

**Masarykova univerzita**

**Filozofická fakulta**

**Ústav pedagogických věd**

**Ročníková práce**

**2015**

**Václav Vydra**

MASARYKOVA UNIVERZITA

**Filozofická fakulta**

**Ústav pedagogických věd**

**Pedagogika**

Václav Vydra

**Motivace v české zážitkové pedagogice:  
přístupy k motivaci ve hrách uváděných  
v časopisu Gymnasion**

**Ročníková práce**

Vedoucí práce: Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

**2015**

*Prohlašuji, že jsem ročníkovou práci vypracoval  
samostatně za použití uvedených zdrojů a literatury*

.....

*V Brně dne 7. 1. 2015*

*Děkuji vedoucí mé ročníkové práce Mgr. Karle Brücknerové, Ph.D. za velmi cenné rady, trpělivost a ochotu, které mi v průběhu psaní práce poskytovala. Rovněž děkuji své rodině, přítelkyni a nejbližšímu okolí za podporu, bez které bych ani zdaleka nemohl na sepsání práce myslet.*

## **Anotace**

Práce se zabývá motivací v zážitkové pedagogice. Text definuje motivaci v české psychologii a české pedagogice. Taktéž definuje českou zážitkovou pedagogiku. Za pomoci těchto definic analyzuje motivaci ve hrách české zážitkové pedagogiky, konkrétně pak v časopisu Gymnasion.

## **Klíčová slova:**

Zážitková pedagogika, motivace v zážitkové pedagogice, časopis Gymnasion, motivace ve hrách, motivace v psychologii, motivace v pedagogice

## Obsah

Úvod .....	7
1. Pojetí motivace v psychologii a pedagogice .....	8
1.1 Pojetí motivace v psychologii .....	8
1.2 Pojetí motivace v pedagogice a didaktice .....	10
2. Zážitková pedagogika.....	12
2.1 Základní vymezení zážitkové pedagogiky .....	12
2.2 Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku .....	13
3. Pojetí motivace v časopisu Gymnasion.....	14
3.1 Činnostní model .....	16
The Wall – Noc ve stěně .....	16
3.2 Pobídkový model.....	16
Záchranná akce.....	16
3.3 Kognitivní model.....	17
Příběhy inšpektora Klzoňa .....	17
Závěr.....	19
Seznam použité literatury: .....	20

## Úvod

Cílem práce je podívat se na motivaci lidského chování v české zážitkové pedagogice, okem psychologie a pedagogiky. Z těchto důvodů jsem vybral časopis *Gymnasion*, jenž vychází od roku 2004 a zabývá se zážitkovou pedagogikou. Naše ústřední otázka tedy je: *jaká je motivace používaná ve hrách v časopisu Gymnasion?*

Text podává základní přehled problematiky motivace v psychologii a pedagogice, rovněž základní definici zážitkové pedagogiky a obecnou analýzu motivace v zážitkové pedagogice.

V první kapitole si definujeme motivaci za pomoci psychologie, díky níž budeme vědět, jak motivační proces probíhá uvnitř člověka, a pokračujeme motivací v pedagogice, jenž nám ji ukáže očima pedagogů a pomůže nám zjistit základní vztahy motivace k učení. Kapitola druhá definuje zážitkovou pedagogiku, vzhledem k nutnosti nahlížení na motivaci právě v jejím poli. Třetí kapitolou zjistíme, jaká je motivace podle psychologie a pedagogiky ve hrách v časopisu *Gymnasion*.

Můj konkrétní zájem plyne především z faktu, že v české literatuře o motivaci v zážitkové pedagogice příliš informací není. Jelikož mne zajímá především, jaká motivace může probíhat v účastnících při hrách a jaké je motivování vnějšími podmínkami, rozhodl jsem se sepsat tuto práci.

Práce pokládá základy pro další studium této problematiky a vzbuzuje řadu otázek, které si však položíme až v závěru.

Nyní si ukážeme, jaké je uchopení motivace v psychologii a pedagogice.

# 1. Pojetí motivace v psychologii a pedagogice

Psychologie a pedagogika jsou dva velmi úzce svázané obory. Pedagogika nezdá se staví na poznacích pořízených v psychologii. V našem případě bude chápání motivace v pedagogice navazovat na jeho chápání v psychologii. Toto dvojí uchopení je nezbytné k dosažení cíle práce.

## 1.1 Pojetí motivace v psychologii

Pojetí teorie motivace v psychologii není příliš jednoduché téma, o čemž svědčí velké množství teorií (Madsen, 1979) a nejednotnost autorů v chápání pojmu. Co to tedy motivace je? Pokusím se o obecnější definici.

Motivace je uvnitř člověka probíhající proces, jenž směřuje k nějakému výslednému vnitřnímu stavu, který se obecně nazývá uspokojení. Tohoto uspokojení se dosahuje různými prostředky (Nakonečný, 1996). Podle Homoly (1972) je k motivaci vztažené vzbuzování aktivity organismu, regulace jeho chování, a zaměření určitým směrem. Vzbuzování aktivity můžeme chápat jako uvědomění si nedostatku, které reguluje chování a volí určité prostředky, jimiž se zaměřuje konkrétním směrem, tedy na dosažení výsledného stavu.

Výsledný stav v psychologii vysvětluje pojem motiv. Ten určuje smysl motivace. Nakonečný (1998) uvádí: „Motivací resp. motivy vysvětlujeme smysl individuálního chování, principy motivace pak obecný smysl lidského chování vůbec“ (s. 461). Motiv je tedy psychologická příčina určující motivaci jako proces. Podle Nakonečného (1998) motiv vyjadřuje smysl chování, neboli „poslední psychologické „proč“ jeho zaměření“ (s. 457).

Podobně je motiv definován Homolou (1972), a to jako „označení určitých vnitřních podmínek, které vzbuzují a udržují aktivitu člověka, a které určují, že se chová určitým způsobem“ (s. 13). Nakonečný (1998) chápe jako smysl motivace udržování vnitřní rovnováhy skrze motivy, což je spojeno s dosahováním příjemného a vyhýbáním se nepříjemnému. Takové pojetí se jeví jako propojení modelu Homeostáze a Hédonistického modelu, které jsou zmíněny ke konci kapitoly.

Nutno uvést to, že motivace neznamena bezprostřední spuštění určitého chování vedoucího k výslednému stavu. Člověk předtím kontroluje, zda chování má smysl, respektive zdali je možné dosáhnout vnitřního stavu, ke kterému jej motiv nasměruje a jestli není jednání v rozporu s jeho přesvědčením (Nakonečný, 1998).

Důležité je chápat, že motivace je proces endogenní, tedy z vnitřku pocházející. Je to proces, který probíhá uvnitř člověka, ne mimo něj. Může být vyvoláván vnějšími podněty



(Nakonečný, 1998). Ovšem je rozdíl mezi motivací a motivováním, a to ve smyslu činitele, který motivaci spustí. Motivování znamená motivaci aktivovanou „z venku“ (Nakonečný, 1998, s. 456). Motivace aktivovaná zvenčí může být pobídkami, které se označují jako motivátory. Nakonečný (1996) uvádí, že nejznámější formou motivátoru je finanční odměna za vykonanou práci – mzda. Dosažení mzdy znamená možnost uspokojit další cíle vycházející z individuální motivace. Pokud jedinec ví, proč pracuje a proč chce peníze, je možné říci, že si uvědomuje, co jej motivuje k vydělávání peněz. To je vědomá motivace – dotyčným je známo, co způsobuje jeho chování. Nevědomá motivace vyjadřuje chování, jehož „skutečné psychologické příčiny si subjekt není vědom“ (Nakonečný, 1998, s. 456, 458).

Všechno chování je motivované, člověk se může chovat nezáměrně, ale nemusí chybět důvod, motiv (Hoskovec, 2002; Nakonečný, 1998).

Jak jsme již měli uvedeno, Madsen (1979) analyzoval velké množství teorií motivace. Pro jednodušší vysvětlení se zaměříme na to, jak Smékal (2002) podstaty teorií motivace shrnuje do 4 skupin (s. 260):

Homeostatický model – každý organismus má svoji rovnováhu, kterou se snaží udržet. Když je z ní vychýlen, směřuje k její obnově, k výchozímu stavu. V tomto modelu Smékal (2002) zmiňuje i heterostázi, která je podle něj: „... překonávání rovnováhy, která konzervuje dosažené, a hledání, vytváření nového“ (s. 261).

Pobídkový model – určité vnější podněty mají dynamizující účinek. V individuu nejsou potřeby, ale emoce, které jsou buď libé a individuum má tendenci k jejich opakování, nebo nelibé a individuum má tendenci k odstranění podnětu. Podle maximalizace libosti a minimalizace nelibosti se tento model také nazývá hédonistickým.

Kognitivní model – „... poznávací procesy determinují procesy dynamické a mají účinek řídicí i mobilizující“ (Smékal, 2002, s. 261). Díky poznání může jedinec být aktivní v prostředí, tudíž prostředí potřebuje poznat a redukovat nejasné věci. Informační rozpor je řešen buď nepřijetím informačního zdroje, nebo změnou vnitřního systému informací.

Činnostní model – činnost je zdrojem motivace, činnost je také cílem. Motivační energie se činností aktualizuje a je využívána k dosahování cílů zachování a rozvíjení života.

Shrnutím se dá říci, že motivace je proces, který probíhá pouze uvnitř člověka, ovšem může být aktivován jak vnějšími, tak vnitřními činiteli, a směřuje k nějakému cíli, který si vysvětlujeme motivem. Všechno chování je motivované, nicméně člověk může a nemusí vědět, že motivován je. Vzhledem k cíli práce budeme pracovat s modely od Smékala (2002).

## 1.2 Pojetí motivace v pedagogice a didaktice

Již jsme měli vysvětleno, jak se na motivaci dívají někteří čeští psychologové, nyní je třeba se podívat na motivaci v pedagogice a didaktice, jakožto na mezistupeň v cestě k zážitkové pedagogice a následně k analyzování její motivace.

Učení se podle Skalkové (1999) skládá ze dvou neoddělitelných dimenzí. První je kognitivní dimenze vyučování a druhou je dimenze motivační. V kognitivní dimenzi se žák učí a poznává, dimenze motivační žáka dynamizuje a motivuje. Proces vyučování tedy nezahrnuje pouze holé systematické poznávání a uchovávání informací. Rozměr kognitivní jde ruku v ruce s rozměrem motivačním. Ten s sebou nese emocionální a dynamické prvky, které jsou jakýmsi „hnacím motorem“ rozměru kognitivního.

Rozměr motivační lze dále dělit na primární a sekundární motivaci podle toho, z jakých potřeb motivace vychází.

Skalková (1999) uvádí, že primární motivace znamená vycházet z přirozených potřeb žáka. Jsou to potřeby jak biologické, tak určité potřeby duševní (např. zvědavost dětí o vše nové).

Sekundární motivace aktivizuje žáka k dosažení cíle, nebo vyhnutí se něčemu (nepříjemné věci). Je velmi úzce napojena na společenské souvislosti. Její úloha hraje značnou roli v situacích, kdy žáky látka nezajímá, avšak je důležité, aby ji uměli. Sekundární a primární motivace se nevyklučují. Ve vyučování se prolínají (Skalková, 1999).

S psychologií podobné je dělení na vnitřní a vnější motivaci. Motivace je sice chápána pouze jako proces vnitřní (Skalková, 1999; Nakonečný v 1. podkapitole), je však běžné používat také označení „vnější motivace“ v tom smyslu, že „vnější motivace je impulzem činností, které by jedinec jinak nevykonával, ale chce buď za ně dostat odměnu, nebo se chce vyhnout trestu...“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 31). Vnější motivace je tedy aktivovaná z venku (viz. první podkapitola).

Škoda & Doulík (2011) tvrdí, že motivace vnitřní „pramení ze zvědavosti žáků a jejich touhy dozvědět se nové věci, učit se“ (s. 31). To se shoduje s tvrzením, že když je žák zaujat (tedy sám od sebe) tématem, nebo činností a to beze slibu vnější odměny, je motivován vnitřně (Kalhous & Obst, 2009). Dále autoři uvádějí, že zároveň musí být žákovi dán prostor pro výběr a řízení jeho budoucí činnosti, jinak se vnitřní motivace neprojeví.

Vnitřní a vnější motivace souzní s rozdělením potřeb na primární a sekundární. Pokud na základě výše uvedených informací chápeme motivační proces jako složený z primárních potřeb, které jsou přirozené, tedy nikoliv získané, váže se k nim vnitřní motivace, jelikož

pramení z primárních (přirozených) potřeb. Sekundární potřeby se vážou na vnější motivaci, jelikož je obojí založeno na faktorech působících na jedince z jeho okolí.

Pedagogické chápání motivů se shoduje s psychologickým. Motivy jsou příčiny lidského chování (Lokšová & Lokša, 1999; Skalková, 1999; Škoda & Doulík, 2011).

Pro nás je důležité dělení motivace. Skalková (1999) dělí motivaci žáků na:

a) praktické učení - to navozuje smysluplnost školního učení, ukazuje cíl, působení cíle a tvoří vztah mezi učením a jeho důvodem. Je to učení, kde si žák vyzkouší to, co dosud zůstávalo pouze v myšlenkách, nebo slovech (s. 54);

b) motivaci cílem - motivace cílem znamená zjasnění cíle pro daného člověka tak, aby cítil potřebu na něj dosáhnout a uchopit jej. Dává smysl cestě, která k němu vede (s. 112);

c) motivaci tvořivou činností - jež je děláním věci pro věc samotnou. Sama její realizace dynamizuje lidskou činnost k její opětovné realizaci (s. 147);

d) motivaci hodnocením - motivace hodnocením působí jako sociální motivace. „Hodnocení probouzí a podporuje vnitřní účast žáka na vykonávané činnosti“ (Skalková, 1999, s. 161).

Důležitý je také faktor strachu, který může motivovat, avšak ten má negativní důsledky (s. 163).

Body a až d definují jako motivaci vnější. Sice se z nich nevylučuje vnitřní stránka motivace, jelikož však pochází z prostředí okolo subjektů, chápu je jako motivaci vnější. Pokud je chápeme motivaci vnější jako určitý druh pobídky, budeme ji nazývat slovy Nakonečného (viz. první podkapitola) jako motivátory.

Pro shrnutí můžeme zopakovat, že motivace vnitřní je svázána s primárními potřebami – potřeby jsou aktivovány individuem, v jeho vnitřku. Motivace vnější se vztahuje k potřebám sekundárním – ty jsou aktivovány okolím jedince.

Srovnáním s psychologií zjistíme, že rozdělení motivace žáků od Skalkové je založeno na vnějších pobídkách, které jsou motivátory, ale dává prostor k realizaci určitého modelu motivace od Smékala, který může být i vnitřní. Jak činnost působí je však těžké říci, jelikož neznáme osobu, která činnost vykonává. Můžeme však odhadnout charakter ideálního působení podle činnosti. Ovšem na to se podíváme až v poslední kapitole, momentálně je třeba si představit oblast, jejíž aktivita je předmětem našeho zájmu.

## 2. Zážitková pedagogika<sup>1</sup>

Dnes, v 21. století, je zábavný a zážitkový přístup k učení dosti frekventovaným tématem (Jirásek, 2014). Abychom mohli oddělit zážitkovou pedagogiku a zážitkové nepedagogické akce, je třeba teoreticky se zabývat tímto tématem. To je možné v Časopisu Gymnasion, jenž pro nás bude reprezentantem české ZP.

Nyní se podíváme na to, co to zážitková pedagogika je, čím se vyznačuje a čím je odlišena od čistě zážitkových a rekreačních akcí.

### 2.1 Základní vymezení zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je, jak jsem psal výše, dnes velmi rozšířeným a neustále se rozvíjícím fenoménem. Navzdory tomu je však ZP stále hraniční disciplínou a bojuje o své místo v zařazení do pedagogických věd (Neuman, 2014). Zážitkově pedagogických přístupů je mnoho, avšak pro nás je důležité především české pojetí, vzhledem k jeho „izolované“ formě vývinu.

Přístupy ZP Hanuš & Chytilová (2009) shrnují do linie německé, britské, americké, severské a české<sup>2</sup>. Česká ZP se podle autorů liší od zahraniční především výchovou v přírodě, avšak není omezená pouze na ni.

Pelánek (2008), jehož publikace je především praktického rázu, považuje pro navození zážitku nezbytnou aktivitu účastníka, jež ho stojí mnoho fyzické nebo psychické energie a tím zanechává stopy (zážitky).

Zážitek, kterým se učíme, se od nepedagogického zážitku liší především využitím reflexe (Pelánek, 2008; Kirchner, 2009). Reflexe v ZP je dle dostupných zdrojů to, co přidává k zážitku pedagogiku. Jejím hojně využívaným cyklem je Kolbův cyklus (Hanuš & Chytilová, 2009; Kirchner 2009; Pelánek, 2008).

Při zážitkové pedagogice se používají pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Dle vybraných zdrojů je to, co teď prožíváme, prožitek, a jakmile se k tomuto prožívání v myšlenkách vracíme a nějakým způsobem pracujeme s prožitky, jde již o zážitek. Jestliže ze

---

<sup>1</sup> Dále jen ZP.

<sup>2</sup> V těchto případech mluví Hanuš & Chytilová o německé linii a venkovských výchovných ústavech H. Lietze, v souvislosti s Hahnem o salemské škole a Waisenhaus-Kurzschulen, o W. Neubertovi, M. Šlechtové. V britské linii o Hahnově Gordonstounské škole, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound. U americké linie zmiňují Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in Classroom, Adventure Programming. V severské linii je zmíněn Fridtjov Nansen a Friluftsliv. V české linii je zachycen Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 11).

zážitku „extrahujeme“ způsob použití pro pozdější dobu, získáváme tím zkušenost. Zkušenost je tedy výsledek procesu získávání poznatků ze zážitku, aplikovatelných do budoucích či pozdějších situací (Jirásek, 2004; Kirchner, 2009).

Se zkušeností velmi úzce souvisí reflexe (Kirchner, 2009), která je prostorem pro zachycení zážitku v nějakém chápání, pro jeho pozdější efektivnější využití. Tím se z něj stává zkušenost. Vstupním materiálem pro reflexi jsou zážitky, výstupem z reflexe je zkušenost. Reflexe je prostředkem využívaným k získání zkušenosti.

V souhrnu lze říci, že zážitková pedagogika je cílené navozování prožitků prostřednictvím různých, většinou uměle vytvořených situací, s následným ohlédnutím se zpět na minulé dění, tudíž na zážitky, za pomoci reflexe, jež ze zážitků tvoří zkušenost. Prožitky a zážitky jsou prostředkem a zkušenost je cílem zážitkové pedagogiky. Pro českou zážitkovou pedagogiku je typická výchova v přírodě. Nezbytným prvkem pro prožívání je vlastní aktivita účastníka a jeho energetický vklad.

## **2.2 Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku**

Jednou ze známých institucí v odborné komunitě zabývajících se ZP je Prázdninová škola Lipnice. Ta také vytvořila prostor pro diskuzi, praktické a teoretické sdílení o ZP, jímž je časopis Gymnasion.

Časopis dává autorům možnosti pro publikování praktických pojetí, zároveň také obsahuje místo, jehož součástí je „rubrika Teoretník, kde jsou publikovány výzkumné a především teoretické studie“ (Zappe, 2009, s. 40). Časopis můžeme chápat jako periodikum prakticky i teoreticky se zabývající zážitkovou pedagogikou.

Pro tuto práci je velmi důležitá rubrika objevující se v prvních osmi číslech časopisu (r. 2004-2007), jež je nazvána Zlatý fond her. Ta ukazuje jednotlivé návody her, které jsou pro nás nosičem, reprezentujícím metody zážitkové pedagogiky.

### **3. Pojetí motivace v časopisu Gymnasion**

Již víme, jaké je pojetí motivace v psychologii, jak je chápána motivace v pedagogice a známe oblast, ve které se chceme na motivaci zaměřovat. Nyní se budeme zaměřovat na motivaci v ZP.

Časopis Gymnasion jsem vybral proto, že zabývá zážitkovou pedagogikou, což má i v názvu a také proto, že prvních deset čísel vydala Prázdninová škola Lipnice jakožto instituce zabývající se ZP (Gymnasion, 2009). Při analýze her jsem použil pouze hry z prvních osmi čísel časopisu.

Všechny analyzované hry jsou založeny na pobídnutí účastníka k jejich absolvování, tedy na vnějším motivování, vyvoláním sekundárních potřeb. Jejich charakter však může být i motivací vnitřní, tedy vytvořením prostoru pro uspokojení potřeb primárních. Pro jasný přehled jsem hry rozdělil podle toho, jakou nabízejí realizaci motivace podle modelů Smékala (viz. první kapitola) a dělení ve vyučování podle Skalkové (viz. první kapitola) do následující tabulky.

Tab. 1: Rozdělení her v časopisu Gymnasion podle psychologie (řádek nahoře) a pedagogiky (sloupec vlevo)

	Činnostní model	Pobídkový model	Kognitivní model
Motivace praktickým učením	The Wall – Noc ve stěně (Hanuš, 2005, s. 116-117)	Le Mans (Gintel, 2004, s. 96)	Apollo VIII (Halada, 2007, s. 97-101), Galéra (Hanuš, 2007, s. 146), Bafa bafa (Kubala & Šula, 2004, s. 63-66), Čichové pexeso (Šmíd, Zemanová & Reitmayerová, 2004, s. 99), Autoškola (Magerová, 2004, s. 95)
Motivace cílem	Tibetský běh (Stránský, 2007, s. 104)	Záchranná akce (Hanuš & Paulíček, 2004, s. 67-68), Chilcoot (Kratochvíl, 2004, s. 69-70), Mazeoleum (Beneš & Kamenská, 2005, s. 118-124), Loket Celsius (Hanuš, 2007, s. 145), Don Flavio (Krump, 2004, s. 97-98)	Knoflíková válka (Žák & Holcová, 2005, s. 114) a Válka s mloky (Krákora & Břicháček, 2007, s. 149-152), Paříž – Dakar (Šafařík, 2005, s. 115), Jdi a přines hlavu krále (Hanuš, 2006, s. 128-130), Améliin pohádkový svět (Kremer, 2005, s. 100), Městečko (Hanková, 2006, s. 45-46)
Motivace tvořivou činností	Kinoautomat (Hanuš, 2007, s. 148), Paní, která plula na Duši (Beneš, 2005, s. 97-99)		Múzy (Šmoková, Hanušová & Másilka, 2004, s. 71), Příběhy inšpektora Klzoňa (Obenau & Šebek, 2006, s. 123), Caffé Sayoran (Rychecká, Knotek & Ouhrabková, 2006, s. 124-125), Literární tvořivost (Zounková, 2006, s. 126-127), Prorok lásky (Hanuš, 2007, s. 147), Land art – přírodní galerie (Stránský, 2007, s. 102-103)

Podle tabulky můžeme poznat, který model je u her nejvíce zastoupen a zároveň která motivace v učení je u her dominantní. Jak vidíme, nejčastější je model kognitivní a motivace v učení je motivace cílem. Zajímavé je, že motivace tvořivou činností není realizována současně s pobídkovým modelem. Pro vysvětlení důvodů, jenž mě vedly k rozřazení jsem připravil následující podkapitoly, které uvádějí příklady her.

### **3.1 Činnostní model**

Činnostní model dává za cíl tu činnost, kterou provádíme, ta proto není přímým prostředkem k realizaci jiného cíle. Potřeba být činný se dosažením činnosti aktualizuje. Jako příklad zastoupení modelu u hry uvedu hru The Wall – Noc ve stěně (Hanuš, 2005, s. 116-117).

#### **The Wall – Noc ve stěně**

Činnostní model je ve hře realizován přečkáním noci v síti několik desítek metrů nad zemí. Motivace účastníků je opětovně aktualizována silným společným prožíváním intenzivní neobvyklosti a relativním nebezpečím (výška), které vrcholí východem slunce.

Činnostní model se u hry protíná s motivací praktickým učením, jelikož se účastníci učí vázat uzly, správně se jistit a bezpečně se chovat při lanových aktivitách (např. neobtáčet si lana kolem žádné končetiny). Toto učení je v bezprostředním spojení s cílem, protože naučenou schopnost účastníci ihned využívají.

Pro účastníky hrající hry tohoto modelu je typická činnost, která je baví. Provozem se aktualizuje – aktualizace je cílem. Pro motivaci praktickým učením je časté učení s okamžitým uplatněním, jak je ve hře výše popsáno.

### **3.2 Pobídkový model**

Pobídkový model je model vnější motivace, je založen a závislý na pobídkách individua z jeho okolí. Činnosti pobídkového modelu mají společný nějaký podnět zvenčí, který dotyčného dynamizuje určitým směrem, jako reakci na pobídku. Příkladem může být hra Záchranná akce (Hanuš & Paulíček, 2004, s. 67-68).

#### **Záchranná akce**

Při hře je realizován model pobídkový v prosbě o pomoc účastníků ztraceným turistům. Právě prosba o pomoc, neboli pobídka, je hlavní hybnou silou jejich chování, což vede právě k tomuto modelu.

Současně s tímto modelem je realizována motivace cílem ve smyslu zachránění turistů. Cíl je tímto jasně vyobrazen, proto motivuje účastníky k jeho dosažení.

Typickým projevem pobídkového modelu u her je sdělení či instrukce, jež obsahuje možnost nějakým způsobem pobídku odstranit. Pobídka má za následek motivační proces, jenž směřuje právě k redukci pobídky. U motivace cílem je běžné stanovit jasný cíl a většinou



jde o jeden cíl. Pro účastníky tak vzniká pocit snazšího dosáhnutí cíle, než jak by tomu bylo u cíle nejasného. Motivační proces směřuje k dosáhnutí tohoto cíle.

### **3.3 Kognitivní model**

Kognitivní model se zabývá redukcí nejasností, pochopením, poznáváním. V našem případě se modely projevují především otázkou, na kterou hráči hledají odpověď, poznáváním svého chování v určité situaci, nebo hledáním správného řešení. V každém případě je přítomno poznávání. Reprezentovat jej může hra Příběhy inšpektora Klzoňa (Obenau & Šebek, 2006, s. 123).

#### **Příběhy inšpektora Klzoňa**

Kognitivním modelem můžeme ve hře označit učení se účastníků čtení indicií, tvorba indicií, jejich vhodné rozmístění a konečné „převyprávění“ přečtených indicií dramatickou scénkou.

Při hře Příběhy inšpektora Klzoňa je realizována motivace tvořivou činností a to konkrétně tvorbou indicií a dramatickou scénkou.

Hry zařazené do modelu kognitivního jsou výrazné poznávacím procesem, který směřuje k redukcí nejasných a nesmyslných věcí. Příkladem, jenž se u her často projevuje, může být učení se sociálním a komunikačním dovednostem, hádanky, šifry, učení se konkrétním individuálním dovednostem. Motivace tvořivou činností vychází většinou z her, jejichž obsahem je kresba, malba, drama, výtvarná činnost z různého materiálu, kreativní činnost v podobě vymýšlení apod. Motivace tvořivou činností se sama činností aktualizuje.

Shrnutím vidíme, že nejméně je zastoupena motivace praktickým učením současně s činnostním modelem, a nejčastější je u her modelu kognitivního a motivace cílem.

Činnostní model se projevuje děláním činnosti pro toto děláni. Motivace se činností aktualizuje. Praktické učení motivuje za předpokladu, že je možné okamžité využití získaných dovedností. Pobídkový model je typický pobídkou, která má za následek aktivování motivačního procesu. Při motivaci cílem je nutné tento cíl vyjasnit a zviditelnit, aby toto motivování mohlo probíhat. V kognitivním modelu je přítomno poznávání, motivace je aktualizována poznávacím procesem. Motivace tvořivou činností je velmi podobná činnostnímu modelu motivace a je aktualizována především prováděním této činnosti.

Homeostatický model není zmíněn z důvodu jeho přítomnosti u všech her a také proto, že jeho působení je tak individuální, že by bylo třeba kvalitativního pohledu na každého jedince k posouzení jeho působení. Motivace hodnocením je v určité míře přítomna také u všech her ve smyslu sociálního hodnocení úspěchů účastníka jinými účastníky/lektory, ovšem na toto motivování hry primárně zaměřeny nejsou.

## Závěr

První kapitola nám říká, jak je chápána motivace psychologií a pedagogice. Motivace v psychologii je chápána jako vnitřní proces aktivovaný buď vnějšími (motivátory), nebo vnitřními činiteli, který míří k uspokojení potřeb. Vzhledem k cíli práce pracujeme s modely motivace od Smékala, jež pro nás znamenají určité zjednodušení. Pedagogika vidí motivaci jako uspokojování primárních a sekundárních potřeb, podle toho, jestli je motivace vnější, nebo vnitřní. K analýze her používáme rozdělení motivace od Smékala a od Skalkové.

Druhou kapitolou jsme si představili zážitkovou pedagogiku. Pedagogické působení v zážitkové pedagogice zajišťuje reflexe. Cílem reflexe je pochopit zážitek v nějakém světle a tak z něj udělat zkušenost. Zážitek je předem navozen většinou za pomoci her.

Třetí kapitola nám ukazuje, jak jsou ve hrách účastníci motivováni. K tomu používám rozdělení motivace do modelů od Smékala a rozdělení od Skalkové.

V závěru shrnuji poznatky práce v odpověď na otázku, kterou jsem pokládal již v úvodu – *jaká je motivace používána ve hrách v časopisu Gymnasion?*

Motivace ve hrách v časopisu Gymnasion je především *kognitivní* a zároveň nejvíce uplatňovaný motivátor je motivace *cílem*. To znamená, že zážitková pedagogika v časopisu působí na motivaci nejvíce skrze poznávání a zároveň se snaží působit na motivaci prostřednictvím důkladně uvedeného cíle.

Analýza by však potřebovala důkladnější prozkoumání – jednoduše řečeno realizovat výzkum většího počtu programů ZP v ČR, jelikož v časopisu Gymnasion převládají hry Prázdninové školy Lipnice, jež není jedinou organizací zabývající se ZP v ČR. Současně by bylo potřeba hlubšího zaměření na účastníky, kvůli ověření opravdového působení her.

Zabývat se vztahy mezi modely motivace v psychologii a motivátory v pedagogice by rovněž bylo potřebné. Tuším však, že to by zabralo dalších mnoho stran, což by bylo pro tuto práci příliš.

Zjištění, že hry dávají prostor nejvíce modelu kognitivnímu a nejvíce uplatňovaným motivátorem je motivace cílem, vzbuzuje řadu otázek. Jednou z nejvýraznějších je, zda by bylo možné takto postupovat i v jiných odvětvích pedagogiky? Je účinnější prostor pro kognitivní model, než pro modely jiné? Je to tak stejně i u motivátorů? Za jakých podmínek to tak je a o kolik by bylo efektivnější klást na tuto problematiku ve výuce větší důraz? Toto jsou otázky pro diskuzi se zaměřením na praktická využití zjištění.

## Seznam použité literatury:

Beneš, Z. (2005). Paní, která plula na Duši. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (2), 97-99. Dostupné z:

<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g04podzim2005.pdf>

Beneš, Z., & Kamenská, M. (2005). Mazeoleum. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (1), 118-124. Dostupné z:

<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>

Gintel, A. (2004). Le Mans. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (2), 96.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g02podzim2004.pdf>

*Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* (2009). *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 6 (1), 1. Dostupné z:

<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion11jaro-2009.pdf>

Halada, V. (2007). Apollo VIII. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (2), 97-

101. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g8podzim-2007.pdf>

Hanková, Z. (2006). Městečko. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3 (2), 45-46.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g06podzim2006.pdf>

Hanuš, M. (2005). The Wall – Noc ve stěně. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (1), 116-117. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>

Hanuš, M. (2006). Jdi a přines hlavu krále. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3 (1), 128-130. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g05jaro-2006.pdf>

Hanuš, R. (2007). Galéra. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (1), 146.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g07jaro2007.pdf>

Hanuš, R. (2007). Kinoautomat. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (1), 148.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g07jaro2007.pdf>

Hanuš, R. (2007). Loket Celsius. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (1), 145.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g07jaro2007.pdf>

Hanuš, R. (2007). Prorok lásky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (1), 147.

Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g07jaro2007.pdf>

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

- Hanuš, R., & Paulíček, M. (2004). Záchraná akce. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (1), 67-68. Dostupné z:  
<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Homola, M. (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hoskovec, J. (2002). *Psychologie*. Praha: Triton.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (1), 6-16. Dostupné z:  
<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Jirásek, I. (2014). Inzerát na název. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 11 (2), 11-19. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion14web.pdf>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kratochvíl, J. (2004). Chilcoot. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (1), 69-70. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Krákora, J., & Břicháček, V. (2007). Válka s mloky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (1), 149-152. Dostupné z:  
<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g07jaro2007.pdf>
- Kremer, D. (2005). Améliin pohádkový svět. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (2), 100. Dostupné z:  
<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g04podzim2005.pdf>
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Krump, L. (2004). Don Flavio. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (2), 97-98. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g02podzim2004.pdf>
- Kubala, P., & Šula, V. (2004). Bafa bafa. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (1), 63-66. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Madsen, K. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
- Magerová, L. (2004). Autoškola. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (2), 95. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g02podzim2004.pdf>
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.

- Neuman, J. (2014). Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 11 (2), 20-28. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion14web.pdf>
- Obenau, L., & Šebek, L. (2006). Příběhy inšpektora Klzoňa. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3 (1), 123. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g05jaro-2006.pdf>
- Rychecká, P., Knotek, M., & Ouhrabková, Z. (2006). Caffé Saroyan. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3 (1), 124-125. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g05jaro-2006.pdf>
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. (1. vyd., 517 s.) Brno: Barrister & Principal.
- Stránský, B. (2007). Land art – přírodní galerie. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (2), 102-103. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g8podzim-2007.pdf>
- Stránský, B. (2007). Tibetský běh. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 4 (2), 104. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g8podzim-2007.pdf>
- Šafařík, M. (2005). Paříž – Dakar. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (1), 115. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>
- Šmíd, D., Zemanová, K., & Reitmayerová, E. (2004). Čichové pexeso. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (2), 99. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g02podzim2004.pdf>
- Šmoková, M., Hanušová, M., & Másilka, D. (2004). Múzy. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1 (1), 71. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Zappe, P. (2009). Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kinantropologii. *Tělesná kultura: sborník kateder tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství*, 32 (1), 29-43. Dostupné z: <http://www.telesnakultura.upol.cz/index.php/telesnakultura/article/viewFile/18/15>
- Zouňková, D. (2006). Literární tvořivost. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3 (1), 126-127. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g05jaro-2006.pdf>

Žák, P., & Holcová, H. (2005). Knoflíková válka. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2 (1), 114. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>