, přesvědčování a celá řada dalších.

#### **1.4.1 Kategorizace her pro dospělé**

Kritérií a podmínek pro rozdělení her pro rozvoj dospělých do různých skupin existuje celá řada. Různí autoři pojmají rozdělení her rovněž různě. Pro zajímavost lze uvést kategorizaci například dle Holce (1994), který říká: „Víme, že jsou hry, při kterých se běhá, utíká a honí, skáče, šplhá, leze, zkrátka hýbe. Ať jsou to tedy hry **pohybové**. A jsou zase hry, při nichž se mluví, píše, ptá, komunikuje. Tedy hry **komunikativní**. Při některých hrách se zase špekuluje, zkouší, přemýšlí, to jsou hry **strategické**. Takhle nějak vzniklo třídění her, které se na PŠ (Prázdninová škola lipnice, pozn. autora) používá vlastně dosud, i když se už několik let poukazuje na jeho neudržitelnost.“ (Holec, 1994, s. 52)

Toto rozdělení se dnes již skutečně jeví jako značně zjednodušené a jednotlivé kategorie se mohou i překrývat. Například strategická hra může být i hra pohybová. Ve vzdělávání dospělých (firemním vzdělávání) se hry s rozvojovým potenciálem nejčastěji dělí podle účelu, ke kterému je lze použít (blíže kap. 2). Další možnosti rozdělení jsou například podle počtu účastníků, délky, materiálové náročnosti, míry psychické zátěže, prostředí, apod.

Ve firemním vzdělávání je možné se setkat s názvy, jako jsou **simulace**, **hraní rolí**, **modelové situace**, **psychologické hry**, a další. Obecně lze říct, že tyto výše uvedené názvy jsou často synonymem pro hru, ať už pro více či méně zábavnou a často velmi blízkou pracovní realitě.

#### **1.4.2 Hra jako metoda andragogické didaktiky**

Hra je jednou z nejstarších metod učení, a to nejen u lidské populace, ale

zejména u zvířat. Dá se tedy bez nadsázky říci, že hra je starší než lidstvo. Hrou se lze učit přirozeně a nenásilně, ale zároveň strukturovaně a organizovaně v rámci cíleného vzdělávacího procesu. Proto hra bezesporu patří do systému didaktiky, a to jak pedagogické, tak andragogické. Andragogická didaktika (didaktika dospělých), je teorií výuky dospělých, tj. vyučování na straně lektora a učení na straně účastníka. Na rozdíl od klasické didaktiky je orientována na dospělého a jeho schopnost učit se.

Prostřednictvím hry se mohou učit i dospělí, kteří, jsou-li vhodně do hry zapojeni a je-li hra optimálně zvolena a zařazena, mají proti dětem vlastně i výhodu. Ta výhoda spočívá v tom, že dospělý člověk má již řadu zkušeností z běžného osobního i profesního života a tudíž snadněji najde přímé paralely mezi procesem ve hře a ve skutečném životě. Další výhody, které hry přinášejí (upraveno dle Cahy, 1996, s. 3):

**Hry poskytují bezpečné prostředí pro učení.** Chyby, kterých se účastníci dopouštějí při hře, jsou často z emočního hlediska stejně prožívané jako v realitě (emoce nerozlišují realitu, představy, hru), ale z hlediska dopadu jsou přínosem a poučením. V reálné situaci by mohl výsledek hry znamenat velikou pohromu (újma zdraví, ztráta zaměstnání, zmařený obchod), ale ve hře je prostředkem pro rozvoj. Zde platí v mnohé literatuře uváděná věta: „Hra je život nanečisto.“

**Hra poskytuje možnost opakovat a procvičovat situace.** Dává šanci se postupně zlepšovat. Opakování není jen matka moudrosti, ale také otec dovednosti. Zejména v řešení pracovních otázek, týkajících se komunikace a vztahů mezi lidmi, je přínosné opakování stejné situace s různými aktéry, neboť na komunikaci neexistují instantní návody, je lépe vyzkoušet si důsledky více postupů.

**Hra učí systémovému a abstraktnímu myšlení.** Toto souvisí hlavně se způsobem práce s hrou, kdy s využitím cyklu zkušenostního učení (viz kap 5.2.2), lze účastníky vést k systematické práci s procesem a výsledkem jakékoli

činnosti a napomáhá hledat paralely mezi hrou a skutečností. Tedy najít zobecnění postřehů a ponaučení.

**Hry pomáhají zaujmout hráče a zapojit je do učení.** Mnoho dospělých se téměř v jakémkoli věku dokáže zapojit do hry s takovým nasazením a seriózním přístupem, který by ani sám neočekával. Někdy se do své role vžijí natolik, že ani po skončení se nejsou schopni „odstříhnout“ a uvědomit si právě fakt, že to byla „jen“ hra. Nedostačující výsledek hry může dospělý někdy vnímat jako osobní prohru. Zejména lidé na manažerských pozicích jsou na výsledek silně zaměřeni. Je na lektorovi, aby hru optimálně zpracoval.

**Hry rozvíjejí celou osobnost hráče.** Hry jsou komplexní metodou rozvoje a mohou tedy mít široký záběr. Jedna hra může být použitelná pro rozvoj jak dovedností, tak postojů nebo třeba znalostí. Záleží na lektorovi, čeho chce dosáhnout a jak bude s hrou pracovat.

**Hry umožňují smysluplné zkratky v čase a prostoru.** Jedná se o možnost v rámci například jedné hodiny projít fázemi celého roku. Lze ve skupině účastníků vyvolat iluzi, že jsou na ředitelství podniku nebo třeba v protiatomovém krytu. Mohou být během pár minut povýšeni o několik úrovní nebo se stát na několik minut kosmonautem. „Umožňují prožít exotické životní role, stejně tak, jako umožňují se podívat na naše obvyklé role jinýma očima.“ (Caha, 1996, s. 3)

Všechny tyto výhody her ukazují, že hry mají své místo v didaktickém systému a to nejen v tom školním, ale i v dalším vzdělávání, ať už firemním nebo jinak organizovaným. Zajímavá může být i interpretace textu Pospíšila (2001), který se sice o hrách ve své kapitole o didaktice přímo nezmiňuje, ale některé myšlenky k použití herních aktivit směřují. „Metody i formy jsou závislé také na řízených osobách. Je všeobecně známo, že mladí posluchači nemilují dlouhé monology, že vyžadují zaujetí pro věc, ukázky a exkurze, že chtějí mít svůj osobní podíl na procesu působení.“ (Pospíšil, 2001, s. 87) Pokud jde o striktní rozdělení metod (pokud je hra vnímána jako metoda), Pospíšil říká:

„Andragogická didaktika neřeší typizovanou edukaci, ani normované cíle a obsahy, nepracuje se stabilizovanými metodami. Jejím hlavním problémem, který se týká metod, je volba a tvorba metod se zřetelem k realizaci cílově programové struktury.“ (Pospíšil, 2001, s. 88) Autor ve své knize uvádí několik příkladů různých metod, kde v řadě z nich, přestože neobsahují explicitně hru, lze nalézt souvislost právě s hrou. Pro příklad je uveden přehled metod v závislosti na myšlenkové postupy (tab. 1), s doplněnou možnou aplikací autorových popisů do zpracování hry.

Metoda	Myšlenkový postup	Použití při práci s hrou
empirická	<i>Odvozuje své postupy ze zkušenosti jako základu poznání</i>	<i>Generování obecných poznatků vycházejících z reálného zážitku při hře</i>
logicko-analytická	<i>Umožňuje zkoumání předmětu pomocí rozložení na jednotlivé prvky a pak vytýčuje podstatné znaky</i>	<i>Rozbor s využitím cyklu zkušenostního učení</i>
syntetická	<i>Sjednocováním jednotlivostí směřuje k obecnému</i>	<i>Práce s jednotlivými aktivitami v rámci komplexních her</i>
induktivní	<i>Vychází v obecných závěrech z jednotlivých skutečností</i>	<i>Nalezení obecných principů, např. princip spolupráce v jakékoli činnosti</i>
deduktivní	<i>Vyvozuje dílčí závěry z všeobecného na základě pravidel</i>	
genetická	<i>Dospívá k závěrům na základě zkoumání počátečních a vývojových jevů</i>	<i>Sledování vývoje ve hře, např. nasazení a motivace na začátku a v průběhu hry</i>
deskriptivní	<i>Snaží se vystihnout podstatné zákonitosti určitého jevu přesným popisem vývoje dané skutečnosti</i>	<i>Popis konkrétních událostí ve hře a opakování jejich důsledků</i>
experimentální	<i>Sleduje dané procesy v předem připravených podmínkách postupnými zkouškami</i>	<i>Hry se silným prvkem prožitku</i>

Tabulka 1: Přehled metod a myšlenkových postupů s přímou návazností na použití hry, upraveno dle Pospíšila, 2001, s. 91

Vymezit místo pro hry lze také v klasifikaci didaktických metod podle jejich vztahu k praxi účastníků výuky (Mužik, 2004, s. 69). Zde rozděluje didaktické metody na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Učení hrou, respektive zážitkem lze v tomto rozdělení zařadit mezi **teoreticko-praktické** a praktické metody. Při použití hry se v podstatě jedná o „prakticko-teoretický“ model, protože nejprve je praxe (hra), a potom ohlédnutí, vyvození závěrů a spojení s obecně uznávanou teorií. Takže na takovémto kurzu se střídá praxe s teorií. Míra poměru praxe a teorie není stanovena, ale pokud jde o samotné hry, nemusí nutně znamenat, že více her přináší lepší výsledek. Více her někdy znamená prostě jenom více, bez přidané hodnoty.

V případě, že je vzdělávací program nastaven jako sled her jedna za druhou, lze hovořit o **praktické metodě**. Tady ale v některých případech hrozí riziko, že u účastníků nedojde k dostatečné integraci zážitku do obecných principů a teorií, a rozvojový potenciál se může omezit jen na zkušenosti v rámci herního prostředí bez přenosu do praxe. Zjednodušeně řečeno, výstupem pro účastníka bude, že když kreslí obrázek na flipchart, má používat fixy a ne pastelky, protože nejsou z dálky vidět, ale co si z toho odnese do reálné praxe? Tady je znovu třeba zdůraznit, že hry s rozvojovým potenciálem potřebují profesionální zpracování a dostatek času na integraci.

Nelze stanovit, kolik her, například během jednoho dne, je optimální počet. Je na úvaze lektora, aby s vědomím cíle akce, svých možností a také možností účastníků, hry zvolil a vhodně dramaturgicky zařadil, a nakonec je efektivně zpracoval. Hra je při vhodném použití vynikající rozvojový nástroj.

## 2 Možnosti použití her v rozvoji pracovníků

Hry lze využívat téměř v jakémkoli prostředí (venku i uvnitř), v kteroukoli denní dobu a s různě velkými skupinami. V prvním zmiňovaném kritériu lze pro upřesnění rozlišit pojmy outdoor, indoor, neardoor, které bývají někdy mylně vymezovány v jednostranném spojení. Například „outdoor“ bývá synonymem pro zábavu, hraní her, adrenalin. V pravém slova smyslu se jedná pouze o prostorové vymezení, tedy akce ve venkovním terénu. „Indoor“ pak je nejčastěji spojován se školením v prostředí učebny, které je sice často interaktivní, ale s použitím hry jen málokdy spojováno. Skutečný význam není nijak širší, než prostý překlad z angličtiny. Jedná se o akce v místnosti, pod střechou. Pojem „neardoor“ není v našich podmínkách příliš rozšířený a zahrnuje výuku v prostředí učebny spojenou s využitím drobných herních aktivit venku v bezprostřední blízkosti učebny. Nevyžaduje žádné zvláštní vybavení pro účastníky, je fyzicky nenáročný.

Outdoorové kurzy s čistě vzdělávacím potenciálem jsou v současnosti oproti indoorovým ve výrazné menšině a zadavatelé outdoorových kurzů často mívají za cíl spíše nechat své pracovníky aktivně odpočinout a vzdělávací přínos je spíše bonusem. S trochou nadsázky (možná i bez ní) by se dalo říci, že převažující poptávka po outdooru je ve spojení: outdoor = teambuilding = stmelení skupiny. Nelze zanedbat skutečný výklad pojmů, ale není možné přijít k zadavateli vzdělávacího programu a poučovat jej o významu pojmu. Je třeba pracovat s jeho záměrem. Pokud zadavatel vyžaduje outdoor a potřebuje rozvinout klíčové kompetence členů týmu (teamwork) nebo posílit vědomí sounáležitosti, hlubší poznání, zlepšit komunikaci a spolupráci (teambuilding) nebo jen nechat pracovníky aktivně odpočinout a posílit loajalitu (teamsprit), tak minimálně tyto tři pojmy (outdoor, teambuilding, teamsprit) často zaměňuje.

Nejčastějším využitím učení zážitkem (hrou) ve firmách bývá kromě budování týmu a týmové spolupráce také rozvoj a ověřování úrovně tzv. klíčových kompetencí.



## 2.1 Rozvoj klíčových kompetencí

Pojem kompetence, který se v současnosti stále častěji objevuje v souvislosti se schopnostmi a dovednostmi, má samozřejmě nejednu definici. Důležité je také rozlišovat pojmy kompetence a kompetentnost.

Kompetence (z anglického „competency“) lze definovat jako: „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce (pracovního místa) v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“ (Armstrong, 2002, s. 280) Naproti tomu kompetentnost (z anglického „competence“) je označována jako: „pojem vztahující se k oblasti práce, pro kterou je daná osoba způsobilá, kterou je oprávněna vykonávat, tedy pojem, který v češtině odpovídá pojmu „kvalifikace“ nebo „odborná způsobilost.“ (Armstrong, 2002, s. 281)

V českém prostředí je již pojem kompetence zaveden takto: „Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

Beneš (2003, s. 151-152) ujasňuje obecné kvalifikace a kompetence takto: *Odborné* – všeobecné, odborné a další odborné vzdělání; při výkonu pracovní činnosti získané kompetence; obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo atd.; specifické znalosti a pracovní techniky. *Sociální* – sociální interakce; komunikační strategie; zvládání konfliktů; schopnost kooperace; schopnost moderace, atd. *Metodické* – schopnost vyhledávat a zpracovat informace; úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení; určitá soudnost a schopnost úsudku; řešení problémů; vedení projektů; obecné pracovní techniky jako management času.

„Sebekompetence (reflexivní kompetence, meta-kompetence) vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní

režii. Patří k nim i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace.“ (Beneš, 2003, s. 152)

S pojmem kompetence pak úzce souvisí pojem **klíčové kompetence**, které zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. V důsledku rychlých ekonomických a společenských změn jsou kladeny čím dál větší nároky na schopnosti a dovednosti dospělých lidí, vstupujících do pracovního procesu. Odborné znalosti rychle zastarávají a právě klíčové kompetence napomáhají vyrovnat se s měnícími se nároky na pracovní výkon. „Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně měnících se požadavků v průběhu života.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 174)

Rozvoj klíčových kompetencí je nezbytný pro úspěšné uplatnění v současných podmínkách trhu práce, a jelikož se nejedná o odbornost v pravém smyslu slova, bylo by naivní domnívat se, že absolventi kterékoli úrovně školního vzdělávání jsou dostatečně vybaveni těmito kompetencemi. Toto se většinou děje až ve firmách, které podporují rozvoj kompetencí, protože je to významná investice do lidských zdrojů. Většinu obecně známých klíčových kompetencí lze rozvíjet s využitím potenciálu různých typů her a cvičení bez přímé propojenosti na reálnou praxi účastníků.

Následující rozdělení klíčových kompetencí vychází převážně z publikace Belze a Siegrista (2001) a je doplněno o další kompetence, které je možné rozvíjet právě prostřednictvím hry.

**Komunikace** – připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, formulovat jasně a srozumitelně své myšlenky, zpracovávat a předávat informace v potřebné míře a kvalitě, naslouchat druhým, všimnout si neverbálních signálů.

**Spolupráce** – připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. Poskytovat své vědomosti, respektovat ostatní členy skupiny, jejich představy a názory, dodržovat dohodnuté postupy, vnímat společný cíl.

**Kreativní řešení problémů** – připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, shrnovat, optimalizovat průběh. Znamená to být otevřený novým, originálním a neobvyklým postupům, umět rozčlenit problém na dílčí části, hledat a nacházet alternativy řešení, umět přemýšlet v souvislostech.

**Samostatnost a výkonnost** – umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou, mít vlastní názory i proti názorům ostatních, být schopen převzít odpovědnost.

**Přijmout a nést odpovědnost** – připravenost a ochota jednotlivce převzít odpovědnost, umět odhadnout důsledky vlastního jednání, svým pracovním nasazením a smyslem pro kvalitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu. Vůle identifikovat se s nastaveným úkolem, dodržování úmluv.

**Zdůvodňovat a hodnotit** – připravenost a způsobilost jedince věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce a společné výsledky skupiny, ale také cizí výsledky, používat přiměřená kritéria a měřítka hodnot, umět systematicky shrnovat výsledky.

**Vedení lidí** – schopnost získávat si respekt ostatních, definovat situaci, řídit diskusi o úkolu, prosazovat svůj názor, rozhodovat o postupu, rozdělovat práci, koordinovat ostatní, motivovat druhé k výkonu.

**Plánování a organizování** – schopnost a připravenost pracovat s časovými limity, plánovat jednotlivé úkoly, nastavovat reálné termíny, dodržovat stanovené termíny, hlídat návaznost jednotlivých úkolů, předcházet časové kolizi úkolů, v případě časové kolize schopnost operativně přeplánovat.

**Pečlivost** – sklony k důkladnému studiu zadání úkolů, zkoumání smyslu informací, upřesňování nejasností, průběžná i závěrečná kontrola kvality práce, sledování detailu i celku úkolu, odevzdávání kvalitní práce.

Existuje mnoho různých her, prostřednictvím kterých lze výše uvedené kompetence rozvíjet. Je třeba jen vhodně zkombinovat hry s ohledem na reálné potřeby zúčastněných.

### **2.1.1 Ověření úrovně klíčových kompetencí hrou**

Potenciál různých her slouží nejen pro rozvoj konkrétních schopností a dovedností, ale i k jejich ověření. Průběh hry lze velmi dobře využít k popisu stávající úrovně daných kompetencí nebo k identifikaci rozvojových potřeb v daných kompetencích. Nejčastěji jsou hry využívány v rámci Assessment a Development center. V tomto případě se hry používají odlišně, než při samotném rozvoji. V rozvojovém cíli hry je nesilnější důraz kladen na zpracování průběhu hry po jejím skončení, tedy zpětná reflexe se zobecňujícími výstupy (kap. 5). Pokud je cílem prostřednictvím hry zjistit informace o účastnících procesu, toto probíhá souběžně s hraním hry. Účastníci hry dostanou zadání, řeší úkol (hrají hru) a přitom jsou pečlivě pozorováni jinými osobami (kompetentními hodnotiteli). Tito hodnotitelé si všimají chování a jednání účastníků a posuzují úroveň jejich schopností a dovedností (kap. 1.4 – processburger). Je nutné, aby hodnotitelů bylo více, protože pozorování je vždycky subjektivní. Po skončení celého programu se hodnotitelé scházejí a snaží se o nalezení konsensu pro jednotné vyhodnocení úrovně daných kompetencí.

## **2.2 Typy her pro rozvoj klíčových kompetencí**

S ohledem na cíle, pro které jsou hry ve vzdělávání využívány a ve snaze zařadit hry využitelné v prostředí učebny (indoor), případně venku, bez nutnosti zvláštního vybavení a v bezprostřední blízkosti učebny (neardoor), lze rozdělit

hry například takto:

**Seznamovací** – známé i pod označením „icebreakers“, které slouží k naladění účastníků na nadcházející program; zprostředkovávají první kontakt členů (často nové) skupiny; slouží ke krátkému pobavení a uvolnění počátečního napětí.

**Aktivizační** – slouží ke změně dynamiky skupiny; jsou zařazovány často po přestávkách nebo po pasivnější části programu; mohou mít za cíl pobavit, mobilizovat aktivitu pro potřeby dalšího programu, předcházet akci náročnější na pozornost.

**Komunikační** – využívají se ke zdokonalování komunikačních dovedností, ať verbálních (ústních i písemných) nebo neverbálních; jsou to prakticky nejvyužívanější hry probíhající jak v páru, tak ve skupině.

**Prezentační** – pomocí těchto her je možné se zdokonalovat ve schopnosti sebezprezentace, sebezprosažení, ale také v prosazování myšlenek a nápadů.

**Vyjednávací** – slouží k pochopení a zlepšení různých vyjednávacích strategií; pracují s ovlivňováním a přesvědčováním.

**Strategické** – zpravidla komplexnější hry, vyžadující rozvržení úkolů v čase, delegování, precizní naplánování průběhu; tyto hry slouží ke zlepšení schopnosti stanovovat strategické postupy, předvídat situace.

**Kreativní** – mají za cíl poskytnout prostor k rozvoji tvořivého myšlení, ke hledání neobvyklých řešení; pomáhají účastníkům podívat se na problémy z více úhlů pohledu. Mohou znamenat od hledání řešení na papíře až po natáčení reklamního šotu.

**Zábavné** – jejich jediným cílem je pobavit; dají se použít pro vyplnění hluchého místa v programu (například výpadek techniky). Zjednodušeně by se dalo říct, že zábavné by měly být všechny hry, protože když hry účastníky nebaví, potřebný efekt se jen těžko dostaví.

Zcela určitě lze nalézt i další typy her dle cílů a zaměření. Toto dělení vychází z předpokladu, že hry bývají v rozvoji vybírány především podle cíle, a proto se jeví jako jedno z nejdůležitějších. Právě klíčové kompetence jsou jedna z oblastí, kde učení zážitkem, prostřednictvím hry, je jedním z nejefektivnějších nástrojů, protože rozvoj kompetencí vyžaduje praktický nácvik, nikoli pasivní poslech.

Pro naplnění několika cílů v jedné hře jsou často využívány komplexní programy, známé pod označením „**multitask**“. Tento typ programu je zpravidla využíván tam, kde lze program vést uvnitř i venku a trvá i několik hodin. Zahrnuje celou sérii úkolů, různě náročných na zdroje (časové, lidské, materiální) a od účastníků vyžaduje strategickou přípravu s propracovaným plánem. V samotném průběhu je pak nutné operativní řízení, spolupráce skupiny, efektivní komunikace, rozhodování, a celá řada dalších požadavků.

### 3 Podmínky použití her

Prostřednictvím hry nelze pokrýt kompletní osobní a profesní rozvoj, je třeba se vyvarovat přístupu „hra především“. Především je třeba mít na paměti cíl vzdělávání, znát „profil“ vzdělávaných, a pak teprve volit metody. Poskytovatel vzdělávání (lektor, manažer vzdělávání, a další) by si měl nejprve ujasnit, co potřebuje zadavatel (klient, skupina účastníků), čeho chce dosáhnout a s kým bude pracovat.

*Hra není univerzální nástroj, určený k jakémukoli použití. Hra je velmi cenný, víceúčelový prostředek, který při správném použití přináší zřetelný dlouhodobý efekt.*

Úspěšné používání her pro rozvoj kompetencí dospělých účastníků je podmíněno potřebnou úrovní jak na straně vzdělavatele, tedy lektora, tak na straně vzdělávaných, tedy účastníků. Pro získání požadovaného efektu hry je také nezbytné umět (na straně lektora) optimálně vyhodnocovat situaci a pracovat s prostředím, do kterého hru zasadí.

Bedrnová, Nový (1998) uvádějí podmínky, které se týkají toho nejpodstatnějšího východiska učení hrou, a tou je dospělý se svými nároky. „Východiskem zkušenostní koncepce učení je dospělý, autonomní jedinec s pěti základními požadavky na podmínky svého učení a rozvoje.

1. **Psychologická reciprocita** – tradiční model, v němž učitel „dává“ a student „přijímá“, musí být nahrazen partnerským vztahem, v jehož rámci se obě strany navzájem obohacují o své jedinečné poznatky, postřehy a zkušenosti.
2. Učení musí být **založeno na reálné zkušenosti** – tato zkušenost poukazuje na to, čemu se pro svůj život musí člověk naučit a jako taková je, na rozdíl od odměn či trestů ze strany učitele, ideálním motivátorem k učení.
3. Osobní **smysl a možnost aplikace výsledků** učení – hlavním cílem učení je využitelnost nových poznatků, postřehů a dovedností v řešení

praktických problémů daného jedince.

4. **Sebeřízení** – dospělý člověk potřebuje být odpovědný za dosažení stanovených cílů, jakož i za průběžné hodnocení celého procesu učení.
5. **Integrace učení do života** – kromě osvojení si určitých poznatků a dovedností musí být sledován také cíl naučit se samostatně se učit aktivně pracovat na svém vlastním rozvoji. Učení se stává integrální součástí dnešního života.

Ve stručnosti lze říct, že výše uvedené požadavky kladou důraz na spojení teorie a praxe, na individuální zájmy, odpovědnost a aktivitu učícího se člověka, jakož i na význam partnerské komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesu učení.“ (Bedrnová, Nový, 1998, s. 333) Tady je na místě uvést, že výše zmíněné podmínky jsou provázány směrem k oběma stranám, tedy jak k lektorovi, tak k účastníkovi.

Důležitou podmínkou pro práci s hrou v rozvojovém procesu je nezbytnost cílené práce po skončení samotné hry. Po každé hře by měla následovat její reflexe, obecně nazývaná „review“. Samotný průběh hry je velmi důležitá část, ale pro naplnění a uzavření procesu hry jako nástroje rozvoje je část „review“ z hlediska vedení lektorem nejnáročnější a nejdůležitější fází hry.

Pro úspěšný průběh hry a rozboru, pro efektivní využití potenciálu použité hry je nezbytné, aby obě zúčastněné strany (tedy nejen lektor, ale i účastníci) splňovaly některé, zejména osobnostní, předpoklady. Důležité je i prostředí pro hru a její správné načasování.

### **3.1 Způsobilst lektora pro použití hry jako nástroje rozvoje**

Každá hra může plnit několik funkcí, může například pobavit, umožnit odpočinek, odreagování a řadu dalších. Ve vzdělávání není hra cílem, ale prostředkem pro rozvoj, jehož použití vyžaduje splnění některých podmínek.



„Hry určené pro rozvoj by měly mít kromě prvoplánového zážitku ještě plán druhý, který nebude účastníkům na první pohled patrný, ale který na samém konci hry nebo celého programu přinese účastníkům to, co by se měli naučit. Zážitek a emoce jsou důležité, protože na jejich intenzitě závisí, jak dlouho si budou účastníci danou lekci pamatovat. Druhý plán je to, co by si měli zapamatovat do budoucna. Jedná se o vyvození závěrů, použitelných pro další praktický život. Praktické závěry vyvozují účastníci sami při společném zhodnocení svého postupu pod vedením zkušeného lektora. Kvalitní lektor má pro efektivitu takové výuky zásadní význam. Musí zvolit hry odpovídající cílům výuky a úrovni celé výukové skupiny a vhodnou, motivující formou je účastníkům nabídnout. V průběhu řešení lektor sleduje chování účastníků, aby pak citlivě facilitoval proces společného vyvozování relevantních poznatků. Na závěr každé zvolené aktivity je vhodné, aby porovnal skupinové výstupy s uznávanou teorií, a potvrdil tak, či mírně usměrnil, skupinou generované myšlenky.“ (Šneiderová, 2008, s. 15)

Základní dovednosti, které by měl dobrý lektor pro použití hry zvládat, jsou příprava hry, motivující a srozumitelné zadání hry, pozorování průběhu hry a samozřejmě pak vedení skupinového rozboru po skončení hry. Jedná se vlastně o jednotlivé fáze práce s hrou, přičemž ke každé z nich je třeba řada schopností a dovedností.

Aby mohl být lektor pro účastníky přínosným průvodcem všemi fázemi herního rozvojového cyklu, (obr. 4, s. 62), musí být vybaven těmito znalostmi, schopnostmi a dovednostmi (upraveno dle Svatoše, 2005, s. 19):

- Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům
- Předkládá úkol k řešení
- Motivuje účastníky
- Podněcuje společnou reflexi
- Usměrnjuje proces hodnocení
- Poskytuje zpětnou vazbu

- Pomáhá hledat zobecnění
- Vede k akčním plánům
- Shrnuje závěry
- Zasazuje do obecných teoretických konceptů

Lektor, chce-li používat hry, již na začátku vzdělávacího programu vysvětlí účastníkům princip práce s hrou, zdůrazní výhody hry, nezapomene na dobrovolnost a pocit bezpečí. Již počáteční způsob, jakým je účastníkům podán význam hry, může silně ovlivnit motivaci účastníků, a to jak pozitivně, tak negativně.

Naproti tomu Beneš (2003) zdůrazňuje, že určit jednoznačně veškeré potřebné andragogické kvalifikace a kompetence skoro není možné. Mimo jiné se zvyšuje množství používaných metod, které mají původ třeba v psychoterapii, v sociální práci, v alternativní pedagogice apod. Podle zaměření lektora se liší i jeho nutná kvalifikace a kompetentnost.

Gillernová, Štětovská (2005) označují lektora jako trenéra a říkají: „Nároky na trenéra se též vztahují k jeho dovednostem a osobnostním rysům. Jde zejména o otevřenost, autentičnost, pružnost, tolerantnost, trpělivost; v jeho přístupu se objevují i další dovednosti, které skupina procvičuje a rozvíjí.“ (Gillernová, Štětovská in Komárková, Slaměník, Výrost, 2005, s. 26)

Ještě než lektor hru vůbec ve vzdělávacím programu použije, měl by si ještě před začátkem akce, v rámci přípravné fáze, zjistit co nejvíce informací o účastnících, o jejich pracovním prostředí, firemní kultuře, musí pochopit podstatu jejich práce a na kurzu pak pracovat s jejich vlastními zkušenostmi. Tyto informace jsou důležité i pro správný výběr her, například jsou-li účastníci právníci, jen těžko se ztotožní s hrou, kde se mají rozhodovat jen na základě emocí.

Ve vzdělávání dospělých pracuje lektor s dospělými lidmi, kteří nejsou jeho žáci v pravém slova smyslu, ale partneři. Výjimkou jsou školní zařízení, ale i tam už lze k dospělým jen těžko přistupovat stejně jako k dětem. Lektor

navazuje s účastníky partnerský vztah, účastníci by jej měli tak vnímat. Jako někoho, kdo je nepřišel poučovat a rozdávat moudra, ale jako někoho, kdo je jim jakýmsi průvodcem v procesu jejich osobního rozvoje. Stejně tak z pozice partnerů vyplývá nezbytnost vzájemného respektu (osobnosti, názory, pocity). Konfrontace lektora s účastníkem není na místě a jen těžko by vedla k oboustranné spokojenosti.

Pro lektora je velmi důležitá schopnost empatie. Je to schopnost vcítění se do pocitů druhého. Označuje porozumění emocím a motivům druhého člověka. Lektor by měl být schopen pochopit důvody jednání účastníků, jejich pocity. K tomu je dobré umět se oprostit od vlastních hodnot, názorů, pocitů, předsudků. Je důležité vnímat pocity druhých. Neznamená to však, že by byl lektor povinen si tyto pocity, motivy, názory, brát za své. Respektovat neznamená akceptovat.

Kvalitami, kterými by se měl lektor vyznačovat, jsou sociální a emoční inteligence, nezbytné pro efektivní práci se skupinou dospělých účastníků. Vzhledem k potřebě budování přirozené autority a získání si respektu účastníků je třeba získat si jejich důvěru.

### ***Sociální inteligence***

„Ve snaze definovat a konceptualizovat sociální inteligenci bylo použito několik přístupů. ... Následně byla Thorndikeova (1920) zdánlivě jednoduchá, ale elegantní definice sociální inteligence rozebrána na několik kognitivních a behaviorálních faktorů či komponent. K těmto komponentám schopností patří mimo jiné:

1. sociální vnímavost, sociální vhled a sociální komunikace (...) (Greenspan, 1989);
2. prosociální postoj (...), empatie, sociální dovednosti, emocionalita (...) a sociální úzkost (Marlowe, 1986);
3. porozumění lidem, jednání s lidmi, vřelost a zájem, otevřenost novým zkušenostem a myšlenkám, schopnost nadhledu, znalost sociálních

pravidel a norem a sociální přizpůsobivost (Kosmitzki, John, 1993).“  
(Schulze, Roberts, 2007, s. 113)

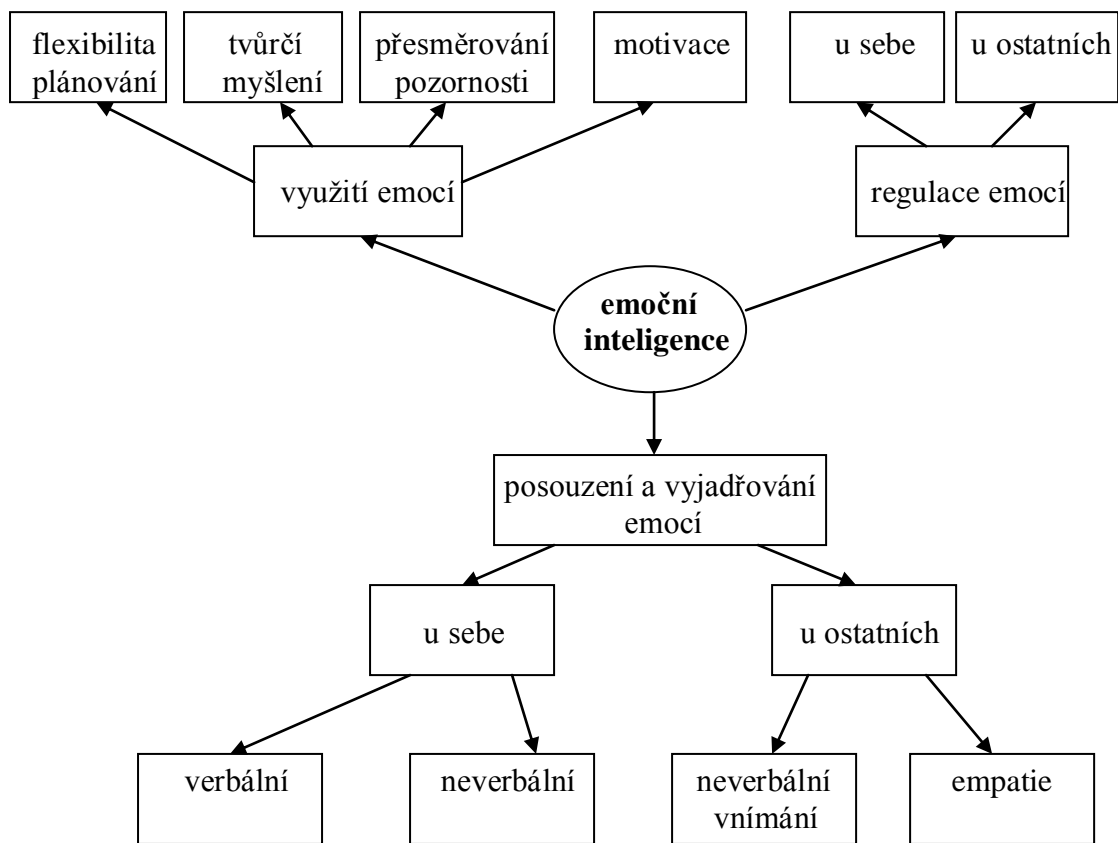
Jak je z tohoto výčtu patrné, tak úroveň sociální inteligence přímo souvisí se schopností lektora ve vzdělávání dospělých s úrovní jeho práce se skupinou při vzdělávacím programu. Vedení skupiny v diskusi nad uplynulým procesem hry a vyvozování přínosných zobecňujících závěrů vyžaduje od lektora vysokou míru sociální inteligence, protože v takové diskusi se objevují různě vyjadřované odlišné názory, zpochybňování jedněch druhými, vystupují emocionální projevy, dochází ke konfrontacím, někdy k odmítavým postojům. Od lektora se v těchto situacích očekává usměrnění těchto situací, udržení linie společné diskuse a snižování případně vzniklého napětí mezi jednotlivci.

Právě vysoká úroveň sociální inteligence je lektorovým prostředkem pro efektivní zpracování procesu, aniž by se mezi ním a účastníky ztratil partnerský, vzájemně respektující vztah.

### ***Emoční inteligence***

Emoční inteligence je schopnost vnímat, kontrolovat a hodnotit emoce. Někteří výzkumníci namítají, že emoční inteligenci se lze naučit a posilovat ji, zatímco jiní tvrdí, že je to vrozená vlastnost. „Peter Salovey a John D. Mayer byly předními výzkumnými pracovníky v oblasti emoční inteligence. V jejich pojetí je emoční inteligence podmnožinou sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní pocity a další emoce, rozlišovat mezi nimi a využít těchto informací v řízení vlastního myšlení a konání (1990).“ (Cherry, s. 1)

Podle modelu, vytvořeném právě Saloveyem a Mayerem, tvoří jádro emoční inteligence tři duševní procesy týkající se emočních informací, které ukazuje následující schéma.



Obrázek 2: Model emoční inteligence, Schulze, Roberts, 2007, s. 56

Z této teorie lze obecně vyvodit nároky na lektora ve vzdělávání dospělých v následujících oblastech (převzato z neidentifikovaného zdroje):

**Znalost vlastních emocí** – základním kamenem je sebeuvědomění, tj. vědomé rozpoznání vlastního citu v okamžiku jeho vzniku. Pokud si lektor není schopen uvědomit své opravdové pocity, je vůči nim bezmocný. Lidé, kteří si lépe uvědomují svoje pocity, se v daných situacích dokážou lépe rozhodovat.

**Zvládání emocí** – na základě rozvinutého sebeuvědomění dokáže lektor nakládat se svými pocity tak, aby odpovídaly situaci. Získá tak schopnost zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe pocity úzkosti a podrážděnosti. Rychleji se vyrovnává s vypjatou situací.

**Schopnost sám sebe motivovat** – zapojit emoce do svého snažení je nezbytné proto, aby byl člověk schopen se dlouhodobě soustředit, neztrácet

motivaci. Emoční sebeovládání (odkládání odměny či potlačování zbrklosti) je základem jakéhokoliv úspěchu. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější nejen v lektorské práci.

**Vnímavost k emocím jiných lidí** – empatie je základní lidskou kvalitou. Její rozvinutí pomáhá ve všech profesích, v nichž dochází k častému kontaktu s druhými lidmi.

**Umění mezilidských vztahů** – pokud lektor rozumí chování druhých a umí tomuto přizpůsobit svoje jednání, vede k uspokojivému vztahu s ostatními zúčastněnými. Potom je snazší vést druhé lidi i konstruktivně řešit všechny problémy a spory.

Člověk se nikdy nepřestává učit a tak i mezery v emočních schopnostech lze odstranit. Každá citová vlastnost je do jisté míry tvořena návykem, a proto je v moci dospělého člověka změnit svoje reakce k lepšímu.

### ***Důvěryhodnost lektora***

Vybudovat si s účastníky vzdělávacího programu vztah založený na důvěře je podmínkou pro úspěšný výsledek celé akce. Lektor nejen, že je iniciátorem procesu učení, ale je průvodcem v reálném kontaktu s účastníky. Pokud lektor používá ve svém programu hry, je o to důležitější naprostá důvěra účastníků, protože hry často vyžadují stylizování se do určité role, která může vyžadovat překonání nejistoty, studu, někdy to mohou být role „těch zlých“. Účastníci vnášejí do diskusí „interní“ informace, které se nesmějí dostat ven z učebny.

Co všechno může posílit důvěryhodnost lektora? Především jeho kvalitní odborná příprava a osobní vnitřní integrace. Dále pak to, že respektuje odlišné názory, nesnaží se prosadit vlastní názor za každou cenu, svá tvrzení podává jako možnost, ne jako nařízení. Důležité je ovládání efektivního poskytování zpětné vazby. Dalším prostředkem pro vybudování důvěry je naprostá autentičnost, čitelnost. Jakákoli snaha o stylizování se nebo předstírání je většinou dříve nebo později účastníky prohlédnuta. Dobrý lektor může předložit jiné názory,

ale nesmí (až na výjimečné situace) konfrontovat účastníky v osobní rovině. Stejně tak je nepřípustné se snažit řešit individuálně citlivá témata, která by mohla účastníky přímo ohrožovat.

### **3.2 Způsobilost účastníků vzdělávání pro využití hry**

Určitě by se našla řada lektorů nebo jiných pracovníků v oblasti rozvoje, kteří by se podívovali nad touto kapitolou. „Vždyť přeci to, jestli si účastníci ze hry něco odnesou, záleží jen na lektorovi, pokud je efekt hry nulový, je špatná lektorská práce.“ Opravdu je ale odpovědnost jen na jedné straně? Kam se poděl partnerský přístup, o kterém se celou dobu hovoří? Partnerství v obecné rovině znamená mimo jiné i společný vklad do vztahu, do situace, společnou odpovědnost apod. Stejně je to i v procesu učení. Pokud účastníci vzdělávacího programu nechtějí nebo neumějí hru zpracovat, nemusí to být nutně chybou lektora. Občas se stává, že zadavatel vzdělávací akce požaduje použití her, ale neověří si, zda je herní program pro účastníky vhodný. Pak může nastat situace, kdy lektor je ujistěn o vysoké motivaci a připravenosti účastníků, nachystá si program plný her, a výsledkem je, že se na kurzu „trápí“ všichni zúčastnění.

Je jistě chybou lektora, když nevhodně zařadí hru, která se nesetká s optimálním přijetím, ale jeho chybou už tolik není, pokud v rámci přípravy dostane jiné informace než je realita mezi účastníky. Někteří zadavatelé prostě chtějí hry. Stejně tak některé vzdělávací firmy nabízejí hry, aniž by se ujistili, jestli tuto skvělou metodu „neprodávají“ na nevhodném trhu. Hra není „všelák“ ani „všudepoužitelná“. Tak jako všechny metody má své výhody a limity.

Samozřejmě, že zážitkem se může učit v podstatě každý, ale ne všichni stejně. Tak například: účastník hry má namalovat obrázek, který vyjadřuje jeho postoj ke své práci. Někdo bude dlouho jen stát a nenamaluje nic, někdo vytvoří třeba jednoduchý, ale zcela jasný obrázek ovčáckého psa. Tento rozdíl rozhodně nemá souvislost s malířským nadáním, ale spíše s mentální úrovní. Jiný příklad může být přínos z ohlédnutí za hrou (zážitkem). Někdo si ze hry může odnést

ponaučení, že když prší, má si vzít deštník, ale někdo jiný si ze stejné hry odnese poznatek, že když plánuje postup splnění úkolu, má si zjistit vnější zdroje a limity.

Z toho vyplývá, že **poučit se z hry dokáže každý, ale každý na jiné úrovni**. Proto, aby byly hry z hlediska zvyšování klíčových kompetencí efektivním rozvojevým nástrojem, je na straně účastníků her potřeba naplnit důležité předpoklady.

**Motivace** ke hře je samozřejmě důležitým úkolem lektora, ale pokud ji účastníci nemají, či mají dokonce odpor, a lektorovi se nepodaří situaci změnit, nemá smysl se do hry pouštět. Nelze opomenout skutečnost, že jsou i lidé, kteří si hrát prostě nechtějí, nebaví je to.

S prvkem motivace souvisí i nutnost **vážného přístupu** ke hře. Huizinga v jedné ze svých knih velmi trefně vyjádřil, že i když je hra jen hra, uvnitř musí být brána vážně. Pokud je celý průběh účastníkům „ukradený“ a stejně tak výsledek, je lepší s hrou ani nezačínat.

Dalším kritériem účastníka je schopnost **vystoupit ze své role**, obvyklé a dominantní, tedy identifikovat se s jinou rolí, s tou herní. Pokud někdo bere sám sebe smrtelně vážně, bude toho jen těžko schopen. Ve hře je mnohdy třeba překročit hranice nad rámec vlastního obvyklého chování, jistá míra improvizace.

Účastník hry by měl být **vnitřně integrovaná**, sebejistá a nezávislá osobnost. Ve stavu úzkosti a vnitřní nejistoty se člověk jen těžko dokáže ztotožnit, byť nakrátko, s rolí ve hře. Svázanost a vnitřní strach mu to nedovolí. Maximálně bude do hry vnášet své vlastní projekce a jiné obranné mechanismy.

Po skončení hry, v lektorem řízeném rozboru průběhu hry, by měl účastník být schopen podívat se zpět na prožitek hry s mentálním odstupem, jakýmsi „metapohledem“ se podívat jen na průběh, už ne na hru jako takovou, ale na **reálný proces**.

Dalším důležitým předpokladem je schopnost **sebereflexe**. Uvědomit si



nejen celkový proces hry, ale i sebe sama a své působení v tomto procesu. Snažit se pojmenovat jevy, hledat jiná řešení, nehledat jen důvody, proč něco nešlo, ale hledat i jiné způsoby pro příště.

S tím souvisí schopnost analogie, **zobecnění** jevů v procesu hry. Je samozřejmé, že je na lektorovi, aby účastníky k zobecnění dovedl, ale ne, aby je za ně udělal. Pokud jim lektor obecné závěry sám naservíruje, účastníci si je s procesem hry vůbec nemusejí spojit a pak byla hra možná tak pro pobavení, ale ne pro rozvoj.

Jedním z nejdůležitějších předpokladů pak je ochota převzít svůj díl **odpovědnosti** za vlastní rozvoj. U zážitkového (herního) učení bez výjimky platí: kolik do toho člověk dá, tolik si odnese.

Znovu je třeba zdůraznit, že odpovědnost lektora za zvolené metody rozvoje je nediskutovatelná, ale často není jediný, kdo se na přípravě programu podílí a mnohdy se ani nedostane do přímého kontaktu se zadavatelem, takže může mít o úrovni a očekávání účastníků nepřesné informace. Tady je na dalších lidech (manažerech, personalistech), aby vyhodnotili připravenost potenciálních účastníků programu pro učení prostřednictvím hry.

V současnosti je kladen důraz na aktivní učení, na individuální aktivitu ze strany učeného v rámci osobního rozvoje. Přijetí odpovědnosti za vlastní rozvoj, za výsledek akce, za svůj osobní „vklad“ do učebního procesu by měl být pro všechny zúčastněné (lektora i účastníky) samozřejmostí.

### 3.3 Význam situace a prostředí

Zařadit vhodnou hru ve vhodné chvíli je uměním organizátorů, kteří jsou schopni odhadnout, jestli hra přinese to, co se od ní očekává. Je důležité zvolit vhodné prostředí, protože navození žádoucí atmosféry je u některých her nezbytné. Některé hry lze hrát kdekoli, některé ne. Nezbytné je zajištění maximální bezpečnosti. Nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou. Hráči

jsou často vyzýváni, aby vystoupili ze své komfortní zóny a leccos se sami o sobě dozvěděli. Takové okamžiky by měly být přijímány buď jako příležitost k sebepotvrzení nebo jako prostor pro osobní rozvoj, nikoli jako důvod ke snížení sebehodnocení. Je-li herní program koncipován jako delší s několika hrami, je žádoucí, aby tyto hry vhodně navazovaly a neměly sestupnou tendenci, ať už v atraktivitě nebo nasazením hráčů, aby měly promyšlenou dramaturgii.

Důležitým předpokladem úspěchu je, že se hra nehraje, protože je dobrá, ale protože se hodí. Hodí se do prostředí, ve kterém se bude odehrávat a zapadá do kontextu situace. „V každém okamžiku by měl realizovaný program odpovídat aktuálnímu stavu skupiny a jejím konkrétním potřebám. Leckdy se může účastník kurzu chvíli divit, jaký že v kontextu cílů kurzu dává ta či ona aktivita smysl. Vždy však musí nalézt odpověď v některém z následujících programů.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 60-61) Tady autoři hovoří o tzv. dramaturgii kurzů, a ta, pokud je dobře zvládnutá, přináší účastníkům pocit plynulé linie kurzu, který je uzavřeným celkem. Je na lektorovi, aby pracoval s připraveným programem operativně a hry využíval promyšleně. Kurz není sledem stříhových klipů, tedy jedna hra za druhou bez logické návaznosti, ale uceleným procesem. I v případě herního rozvoje může platit, že méně je někdy více. Lépe použít jednu krátkou hru, se kterou lze pracovat ještě dlouho po té a vracet se k ní, než čtyři za sebou s pětiminutovým efektem.

Prostředí, ve kterém se hra odehrává, je také důležitým faktorem úspěšnosti. Představa hraní šachů ve vlaku v narvaném kupé a při sezení vedle sebe není asi nijak lákavá, stejně tak operovat s třicetimetrovým lanem v místnosti čtyřikrát čtyři metry. Z toho vyplývá, že pokud je to jen trošku možné, stojí za to zjistit si, kde se vzdělávací akce bude odehrávat a podle toho si připravit herní repertoár.

## 4 Skupina jako určující činitel pro práci s hrou

Rozvoj dospělých lidí ve skupinách je nejčastější formou používanou nejen v prostředí firemního vzdělávání. Nelze opomenout i individuální rozvoj, ale i ten často probíhá v kontextu nějaké skupiny. Jelikož hra ve vzdělávání je až na výjimky skupinová aktivita, je důležité pochopit obecné principy fungování skupin, jejich vývoj a vliv na jedince, který do dané skupiny patří. Skupina vždy ovlivňuje jedince a jedinec skupinu. Skupina lidí účastníků se vzdělávacího programu, ať už s využitím her, či nikoli, je jednou z významných determinant procesů a výsledků vzdělávacího programu.

Nejen pro potřeby interaktivního vzdělávání prezenční formou, což je nejčastější při používání her, lze jako charakteristiku skupiny použít následující vyjádření. „Skupinu budeme nazývat „skupina“, a nikoli jen shluk lidí, tedy, má-li následující znaky:

- Interakce mezi lidmi trvá delší dobu, ne jen po několik minut.
- Členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy.
- Skupina si vytváří své vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat, a také sankce proti těm, kteří se nepřizpůsobí.
- Skupina si vytvoří vědomí společného cíle či vlastního účelu.
- Mezi jednotlivými členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy.“

(Hayesová, 1998, s. 60)

„Během vzniku skupiny se obvykle rychle vytvářejí vztahy mezi členy. V krátkém čase si jedinci nacházejí své místo ve vzájemných vztazích a zvykají si na sebe. Výsledkem je vytvoření určitého uspořádání členů tvořící se skupiny, které se stává jejím charakteristickým znakem. Vnitřní uspořádání skupiny se označuje pojmem skupinová struktura. Skupinová struktura se obvykle vytváří velmi rychle ve stadiu vzniku skupiny. Proto problematika struktury skupiny a vývoje skupiny spolu velmi úzce souvisí. Utváření skupiny a dění v ní přitom může ovlivňovat i to, jací lidé ji tvoří. V sociální psychologii se tato

problematika označuje jako kompozice (složení) skupiny.“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 322)

Mimo oblast sociální psychologie, zejména v oblasti rozvoje a vzdělávání jednotlivců ve skupinách, je struktura nebo kompozice skupiny obvykle chápána buď zjednodušeně, jako složení skupiny z hlediska věku, pohlaví, pracovní pozice, úrovně znalostí, schopností a dovedností nebo v pokročilejší rovině, a to z hlediska osobních charakteristik jednotlivých členů, jejich aktivita, přínos, emoční vyspělost, vymezení se vůči skupině, ochota ke spolupráci, apod.

Je obtížné obecně stanovit vhodnou velikost skupiny, pro kterou je ještě využití hry přínosné, protože her je mnoho a pro různý počet účastníků. Dá se ale přibližně určit, že pro potřeby použití her ve vzdělávání dospělých, a to v nejběžnějším prostředí, tedy prostředí učebny (uzavřeného prostoru) s využitím jednoho lektora, je vhodná skupina minimálně pěti a maximálně patnácti účastníků. Malá skupina příliš neumožňuje hry, kde je předpokladem práce v podskupinách a velká skupina dává jen omezený prostor ke sdílení individuálních zkušeností a může být problematická na udržení pozornosti, pokud je třeba, aby se například při diskusích projevil každý jednatel. Při práci v tak velké skupině pak může docházet ke „schovávání se“ za ostatní.

#### **4.1 Vývoj skupiny v procesu vzdělávání**

Každá sociální skupina, i ta v procesu vzdělávání (na kurzu) prochází svým vlastním vývojem. Nejznámější model vývoje skupiny, resp. týmu, který dal základ dalším autorům k rozpracování, pochází od amerického psychologa Bruce Tuckmana (1965). Autor teorie se zaměřuje na způsob, jakým tým řeší své úkoly z původní formace týmu až po dokončení projektu. Mezi pojmem skupina a tým jsou uváděny důležité rozdíly, ale pro vývoj skupiny nejsou příliš podstatné. Základní myšlenkou byl čtyřstupňový model, ke kterému byl později přidán i pátý stupeň.

**Formování** (forming) – je počáteční fází, kdy je tým sestaven a úkoly (cíle) jsou stanoveny. Členové týmu mají tendenci chovat se nezávisle, neznají se natolik dobře, aby mohli důvěřovat jeden druhému. Panuje nejistota, opatrnost.

**Bouření** (storming) – začíná prosazování se jednotlivců, vznikají první konflikty. Názorové neshody mohou vyústit i v osobní útoky. V této fázi je třeba citlivě práce vedoucího skupiny (lektora), aby konflikty negativně neovlivnily další průběh akce.

**Normování** (norming) – tato fáze již inklinuje k posunu směrem k harmonické spolupráci, projeví se schopnost dohodnout se na pravidlech. V ideálním případě se začíná projevovat vzájemná důvěra a uvědomění si přínosu každého člena týmu. V této fázi lze na tým pomalu převést větší odpovědnost za proces.

**Výkon** (performing) – vyznačuje se optimální produktivitou týmu a řešením skupinových úkolů. Vztahy mezi členy jsou vyjasněné a stabilizované. V komunikaci převládá snaha o konsensus a respekt.

**Ukončení & Transformace** (Adjourning & Transforming) – jedná se o závěrečnou fázi, kterou Tuckman přidal jako skončení projektu a rozpad týmu. Někteří lidé označují tuto fázi jako fázi smutku, i když to je poněkud depresivní pohled na situaci. Je lépe podpořit takový konec, aby se členové dočasného týmu rozcházeli spíše s pocitem užitečně a příjemně stráveného času.

Je třeba poznamenat, že tým se může v rámci tohoto modelu vrátit do jakékoli fáze, a to pokud dojde ke změně, například změnou cíle nebo změnou členů týmu.

Při vedení vzdělávacího programu je třeba věnovat pozornost všem fázím vývoje skupiny, zvláště je dobré si „pohlídat“ fázi formování, bouření a ukončení. Při formování se snažit o podporu účastníků, navodit pocit bezpečného prostředí. V této fázi je pozornost účastníků zaměřena na lektora v očekávání, co on udělá s novou situací. Při bouření je třeba citlivě usměrňovat projevy účastníků s ohledem na jejich právo na vlastní nepříjemný pocit, nesnažit

se být soudcem v případných sporech. Ve fázi ukončení by měl lektor ověřit naplnění očekávání účastníků od programu a dát dostatečný prostor pro poslední příspěvky do diskuse a zpětnou vazbu.

## 4.2 Skupinová dynamika

„Objev fenoménu skupiny je nejčastěji spojován se jménem K. Lewina, který přichází v roce 1946 s myšlenkou, že by bylo možné s využitím skupinových procesů ovlivňovat interpersonální vlastnosti jedince. V Connecticutu v USA začal také s nejbližšími spolupracovníky (...) realizovat první tréninky především formou skupinové diskuse a hraní rolí. Vliv sociálního učení v podmínkách mikroskupiny byl od té doby již cílevědomě studován. Po smrti K. Lewina (1947) rozvíjí dále toto východisko jeho spolupracovníci, kteří společně s Massachusetts Institute of Technology a National Education Association realizovali první sérii tréninků a založili NTL (National Training Laboratory Bethel 1947). Začaly vznikat i specializované laboratoře (laboratoř mezilidských interakcí, laboratoř skupinové dynamiky atp.).“ (Gestalt.cz, 2010)

Julie Greathouse z Muskingum University (1997) shrnuje Lewinovo pojetí skupinové dynamiky. „Lewin věděl, že vytvoření empiricky ověřitelné teorie je podstatou vědy. Výzkum by totiž měl být veden potřebou vytvořit integrovanou koncepci procesů skupinového života.“ S vědomím tohoto založil Lewin Výzkumné centrum pro skupinovou dynamiku na Massachusetts Institute of Technology (MIT). Rozvinul následujících šest hlavních programových oblastí: (1) Produktivita skupiny (2) Komunikace (3) Sociální percepce (4) Vztahy ve skupině (5) Členství ve skupině (6) Trénink vedoucích (T-skupiny).

Lewinova skupinová dynamika byla využita v takových oblastech, jako jsou vzdělávání nebo i průmysl. V těchto a dalších oblastech došlo v průběhu dvacátého století k velkému pokroku.

Konkrétní vysvětlení pojmu nabízí například Kratochvíl (2005) „Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“ (Kratochvíl, 2005, s. 15)

V kontextu vzdělávací skupiny a používání her, jsou hry nástrojem, který dynamiku skupiny ovlivňuje významnou měrou. Zde je třeba zdůraznit význam dramaturgie her a dalších aktivit, tedy výběr a sestavování „repertoáru“. Konkrétní hra sama o sobě může být skvělým nástrojem, lektor může s hrou pracovat sebelépe, ale jakmile hru nevhodně vybere nebo zařadí do programu, může celý potenciál hry vyznít naprázdno. V lepším případě nepřinese nic, v horším případě nabourá dynamiku skupiny takovým způsobem, že je pak velmi obtížné navrátit skupinu do žádoucího stavu. V praxi to může vypadat tak, že například v úvodu je zařazena příliš kontaktní hra nebo hra nadměrně tlačí k sebeodhalení, což ve fázi formování skupiny může vést k tenzím, osobní nepohodě, protože skupina ještě ani nezačala formovat společné normy. Stejně tak zařadit na konci konfrontační hru nevede k optimálnímu zakončení existence skupiny. V případě, že jsou ve skupině ještě nedořešená témata, není dobré navázat hrou, která nevyžaduje velké intelektuální zapojení, protože jedinci si řeší svá vlastní témata a nezapojí se plně do hry. Příkladů je samozřejmě mnohem více, nejdůležitější je s dynamikou skupiny pracovat, vnímat ji a reagovat na ni, ne se striktně držet naplánovaného scénáře.

### **4.3 Skupinové procesy**

V každé skupině (už proto, že je to dynamický útvar plný různých interakcí) probíhá celá řada procesů. Patří mezi ně například sociální

komunikace, polarizace, způsoby myšlení, sociální facilitace, apod.

### **4.3.1 Komunikace ve skupině**

„Komunikace je specifickou formou spojení mezi lidmi, a to prostřednictvím předávání a přijímání významů.“ (Janoušek in Výrost, 2008, s. 217) Toto je jedna z možných, obecných definic komunikace z psychosociálního pohledu. Jinou, pro laiky uchopitelnější, nabízí Reichel (2004). Termínem komunikace označuje proces sdělování v sociálním styku. Hayesová (1998) říká, že komunikace je základem sociální interakce. Komunikace ve skupině může probíhat formou monologu, dialogu, triologu a dalších. Důležité je, že i když je veden dialog, jeho průběh ovlivňuje komunikaci ve zbytku skupiny. Ostatní členové skupiny jsou také zapojeni, neboť i naslouchání je komunikace. Mezi základní složky komunikace patří sdělování a naslouchání, které může probíhat jak verbálně, tak neverbálně.

#### ***Některé psychologické vlivy na průběh komunikace***

V procesu komunikace ve skupině jde o předávání informací od jednotlivce ke skupině a od skupiny k jednotlivci. Informace jsou nejen racionálně chápané, ale svoji důležitou roli hrají i emoce. Vnímání informací a významu přijaté informace je ovlivněno různými typy zkreslení, vlastními interpretacemi na základě vnímání druhých osob, jako například:

*Závislost na momentální náladě;* nálada určuje, čeho si člověk bude všimnout, určuje vnímání sebe sama a svých možností. Vnímání informací je podmíněno i momentálním tělesným stavem (únava, nemoc, ospalost, přejedení se, atd.)

*Narušení stresem;* lidé ve stresu (v napětí) činí závěry rychleji, ale nepřesněji a strnuleji. Úzkost snižuje schopnost jasně rozlišovat a způsobuje, že člověk považuje za nebezpečné situace, které jsou ve skutečnosti neutrální pro osobu bez úzkosti. Ve stresové situaci má člověk tendenci posuzovat informace hůře než v klidné situaci.



*Projekce*; někteří lidé mají dojem, že ostatní lidé jsou jim vnitřně podobní. Promítají své vlastnosti do druhých lidí a připisují jim své vlastní motivy k jednání a k tomu, co říkají.

*Haló efekt*; lidé bývají ovlivněni tím, co je nejnápadnější. Podle jednoho výrazného znaku v komunikaci mohou být ovlivněni v celkovém vnímání přijaté informace.

*Vliv citového vztahu k vnímané osobě*; připisování kladných významů sdělení sympatického člověka. Tendence být shovívavější vůči lidem, kteří se nám nějak podobají.

*Deformace vnímání na základě vlastní minulé zkušenosti*; připomíná-li někdo nebo nějaké sdělení někomu něco z jeho minulé zkušenosti, přenesse na něj člověk hodnocení, které je s touto zkušeností spojené.

*Vlastní interpretace sdělení, předpoklady*; vytvoření si vlastního významu sdělení bez ověření shodného vnímání obsahu informace.

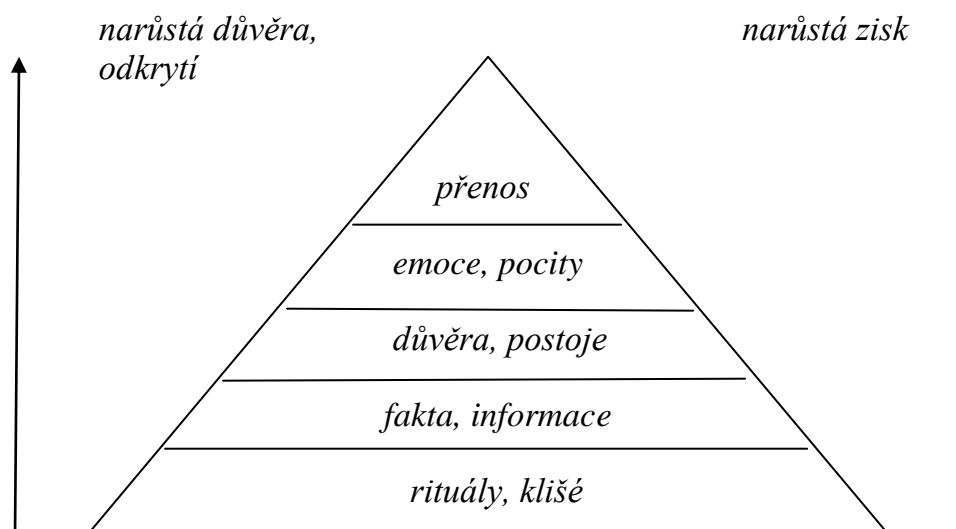
Tento výčet jistě není vyčerpávající, ale měl by poskytnout základní představu některých důvodů, proč dochází ke zkreslení vnímání informací.

### ***Bariéry komunikace ve skupině***

Je-li vedena skupinová diskuse, měli by se členové skupiny v rámci respektu k ostatním vyvarovat některých druhů sdělení, která mohou brzdit efektivní průběh komunikace. Patří mezi ně *příkazování* (Musíš.! Uděláš to a to...); *vyhrožování* (Jestliže to neuděláš, tak... Udělej to, nebo...); *kázání* (Je to tvoje povinnost... Měl bys...); *mentorování* (Nemáš pravdu, protože... Uvědomuješ si, že...); *poskytování nevyžádaných vlastních rad* (Já osobně bych udělal to... Ty bys udělal nejlépe, kdybys...); *hodnocení* (Jsi zmatený, líný, neupravený...); *snaha zlehčit situaci* (Budeš se cítit lépe..., bude to lepší... Není to zas tak hrozné...); *vynášení soudů* (Jen se snažíš na sebe strhnout pozornost... Jsi příliš kritický...); *přílišná zvědavost* (Proč? Co? Jak? Kdy?); *ironické poznámky a despekt* (Podívejme se na něj... to se ti povedlo...) a některé další.

### ***Vývoj komunikace ve skupině – komunikační úrovně***

Komunikace probíhá jen na „styčných plochách“. Je na zúčastněných osobách, jak tuto styčnou plochu vytvoří. Čím více myšlenek spolu komunikační partneři sdílejí, tím je jejich komunikace efektivnější. Dalším „filtrem“ úspěšnosti komunikace je řečový kód, který musí být stejně srozumitelný pro obě strany. Významnou pomoc k dosažení účinné komunikace poskytuje pozitivní přístup, zdůrazňující spíše lepší stránky situace, a orientace na partnera v komunikaci a nikoliv na sebe sama (formulací vět, ověřením, zda bylo sdělení dobře pochopeno apod.).



Obrázek 3: Komunikační úrovně, vytvořeno s použitím zdrojů N. Peck a E. Berne (1992)

Když se jednotlivec setká se skupinou či s někým začne pracovat společně, zpočátku komunikuje na bezpečné a povrchní úrovni (rituály, klišé). Patří sem například pozdrav, rozhovor „o počasí“. Jednotlivci začínají komunikovat na dalších úrovních ve chvíli, kdy se s druhými cítí příjemně a bezpečně, kdy vzrůstá mezilidská důvěra (fakta, informace). Jejich hovor je již otevřenější, ale není nijak důvěrný. Skupina zlepšuje svoji komunikaci tehdy, když pracuje na vyšších komunikačních úrovních (důvěra, postoje, emoce, pocity). Přenos je vzácná komunikace a odehrává se pouze mezi jedinci, kteří jsou si blízcí (až intimní), cítí se navzájem naprosto bezpečně a navzájem znají všechny své potřeby.

Z hlediska skupiny při vzdělávacím programu je opět důležitá osoba lektora (vedoucího skupiny), aby posun v úrovních znal, všiml si jej a pracoval s ním. Pokud používá hry, musí brát na tyto úrovně zřetel, a proto nelze hned na začátku programu zařadit hru náročnou na emoce nebo vyžadující vzájemnou důvěru členů skupiny.

#### **4.3.2 Teorie pole**

Důležitá pro práci se skupinou je Lewinova teorie pole, která se zabývá zkoumáním modelů interakce jednotlivce se zbytkem pole (prostoru ve skupině). Z této teorie vyplývá, že pokud se sejde skupina lidí, vytváří se tzv. pole. Každý zúčastněný stojí někde v poli interakcí. „Celek, který tvoří jedinec se svým prostředím, se nazývá polem. Toto pole se skládá z komplexu všech interaktivních jevů mezi jedincem a jeho prostředím.“ (Mackewn, 2004, s. 61)

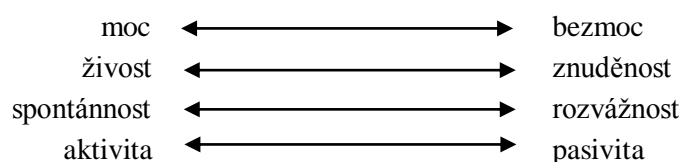
Pro lektora není nezbytné znát dokonale teorii pole, ale je důležité, aby věděl, že členové skupiny sami o sobě nejsou tím jediným, co ovlivňuje jejich vzájemné interakce, a že všechno, co se objevuje v konkrétním poli, se stává pro toto pole společné. Těžko lze nějaký prvek z pole vytěsnit. Například, pokud jeden člen skupiny vnese do pole konkrétní emoci, je součástí celého pole a má vliv na ostatní členy v poli. Konkrétně pokud je skupina z jedné organizace (firmy) a hrozí například propouštění, v poli skupiny může panovat neklid, nejistota.

#### **4.3.3 Polarizace skupiny**

Polarizace probíhá jako proces celé skupiny, ale polarity se vymezují také uvnitř skupiny. Skupinová polarizace je tendence lidí přijímat extrémnější rozhodnutí, když jsou ve skupině, než když jsou nezávislými jedinci. Polarizace byla v minulosti předmětem zkoumání několika odborníků. „J. A. F. Stoner provedl výzkum, ve kterém jednotlivci a skupiny měli rozhodovat o riskantních záležitostech. Účastníkům byly zadány problémy, u kterých měli rozhodnout. Pak diskutovali o problémech ve skupině a provedli popsany úkol znovu samostatně. ... Skupinová rozhodnutí byla daleko riskantnější než rozhodnutí

jednotlivců.“ (Hayesová, 1998, s. 60) Tento jev je známý jako fenomén posunu k riskantnosti (risky-shift phenomenon). Takovýto přístup lze vysvětlit tak, že rozdělením rizika a odpovědnosti ve skupině klesá pocit individuálního nebezpečí. V roce 1969 předložili Moscovici a Zavalloni vysvětlení tohoto jevu tak, že ve skupině se neodehrává posun k riskantnosti, ale skupinová polarizace. Uvedli, že v rámci skupinové diskuse zaznívají extrémnější názory a návrhy buď směrem k riziku, nebo směrem k bezpečí, tedy na obě strany. „Původní rozhodnutí skupiny má vliv na směr posunu. Skupina, která původně navrhovala opatrné řešení, se nakonec přikloní k ještě konzervativnějšímu rozhodnutí, zatímco rozhodnutí skupiny, která už ze začátku projevovala ochotu podstoupit jisté riziko, bude nakonec ještě riskantnější.“ (Hayesová, 1998, s. 61)

Vytváření polarit uvnitř skupiny je jev, kdy se postupem času ve skupině objevují opačné projevy chování. Polarit jsou součástí pole (kap. 4.3.2)) a dají se charakterizovat takto. „Každý z nás dostal do vínku všechny lidské kvality. Například: Všichni jsme schopni chovat se laskavě, ale nosíme v sobě i druhý pól – krutost, dokážeme být předvídaví i nedbalí, energičtí i znuďení, spontánní i rozvážní. Jsme obdařeni všemi možnými lidskými dimenzemi a polaritami, i když s nimi zrovna nejsme v kontaktu.“ (Mackewn, 2004, s. 130)



Je naprosto běžné, že se během vzdělávacího programu ve skupině polarit utvářejí. Například postupně se vyprofiluje někdo, kdo je mimořádně komunikativní, „proti němu“ se pak ve skupině objeví někdo mlčenlivý. Nebo je-li někdo mimořádně nadšený, objeví se někdo trochu znuďený. Vytváření polarit mezi členy skupiny je přirozené. Snížení polarit jedné strany lze docílit snížením polarit druhé strany.

#### 4.3.4 Sociální facilitace a sociální lenivost

Pokud jsou členové skupiny postaveni před řešení úkolu, může se u nich projevit buď sociální facilitace, což je ovlivnění jednotlivce ve skupině k podání vyššímu výkonu, než kdyby plnil úkol izolovaně. „J. F. Dashiell (1930) se domnívá, že podmínkou sociální facilitace je jistá rivalita. Kdyby situace neobsahovala prvky soutěživosti, zkoumané osoby by nepracovaly o nic lépe než o samotě.“ (Hayesová, 1998, s. 48). V opačném případě, kdy jednatel mimo skupinu podává vyšší výkon, než v rámci skupiny, se jedná o sociální lenivost. Tento jev také velmi souvisí s motivací. „Výzkumné zjištění a teoretické analýzy poukazují na to, že snižování motivace při skupinové práci s jedním společným výsledkem způsobují tři základní zdroje. 1. Význam úlohy pro jedince; 2. Jeho hodnocení; 3. Možnost zjištění a hodnocení jeho výkonu a výkonu skupiny jinými.“ (Výrost, 2008, s. 332)

Při práci s hrou se oba tyto jevy výrazně ukazují. Pokud je hra skupinovým úkolem a některý jedinec není dostatečně motivován, hra jej nezaujala, nemá potřebu zapojení nebo třeba jen hru nepochopil, může se u něj sociální lenivost projevit. Naopak sociální facilitace bývá ve hře výrazná, pokud se jedná o aktivitu, která je součástí například assessment centra.

#### 4.4 Práce se skupinou při vedení hry

Existuje celá řada podmínek, které je nutné splnit proto, aby se hra, do které je skupina zapojena, nestala jen samoučelným prostředkem pro vyplnění času bez jakéhokoli přínosu. Aby dospělí účastníci byly vůbec ochotni zapojit se do hry, musí v nich hra probouzet zvědavost, musejí věřit její smysluplnosti. Většinu těchto podmínek lze naplnit již při začátku hry.

Nejprve je potřeba ujasnit si, zda se **konkrétní hra** hodí právě sem, právě do této situace ve skupině. Ve chvíli, kdy ve skupině panuje napětí po ještě nevstříbaném konfliktu, není vhodné zařadit hru s konfrontační tematikou.

Dalším krokem je **příprava hry**, tzn., jestli je třeba nachystat nějaký materiál, přesunout nábytek apod. Samozřejmě pokud je příprava náročnější, je nezbytné ji provést s předstihem. Pozor ale na častou chybu, a to je, že lektor hru zařadí ne proto, že by se v danou chvíli hodila, ale že mu dala příprava tolik práce.

Pokud je vše připraveno, nastává fáze **zadání hry**. Nezbytná je v této fázi motivace. S ohledem na zvolenou hru může být motivací od pouhého představení hry až po vyprávění staré legendy, či divadelní sehrávku. Podstatou však je, aby se skupina chtěla hry zúčastnit.

Zadání úkolu a pravidel hry nelze brát na lehkou váhu. Při zadávání musí být lektor stále v kontaktu se skupinou, nezapomínat na některé členy skupiny, jinými slovy „všichni jsou důležití.“ Pravidla musejí být jasná a v dané hře neměnná, jinak hrozí ztráta motivace ze vzniklých nedorozumění a změn v pravidlech. Po sdělení celého zadání, včetně pravidel, je třeba dát skupině prostor pro dotazy. Všechny otázky a připomínky je nutné brát vážně, nezpochybňovat sdělení členů skupiny. Je třeba všimnout si neverbálních projevů, zejména mimiky a změn způsobů sedu nebo postoje. Pokud otázku vznese jednotlivec, odpovídá lektor celé skupině, protože stálý kontakt s celou skupinou je nezbytný, aby nedocházelo ke tříštění pozornosti jednotlivých členů skupiny.

Při práci s hrou ve skupině je třeba mít na paměti, že hra má také své, účastníky akceptované, hranice. Kam až se dá ve hře zajít? Zajímavou myšlenku rozvinul ve svém příspěvku Halada (2007). „Na jednom z letošních kurzů (kurz Prázdninové školy Lipnice, pozn. autorky) jsme si dali do podtitulu heslo: Kam až se dá zajít v experimentu? Dlouze jsme o jednotlivých námětech v přípravném týmu diskutovali a naráželi jsme na konvence osobní i společenské... stála nám za zády morálka. Bylo jisté, že dojdeme-li až k její hranici, zajisté účastníky zaujmeme a nenecháme je chladnými. Klíčovou otázkou však stále bylo, jaký z toho budou mít prospěch a zda je vypjatou atmosférou na kurzu nezatlačíme někde, kam by si sami nejen netroufali, ale ani se nechtěli dostat. Tento pohled byl hlavním kritériem voleného programu. Hráčům je třeba ponechat prostor

pro svobodnou volbu a motivaci je nutné jasně oddělit od manipulace. Je lákavé a zároveň nebezpečné nechat se opít zdánlivou mocí nad lidmi a pokoušet se o jejich ovládnutí. Je však třeba stále hledat rovnováhu mezi tím, co ze hry dostává její tvůrce a co dostanou její hráči.“ (Halada, in Zounková, 2007, s. 10)

Zahájení hry pro lektora v žádném případě neznamena jen sledovat dodržování pravidel, hlídat čas nebo snad zasloužený odpočinek. Právě **v průběhu hry** je lektor nosičem významné role – *role pozorovatele*. Jelikož po hře chce lektor po skupině reflexi průběhu hry a vyvozování závěrů, měl by mít vlastní, pozorováním získanou, informaci o průběhu hry a všeho důležitého, co se v ní odehrálo. Nelze samozřejmě zachytit úplně vše, navíc interpretace situace může být odlišná od jiných členů skupiny, ale mít vlastní názor na průběh může být pomocí pro vedení následného rozboru.

Proces pozorování popisuje Janoušek (2006): „Jako velmi užitečné se mi jeví pozorné sledování průběhu aktivity včetně psaní si poznámek. Zvykl jsem si také zaznamenávat některé klíčové výroky (včetně času, kdy zazněly), které mohou být v průběhu samotného rozboru skupině přečteny pro připomenutí toho, co se odehrávalo během aktivity.“ (Janoušek, 2006, s. 69) Zaznamenávání konkrétních výroků také může napomoci vybavit si některé situace, protože ne každý ve skupině při hře je stále v kontaktu se všemi (plní dílčí úkol, není dočasně přítomen, slyšel něco jiného, apod.).

Janoušek dále pokračuje: „Pro méně komunikativní, uzavřené skupiny může úvodní chronologické zopakování hlavních bodů, doplněné o několik vtipných, originálních postřehů instruktora přinést odlehčení atmosféry a uvolnění zábran, což napomůže rozprout potřebnou debatu.“ (Janoušek, 2006, s. 69) Tady je vhodné upozornit na opatrnost ve vtipných příspěvcích směrem ke skupině. Mohou být pochopeny některými členy skupiny jako ironie až osobní zesměšnění. Jinak použít odlehčení vhodným způsobem je jistě na místě.

Nakonec Janoušek zdůrazňuje: „... že ani tato technika, stejně jako žádná jiná, není samospasitelná či použitelná za všech okolností. Mít přehled

a kvalitní poznámky, ..., se však bude instruktorovi hodit vždy. Co všechno ale ze svých poznámek skutečně použije, vždy zůstane na jeho zkušenostech, citu a schopnosti vcítit se do konkrétní skupiny.“ (Janoušek, 2006, s. 69)

Pro vytvoření a optimální zachování dynamiky ve skupině musí mít hra přiměřený „spád“. I pokud není primárně časově omezena, je třeba posilovat nasazení členů skupiny a jejich aktivizaci. To lze již v začátku v rámci motivace a zadávání, v rámci možností lze udržovat plynutí hry i v jejím průběhu. Zkušený lektor může na základě vlastního uvážení hru rozfázovat, posunovat, operativně měnit jednotlivé fáze hry (pokud je skupina nezná předem), nastavit časový limit později, podněcovat aktivitu uvnitř skupiny. Práce se skupinovou dynamikou je pro lektora důležitá.

Zásahy do skupiny ze strany lektora v průběhu hry přicházejí podle toho, jak to vyžadují konkrétní hry nebo situace. Nicméně do skupiny lektor pokud možno nezasahuje, jedná-li se o dění uvnitř skupiny (neschopnost se dohodnout, konfliktní situace, bezradnost, apod.). Je na skupině, aby řešila daný úkol (hrála hru) jako skupina a k tomu patří i zvládnutí procesů, odehrávajících se ve skupině (kap. 4.3)

Lektor je v průběhu plnění úkolu (hraní hry) součástí skupiny, ale musí se snažit dodržovat několik pravidel, která zajišťují nerušený průběh hry. Krouwel a Goodwill (1994) je definovali takto: *vidět a nebyť viděn* – nepřítahovat pozornost, neumocňovat v účastnících pocit, že je někdo pozoruje; *neutrální vyjadřování* – nekomentovat dění ve skupině hodnotícím způsobem; *nezasahovat skupině do prostoru* – nepodílet se na řešení, fyzicky nepomáhat, stát opodál; *neměnit pravidla; neurovnávat ani nevytvářet konflikty ve skupině*.

Po **ukončení hry** lektor převezme od skupiny případné výstupy a poděkuje celé skupině za účast. Podle potřeby zařadí přestávku, případně rovnou přejde k rozboru hry. Pokud je výstupem ze hry viditelný výsledek (stavba, řešení na papíře, atd.) nechá lektor pokud možno tento výstup dostupný a „na očích“ skupině po dobu celého rozboru.



## 5 Rozbor hry – práce se skupinou

V předchozí kapitole je popsáno, jak pracovat se skupinou v průběhu hry. Hra ale skončila. Možná uspokojila některé členy skupiny v oblastech jako je zábava, aktivní odpočinek, odreagování, někoho přímo rozradostnila z nalezeného řešení. V případě, že výše uvedené oblasti jsou konečným cílem použité hry, dá se o hře říci, že byla „samonosná“. Pro potřeby vzdělávání ale hra není sama o sobě cílem, ale je prostředkem rozvoje. Teď teprve přichází hlavní etapa procesu práce s hrou, a to je její rozbor.

„Hry určené pro rozvoj by měly mít kromě prvoplánového zážitku ještě plán druhý, který nebude účastníkům na první pohled patrný, ale který na samém konci hry nebo celého programu přinese účastníkům to, co by se měli naučit. Zážitek a emoce jsou důležité, protože na jejich intenzitě závisí, jak dlouho si budou účastníci danou lekci pamatovat. Druhý plán je to, co by si měli zapamatovat do budoucna. Jedná se o vyvození závěrů, použitelných pro další praktický život.“ (Šneiderová, 2008, s. 15)

### 5.1 Vymezení pojmu „rozbor hry“

Rozbor hry, z angličtiny nazývaný „review“ nebo „debriefing“, „sharing“ nebo pak česky „reflexe“, také „ohlédnutí“, „skupinový rozbor“ nebo „cílená zpětná vazba“ (dle Reitmayerová, 2007). Každý z těchto názvů doslovně neznamená totéž, ale ve slovníku lektorů, používajících hru ve svých vzdělávacích programech, jsou většinou synonymem. Rozbor hry je řízený proces, ve kterém dochází k učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Roger Greenway, britský trenér a konzultant v oblasti „reviewing skills training“ říká: „Reviewing je proces, který vám pomůže využít osobních zkušeností pro vaše vzdělávání a rozvoj. Tento proces může zahrnovat:

- Reflexi zážitku
- Analýzu zážitku

- Vyznat se v zážitku
- Sdělování zkušeností
- Zarámování do zkušenosti
- Poučení se ze zkušenosti

Já používám termínu „reviewing“ ve dvou smyslech: 1. proces samostatného učení se zážitkem (např. vedení deníku, hovory s přáteli, rozhovor s mentorem). Jde o to, co dělá *učící se*; 2. pomoc druhým učit se, usnadnit ostatním učení zážitkem (např. kladení otázek, poskytování zpětné vazby, zkoumání alternativních vysvětlení). Jde o to, co dělá *facilitátor*.!“ (Greenway, 2008, s. 1)

Greenway vlastně říká, že ono „reviewing“ (reflektování) je činností učícího se jedince a zároveň je to podporující (facilitační) činnost lektora. Dá se říci, že dobrý facilitátor používá své dovednosti k rozvoji dovedností jiných. A navíc procesu reflexe těch druhých umí využít k učení vlastnímu, jako součást svého profesního rozvoje. I facilitátoři se učí z vlastní zkušenosti.

Mezi českými autory lze nalézt například tyto charakteristiky. „Review“, u nás často nazývané „rozbor“ (alternativně pak „ohlédnutí, reflexe, zpracování“) je přezkoumáním uplynulého procesu (průběhu hry) s cílem zvýšit hodnotu zkušenosti z proběhnuté hry. Celý rozbor hry zahrnuje úvahy, komunikaci, analýzu, zpětnou vazbu, pohled do budoucna, návrhy pro zlepšení, jiné postupy apod.“ (Zahrádková, 2005, s. 136)

Svatoš (2006) nahlíží na rozbor hry takto: „Společné zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (Svatoš, 2006, s. 66)

Svatoš dále uvádí, k čemu všemu lze proces rozboru využít. Patří sem mimo jiné sdílení zážitků a pocitů, porovnávání individuálních pohledů, zlepšování dovednosti poskytování a přijímání zpětné vazby, analýza vlastního jednání, hledání prostoru pro zlepšení, hledání aplikace do praxe.

## 5.2 Průběh rozboru hry

Samotný rozbor hry může začínat bezprostředně po skončení hry nebo s časovým odstupem (přestávka, přesun). Pokud existuje mezi hrou a rozbohem časová prodleva, je dobré tento čas využít a rozbor si pečlivě připravit. Zejména, pokud byla hra komplexnější a na povrch vyplynulo více témat. Ať už rozbor začne s prodlevou, nebo ihned po hře, je nezbytné, aby měl lektor jasno v odpovědi na otázku, **co je cílem** rozboru. Cíl, který má hra naplnit, obecně vychází ze samotné hry, protože z nějakého důvodu byla zvolena, ale v jejím průběhu mohou nastat situace, které přivedou lektora k dalším tématům, ke kterým se bude chtít při rozboru vrátet. Stanovit si cíl, kterým může být od rychlého sdílení pocitů až k zaměření na rozvoj konkrétní kompetence, je pro lektora zásadní.

Z hlediska cíle použití konkrétní hry lze rozbor rozdělit do čtyř základních skupin (upraveno dle Svatoše, Lebedy, 2005, s. 43):

- *Rychlé ohlédnutí* za krátkou aktivitou, jehož cílem je reflexe jednoho konkrétního projevu. Například: „O co komu z vás šlo?“ nebo „Jaká byla kvalita přenosu informací“ nebo „Jak jste si vzájemně naslouchali?“ apod.
- *Všeobecný rozbor* fungování skupiny v dané hře, tady lze využít cyklus zkušenostního učení (kap. 5.2.2) nebo model dynamické rovnováhy zaměření skupiny (cíl hry, proces hry a potřeby lidí)
- *Specializovaný rozbor* zaměřený na konkrétní dovednosti skupiny, jako jsou třeba komunikace, rozhodování, vedení, apod. Zde lze využít techniky jako je graf, 3 otázky (kap. 5.2.3) a další. I tady je možné vyjít z cyklu zkušenostního učení.
- *Průběžné nebo závěrečné hodnocení* úrovně práce ve skupině v průběhu celého vzdělávacího programu.

Dalším parametrem úspěchu rozboru dříve, než začne, je **volba času a místa**. Je-li těsně po obědě a všichni by nejraději klímali v křesle, nelze

očekávat ochotu účastníků k vysokému intelektuálnímu zapojení. Zrovna tak těsně před večeří, kdy na oběd už nikdo nevzpomíná a svačina nebyla v ceně, je obtížné udržet pozornost skupiny k rozboru, když v učebně již voní grilované maso. Stejně tak prostředí je důležitým faktorem, zejména pokud se hra konala ve venkovním prostředí. Na sluncem rozpálené terase není optimální místo k přemýšlení, zrovna tak postávat dlouho na místě není pro nikoho pohodlné. Určitě je třeba pamatovat na to, že ať už je rozbor veden kdekoli (a to platí nejen pro učení zážitkem), musí si lektor dát pozor, aby účastníkům nesvítilo do očí slunce nebo se nedívali na lektora proti oknu.

Pokud hra skončila a lektor je připraven vést rozbor hry, je třeba, aby postupoval systematicky tak, aby proces rozboru „gradoval“ od prostého popisu situací ve hře až po zobecňující doporučení s možností aplikace do reálné praxe.

### **5.2.1 Rychlé ohlédnutí**

V rámci rychlého ohlédnutí za průběhem a výsledkem hry je možné zjistit celkové nastavení skupiny, získat rychlou orientaci v ambicích skupiny, motivaci, míru inklinace k různým modelům chování nebo poukázat na jeden konkrétní prvek, který je lepší jasně a zřetelně vyčlenit, než ho dlouze rozebírat. Příkladem může být hra, kde je jediným cílem ukázat, jak předpoklady mohou vést ke kolapsu celého procesu. V okamžiku rozboru, kdy je tento fakt rychle odhalen, stručně uzavřít výrokem: „nepředpokládej – ověřuj“ Účastníci si pak jistě nejdnou vzpomenou, kam je předpoklady přivedli a začnou fakta ověřovat. Kdyby se v tomto případě vedla dlouhá diskuse a otevírala se i další témata, která vylíknou později v jiných hrách, došlo by ke zbytečnému rozmělnění zkušenosti a k jejímu neosvojení. U rychlých ohlédnutí zpravidla stačí využít techniky, které využívají různých hodnotících škál, kdy každý účastník odpoví na danou otázku (např. jak jste spokojen s koordinací hry) na škále 1 – 5 a své hodnocení okomentuje jednou větou. Lektor může na flipchart komentáře zaznamenávat a po vyjádření všech položit další otázku (např. jakou změnu navrhuje) a nechat opět jednotlivce vyjádřit.

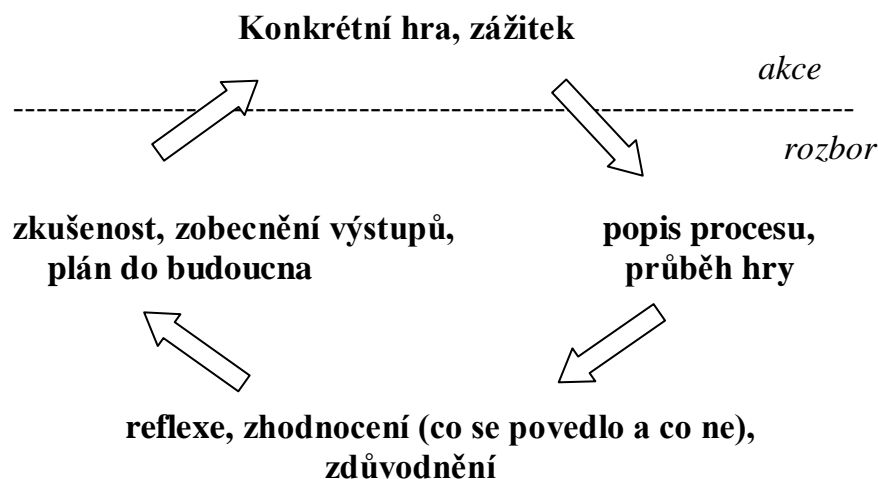
Nelze přesně časově vyjádřit, co je rychlé ohlédnutí, ale může trvat pět nebo i dvacet minut. Delší zpravidla nebývá. Pokud je rozbor delší, už se asi nejedná o rychlé ohlédnutí v pravém slova smyslu, nicméně čas není tím zásadním ukazatelem, protože dva stejně dlouhé rozборы mohou mít výrazně rozdílný výsledek.

### **5.2.2 Všeobecný rozbor**

Existuje samozřejmě mnoho možností vedení všeobecného (komplexního) rozboru. Jedním z nejpoužívanějších modelů učení zážitkem je tzv. Cyklus zkušenostního učení. V českých literárních pramenech se v souvislosti s tímto cyklem obvykle objevuje jméno David Kolba. „Základem většiny zážitkových metod je cyklus učení. Jeho autorem bývá uváděn David Kolb, který v roce 1984 publikoval typologii stylů učení. Autorů podobných cyklů učení je více a sám David Kolb ho různě upravoval a doplňoval.“ (Zahrádková, 2005, s. 136)

Kolbova teorie učení uvádí čtyři různé styly učení (aktivista, reflektor, teoretik, pragmatik), které vycházejí ze čtyřfázového cyklu učení. V tomto ohledu je Kolbův model obzvláště elegantní, protože nabízí jak možnost porozumět jednotlivcům a jejich různě preferovaným stylům učení, tak vysvětlení cyklu zkušenostního učení, který platí stejně pro všechny. Cyklus učení pojímá Kolb jako ústřední princip své teorie zkušenostního učení, obvykle vyjádřené jako čtyřfázový cyklus učení, ve kterém okamžité nebo konkrétní zkušenosti poskytují základ pro pozorování a reflexi. Tato pozorování a reflexe jsou převedeny do zobecnitelných pojmů a poskytují nové implikace do další činnosti, mohou být aktivně vyzkoušeny, a následně vytvoří novou zkušenost.

Řada autorů se nechala inspirovat Kolbovými styly učení a cyklem zkušenostního učení, a jejich modifikacemi vytvořila u nás známý cyklus učení zážitkem (obr. 4), který je v různých, ale velmi podobných formách, využíván při rozvojových programech, kde je hra, resp. zážitek hlavním vzdělávacím nástrojem.



Obrázek 4: Cyklus zkušenostního učení, upraveno dle Hroníka, 2007, s. 47

Cyklus učení, tak jak je znázorněn na obrázku, je často označován jako Kolbův cyklus učení. Podle Billa Krouwela (2002) ale David Kolb tento cyklus učení takto nedefinoval. „Význam Kolba proto nespočívá v tom, že by byl původcem teorie učení, ale spíše syntetikem. Jeho práce představuje vynikající materiál pro pochopení zážitkového učení. Ti, kteří redukuje jeho práci na čtyřfázový cyklus, složitý proces degradují.“ (Krouwel, Goodwill, 2002, s. 5)

Ať už tento cyklus zkušenostního učení podle Kolba modifikoval nebo zjednodušil kdokoli, je vynikající pomůckou pro práci s rozbořením hry a k jejímu přínosnému transferu do praxe. Při práci s tímto cyklem není nezbytné a dokonce je i nežádoucí se jej vždy striktně držet, důležité ale je, že smyslem rozboru hry je dostat se skrze ohlédnutí za hrou, popis procesů hry a pojmenování situací k následnému zobecňujícímu doporučení do budoucna.

První fází v rámci tohoto cyklu je prvotní **popis průběhu hry**. Pokud má skupina ze hry vyvozovat nějaké závěry a doporučení, je třeba si nejprve připomenout, co se skutečně dělo. Jedná se o popisné, nehodnotící zodpovězení jednoduché otázky: „Jak jste postupovali?“ nebo „Jak hra probíhala, popište její průběh.“ Tady je skutečně důležité nenechat skupinu průběh hodnotit. Vyjadřování typu: „Tady jsme měli udělat toto...“ nebo „Kdybychom se zastavili...“ v této fázi rozboru ještě není na místě. Je skutečně důležité uvědomit

si jednotlivé kroky řešení daného úkolu ve hře, protože bez tohoto by se mohlo stát, že případnou „chybu“ v jednání bude skupina vnímat jinde, než ve skutečnosti nastala. Dobře lze toto tvrzení doplnit slovy Johna Whitmorea: „Kontrolovat mohu pouze to, co vnímám. Co nevnímám, kontroluje mě. Znalost reality posiluje.“ (Whitmore, 2004, s. 44)

Důležitým úkolem lektora, aby se rozbor stal seriózním a účinným v rozvoji jednotlivců a skupiny, je převedení skupiny od hry v její podstatě a nastolení pohledu z vnějšku (viz kap. 3.2) tak, aby účastníci začali vnímat průběh hry jako jakýkoli jiný proces. Velmi pěkně vyjádřil možné herní nastavení účastníků Huizinga: „I ryzí a spontánní herní postoj může být hluboce vážný. Člověk se může oddat hře celou svou bytostí. Vědomí, že jde „jenom o hru“, může být úplně zatlačeno do pozadí. Radost, která je neodlučitelně spjata s hrou, se proměňuje nejen v napětí, nýbrž i v povznesení. Nálada hry má dva póly: nevázanost a uchvácení.“ (Huizinga, 2000, s. 35) Schopnost účastníků hry „vrátit se zpět“ a přestat svou roli ve hře brát osobně je předpokladem zdárného průběhu rozboru. Lektor tady prokazuje své schopnosti tím, že dokáže skupinu účastníků navést k myšlení, že průběh hry je procesem se stejnými principy, jako jsou procesy v reálném životě.

Další fází je potom reflexe popsaného průběhu, jeho **zhodnocení**. Tady se lektor s účastníky vrací zpět do procesu hry, který skupina právě popsala (je dobré, když je v bodech uveden na tabuli, flipchartu) a nabádá je k vyjádření hodnotících stanovisek. Tady lze využít otázky typu: „Co oceňujete, že dobře fungovalo?“ nebo „Co vám pomohlo dosáhnout tohoto výsledku?“ a naopak „Co se tak úplně nedařilo?“ nebo „Kde byly podle vás mezery v procesu?“ V odpovědích na tyto otázky je nezbytné, aby se jednotlivci vyjadřovali konkrétně, uváděli příklady situací ve hře. Odpověď typu: „Fungovala nám komunikace“ nebo „Karel to špatně koordinoval.“ jen těžko ujasní skupině, co se přesně dělo. Sdělení: „Nedostaly se k nám ty další indicie, které získali Franta s Pepou“ je konkrétní a lze s ním pracovat dál.

Na hodnotící vyjádření navazují další otázky, kterými se skupina přesune ke generování jiných možností řešení úkolu ve hře tak, aby skupina pracovala v pojmenovaných oblastech efektivněji. Jinými slovy, skupina vyjmenuje své **návrhy do budoucna**, co příště udělat jinak. Opět lektor klade důraz na konkrétní vyjadřování, ne abstraktní pojmy typu „zlepšit komunikaci“. Tady už lektor začíná pracovat se zobecněním těchto doporučení, jinak řečeno transformuje uplynulý zážitek a výsledky rozboru do **obecně použitelné** zkušenosti. Obecně využitelnou zkušenost pak skupina, v rámci aplikace do praxe, ještě konkretizuje až na úroveň pozorovatelné akce. K těmto zkušenostem se lze zpravidla vrátit i v dalším průběhu vzdělávacího programu.

### ***Příklad přenosu výstupu ze hry do praxe***

Ve hře Uvaž mašli, kdy skupina podle nastavených pravidel váže mašli z lana, je cílem hezká a funkční mašle. Skupina se na nic dalšího neptá a uváže mašli, kterou považuje za hezkou. Lektor ale prohlásí, že se mu mašle nelíbí a úkol nepovažuje za splněný. Skupina si postupně uvědomí, že se měla zeptat, co to znamená hezká mašle. Po zobecňujícím závěru: „musíme si dávat pozor na to, co přesně je cílem“ dojde skupina k akčnímu plánu (transferu do praxe): „než začneme vyrábět, ujasníme si se zadavatelem parametry kvality.“

### **5.2.3 Specializovaný rozbor**

Takovýto rozbor lze chápat jako velmi podrobný, zacílený na konkrétní dovednosti skupiny, na klíčové kompetence jednotlivců, jako jsou třeba komunikace, rozhodování, vedení, apod. Může být využíván po delších, složitějších hrách, také je obvyklý na indoorových kurzech, a vyvozované závěry se pak prolínají v dalším průběhu vzdělávacího programu. V tomto typu rozboru není nutné věnovat se na začátku popisu průběhu akce, ke konkrétním situacím se skupina vrací v průběhu celého rozboru. Technik, které lze v takovémto rozboru použít, je celá řada. Jejich podstatou je buď výběr konkrétních oblastí práce skupiny a jejich hodnocení nebo výběr dvou až tří konkrétních otázek na zjištění a řešení problémové oblasti (dovednost, kompetence).



### ***Příklad: hodnocení předem vybraných oblastí***

Využití techniky procentuálního hodnocení na předpřipraveném schématu, napsaném na tabuli nebo flipchartu.

Strategie	0%	-----	100%
Využití zdrojů	0%	-----	100%
Komunikace	0%	-----	100%
Koordinace	0%	-----	100%
Nasazení	0%	-----	100%

Skupina se rozdělí (v závislosti na velikosti) na menší podskupiny a v rámci skupinové diskuse se dohodnou, jak na škále 0 – 100% hodnotí úspěšnost v dané oblasti a proč. Po skončení diskuse postupně zástupce každé podskupiny přistoupí ke schématu a zaznačí svůj výsledek, stručně jej okomentuje a ilustruje na konkrétních příkladech.

Lektor zde shrnuje a uzavírá výstupy každé podskupiny a následně rozvíjí diskusi o možnostech, které v budoucnu vyplní prostor do 100%. Tato technika není jediná, ale dobře ilustruje daný princip.

### ***Příklad: zjištění a řešení problémové oblasti***

V tomto případě nejsou předem definovány problémové oblasti a skupina je vygeneruje sama. Příkladem může být technika, kdy se skupina opět rozdělí (v závislosti na velikosti) do menších podskupin a opět v rámci skupinové diskuse odpoví na dvě až tři lektorem zadané otázky, které mohou být tyto:

- Co bylo nejsilnější místo vašeho plánu řešení a proč?
- Kde bylo nejslabší místo vašeho plánu a proč?
- Co byly klíčové/zlomové okamžiky hry a proč?
- Co Vám ke splnění úkolu významně pomohlo a proč?
- Co Vás zbrzdilo a proč?
- S čím jste nebyli v průběhu spokojeni a proč?

- Jak se v průběhu měnila motivace/nasazení?
- ... a další a další.

Po ukončení diskuse v podskupinách zástupce skupiny prezentuje výsledky diskuse a lektor shrnuje a kompletuje skupinové výstupy, přičemž postupně vede skupinu k obecným poznatkům v diskutované oblasti.

Ať už lektor zvolí jakoukoli techniku vedení rozboru, pokud nedojde se skupinou k výstupům, které jsou pro členy skupiny přenositelné do praxe, potenciál hry zůstane maximálně v rovině zábavy, případně zkušenosti aplikovatelné zase jen v podobné hře. Možnost aplikace do praxe musí být explicitně vyjádřena. Nelze spoléhat na samonosnost hry, tedy že to účastníkům tak jaksi samozřejmě „dojde“. To se sice stát může, ale skutečně velmi ojediněle.

#### **5.2.4 Průběžný a závěrečný rozbor**

Průběžný rozbor se nejčastěji používá tam, kde již proběhlo několik skupinových her, třeba na „outdoorových“ kurzech, a proto se lze v průběhu kurzu věnovat rozborům, které buď nenavazují na konkrétní hru, nebo skrze hru ověřují aplikaci poznatků z předešlých her. V průběžných a závěrečných rozbořech se lektor věnuje úrovni práci skupiny v celém dosavadním průběhu vzdělávacího programu. Vede skupinu, aby pojmenovala opakující se chyby nebo naopak oblasti, kde došlo ke zlepšení a aby celkově zhodnotila dosavadní výkon.

V případě delších vzdělávacích akcí (několik dní) je zajímavé se zmínit o modelu Rogera Greenwaye, který rozfázoval celou akci na čtyři základní úseky, v nichž klade důraz na konkrétní složky zpětné vazby v rozbořech. Ve svém článku „The Active Reviewing Cycle“ uvádí úseky, které lze volně přeložit jako: 1. Fakta (facts), 2. Pocity (feelings), 3. Poznatky (finding), 4. Termíny, akční plán do budoucna (futures). V tomto pojetí si lektor celou akci pomyslně rozdělí do časových úseků a v nich postupně klade důraz na jednotlivé složky. Čím blíže je konci vzdělávacího programu, tím více akcentuje budoucí konání účastníků.

### 5.3 Přístup lektora při rozboru hry – vedení skupinové diskuse

Lektorská práce při rozboru hry má z hlediska naplnění principu zážitkového učení svá specifická pravidla. Lektor tady není expertem, který primárně poskytuje zpětnou vazbu skupině účastníků. V rozboru her je spíše průvodcem na cestě procesem, ukazuje jim, kde právě jsou, aby mohli postupovat dál. Lektor se stává vedoucím členem, ale jeho role nespočívá jen v prostém vedení diskuse. „Hlavně podporujeme a stimulujeme vyjadřování názorů a povzbuzujeme k výměně zkušeností. Snažíme se, aby každý pochopil svou roli a odpovědnost za průběh kvalitního hodnocení.“ (Neuman, 2007, s. 41) Účastníci diskuse ve skupině by se měli cítit bezpečně a v důvěryhodném prostředí. Každý člen skupiny musí být lektorem respektován jako individualita. Lektor do diskuse přispívá mimo jiné efektivním dotazováním. Není zde expertem na správné odpovědi a chytré rady.

Vzhledem k nutnosti lektora umět klást vhodné otázky ve správnou dobu, lze hovořit o potřebě využití prvků **koučujícího přístupu**. Podle Johna Whitmorea (2004) je koučování styl řízení, který je protipólem přikazování a kontroly a zkušený kouč jenom málokdy navrhuje řešení. Lektor při práci se skupinou nemusí být zrovna zkušeným koučem, ale má-li osvojeny alespoň základní principy koučujícího přístupu k vedení rozboru a umí-li vhodně volenými otázkami vést skupinu k pochopení a řešení jejího problému, je tato dovednost pro něj velkou výhodou. Stejně jako v případě koučování je na lektora při vedení rozboru hry kladen nárok na tyto dovednosti (upraveno dle Fischer-Epe, 2006):

- Aktivně naslouchat
- Udržovat si přehled v procesu
- Postupovat směrem k řešení
- Konstruktivně se ptát
- Reflektovat probíhající komunikaci
- Prohlubovat téma

Skupinová diskuse má v rámci rozboru také své fáze a je odpovědností lektora, aby jimi skupinu provázel. Jeho prvotním úkolem je zajištění vhodných podmínek pro diskusi (kap. 5.2). Na začátku je třeba diskusi otevřít, iniciovat vhodnou technikou. Její výběr záleží na celkovém stavu skupiny a může zahrnovat od obecné zahřívací otázky typu: „tak jak se vám líbí výsledek?“ až po umístění spokojenosti na škále (pro méně komunikativní skupiny). V dalších fázích lektor diskusi řídí, což zahrnuje sledování vymezeného času, přidělování a odebírání slova, udržení plynutí diskuse u tématu a směrem k potřebným závěrům. Lektor řeší problematické situace (vzniklé konflikty, nedorozumění) a diskusi uzavírá.

V práci se skupinou a při řízení diskuse ve skupině si musí lektor uvědomit, že i když existuje řada postupů a technik jak pracovat se skupinou, ať už v začátku, ve fázi formování nebo na konci při uzavírání, je třeba s technikami pracovat flexibilně, v závislosti na aktuálním stavu skupiny. „Nechte se vést skupinou, netrvejte na realizování svých představ. Zjistíte-li, že některá technika nespĺňuje vaše požadavky, neulpívejte na ní, ale upravte si ji podle vlastních potřeb nebo s ní dále nepracujte. (...) Na jedné straně se sice můžeme dopouštět chyb tím, že volíme techniky necitlivě, na druhou stranu není možno příliš úzkostlivě vyhodnocovat každou minutu sezení a hloubavě přemýšlet nad tím, zda ta či ona technika skutečně bude nejlepší.“ (Corey, 2006, s. 20)

Lektor je při diskusi vedoucím procesem a v rámci své role by se měl chovat neutrálně, vyvarovat se předsudkům a domněnkám, s informacemi nakládat jako s důvěrnými, nemluvit ke skupině příliš autoritativně, hovořit srozumitelně a ověřovat pochopení, „neplavat proti proudu“ (když se hra vyvinula jiným směrem, než lektor očekával), ani, jak říkají „gestaltisté“ – netlačit řeku, teče sama. Lektor by měl mít stále na paměti, že výstupem ze hry musí být poznatek aplikovatelný v praxi. Ale pozor, celý proces musí probíhat přirozeně, protože manipulaci skupina dříve nebo později odhalí.

### 5.3.1 Facilitace procesu rozboru

Facilitace je specifický způsob vedení skupiny. Základ tomuto pojmu dal už Kurt Lewin a Lee Bradford při své práci s menšími skupinami, ve kterých byl stanovený vedoucí skupiny, a ten provázel skupinu v procesu řešení úkolu tak, že podporoval, pomáhal a ulehčoval. Nenabízel řešení, neradil, ale svým působením vedl skupinu k cíli. Jeden z možných výkladů tohoto pojmu je: „Facilitace je relativně nedirektivní, participativní a strukturovaný proces vedení skupinových diskusí.“ (Bednařík, 2008, s. 11)

Při facilitaci skupinového rozboru hry je lektor tím, kdo usměrňuje proces rozboru a vede jej k nastavenému cíli. Facilitace je pro něj cesta, jak může podpořit aktivní zapojení všech členů skupiny, umožnit všem jednotlivcům, aby se vyjádřili k danému tématu, usměrňovat prostor, který si jednotlivci nárokují, zajistit bezpečné vyjadřování emocí a osobních pocitů, převádět osobní spory do roviny konkrétních problémů, podporovat motivaci a pocit odpovědnosti za uplynulé i budoucí plánované akce, a jistě i další možnosti.

Lektor ve své facilitátorské roli dodržuje tyto základní principy facilitace (upraveno dle Bednaříka, 2008, s. 23):

- Rovnoprávnost zapojení členů skupiny
- Participace všech na naplňování cíle
- Spoluzodpovědnost účastníků
- Nedirektivnost řízení
- Jasná struktura diskuse
- Nestrannost, nezávislost a nehodnotící přístup lektora
- Udržování dialogu mezi účastníky

Lektor využívá facilitační principy hlavně proto, aby řídil proces. K tomu musí mít ujasněno, co je cílem rozboru (kap. 5.2). V neposlední řadě sleduje čas, protože ten není neomezený a lektor, co by facilitátor, je odpovědný za to, aby byl čas efektivně využitý a aby po jeho uplynutí byl proces rozboru hry řádně uzavřený. Velmi dobře vystihuje podstatu facilitace při rozboru Vladimír Svatoš:

„V klasickém pojetí není facilitátor zodpovědný za závěry, k nimž skupina dojde. Obsahová stránka diskuse je v rukou účastnické skupiny. *Facilitátor není expertem na obsah, ale na proces.* Lektor na kurzu však není „čistým“ facilitátorem. Pokud by skupina ve své debatě docházela ke zcela chybným závěrům, pak by měl upozornit na úskalí, která takové řešení může přinést, a vyzvat skupinu k jejich posouzení. Nikdy by však neměl prohlásit řešení skupiny za špatné a prezentovat „správnou variantu“. Tím by popřel principy učení zážitkem.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 115)

V rámci facilitace lektor také shrnuje závěry, ke kterým skupina došla, pomáhá v konkrétních formulacích. Pokud facilitátor interpretuje konkrétní myšlenku někoho ze skupiny, vždy musí pečlivě ověřit správné pochopení autora myšlenky. Facilitace skupinové diskuse při rozboru hry vždy musí vést k nastavenému cíli a diskuse musí být uzavřena s konkrétními výstupy, v ideálním případě formulovanými na základě konsensu skupiny.

### **5.3.2 Zvládání problematických situací**

Ne každá diskuse plyne tak, jak by si lektor představoval. Rozbory často nabývají velmi emotivního rázu, dochází k obviňování, a to nejen mezi členy skupiny, ale také směrem k lektorovi. Pokud se mu nepodařilo takové situaci předejít a nastala, orientuje se především na její řešení, než pátrání po příčině. Skupinovou diskusi po hře nelze zaměňovat s individuální terapií. Lektor není terapeut, a proto mu hluboké rozbory vnitřních procesů jednotlivců nepřísluší.

„V průběhu rozborů, přirozeným srovnáním problémů při řešení modelového úkolu s pracovní praxí, dochází nečistě k vyplavení latentních skupinových problémů. S těmi je však třeba pracovat velmi citlivě a nevést členy skupiny násilně k otevřenějším vyjádřením, než dovoluje aktuální stav jejich vzájemné důvěry. Zde platí tři jednoduchá pravidla: nevyhýbat se problémům, netlačit necitlivě „na pilu“ a nepouštět se do problémů, které nedokážeme v rámci kurzu důstojně uzavřít.“ (Svatoš, 2006, s. 68)

Pokud nastane situace, kdy někteří členové svým jednáním

nekonstruktivně narušují průběh diskuse (nepřímými komentáři, bavením se sousedem, slovním napadáním jiného člena, odváděním diskuse, nerespektováním druhých, apod.), je na lektorovi, aby zvážil svůj zásah a jeho míru. V zásadě má k dispozici tyto druhy zásahu (Bednařík, 2008, s. 70-75):

- Nereagovat (zejména při ojedinelém projevu)
- Reagovat neverbálně (pohled do očí, gesto, práce s hlasem, přiblížení)
- Reorganizovat (změnit metodu momentální práce, přerozdělit do skupin, aktivizovat účastníky do jiných rolí, změnit způsob sezení)
- Zasáhnout verbálně (ptát se s cílem porozumět chování, označit chování jako nežádoucí)
- Přerušit činnost (zastavení diskuse a vyjasnění situace)
- Zasáhnout fyzicky (zcela ojedinele se stává například u podnapilého účastníka)

V lektorské praxi s častým používáním her se může objevit snaha skupiny o „útěk“ z odpovědnosti, a to zejména v případech, kdy skupina nerada přiznává, že má problém a řeší vše jiné, jen ne tento problém. Tyto projevy jsou nejčastější ve stádiu formování skupiny a s přechodem do dalšího stádia jsou nahrazovány upřímnějším chováním. Časté úniky skupiny (tak jak jsou popsány v instruktorském materiálu Prázdninové školy Lipnice) jsou tyto: *soustředění se na úkol a ne na proces*. Svádějí špatný výsledek třeba na omezenou zručnost jednotlivce. Lektor musí skupinu nenásilně vrátit zpět k procesu. Dalším typem úniku je *svádění viny na hru samotnou*, na úkol tvrzením, že úkol je špatně definován, že se nedá splnit. Tady je třeba zdůraznit, že všechny zadávané úkoly jsou proveditelné a skutečně by měly být. Skupina také může *označit úkol za nereálný* a zdůraznit, že v reálném životě podává úplně jiné výkony. Tady je na místě souhlasit s nereálností úkolu, ale zdůraznit reálnost lidí v něm a tudíž reálnost jejich postupů v jednání. Neobvyklé není ani *obviňování lektora*

za špatné zadání a špatné vedení nebo výběr hloupé hry. Tady je nezbytné zůstat v klidu, nebrat si útok osobně, některé poznámky přejít bez povšimnutí nebo v případě potřeby znovu vysvětlit podstatu metody používání her.

Kvalitní lektor je pro zvládnutí nestandardních situací (těžko říct, jaká je standardní, protože každá skupina je jiná) vybaven takovými kompetencemi, aby uměl s takovými situacemi pracovat. Je komunikačně zdatný, umí být trochu diplomat (ne pokrytec), zvládá řízení konfliktních situací, je flexibilní jak v používání různých technik, tak v organizování celého vzdělávacího programu.



## 6 Příklady nevhodného použití hry

Oba následující případy jsou popsány na základě skutečně realizovaných vzdělávacích programů s využitím hry jako prostředku pro rozvoj. Oba případy mají nastínit možná úskalí práce s hrou, a to zejména pokud je hra nevhodně zařazena anebo pokud skupina účastníků není z nějakého důvodu připravena k takovému způsobu rozvoje. Popis obou případů je zjednodušený tak, aby vynikly podstatné prvky související s tématem nevhodného použití hry v profesním rozvoji.

### 6.1 Když účastníci nemají předpoklady

V říjnu roku 2008 proběhl vzdělávací program, kterého se zúčastnilo osm pracovníků sítě supermarketů. Část z nich z přímého provozu a část z administrativy. Cílem programu bylo zlepšit úroveň zúčastněných zejména v těchto oblastech:

**Sebepojetí** – uvědomění významu vlastní pozice, vnímání sebe a svých zákazníků

**Komunikace se zákazníkem** – řešení stížností, přesvědčování, předávání instrukcí, zvládání konfliktních situací, asertivní jednání

Požadavkem zadavatele byl vysoce interaktivní trénink v prostředí učebny. Použití her bylo více než vítáno, alespoň jedna hra denně byla požadována. Celý trénink výše popsaných dovedností trval dva dny.

Lektor si na tento trénink připravil scénář, který zahrnoval takové didaktické metody, aby účastníci byli téměř neustále zapojeni do aktivní činnosti s minimem teoretického výkladu. V rámci aktivit, požadovaných a odsouhlasených se zadavatelem, se objevily skupinová cvičení, diskuse, společné řešení modelových i skutečných situací z praxe účastníků, hraní rolí se záznamem videokamerou a následným rozbořem, hraní her zaměřených na některé tematické oblasti. Tento scénář byl zadavatelem odsouhlasen.

Hned v začátku kurzu, kdy probíhalo seznamování, a lektor se snažil zjistit očekávání účastníků, vyplynulo, že účastníci už mají podobný kurz za sebou, a že je nutili hrát „jak na divadle“ (hraní rolí v modelových situacích) a ještě je natáčeli kamerou. Zdůraznili, že jestli lektor chce, aby byli v pohodě, ať jim slíbí, že je k tomuhle nebude nutit. Nejsou prý žádní herci a vidět se v televizi je traumatizuje. Nepomohlo ani vysvětlování příležitosti k vyzkoušení si různých způsobů jednání v bezpečném prostředí, o přínosu videozáznamu, o jeho okamžitém smazání, ani nic. Lektor zdůrazňoval dobrovolnost a zvážení odkladu jejich rozhodnutí, ale někteří účastníci z této představy (s trochou nadsázky řečeno) propadali hysterii a panice. Teprve po přechodu k jinému tématu se skupina opět zklidnila. Když lektor zmínil, že má připravené hry a stručně vysvětlil, v čem je smysl použití her, účastníci dávali spíše lhostejné signály, pouze jeden řekl, že se na hry těší.

Již v úvodním (herním) kreativním cvičení, které probíhalo asi hodinu po zahájení kurzu, a kterému předcházela diskuse o tom, co jim jejich práce dává a co jim bere, se začaly objevovat první náznaky určitého „omezení“ v užití některých aktivit.

Zadání prvního skupinového úkolu znělo:

*„Vytvořte tři skupiny a každá skupina si vezměte list flipchartového papíru. Rozdělte si papír na dvě části a s použitím pastelek, fixů, barevných papírů, nůžek a lepidel (materiál je dobrovolný, nikoli povinný) odpovězte na dvě otázky:*

- a) jak vnímáte sami sebe ve vztahu k vašim zákazníkům*
- b) jak si myslíte, že vás vidí vaši zákazníci*

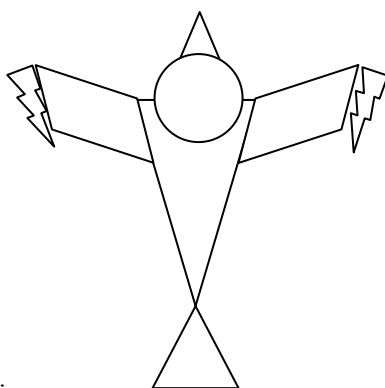
*Odpovědi vytvořte prostřednictvím dvou obrázků, které nebudou obsahovat žádná čísla, písmena, ani lidské postavy. Pak si vaše výtvořiny pověsíme a vy je ještě okomentujete (proč jste zvolili toto). Časový limit není striktně omezen, ale pojďme si na to dát dvacet minut a uvidíme.“*

Ještě před zahájením se účastníci ohrazovali obvyklým tvrzením: „*Já neumím kreslit, ve škole jsem měl vždycky trojku z milosti*“ apod. Výsledky práce účastníků byly hotové v rozmezí 5-8 minut s využitím fixů na flip (červený, modrý, zelený a černý) ve dvou skupinách, jedna skupina použila pastelky. Všechna ztvárnění odpovědí se točila kolem velmi jednoduše nakreslených zvířat, která byla často jen znázorněním prvního, ostatními nediskutovaného, nápadu. Komentářům pak předcházelo neopodstatněné vysvětlování typu: „*to je králik, kdyby to někdo nepoznal, ... a je tam, protože my jsme chtěli nakreslit ovci, ale tu neumíme.*“ I přes výraznou snahu lektora pomoci najít v obrázcích hlubší smysl, než: „*připadám si tam jako králik, protože ten taky jen sedí a tupě čumí*“ (následoval pobavený smích většiny ostatních), se celá diskuse točila kolem sebezpochybňování a „nadávání“ na zákazníky, kteří nic nechápou. Nakonec se jedna účastnice zeptala, jestli to kreslení nebyla škoda papíru, protože oni kreslit stejně neumějí a kdybychom si to řekli, bylo by to rychlejší.

Už tady lektor dostal první signál o skupině, se kterou pracuje a určitě bylo třeba, aby se alespoň zamyslel nad dalšími aktivitami, které použije. Lektor se držel přání zadavatele, pokračoval v připraveném scénáři a později přišel s další herní aktivitou.

Po té, co se skupinou prošel některými tématy, jako je verbální a neverbální komunikace, aktivní naslouchání – vše formou diskuse, cvičení, řešením možných situací (formou diskuse), vyhodnotil skupinu jako dostatečně zaktivizovanou a rozhodl se zadat další hru, tentokrát zaměřenou na předávání instrukcí.

V této hře šlo o to, že jeden účastník dostal do rukou nakreslený vzor obrazce. Obrazec sestával z jednotlivých dílků, jednoduchých geometrických tvarů. Vzhled obrazce ilustruje následující obrázek.



Obrázek 5: Zadání k interpretaci

Nikdo z ostatních na obrazec neviděl, ale každý dostal k dispozici pomíchanou „hromádku“ oněch dílků. Úkolem držitele (např. Karel) obrazce bylo:

*„Karle, máte před očima obrazec, který ostatní nevidí, ale mají všechny potřebné dílky před sebou. Obrazec ostatním neukazujte, ale popište jej tak, aby každý vytvořil před sebou na stole identický obrazec, jako máte vy. Vaše jediné omezení je, že ho nesmíte ukázat. Říkat můžete, co chcete.“*

Průběh byl velmi rychlý. Karlovy instrukce k sestavení obrazce směrem ke skupině zněly: *„Poskládejte ty dílky tak, aby vám vznikl takový letící pták. Jo, a má trojúhelníkový ocas a nemá nohy, jen hlavu tělo, zobák a křídla. No a ten ocas.“* Na otázku lektora: *„Jste si jistý, že podle vašeho návodu mohli ostatní sestavit to samé, co máte vy?“* přišla Karlova odpověď: *„No nevím, ale víc se k tomu říct nedá.“*

Každý si tedy poskládal ptáčka podle svého uvážení, a když pak lektor ukázal vzor obrazce, pochopitelně se nikdo moc nedivil, že to má úplně jinak. Následují lektorovy otázky a odpovědi účastníků (přibližná a zkrácená verze):

*Lektor: proč si myslíte, že máte každý něco jiného?*

*Účastníci: protože máme každý jinou představivost, to nemůžeme mít stejné.*

*L: co byste potřebovali slyšet od Karla, abyste to měli stejné?*

Ú: *nevím, to se nedá, to je strašně těžký.*

L: *co konkrétně je podle vás těžké?*

Ú: *vysvětlit to, to bychom nedokázali nikdo.*

Pak se ještě lektor zeptá, jestli někdo tuší, na co bylo cvičení zaměřené. Nikdo netuší. Lektorovo sdělení, že na předávání instrukcí, nechápali.

Karel rychle namítá: *„To jste nám měl nechat vysvětlit něco, co známe z práce a ne jakýsi blbý obrázek ...“* Ostatní přitakávají a někdo vyzve lektora: *„tak to zkuste sám ...“* a jiný dodává: *„to je jasný, on (lektor) to má nacvičený, budeme akorát za blbce.“*

Někteří účastníci už se zjevně začínali nudit, diskuse nikam nevedla. Dynamika skupiny byla narušená a účastníci znejistění. Do konce prvního dne zbývala ještě hodina, kterou měl lektor původně vyhrazenou na principy předávání instrukcí, takže ji využil k teoretickému vysvětlení, jak se strukturovaně a srozumitelně předávají instrukce. Za hodinu, po skončení prvního dne, byla atmosféra ve skupině rozpačitá a těžko říci, jestli účastníci odcházeli domů natěšení na druhý den.

Druhý den, po krátkém ranním shrnutí předešlého dne (ke hře se lektor již nevracel), lektor začal tématem typologie lidí z hlediska jejich komunikačních stylů. Účastníci jevíli zájem, aktivně se zapojili do cvičení, která s tématem souvisela, vyplnili si a vyhodnotili dotazník, aby zjistili vlastní preferovaný komunikační styl. Potom lektor volně přešel k asertivitě a řešení konfliktů, pustil účastníkům filmové ukázky na téma řešení konfliktů se zákazníkem a společně je s účastníky rozebíral. Většina skupiny byla aktivně zapojena, zvláště když mohla do diskuse vnášet své vlastní příběhy z reálné praxe.

V brzkých odpoledních hodinách se lektor zeptal účastníků, jestli si chtějí zahrát hru. *„Jo jo,“* říkali někteří *„aspoň si trochu odpočineme.“* Kdesi se ozvalo: *„Snad nebudeme za debily jako včera.“* Implicitním tématem hry bylo účinné přesvědčování. Žádné kreslení, ani vstávání ze židlí. Hra je známá jako

Ztraceni na moři a úkolem skupiny bylo představit si, že jsou na moři, loď se potápí, mají nastoupit do záchranného člunu a ve dvojicích se domluvit, kterých osm věcí z dvaceti možných (seznam mají) si vezmou s sebou. Mají 20 minut, aby se ujednotili. Pokud někdo s něčím nesouhlasí, je na tom druhém, aby ho přesvědčil. Hra měla rychlý spád, někteří jedinci přistupovali k výběru věcí seriózně, ale někteří jen intenzivně vtipkovali, někteří prostě něco zaškrtali se slovy: „*to je jedno, uvidíme.*“ Ovšem i přes opakovanou snahu lektora přimět alespoň někoho k přesvědčování a motivovat tím, že hra má expertní řešení, takže bude s čím porovnat, bylo vše rozhodnuto za pár minut se zdůvodněním, že je to jenom hra, že to není skutečnost, tak oni se kvůli tomu přece nebudou bůhví jak dlouho dohadovat. Takže na lektorovu otázku: „*čím vás kolega přesvědčil*“ nebo „*co vám pomohlo přesvědčit kolegu?*“ byly odpovědi typu: „*my jsme se nepřesvědčovali, my jsme se tak jaksi dohodli*“ nebo „*já jsem se přizpůsobil, mě to za dohadování nestojí a ani mě to nebaví*“ atp. Rozvojový potenciál této hry přišel naprosto vniveč. Lektor si naboural linii, kterou se mu dařilo po celý den držet a jelikož zdaleka ne všechny hra bavila, tak některým vydržela lhostejnost a nezúčastněnost až do konce odpoledne a tedy i celého kurzu.

Samozřejmě, že tento průběh je značně zestručněný, ale cílem bylo ukázat, že hru nelze účinně použít kdykoli a s kýmkoli. Jednoznačná chyba na straně lektora byla, že i přesto, že skupina patrně vykazovala známky toho, že jejím členům chybí některé předpoklady pro cílený rozvoj hrou (kap 3.2), se za každou cenu snažil hru použít. V tomto případě se navíc dá předpokládat, že účastníci jsou tak úzce orientováni na pracovní realitu a konkrétní pracovní procesy, že nejsou aktuálně schopni se od této reality odpoutat a „vykročit“ do známého procesu s neznámým obsahem. Možná potřebují jít po známých, již vyjetých kolejkách a nedovolí si vybočit do neprošlapaného okolí. Hry lze v tomto případě používat jen velmi opatrně a spíše jako doplněk, nikoli jako výchozí prvek pro další práci.

## 6.2 Když se očekávání neseťká s realitou

V březnu roku 2009 proběhl vzdělávací program, kterého se zúčastnilo čtrnáct pracovníků, technologů pracujících v prostředí s extrémně přísnými bezpečnostními podmínkami, pokud jde o dodržování pracovních postupů. Většina z nich byla s vysokoškolským technickým vzděláním, věkový průměr kolem padesáti let. Většina účastníků nebyla v oboru žádnými nováčky, ale spíše dlouholetými zkušenými odborníky. Cílem programu bylo zlepšit úroveň zúčastněných zejména v těchto oblastech:

Zdokonalení pracovníků při **analýze a plánování** řešení úkolu.

**Minimalizace rizik** plynoucích z chybných rozhodnutí.

Zlepšení **komunikace a sdílení informací** mezi pracovníky.

... a další cíle, jejichž uvedení není pro tuto ilustraci potřebné.

Požadavkem zadavatele byl interaktivní trénink v prostředí učebny. Na návrhy dodavatele byl odsouhlasen trénink prostřednictvím simulací (jiné označení pro běžně používané manažerské a týmové hry). Akce trvala dva dny.

Již z úvodních projevů účastníků bylo patrné, že jsou velmi zvědaví, co že ty simulace budou, co jim to dá pro jejich další práci. V rámci motivace k průběhu následujících dvou dnů shlédli účastníci videozáznam z práce v simulátoru pro piloty stíhacích letadel, aby ještě lépe pochopili princip simulátoru, který navozuje situaci, která není reálná, ale pracuje se v ní, jako by byla skutečná s fatálními následky v případě chyby. Účastníkům byl na začátku vysvětlen princip cyklu zkušenostního učení, kdy, stejně jako piloti v simulátoru, nejprve něco řeší, dojdou (nebo nedojdou) k výsledku a teprve po skončení akce přichází její rozbor – co se dělo, co se povedlo, nepovedlo a proč, a co udělat příště jinak. Jelikož simulace v rámci kurzu nejsou stejné, jako v jejich běžné praxi, je k rozboru ještě přidána fáze, co udělat příště jinak v takové formulaci, aby byl tento krok uskutečnitelný i v procesně stejných, ale obsahově jiných úkolech.

Po skončení úvodní fáze lektor přistoupil k první simulaci. Hře, která probíhala v učebně, a jediným materiálem bylo asi dvacetimetrové lano.

Zadání znělo:

*„Vaším úkolem je uvázat smyčku z celé délky tohoto lana podobnou té, kterou si vážete z tkaniček na botách, okolo sloupu uprostřed učebny. Realizace tohoto úkolu je vymezena těmito pravidly: Kdokoli se od teď dotkne lana, už se v tom místě musí lana držet oběma rukama až do konce plnění úkolu. Nakonec se musejí držet lana všichni. Lano si nelze podávat nohama ani využívat jiné části těla nebo pomůcky.“*

Pokud po dobu plnění úkolu došlo k porušení některého z pravidel, lektor ihned zastavil proces plnění úkolu a účastníci museli sami odhalit, co se stalo a zabezpečit, aby se chyba příště neopakovala.

Po skončení této hry lektor prováděl účastníky výše popsaným cyklem zkušenostního učení, ve kterém se snažili pojmenovat silná a slabá místa celého procesu a najít opatření do budoucna, aby se chyby neopakovaly. Účastníci byli v rozboru velmi aktivní, přistupovali k němu seriózně. První úskalí ale přišlo ve fázi zobecňujících doporučení. Zde se ukázalo, že účastníci, inteligentní a zkušené odborníci, mají značné problémy se zobecněním a možnostmi aplikace poznatků do praxe. Tato hra byla zaměřena na analýzu zdrojů a plánování řešení úkolu. Účastníci nejevili aktivní snahu najít propojení získané zkušenosti s vlastní praxí. Častým argumentem bylo, že jejich práce je úplně jiná, že procesy ve firmě jsou jinak nastavené, že takovýto postup plánování u nich není možný, apod.

V průběhu dne ještě následovaly další hry s různými tematickými cíli. Odehrávaly se v učebně, většinou za použití obvyklých pomůcek pro hraní her (stavebnice, lana, „řešení na papíře“, atd.). Někteří účastníci dávali najevo, že je hraní moc nebaví, že by šli raději ven, že to je takový teambuilding v místnosti. Bohužel, pravdou bylo, že hry byly převážně týmové, ale většina účastníků ve skutečnosti pracovala samostatně v rámci větších pracovních skupin.



Některým výrazně vadilo neustálé napomínání za porušování pravidel, které bylo většinou neuvědomované, spíše z důvodu nepřisuzování pravidlům velké vážnosti. Do samotného dění v hrách se většinou zapojovali podle subjektivní míry atraktivity hry.

Závěrečné hodnocení tréninku dopadlo podle očekávání lektora. Trénink se účastníkům líbil, lektor byl výborný profesionál, program pestrý a většinou zajímavý, organizace propracovaná, ale přínos pro jejich praxi – ten byl hodnocen jako nedostatečný. Tady je opět na místě položit otázku, kde se stala chyba.

Určitě je potřeba zmínit již problém v komunikaci zadavatele s dodavatelem. Zadavatel si o programu udělá obrázek z toho, co se dozví od dodavatele. Dodavatel ví o účastnících to, co mu poskytne zadavatel. Tady se mohla stát počáteční chyba v tom, že buď dodavatel obdržel nedostatečné informace o profilu účastníků (motivace ke hře, osobnostní zaměření, náplň práce, odborná úroveň, míra zátěže, a řada dalších) nebo si je nevyžádal, případně neodhadl optimální metodiku vedení tréninku a jeho obsah.

Pokud jde o lektora samotného, může samozřejmě mnohé pozitivně i negativně ovlivnit, ale rozhodně nemá bezmeznou moc změnit skupinu, takže pokud byl program striktně nařízen, může se jen snažit zachránit, co se dá. Například tím, že nebude záměrně protahovat délku hry a v rámci rozboru se zaměří více na skutečnou praxi účastníků, povede je k možnostem řešení skutečných situací jako při běžném interaktivním tréninku a „otočí“ směr procesu, tedy ne, že z dění ve hře vyvozuje obecné závěry, ale může hledat paralely mezi praxí účastníků zpětně do hry a tím jim nenásilně ukazuje, že proces ve hře může být stejný jako ve skutečnosti, a tudíž, že hra není úplně mimo realitu.

Srovnání standardního a „opačného“ postupu:

**Standardní**, velmi zjednodušený, pouze princip ilustrující, postup:

*Lektor: proč jste neuvázali to druhé očko na smyčce?*

*Účastníci: protože nám nezbylo lano*

*L: a proč vám nezbylo?*

*Ú: protože jsme to špatně naplánovali*

*L: a co je třeba udělat příště, aby se to nestalo?*

*Ú: no, spočítat si pořádně, kolik nás je a nechat si kus lana navíc, jinak se tady můžeme půl hodiny motat s lanem a pak to můžeme tak akorát zahodit*

*L: stává se vám to někdy v reálu?*

*Ú: jo, někdy jo, ale spíš s časem. Strlíme termíny od oka bez rozmyslu a pak nestíháme, a je průšvih, hlavně na úřadech. Pak nám to o měsíc odloží a pak zjistíme, že jsme tu smyčku motali tři týdny zbytečně. (smích)*

*L: aha, a co s tím můžete udělat?*

*Ú: no, to je jednoduchý, dát si tu rezervu*

*L: jen tak odhadem?*

*Ú: no ne, chce to pořádně promyslet a pak nadsadit tu rezervu, možná bych to mohl dát vždycky asistentce, ať zjistí časové možnosti dalších zúčastněných a tak...*

*... a skupina již generuje možnosti zavedení poznatku do praxe*

**Opačný postup, velmi zjednodušený, pouze princip ilustrující:**

Lektor si všiml, že účastníkům nezbylo lano na druhé očko smyčky a po rozboru hry bez přenosu do praxe se ptá:

*L: čeho se vám v praxi, když dokončujete projekt XY, většinou nedostává?*

*Ú: čas nám chybí, ale to tak prostě je*

*L: jak chybí? Nestíháte? Někdo něco nedodal? Proč?*

*Ú: to je jinak, oni všichni dělají, co mají, ale většinou ten, co to má na starosti si myslí, že ostatní nemají nic jiného na práci.*

*L: a co se stane, když nestiháte?*

*Ú: prošvihneme termín a musí se čekat, a když to pak zase někdy nastane, musí se to zaktualizovat a tak*

*L: a proč je ten vedoucí projektu přetěžuje, ty ostatní*

*Ú: no, on je nepřetěžuje, jen neví, jak jsou na tom s časem a tak to tak odhadne a pak se to třeba nestihne a pak jsme se honili zbytečně.*

*L: proč si jejich časové možnosti nezjistí?*

*Ú: to by je musel všechny obeslat a pak koordinovat ty jejich časy, prostě to propočítat a ještě tam přihodit rezervu.*

*L: a kdo jiný ještě může zjistit časové možnosti ostatních?*

*Ú: no, u mě třeba Lída, naše sekretářka, ale to bych ji to musel všechno vysvětlit*

... pak následuje diskuse vedoucí k možnostem delegování, včetně výhod investovaného času na zaučení sekretářky. Na závěr lektor poukáže na shodu s průběhem hry...

*L: ještě se kousek vrátím. Vy jste říkali, že když to nepromyslíte a nenecháte si rezervu, tak vaše snažení vyšlo vniveč?*

*Ú: no v podstatě ano*

*L: připomíná vám to něco z dneška? Promyšlení zdrojů, rezerva, nejen časová, obecně...*

*Ú: no to bylo stejné s tou tkaničkou, tam jsme taky neřešili naše možnosti a pak nám nestačilo lano, hm, vlastně je to možná trošku podobný...*

... tady už účastníci velmi opatrně připouštějí, že by jistá propojenost principu procesu ve hře a ve skutečnosti mohla existovat. Důležitá je zde nenásilnost a přirozenost, se kterou lektor propojuje hru a realitu.

Dalším faktorem, tentokrát na straně účastníků, je jejich motivace.

Jednak jejich velká očekávání (film, nadšení lektora) a s tím spojená představa simulátoru. Možná účastníci očekávali velkou projektovou simulaci, den ve virtuálním světě, někteří dávali najevo své zklamání, že simulátor je učebna a v ní „teambuildingové“ hry. Nelze pominout ani možnost, že ne všichni si vždycky chtějí celý den hrát. Jsou lidé, kteří vůbec nemají rádi hraní tohoto typu her, a i to je třeba zohlednit, například vhodnou informovaností před kurzem a nabídkou dobrovolnosti v účasti na kurzu.

Dalším prvkem, odrážejícím se v přístupu účastníků k plnění úkolu, zejména dodržování pravidel, bylo, že účastníci jsou dennodenně vystavováni tlaku dodržování velmi přísných bezpečnostních opatření, striktně nastavené odborné procesy, pracují v rizikovém prostředí. Teď přijeli na dva dny změnit prostředí, vydechnout z nezbytných přísných pravidel a čeká je lektor, který je zase tlačí do přísných pravidel a navíc v naprosto banálních záležitostech, jako jsou hry se stavebníci. Je asi těžké někoho, kdo ve své práci může za chybu zaplatit životem tisíců dalších lidí, přesvědčit o nutnosti maximálního soustředění na striktní dodržení pravidel ve hře Člověče, nezlob se. V kapitole 1.1 je mimo jiné popsáno, jak je pro průběh hry nezbytné dodržovat její pravidla a řád, ale v tomto případě lze chápat důvody, proč jim účastníci nepřikládají takovou váhu.

Tady se ukázalo, že možnou překážkou efektivity tohoto tréninku profesních dovedností bylo jednání zadavatele s dodavatelem již před akcí, protože v případě zachování rozvojového cíle bylo třeba změnit prostředky k jejich dosažení. Hru v tomto pojetí nelze v profesním rozvoji použít na cokoli a pro kohokoli.

## 7 Závěr

Hra jako prostředek rozvoje dospělých má své výhody a má své limity. Její zásadní předností je, že nabízí účastníkům možnost vykročit ze zaběhlých stereotypů, mohou si vyzkoušet neobvyklé postupy, odhalit a pojmenovat své silné stránky, ale také nalézt prostor pro vlastní zdokonalení. Poměrně známý citát „hra je život nanečisto“ vlastně říká, že ve hře, ať už se účastníci ubírají kterýmukoli směrem a ať dojdou k jakémukoli cíli, je tato cesta prostorem pro vlastní rozvoj, na které nehrozí osobní nebo profesní život ohrožující důsledky chyb a nesprávných rozhodnutí. V rozvoji dospělých je hra ve skutečnosti cestou, ne cílem. Pokud je hra sama o sobě cílem, může pobavit, nechat odpočinout, ale třeba profesní dovednosti neovlivní. Pokud je hra cestou, procesem, je možné jej zpětně analyzovat a z prožitých situací vyvodit do budoucna využitelnou zkušenost.

Aby lektor a účastníci mohli využít hru pro cílený rozvoj, a tudíž ji byli schopni zpětně zpracovat, popsat průběh, vyhodnotit postup a pomocí analogií přenést získanou zkušenost do reálné praxe, musejí všichni zúčastnění splňovat některé podmínky. Na straně lektora je nezbytná základní znalost v oblasti pedagogiky dospělých, sociální psychologie, a některých dalších oborů, v závislosti na specifických požadavcích účastnické skupiny. Pro lektora je nezbytná dovednost práce se sociálními skupinami, musí rozumět fungování skupin, protože vedení rozborů her je skupinová práce. Je třeba, aby lektor byl schopen facilitovat skupinovou diskusi, uměl velmi dobře klást otázky, orientoval se v dění ve skupině a efektivně vedl skupinu k potřebnému cíli.

Účastníci rozvoje prostřednictvím hry musejí naplnit některé předpoklady pro požadovaný výsledek. Velmi důležitá je motivace k samotné účasti ve hře. Ta je v rukou lektora, i když ne v nekonečné míře. S totálně demotivovaným a vše bojkotujícím účastníkem příliš pokroku neudělá. V rozvoji dospělých se neustále hovoří o nutnosti navázání partnerského vztahu mezi lektorem a účastníky. Obecným principem partnerství je, mimo jiné, zachování

rovnováhy mezi vkladem do vztahu a ziskem ze vztahu. To souvisí se společnou odpovědností. Mají-li být lektor a účastník partneři, nemůže jeden jen aktivně dávat a druhý jen pasivně přijímat. Známým heslem, které lektoři zážitkového učení používají vždy na začátku kurzu směrem k účastníkům, je „kolik do toho dáte, tolik si odnesete.“ Má-li být hra přínosná, vyžaduje aktivní zapojení účastníků. Převzetí odpovědnosti za vlastní rozvoj by mělo být u dospělých samozřejmostí. S tím do jisté míry souvisí i nutnost vážného přístupu ke hře, zejména pokud jde o dodržování stanovených pravidel.

Dalšími požadavky na účastníky, aby se mohli skrze hru zlepšit v některých dovednostech, či klíčových kompetencích, jsou schopnost vystoupit z vlastní role a identifikovat se s rolí herní. Vnitřně integrovaná osobnost je velkou výhodou pro práci s hrou. Důležitým předpokladem je schopnost reflexe, a to nejen směrem k procesu jako takovému, ale i směrem k fungování jednotlivců v něm, včetně sebe sama. Pro potřebnou aplikaci do praxe je nutnost umět vytvářet analogie mezi hrou a skutečností, mezi oběma procesy. Poučit se ze hry dokáže každý, ale každý na jiné úrovni.

Je důležité uvědomit si, a snad to vyplývá i z předchozích kapitol, že hra, byť je vynikajícím rozvojovým nástrojem, není použitelná vždy a se všemi. Je na těch, kteří rozvojové hry nabízejí potenciálním klientům, a na těchto klientech, aby vždy zvažovali, zda je použití hry nejen v jejich zájmu, ale hlavně v zájmu účastníků konkrétního vzdělávacího programu. Pokud jsou hry vhodné, je třeba také korigovat jejich množství. Méně někdy znamená více. Více může znamenat prostě jen více. Někdy je lepší použít jednu hru, ke které se lektor může ještě dlouho vracet, než den plný kratších her, které si účastníci za tři dny už ani nevybaví, natož co z nich vlastně vyplývalo pro jejich praxi. Je vždy na dodavateli, potažmo na lektorovi, aby operativně přizpůsobil používání her aktuální situaci a aby vedl následný rozbor takovým způsobem, který skutečně povede ke zlepšení úrovně konkrétních kompetencí nebo k dosažení jiného, předem nastaveného, cíle.

## 8 Soupis bibliografických citací

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2
- BEDNAŘÍK, A. *Facilitace*. Bratislava: Aisis, 2008. ISBN 80-904071-0-7
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN: 80-85943-57-3
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Praha: Dialog, 1992. ISBN 80-85194-52-X
- CAHA, M.; ČINČERA, J.; KULICH, J. *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*. Praha: Brontosaurus, 1996.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5
- COREY, G.; COREY, M. S.; CALLANAN, P.; RUSSELL, J. M. *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-160-3
- ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0
- FAFEJTA, M. *Hra – základ společenství*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 6. ISSN 1214-603X
- FINK, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá Fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1
- FISCHER-EPE, M. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9
- Gestalt.cz [online]. *Východiska a zdroje výcvikových přístupů* [cit. 5. 4. 2010]. Dostupné na internetu: <http://www.gestalt.cz/content/image.php?uid=48c667d09b9b8>
- GREATHOUSE, J.; Muskingum University [online]. *Kurt Lewin* [cit. 12. 5. 2010]. Dostupné na internetu: <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/lewin.htm#Theory>
- GREENWAY, R. [online] *Reviewing: What, Why and How?* [cit. 2. 2. 2010]. Dostupné na internetu: [http://www.reviewing.co.uk/\\_review.htm](http://www.reviewing.co.uk/_review.htm)
- GREENWAY, R. [online] *The Active Reviewing Cycle* [cit. 12. 5. 2010]. Dostupné na internetu: <http://www.reviewing.co.uk/learning-cycle/feedback-methods.htm>

- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3
- HOLEC, O. a kol. *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1
- CHERRY, K. [online]. *What Is Emotional Intelligence?* [cit. 8. 5. 2010]. Dostupné na internetu: <http://psychology.about.com/od/personality-development/a/emotionalintell.htm>
- JANOŮŠEK, P. *Buďte dobrým pozorovatelem*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, č. 1. ISSN 1214-603X
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1946
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-347-8
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Management Development Outdoors*. London: Kogan Page Ltd, 1994. ISBN 978-0749411626
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Outdoor Management Development*. Stockport: ITOL, 2002. ISBN 0-9539790-1-6
- KUBALA, P. *Hra a tradiční kurzy Outward Bound*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X
- MACKEWN, J. *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-922-4
- MARTIN, A.; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PECK, N. *The Levels of Communication*. [online]. A Cheat Sheet Nan Peck, Northern Virginia Communication College [cit. 1. 3. 2010]. Dostupné na internetu: <http://www.nvcc.edu/home/npeck/handouts/communicationlevels.htm>



- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1
- SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4
- SVATOŠ, V. *Tak co, jak to šlo? Aneb Miniškola skupinových rozborů*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1
- ŠNEIDEROVÁ, V. *Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání*. Bakalářská práce, 2008. FF UK v Praze
- TUCKMAN, B. *Forming-Storming-Norming-Performing* [online]. The Teambuilding Company. [interpretováno 10. 5. 2010]. Dostupné na internetu: [http://www.teambuilding.co.uk/Forming\\_Storming\\_Norming\\_Performing.html](http://www.teambuilding.co.uk/Forming_Storming_Norming_Performing.html)
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- WHITMORE, J. Koučování. *Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 978-80-7261-101-0
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9
- ZOUNKOVÁ, D. (ed.): *Zlatý fond her III, Prázdninová škola Lipnice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3

## 9 Bibliografie

- BAKALÁŘ, E.; KOPSKÝ, V. *I dospělí si mohou hrát*. 2. vyd. Praha: Pressfoto, 1987. 59-067-84
- BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: Transakční analýza životních scénářů*. Praha: Lidové noviny 1997. ISBN 80-7106-231-6
- CANFIELD, J.; SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0
- CSIKSZENTMIHAYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. Občasník. ISSN 1214-603X
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5
- HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9
- HESS, U.; PHILIPPOT, P. *Group dynamics and Emotional Expression*. Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0-521-84282-2 hardback
- JAROŠOVÁ, E.; KOMÁRKOVÁ, R.; PAUKNEROVÁ, D.; PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-135-6
- KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1764-6
- Kolb learning styles [online]. *David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT)*. [datum přístupu 4. 6. 2010]. Dostupné na internetu: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & brothers, 1948
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0
- PROKOPENKO, J.; KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- REICHEL, J. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7
- REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8
- SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X

- The encyclopaedia of informal education [online]. *Bruce w. tuckman - forming, storming norming and performing in groups*. [datum přístupu 21. 5. 2010]. Dostupné na internetu: <http://www.infed.org/thinkers/tuckman.htm>
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6
- VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ, M. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6
- YALOM, I. D. *Chvála psychoterapie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-894-5
- Zlatý fond her I, Prázdninová škola Lipnice*. Jiří Janda (ed.). Předmluva Ivo Jirásek. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5
- Zlatý fond her II, Prázdninová škola Lipnice*. Jan Hrkal, Radek Hanuš (ed.). 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8