

OBSAH

ÚVOD	8
1 CÍLE A ÚKOLY DIPLOMOVÉ PRÁCE	9
1.1 Stanovení cíle diplomové práce	9
1.2 Dílčí úkoly	10
2 KONCEPCE VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU KLINICKÁ PROPEDEUTIKA 11	
3 OSOBNOST UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ	15
4 ALTERNATIVNÍ VÝUKA	17
4.1 Nový trend současného vzdělávání.....	17
4.2 Netradiční přístupy k obsahu vzdělávání	18
4.3 Pojetí výuky	18
4.4 Učitelova individuální koncepce výuky	19
4.4.1 Zdroje učitelovy koncepce výuky	20
4.5 Aktivní učení jako prostředek efektivního vyučování	21
4.5.1 Rozdíl mezi vyučováním zaměřeným na učitele a na studenta	21
4.5.2 Požadavky na práci učitele	23
4.5.3 Kritéria pro volbu metod výuky	24
4.5.4 Jakou vyučovací metodu zvolit?	24
4.5.5 Jakému stylu výuky dávají žáci přednost?	25
4.5.6 Rada	25
4.6 Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky	26
4.6.1 Přehled některých z doporučených vyučovacích metod	27
5 AKTIVIZAČNÍ METODY PŘI VÝUCE	28
5.1 Aktivní učení.....	28
5.2 Kritické myšlení.....	29
5.3 Základní skupiny aktivizačních metod	31
5.4 Zavádění aktivizačních metod na střední škole	32
5.5 Význam aktivizujících metod ve vyučování.....	33
5.6 Úskalí aktivizujících metod	35

5.7	16 základních rad, jak zvládnout výuku aktivní metodou	36
5.8	Některé organizační formy výuky v odborných předmětech.....	39
5.8.1	Skupinové vyučovací metody	39
5.8.2	Frontální výuka aktivní metodou	43
6	HRY A HROVÉ ASPEKTY ČINNOSTÍ	47
6.1	Hlavní typy psychoher	48
6.2	Didaktické hry.....	49
6.2.1	Komponenty didaktické hry.....	49
6.2.2	Dělení didaktických her	50
6.2.3	Užívání her v praxi	51
7	METODIKA PRÁCE	52
7.1	Metodika průzkumu	52
7.2	Organizace průzkumu	53
7.3	Sběr dat k průzkumu	53
7.4	Popis a interpretace získaných dat	54
7.5	Výsledky	55
7.5.1	Vyhodnocení dotazníku pro žáky	55
7.5.2	Shrnutí výsledků dotazníků pro žáky.....	74
7.5.3	Vyhodnocení ankety pro učitele	75
7.5.4	Shrnutí výsledků ankety pro učitele.....	84
7.5.5	Diskuze	85
8	APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD A HER DO VÝUKY KLINICKÉ PROPEDEUTIKY	86
8.1	Tématický celek I – OBECNÁ SYMPTOMATOLOGIE	86
8.1.1	Cvičení č. 1 – „Pojem zdraví“	87
8.1.2	Cvičení č. 2 – „Pojetí zdraví“	87
8.1.3	Cvičení č. 3 – „Dvanáctero zdraví“	88
8.1.4	Cvičení č. 4 – „Volby – sada kartiček“	88
8.1.5	Cvičení č. 5 – „Slovníček odborných pojmů“	89
8.1.6	Cvičení č. 6 – „Honba za pokladem“	89
8.1.7	Cvičení č. 7 – „Subjektivní prožívání bolesti“	90
8.1.8	Cvičení č. 8 – „Pexeso“	90

8.1.9 Cvičení č. 9 – „Handicap“	90
8.1.10 Cvičení č. 10 – „Hádej“	91
8.2 Tématický celek II – FYZIOLOGICKÉ FUNKCE	92
8.2.1 Cvičení č. 1 – „Hledání informací“	93
8.2.2 Cvičení č. 2 – „Doplňování textu“	93
8.2.3 Cvičení č. 3 – „Rozhodni se“	93
8.2.4 Cvičení č. 4 – „Brainstorming – bouře mozku“	94
8.2.5 Cvičení č. 5 – „I.N.S.E.R.T“	94
8.2.6 Cvičení č. 6 – „Křížovka“	95
8.3 Tématický celek III – VYŠETŘOVACÍ METODY	96
8.3.1 Cvičení č. 1 – „Kviz“	97
8.3.2 Cvičení č. 2 – „Kdo z koho?“	97
8.3.3 Cvičení č. 3 – „Zpřeházené věty“	98
8.3.4 Cvičení č. 4 – „ANO – NE“	98
8.3.5 Cvičení č. 5 – „Síla dvojice“	99
8.4 Tématický celek IV – FARMAKOLOGIE	100
8.4.1 Cvičení č. 1 – „Minuta“	101
8.4.2 Cvičení č. 2 – „Kdo jsem?“	101
8.4.3 Cvičení č. 3 – „Studijní průvodci“	102
8.4.4 Cvičení č. 4 – „Buzz Groups“	102
8.4.5 Cvičení č. 5 – „Ředění léků“	103
8.4.6 Cvičení č. 6 – „Farmakologická doplňovačka“	103
9 ZÁVĚR	104
10 LITERATURA	107
11 PŘÍLOHY	109

ÚVOD

Listopad 1989 přinesl starost o nové pojetí studia, o novou tvář pedagogiky a také didaktiky. Otázka aktivizačních metod vystoupila do popředí.

Chceme-li studenty zapojit do učebních témat tak, aby aktivně zpracovávali potřebné informace k poznání učebních celků, k jejich hodnocení a užití ve své budoucí profesi, bude nutné používat ty metody, které studenty aktivizují, vedou ke kritickému myšlení, v nichž významně participují na rozvoji svého poznání, rozvoji sebe sama (Horák, 1990, s. 13).

Inspirací pro výběr tématu diplomové práce byla několikaletá učitelská zkušenost s výukou odborných předmětů, včetně klinické propedeutiky, na střední zdravotnické škole. Klinická propedeutika (dále jen KLP) je jedním z klíčových odborných předmětů před vstupem žáků do nemocniční praxe. Na žáky jsou kladeny vysoké nároky, které bylo velmi náročné splnit. Předmět měl malou hodinovou dotaci, výuka byla především tradičního rázu v časovém presu a žáci byli vystaveni zejména mechanickému učení. Mým cílem je pozitivně ovlivnit výuku KLP v budoucnu, inspirovat a předvést učitelům, že je možné takový předmět vyučovat zcela jinak, zajímavěji, efektivněji a s větším přínosem pro žáky. Pokud bude diplomová práce inspirovat a motivovat alespoň jednoho učitele, považuji to za úspěch.

V posledních třech letech má již předmět KLP dvojnásobnou hodinovou dotaci, kterou jsme se snažili jako odborní učitelé prosadit. Diplomová práce by nám měla ukázat, jak si stojí alternativní výuka v odborných předmětech, zejména v předmětu KLP. Jaký je přístup žáků i pedagogů z Vyšší odborné školy zdravotnické (dále jen VOŠ) a Střední zdravotnické školy (dále jen SZŠ) v Trutnově k aktivizačním metodám, využívaným při výuce odborných předmětů. Odhalit, jaké je využívání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů. Aplikace metod do výuky KLP, zhodnocení jejich efektivity v procesu a metodické poznatky učitelů, by měly přinést určitý výběr metod a her, aplikovaných na konkrétní témata v KLP dle školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Tyto metody by mohly být vhodnou metodickou pomůckou a přínosem pro vyučující tohoto předmětu v další výuce.

1 CÍLE A ÚKOLY DIPLOMOVÉ PRÁCE

1.1 Stanovení cíle diplomové práce

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké je využití aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů na Střední zdravotnické škole v Trutnově, se zaměřením na klinickou propedeutiku, která je jedním z klíčových odborných předmětů. Dále provést výběr aktivizačních metod a didaktických her, které aplikujeme na konkrétní témata klinické propedeutiky dle rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) a ŠVP SZŠ Trutnov.

Součástí diplomové práce je průzkum, znázorňující, jakou zkušenost s aktivizačními metodami a jaký přístup k alternativním metodám při výuce odborných předmětů mají odborné učitelky a žáci 2., 3. a 4. ročníku oboru zdravotnický asistent a zdravotnické lyceum. Mezioborové porovnání výuky odborných předmětů, které se liší nejen oborem, ročníkem – tudíž věkem žáků, hodinovou dotací předmětu, osnovami, ale též kvalitou vědomostí a prospěchových výsledků žáků, by mohlo přinést rozdílné a zajímavé výsledky v přístupu žáků k alternativní výuce.

Prioritním cílem diplomové práce je vybrat takové aktivizační metody a didaktické hry, které budeme aplikovat na konkrétní témata KLP dle ŠVP. Záměrem je dané metody a hry vyzkoušet v praxi při výuce KLP, posoudit jejich přínos, efektivitu a případná úskalí. Na základě metodických poznatků učitelů z výuky a zpětné vazby od žáků posoudit vhodnost jejich použití v další výuce. Výsledkem diplomové práce bude vytvoření určitého metodického modelu vybraných metod, který by mohl být námětem, inspirací, usnadněním práce a přínosem pro učitele, kteří budou vyučovat předmět KLP v dalších letech.

1.2 Dílčí úkoly

1. Zjistit, zda se u žáků při výuce odborných předmětů využívají aktivizační metody a didaktické hry. Pokud ano, v jakých předmětech nejčastěji.
2. Zjistit, zda se využívají aktivizační metody a didaktické hry při výuce klinické propedeutiky.
3. Porovnat využití aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů mezi obory zdravotnický asistent a zdravotnické lyceum v jednotlivých ročnících.
4. Zjistit, jaký zaujmají postoj odborné učitelky k alternativní výuce a jaký přístup mají žáci v mezioborovém porovnání.
5. Provést výběr aktivizačních metod a didaktických her do výuky KLP na základě jejich aplikace v praxi a následném celkovém zhodnocení výuky.
6. Doporučit vybrané metody jako modelové, které mohou být metodickou pomůckou a přínosem pro další pedagogy při výuce KLP.

2 KONCEPCE VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU KLINICKÁ PROPEDEUTIKA

Pojetí vyučovacího předmětu

Klinická propedeutika je jedním z klíčových odborných předmětů na střední zdravotnické škole, který navazuje na předmět somatologie a tvoří teoretický základ pro vědomosti a dovednosti, které má žák prakticky aplikovat v ošetrovatelství a při ošetrování nemocných. Jeho úspěšné zvládnutí je nezbytným předpokladem pro další vykonávání profese zdravotnického asistenta. Obecným cílem předmětu je seznámit žáky s postupy používanými při vyšetření pacienta lékařem, tedy s lékařskou anamnézou, fyzikálním vyšetřením a vyšetřovacími metodami. Současně vést žáky k porozumění základní lékařské terminologii, orientaci v chorobopise pacienta, rozpoznání základních chorobných příznaků. Nedílnou součástí předmětu je znalost základních farmakologických přípravků, jejich forem, aplikace, nežádoucích účinků a kontraindikací vybraných lékových skupin.

Charakteristika učiva

Obsah učiva je rozdělen do tří celků:

Symptomatologie

- vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci dokázali identifikovat subjektivní a objektivní příznaky onemocnění a rozpoznali změnu stavu nemocného

Vyšetřovací metody

- žáci se orientují v základních vyšetřovacích metodách, dokáží vysvětlit jejich princip a určí správný postup při přípravě nemocného na jednotlivá vyšetření a ošetření nemocného po výkonu

Farmakologie

- žáci dokáží vysvětlit účinky léků, rozpoznat nežádoucí účinky a zařadit léky do základních indikačních skupin

Výchovně vzdělávací cíle

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák:

- znal subjektivní a objektivní příznaky onemocnění
- rozpoznal na základě příznaků změnu stavu nemocného
- znal postup při fyzikálním vyšetření pacienta a uměl při něm spolupracovat s lékařem
- dovedl měřit vitální funkce a znal jejich normální hodnoty
- byl seznámen s principem přístrojových vyšetřovacích metod
- byl orientačně seznámen s přípravou pacienta před vyšetřením a péčí po vyšetření u základních přístrojových vyšetřovacích metod
- uměl zařadit léky podle účinku do skupin
- uvědomoval si nezbytnost stálého doplňování nových informací a poznatků, zejména z oblasti farmakologie
- využíval znalostí z jiných teoretických oborů i z praxe
- zamýšlel se nad rolí sestry a asistenta u lůžka pacienta
- získal pozitivní vztah ke svému budoucímu povolání a uvědomoval si jeho důležitost i výjimečnost

Rozvoj klíčových kompetencí a aplikace průřezových témat

Klíčové kompetence

- srozumitelně formulovat své myšlenky
- aktivně se účastnit diskuze
- zaznamenávat podstatné myšlenky a údaje
- přiměřeně se vyjadřovat
- vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování
- stanovit si reálné cíle
- pracovat s odbornou literaturou, vyhledávat a zpracovávat informace
- umět řešit problémy a problémové situace
- volit vhodné prostředky a způsoby pro plnění jednotlivých úkolů
- konzultovat různé problémy, diskutovat o problémech odborných
- zjišťovat a kriticky hodnotit svůj pokrok v učení a práci, přijímat hodnocení svých výsledků

- odpovědně plnit a přijímat svěřené úkoly
- uvědomovat si vlastní kulturní, národní a osobní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých lidí (multikulturní soužití)

Odborné kompetence

- usilovat o co nejvyšší kvalitu své práce
- chápat bezpečnost práce jako nedílnou součást péče o zdraví
- dodržovat stanovené normy a předpisy
- znát význam, účel a užitečnost vykonávané práce
- užívat odbornou terminologii

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

žáci jsou vedeni k tomu, aby:

- respektovali práva a osobnost druhých
- měli vhodnou míru sebevědomí, sebeodpovědnosti a schopnost morálního úsudku

Člověk a životní prostředí

žáci jsou vedeni k tomu, aby:

- chápali postavení člověka v přírodě a vlivy prostředí na jeho zdraví a život
- porozuměli souvislostem mezi enviromentálními, ekonomickými a sociálními aspekty ve vztahu k udržitelnému rozvoji
- nakládali s materiály, energiemi, odpady, vodou a jinými látkami ekonomicky s ohledem na životní prostředí

Člověk a svět práce

žáci jsou vedeni k tomu, aby:

- si uvědomili význam vzdělání a celoživotního učení pro život
- byli motivováni k aktivnímu pracovnímu životu a k úspěšné kariéře

Informační a komunikační technologie

žáci jsou vedeni k tomu, aby:

- dokázali pracovat s různými informacemi a komunikačními prostředky

Pojetí výuky KLP

V předmětu KLP se využívají znalosti ze somatologie a souběžně z patologie, ošetrovatelství a psychologie, z přírodovědných předmětů, též se využívá osobních zkušeností žáků. Při výuce předmětu je nezbytné spolupracovat s vyučujícími ostatních odborných předmětů, zejména ošetrovatelství, ve kterém bude žák poznatky získané v klinické propedeutice prakticky aplikovat.

Vzdělávání se uskutečňuje formou výkladu nebo řízené diskuze s využitím zkušeností žáků, názorných ukázek a samostatných prací. Dále je dle možností využívána didaktická technika.

Mezipředmětové vztahy

V předmětu klinická propedeutika žák využívá znalostí a dovedností zejména těchto předmětů – somatologie, ošetrovatelství, psychologie, biologie, fyzika, chemie.

Organizace výuky předmětu klinické propedeutiky

Předmět KLP je v oboru zdravotnického asistenta zařazen do 2. ročníku a má hodinovou dotaci - 2 hodiny týdně. V oboru zdravotnického lycea je rozložen do 3. a 4. ročníku, v každém ročníku má hodinovou dotaci – 2 hodiny týdně (www.nuov.cz, ŠVP SZŠ Trutnov).

3 OSOBNOST UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

Osobnost učitele je jedním z nejdůležitějších činitelů ve výchovně - vzdělávací práci školy. Proto jeho osobní vlastnosti a životní rozhled, jeho odborné a pedagogické vzdělání, optimismus, důslednost a další charakterové vlastnosti jsou základem úspěchu v přípravě mladé generace.

V procesu teoretické i praktické výuky odborných předmětů by měl učitel neustále sledovat a kontrolovat kvalitu celkového rozvoje schopností žáků, a to jak obecných, tak speciálních. Jednou z důležitých složek komplexních mentálních schopností jsou intelektuální dovednosti.

Odborným předmětům vyučují učitelé, kteří mají vysokoškolské vzdělání v příslušném oboru a doplňující pedagogické studium. Jejich aprobační profil musí být adekvátní specifickým podmínkám typu školy, na které vyučují. Z pohledu středoškoláků jsou pro vytvoření autority jejich učitele nejdůležitější tyto **tři základní vlastnosti**:

- 1) umění nejen učit, ale i naučit (tj. oblast didaktiky)
- 2) schopnost chápat žáky, a to i mimo výuku (tj. oblast psychologie)
- 3) být spravedlivý (tj. oblast etiky a morálky)

Podle současných společenských požadavků profesní sféry a pedagogiky jsou pro funkci učitele odborných předmětů nezbytné **složky učitelské kvalifikace**:

- a) znalost oboru, jemuž učitel vyučuje
- b) pedagogická kvalifikace
- c) pozitivní vztah k práci a mládeži
- d) demokratické a humanitní přesvědčení

Základní význam pro dosažení výchovně - vzdělávacích cílů má důkladná znalost oboru, kterému učitel vyučuje. Dalšími složkami profesní kvalifikace učitele jsou pedagogická připravenost a pedagogický takt, který chápeme jako vysoký stupeň kvality sociální interakce mezi učitelem a žákem (Drahovzal, Kilián, Kohoutek, 1997, s. 140 - 141).

Výuka klinických zdravotnických předmětů klade na učitele požadavky neustálého spojování teoretické výuky s praxí, protože budoucí sestry, porodní asistentky, zdravotničtí asistenti i zdravotničtí pracovníci všech kategorií, musí být schopni pohotově aplikovat teoretické poznatky v konkrétních situacích v klinické praxi. Na to by je tradiční výuka založená na memorování, dostatečně nepřipravila. Budoucí zdravotnické pracovníky proto musíme naučit kriticky myslet v individualizované ošetrovatelské péči – tedy myslet i prakticky (Němcová, 2003, s. 8).

4 ALTERNATIVNÍ VÝUKA

4.1 Nový trend současného vzdělávání

Požadavky moderní společnosti se stále více soustřeďují na posilování ekonomické úrovně lidstva, chápané jako důležitý globální předpoklad zvyšování kvality života na zemi. Jsme svědky obrovského celosvětového zájmu o špičkové odborníky a osoby s vyšším vzděláním. Vzdělání otevírá cestu k úspěchu. Kvalitní systém vzdělávání poskytující všestranné a flexibilní vzdělání je základem rychlého rozvoje prosperující a ekonomicky úspěšné společnosti. Jak ale dosáhnout široké a všeobecné vzdělanosti co nejrychleji, nejefektivněji a nejkvalitněji? To je základní otázkou a úkolem této doby.

V posledním období zaznamenávám u nás zvýšený zájem o problematiku vzdělávání. Odrazem tohoto zájmu na našich školách jsou reformní kroky, které vedou ke změně přístupu k cílům vzdělávání, ke vzdělávacím obsahům, k modernizaci vlastního procesu výuky, jenž spočívá ve využívání moderní pedagogické metodologie. Konkrétním příkladem současných změn je odklon od podrobných, centrálně zpracovaných učebních plánů k rámcovým vzdělávacím plánům, které tvoří opravdu pouze „obecný rámec“ vzdělávání, stanovující výsledky vzdělávání, základní obsah výuky a klíčové odborné vzdělávací kompetence příslušné vzdělávací úrovně a druhu školy. Vlastní, podrobná náplň vzdělávání, způsoby, formy a metody výuky se ponechávají na škole a učitelé v podobě školních vzdělávacích plánů, jež si každá škola zpracovává individuálně. Tento nový přístup ke vzdělávání je zásadní výzvou pro učitele všech typů a vzdělávacích úrovní škol.

Přes obrovský odborný učitelský potenciál na našich školách je mezi učiteli trvale velký zájem o další, nové, moderní metody a postupy, nové způsoby a techniky výuky. Nová doba vyžaduje, aby si učitelé pro výuku připravovali „své“ obsahy učiva a ty pak vyučovali širokou škálou vyučovacích metod. Učitelé jsou vyzýváni, aby si tvořili osobní metodologické portfolium, které bude tvořeno jak tradičními, tak především moderními vyučovacími metodami a technikami. Pro žáky i učitele se stane učení příjemnějším, zajímavějším, zábavnějším, ale hlavně se zkvalitní výsledky vzdělávání.

Výzva pro učitele zní:

„Vyzkoušejte tolik vyučovacích metod, kolik jen zvládnete, používejte různé přístupy a metody u různých tříd tak, jak je to třeba a nejlépe to umíte. Neobávejte se prvotního neúspěchu, opakovanou praxí získáte potřebné zkušenosti a ty se stanou zárukou kvalitního vzdělávání, jež poskytnete“ (Sitná, 2009, s. 7 - 8).

4.2 Netradiční přístupy k obsahu vzdělávání

Jeden z nejdůležitějších způsobů odstranění rozporu mezi vzrůstajícím počtem vědeckých a jiných informací a obsahem školního vzdělávání spočívá v permanentní aktualizaci učiva. Okamžitou reakcí na tento požadavek jsou nové učebnice. Je však potřebné, aby se nacházely i jiné způsoby, jak aktualizovat učivo. Jeden z možných způsobů tohoto přístupu k aktualizaci učiva je vést žáky k tomu, aby na základě i jiných zdrojů než jen školních, byli schopni samostatně vyhledávat informace další, hodnotit je a především umět je využít v praxi (Nelešovská, Spáčilová, 1999, s. 17).

Jestliže jsou dnes zkušenosti, poznávací schopnosti, myšlení, řeč žáků mladšího školního věku apod. na vyšší úrovni, je nevyhnutelné přizpůsobit obsah i prostředky poznávání této skutečnosti. Obsah vyučování je třeba realizovat takovými prostředky, pomocí kterých žáci na základě pozorování faktů, jevů a činností docházejí samostatně a iniciativně k některým závěrům a zevšeobecněním, což je nutný předpoklad i pro získávání dalších nových poznatků a pro sebevzdělání žáků (Nelešovská, Spáčilová, 1999, s. 18).

4.3 Pojetí výuky

Učitelství nelze chápat pouze jako jedno z mnoha možných povolání. Je to poslání. Formuje lidské duše a má vliv na vývoj každého jedince, jeho budoucí směřování a možnost výběru povolání. Tento fakt se bohužel stále opomíjí a učitelství je svým způsobem morálně nedoceno na patřičnou výši, kterou by si zasloužilo. Naopak učitel může vyslechnout řadu posměšků, jako například známé úsloví:

„Kdo umí, ten umí, kdo neumí, ten učí...“

„Kantořina“ je také jistý druh umění a dar, protože ne každý dokáže správně vyučovat. Až s odstupem času dokážeme „subjektivně“ ohodnotit, který z učitelů nás něčemu naučil, něco předal do reálného života, a který nikoliv.

Každý kantor by měl být „nespokojen“ s dosavadním průběhem své učitelské praxe, neustále se vzdělávat a využívat různé formy aktivizačních metod, které obohatí jeho výuku. Nelze zapomenout na učitelský dril, ale dobrý učitel by se měl tohoto přístupu vyvarovat. A naopak svojí erudovaností, ale především přístupem k učivu a k samotným studentům vzbudit zájem o problematiku, kterou vyučuje (Kotrba, Lacina, 2007, s. 17).

4.4 Učitelova individuální koncepce výuky

Proč učitel vyučuje určitým způsobem? Proč se jeho vyučovací hodiny v různých třídách sice odlišují, avšak přesto se zde rozpozná určitý specifický, individuální rukopis učitele? Proč jeho výuka probíhá tak, jak probíhá? V hledání odpovědi na tyto otázky světové výzkumy poukazují na mnoho proměnných, které ze strany učitelů rozhodují o průběhu a výsledcích výuky (pedagogické zkušenosti, věk a pohlaví učitele, jeho intelektové schopnosti, jeho vzdělání, vztah k povolání, postoje k žákům, odolnost k stresu...). Proto se v posledním desetiletí hledají v celém světě nějaké hlubší a složitější proměnné, které ovlivňují jak učitelovo jednání, tak i výsledky, dosahované u jeho žáků. Za nadějnou se považuje proměnná, která bývá označována jako učitelova individuální koncepce výuky.

Gavora (1990) uvádí, že právě na základě své individuální koncepce, svého myšlenkového procesu, učitel volí a realizuje výuku. Učitelovo myšlení je vnitřní, obtížně dostupná proměnná (Nezvalová, 1997, s. 32).

A. Amning (1988, s. 144) předpokládá, že učitelé si vytvářejí individuální teorii kumulováním zkušeností a reflexí vyučování. V rozvíjející každé nové situaci vyučování a učení jsou principy vloženy v učitelovy teorie a dále vytvářeny, přetvářeny a modifikovány. Reflexe je v něm chápána jako velice důležitý prvek, rozvíjející učitelova teoretická poznání, zkušenost, jako druh poznání, vědění a racionálního jednání (Nezvalová, 1997, s. 33).

Učitelovo pojetí výuky je tzv. učitelova každodenní filosofie, týkající se způsobu výběru učiva, volby výukových metod, komunikace se žáky atp.

4.4.1 Zdroje učitelovy koncepce výuky

Učitel o své koncepci výuky obvykle nehovoří. Proto tato součást jeho profesionálního vybavení zůstává nezpozorovaná. Přesto však sehrává nespornou úlohu, protože do značné míry ovlivňuje způsob, jakým učitel vyučuje. V duchu své koncepce se připravuje na výuku, interpretuje cíle výuky, upravuje učivo, volí metody výuky, přistupuje k žákům.

Učitelova koncepce výuky vychází ze základních dvou zdrojů:

- 1) **pedagogické teorie** – učitel se s ní seznamuje během své profesionální přípravy v průběhu studia učitelství, prostřednictvím samostudia literatury. Učitel přistupuje k vědecké teorii selektivně. Vybírá z ní to, co pokládá ze svého hlediska za důležité, vnímá ji z hlediska praktické aplikace.
- 2) **učitelovy vlastní zkušenosti z vyučování** – učitel pozoruje svoji činnost, analyzuje ji, hodnotí a získává tímto množství praktických poznatků.

Učitelova koncepce výuky má významnou funkci v učitelově profesním působení, proto by měla být v centru zájmu učitelského vzdělávání. Tato koncepce není jen pouhým součtem profesních kompetencí (vědomostí, dovedností). Je to složitá osobnostní struktura, která se utváří po celý život. Značný vliv má učitelova předchozí zkušenost jako žáka, profesionální příprava budoucího učitele, studium pedagogických, psychologických a odborně didaktických teorií. Důležitou roli hraje i pedagogická praxe. Každý učitel by si měl uvědomit existenci učitelovy koncepce výuky a záměrně ji korigovat a rozvíjet (Nezvalová, 1997, s. 34 - 35).

4.5 Aktivní učení jako prostředek efektivního vyučování

„Kdo se ještě nevrátil z vyučovací hodiny zdrcen svou neschopností zaujmout žáky a zklamán svým aktuálním neúspěchem, není hotový kantor“ (Sitná, 2009, s. 11).

Alternativní metody zaměřující se na studenta sice existují již dlouhou dobu, avšak v povědomí učitelů tradiční metody dominují. Pro mnoho učitelů jsou **tradiční vyučovací metody** bezpečné, známé, přirozené, pohodlné a tudíž jednoduché. Jsou to metody zaměřené na obsah učiva, které má být studentům předáno. Učitel pracuje s fakty, stává se expertem na danou problematiku, předává informace, „plní prázdné hlavy“.

4.5.1 Rozdíl mezi vyučováním zaměřeným na učitele a na studenta

Vyučování zaměřené na studenta:

Role studenta, je-li aktivní součástí vyučování:

- je aktivním činitelem vyučovacího procesu
- učí se převážně pomocí objevování nového
- je učitelem veden k samostatnému osvojení poznatků
- účastní se plánování výuky
- aktivně spolupracuje se všemi členy skupiny
- není ve svých aktivitách omezen jen na učebnu
- má dovoleno se spontánně vyjadřovat
- nalézá inspiraci sám v sobě, oceňuje experimentální přístup
- prochází a prožívá probíraný materiál jako celek

Přístup zaměřený na učitele (tradiční - didaktický přístup):

Během tohoto přístupu je student:

- pasivní
- učí se pomocí paměti, rutiny, nácviku
- nalézá motivaci mimo sebe (v hodnocení, zkoušení, konkurenci)
- vyučování probíhá pouze v učebně
- nemá prostor k samostatnému vyjadřování
- vidí probíraný materiál jako izolovaný, bez dalších souvislostí
- chápe učitele jako distributora vědomostí

Je dobré si zapamatovat staré čínské rčení:

„*Slyšet a zapomenout.....vidět a pamatovat si.....dělat a porozumět*“ (Lemon, 1997, s. 11 - 12).

Učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, se tedy musí v oblasti metodologie neustále vzdělávat. Musí znát různé způsoby práce s třídou, musí mít přehled o existujících tradičních i moderních metodách výuky, musí chápat jejich význam a přínos a hlavně je musí umět a chtít používat.

Také žáci se musí naučit s moderními aktivizačními metodami pracovat. Mají-li zkušené a nadšené učitele, jde to velmi snadno, neboť děti (mladí lidé) jsou velmi zvědavé a rády se s novými způsoby práce seznamují. Jde jen o to tento zájem podchytit, rozvíjet a dovést ke kvalitním výsledkům.

Přijetí a zvládnutí alternativní metodiky je obtížné. Pro učitele to znamená změnit zaběhané návyky a postoje a začít používat nové postupy, které se liší od známých, pohodlných metod, na něž jsou učitelé zvyklí. Alternativní vyučovací metody vycházejí z vzájemného respektu mezi učitelem a studentem, z dobrých mezilidských vztahů, charakteristických důvěrou, úctou, zájmem, dobrými komunikačními schopnostmi učitele i studenta (Lemon, 1997, s. 12).

Některá výzkumná šetření upozorňují na skutečnost, že aktivizující metody mají své limity, s nimiž je nutno počítat. Zajímavé je zjištění (V. F. Jones, L. S. Jones, 1990, s. 207), že i úspěšní učitelé věnují 50% času různým interaktivním činnostem se žáky, 35% času řízení výuky a 12 % času organizačním záležitostem. To mimo jiné svědčí o tom, že k efektivní výuce je nutno optimálně využít všech cest a prostředků, které jsou k dispozici. J. Průcha (2001, s. 103 - 104) uvádí výsledky vyhodnocení čtených srovnávacích výzkumů v USA, z nichž vyplývá, že tradiční výuka se jeví lepší než netradiční v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků, kdežto netradiční přístup víc rozvíjí kreativitu žáků, jejich nezávislost, zvědavost a pozitivní postoj ke škole a učení. Česká školní inspekce ve své Zprávě o školním roce 1999/2000 (Zpráva, 2000) potvrzuje, že některé alternativní školy se nemohly prokázat dobrými výsledky. Také srovnání úspěšnosti vzdělávacích programů Obecné školy a Základní školy (J. Beran, V. Smékal, 1999) konstatuje, že Obecná škola (alternativní) poskytuje žákům více

příležitostí pro rozvoj osobnosti, kdežto Základní škola (tradiční) zabezpečuje větší rozsah vědomostí.

Vyladit tyto rozpory a docílit výsledků, které by odpovídaly požadavkům 21. století, do značné míry závisí na učiteli, na jeho schopnosti správně se rozhodovat, volit nevyšlapané cesty ve výchovně - vzdělávací práci, ale hlavně vytvářet podmínky pro zdravý a vyvážený rozvoj osobnosti každého žáka (Maňák, Švec, 2003, s. 106).

4.5.2 Požadavky na práci učitele

Zavádění aktivizujících metod do pedagogické praxe středních škol mnoho znamená, ale také mnohé vyžaduje. Shrňme proto nejdůležitější předpoklady jejich aplikace.

- odborná erudice učitelů v rámci vyučovacích předmětů, podrobná znalost oboru, vztahů uvnitř učiva a jeho aktualizaci
- osobnost učitele vyznačující se jeho tvořivostí, vysokou sociální způsobilostí, psychickou odolností, preferováním neformální autority při řízení práce žáků
- vyšší úroveň spolupráce s ostatními učiteli, odborníky z praxe
- změna způsobů přípravy na vyučování včetně písemných příprav, didaktických podkladů
- ovládnutí aktivizujících metod (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 146)

Aby učitel mohl používat moderní strategie a nové způsoby výuky, uměl správně vybrat vhodnou aktivizační metodu nebo dlouhodobější vyučovací program, aby byl adaptabilní a byl schopen s úspěchem zařazovat a kombinovat různé vyučovací techniky, musí splňovat následující předpoklady:

1. znát širokou škálu vyučovacích metod
2. pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod
3. naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím, smysluplně využít získané informace
4. znát silné a slabé stránky vyučovacích metod
5. znát zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod

Je nesmyslné používat některé vyučovací metody jen proto, že je to požadováno „zvenku“, „na efekt“, nebo pouze při hospitaci. Velmi důležitou roli hraje také rozhodnutí učitele, jak naložit s výsledky práce žáků v hodině. Výsledky musí být využity smysluplně a účelně pro další vzdělávací činnost. Tím dává zejména učitel najevo zájem o jejich práci (Sitná, 2009, s. 10 - 12).

4.5.3 Kritéria pro volbu metod výuky

Při výběru a realizaci metod výuky by měl učitel respektovat:

- 1) zákonitosti procesu učení
- 2) uplatnění výchovně vzdělávacích zásad (např. aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.)

Další kritéria optimálního výběru metod, která by měl učitel zvážit, jsou:

- naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky
- časová přiměřenost
- forma
- prostorové možnosti a materiální vybavení
- vlastnosti a schopnosti žáků i učitele
- kolektiv žáků ve třídě
- klima školy

Není „dobrá“ ani „špatná“ metoda, ale záleží na tom, zda ji učitelé vhodně nebo nevhodně aplikují (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 107, 109).

4.5.4 Jakou vyučovací metodu zvolit?

Aby dokázal učitel pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí vědět:

- jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod
- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit
- jak každou z nich užívat v praxi

4.5.5 Jakému stylu výuky dávají žáci přednost?

Žáci jsou rádi aktivní. Nepochybujte tedy o běžné falešné představě, že žáci jsou ve své podstatě líní a dávají přednost činnostem, které je co nejméně vyrušují z jejich snění. Obecně se dá říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví.

Závažnou a častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se pak drží. Široký repertoár metod vám umožní pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, na něž při výuce nutně narazíte, a kromě toho zintenzivňuje pozornost a zájem žáků. V moderní výchově platí zásada, že přežije jen ten, kdo se přizpůsobí. Učitelé, kteří vyznávají jen jedinou metodu, nudí sebe i své žáky.

4.5.6 Rada

Když jde o zkoušení nových vyučovacích metod, je dobře si vzít k srdci radu sira Arnolda Baxe: „*Všechno byste měli jednou vyzkoušet – kromě incestu a lidového tance.*“ Při výuce je však ve skutečnosti třeba zkusit každou věc třikrát, abyste zjistili, zda se osvědčila. Pokud se metoda neosvědčí jednou, může to být smůla, pokud dvakrát, náhoda – napotřetí však už zřejmě půjde o pravidlo.

Vyzkoušejte co nejvíce vyučovacích metod. Buďte smělí. Pouze riskantní experimentování odhalí, které metody vám vhodně poslouží.

Nemějte obavy, jestliže vám napoprvé metody nebudou dobře fungovat nebo jestliže na ně třída zpočátku hledí s nedůvěrou a málo spolupracuje. Pamatujte, komu se v začátcích učení nepříhodí žádná pohroma, ten málo experimentuje (Petty, 1996, s. 111, 113).

4.6 Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky

(J. Maňák, 1990)

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

- I. Metody slovní (monologické, dialogické, práce s textem...)
- II. Metody názorně demonstrační (pozorování, předvádění, demonstrace, projekce)
- III. Metody praktické (nácvik dovedností, laborování, pracovní, výtvarné, grafické činnosti)

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce žáků
- III. Metody badatelské a výzkumné

C. Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko – syntetický

D. Metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

(Kalhoust, Obst, 2001, s. 99 - 100)

4.6.1 Přehled některých z doporučených vyučovacích metod

1. Metody slovní

- vysvětlování, přednáška, vyprávění, instruktáž, popis
- metody dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace)

2. Metody práce s textem, učebnicí, monografií

3. Metody názorně demonstrační

4. Didaktické hry

5. Participativní metody

- dialog v plénu skupiny, simulovaný dialog, dialog založený na písemných otázkách, dialog v kruhu, situační či případové metody, inscenační metody, brainstormingové metody

6. Inscenační metody (hraní rolí – role play)

7. Brainstormingové metody (burza dobrých nápadů)

8. Bzučící skupiny (buzz groups)

9. Analýza případu (case study)

10. Myšlenkové (mentální) mapy

11. R/A/F/T

12. T – graf

13. Kolečka (rounds)

14. Sněhová koule (snowballing)

15. Kooperativní výukové metody

16. Katechetické metody

(Kalhoust, Obst, 2001)

(Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007)

5 AKTIVIZAČNÍ METODY PŘI VÝUCE

*Předat lidem informace, které potřebují znát,
lze velmi rychle.*

Oni je však zapomenou ještě rychleji.

*Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují,
než to, co vymyslíte za ně (Silberman, 1997, s. 13).*

5.1 Aktivní učení

Pokud se podíváme do historie, tak již velký pedagog Jan Amos Komenský prosazoval aktivní učení. A lze říci, že aktivizační metody z tohoto přístupu nepřímo vycházejí a kladou velký důraz na osobní prožitek. Jejich východiskem je, že člověk si zapamatuje mnohem více, pokud využije v procesu expozice více smyslových orgánů, nebo dokonce něco zažije a vyzkouší si to sám „na vlastní kůži“. Prožitek je pak mnohem silnější a zanechá hlubší paměťové stopy (Kotrba, Lacina, 2007, s. 40).

Vyučování a předávání dovedností je mnohem víc než jen výklad látky. Aby došlo k učení, je třeba, aby se žák „tělem i duší“ aktivně zapojil do činnosti. Toho je možno dosáhnout pouze výukou založenou na aktivním učení. Jedná se svým způsobem o vytváření osobně smysluplné a mnohonásobně propojené sítě znalostí. Čím se výuka stane aktivní? Při aktivní výuce provádějí většinu práce žáci. Studují myšlenky, řeší problémy a aplikují získané vědomosti do praxe. Aktivní výuka má spád, je zábavná, nabízí příležitosti pro poskytování individuální podpory každému jednotlivci a vede žáky k osobnímu zapojení do studia.

Proč je nezbytné, aby výuka probíhala aktivním způsobem? Máme-li se něco dobře naučit, pomůže nám, když to slyšíme, vidíme, ptáme se na nejasnosti a diskutujeme o studovaném tématu s druhými. Ovšem ze všeho nejdůležitější je „konání“. Sem patří i to, že sami určité věci domyslíme, připravíme příklady, nacvičíme dovednosti a budeme provádět úkoly, jejichž úspěšné splnění je závislé na našich znalostech (Silberman, 1997, s. 13 - 14).

Metody aktivizační jsou úzce spojeny s metodami motivačními. Aktivizace znamená nabuzení organismu na určitou činnost. Problém aktivizačních metod spočívá v tom, kdy a v jaké míře je použit. Vysoká aktivizace vede k silnému nabuzení, zájmu, ale má tu nevýhodu, že rychle vyhoří. Proto je vhodná průběžná motivace a s ní i aktivizace, aby se zájem, pozornost a chuť pracovat udržovala po celou dobu činnosti (Skarupská, 2007, s. 17).

5.2 Kritické myšlení

Aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů. Formou aktivního přístupu k získávání nových informací si žáci současně velmi efektivně rozvíjejí schopnost tzv. **kritického myšlení**. Tento proces je charakteristický vlastním objeováním, posuzováním, porovnáváním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému, autonomním, individuálním rozhodováním o jejich využití nebo odmítnutí (Sitná, 2009, s. 9).

Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. **třífázový model učení**:

Tento poměrně jednoduchý model tvoří základ pro plánování a realizaci vyučování a určuje jeho strukturu. Pomáhá nám realizovat efektivní výuku. Model můžeme realizovat všude tam, kde jde o budování poznání.

1) Fáze evokace

- žáci si samostatně, aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí
- žák musí být aktivní, musí se u něho vzbudit zájem o dané téma
- tím si žáci uvědomují konkrétní cíl

2) Fáze uvědomění si významu

- žáci sledují, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků
- uvědomují si význam, staví mosty mezi starým a novým

3) Fáze reflexe

- žáci si dotváří novou představu o tématu
- učí se vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy
- rozvíjí se výměna názorů mezi žáky

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 31 - 36)

Metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu, je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spoluvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení.

Aktivizační metody žákovi všestranně vyhovují, žák pracuje v procesu vzdělávání ve většině fází aktivně (Sitná, 2009, s. 9).

Aktivní učení zdůrazňuje rovněž J. Oravcová (1999). Postihuje jeho nezbytnost, význam, pozitivní dopad na rozvoj žákovy osobnosti, zároveň upozorňuje na úskalí spojená s jeho realizací. Uplatnění principů aktivního učení bude v každém případě vyžadovat změny v přístupech učitele i žáka. Role učitele se mění především v roli facilitátora, který poskytuje žákům zdroje pro samostatnou aktivní práci, podněcuje zvědavost, rozvíjí tvořivost žáků a jejich schopnost učit se. Žák se učí přebírat zodpovědnost, je od něj vyžadována vyšší angažovanost, aktivita, samostatnost a jeho učební činnost je náročnější (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 29).

Alternativní vyučovací metody, které se dostávají do popředí zájmu mnoha učitelů, vedou studenta ke schopnostem samostatně se učit a vzdělávat, naučené chápat a spojovat s realitou. Chceme-li studenty zapojit do učebních témat tak, aby aktivně zpracovávali potřebné informace k poznání učebních celků, k jejich hodnocení a užití ve své budoucí profesi, bude nutné používat ty metody, které studenty aktivizují, vedou ke kritickému myšlení, v nichž významně participují na rozvoji svého poznání, rozvoji sebe sama (Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007, s. 106).

O žádné z didaktických metod nemůžeme říci, že jsou nebo nejsou aktivizační či dokonce aktivní. Bude-li didaktická metoda podněcovat a udržovat aktivitu žáků či nikoli, to závisí na mnoha okolnostech. V podstatě každá didaktická metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může svým způsobem přispívat k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledků. Platí to i o těch metodách, jimž byla až dosud vytýkána monotónnost, stereotypnost, šablonovitost a z toho plynoucí následná pasivita žáků. Přesto jsou některé didaktické metody potenciálně disponovány lépe (Horák, 1981, s. 12 - 13).

5.3 Základní skupiny aktivizačních metod

I když existuje značný počet druhů aktivizujících metod, lze je rozdělit do 4 základních skupin (Borák, 1970).

- a) diskusní metody
- b) situační metody
- c) inscenační metody
- d) hry

(Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 29 - 30)

5.4 Zavádění aktivizačních metod na střední škole

Na střední škole většina studentů ještě nedokáže objektivně ocenit inovace v podobě aktivizačních metod výuky. Studenti nevnímají práci učitele, jeho přípravu na každou vyučovací hodinu, snahu o lepší vstřebání poznatků, což šetří čas a námahu především jim samotným.

Proto vždy záleží na vztahu mezi studenty a učitelem. Jaká je interakce mezi studenty a učitelem, jakou pro studenty představuje autoritu, a to jak po odborné, tak i profesní stránce. Dále pak bude záviset, zda si jej váží jako člověka.

Výsledkem a zároveň cílem aktivizačních metod je tedy zejména změna vztahu mezi učitelem a studenty. Vyučující by neměl mít dominantní roli jako doposud, ale vztah učitel – student by se měl přesunout spíše do oblasti partnerství a vzájemné kooperace. To opět velmi prospěje především samotným studentům z hlediska budoucího, reálného prostředí a získají tak další zkušenost (Kotrba, Lacina, 2007, s. 36).

Aktivizační metody zlepšují proces výuky z metodického hlediska a činí vyučování efektivnějším. Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku. Učitel se ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod nevzdává zcela své dominantní role ve třídě, pouze dává větší prostor studentům k jejich seberealizaci a rozvoji (Kotrba, Lacina, 2007, s. 39).

Hlavním východiskem pro zavádění aktivizačních metod do výuky je snaha o změnu přístupu studenta k vyučování. Přeměnit jej z pasivního posluchače v partnera vyučujícího, který se aktivním způsobem bude zapojovat do výuky (Kotrba, Lacina, 2007, s. 4).

Vedlejším efektem aktivizačních metod je pro učitele také hlubší poznání studentů, jejich reakcí a přístupu v netypicky školních úlohách. Učitel tak má mnohem lepší možnost poznat své studenty i z psychologického hlediska, jejich osobnostní stránky. To se týká též použití paměti, kreativity, inovativního myšlení. Učitel rovněž více rozpozná neformální vazby mezi studenty, vzájemné sympatie, antipatie či dokonce averze. V týmové práci učitel mnohem více pozná psychickou a sociální stránku studentů, což může ovlivnit stereotypní hodnocení učitele (Kotrba, Lacina, 2007, s. 47).

5.5 Význam aktivizujících metod ve vyučování

Aktivizující metody mají mezi ostatními vyučovacími metodami specifické místo. Nemohou nahrazovat metody přímého sdělování učiva, které svými výsledky vytvářejí soustavu základních vědomostí žáků. Na druhé straně nemůže současná škola poskytovat vzdělání, které by bylo výsledkem pouze nebo převážně informativního působení. Společenské potřeby vyžadují, aby absolventi středních škol byli tvořivými a iniciativními osobnostmi, sociálně i profesionálně adaptabilní, se smyslem pro kolektivní práci. Je třeba působit na žáky systémem metod, z nichž žádná není převažující, nýbrž každá představuje specifický nástroj tohoto působení ke stanovenému výchovně vzdělávacímu cíli. A právě mnohostrannost cílů současné školy podmiňuje i mnohostrannost nástrojů a cest.

Efekt obsahových inovací a přestaveb učiva není možné zajistit bez přiměřených změn v organizaci výuky a vyučovacích metod. Metod, které umožní častější a hlubší kontakty učitele s žáky, a to přímo při jejich vzájemné součinnosti ve třídě, při řešení situací blízkých situacím reálným, ale i častější pracovní kontakty žáků mezi sebou, formování jejich představ, názorů, postojů, zájmů, odbourávání psychických bariér v sociálním styku (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 145).

V téměř nepřetržitém a někdy až překotném proudu informací, jimiž učitel žáky zahrnuje, se příliš nepočítá s potřebou žáků klást otázky. Předpokládá se, že učivo je zpracováno v dokonalé metodické sekvenci a je prezentováno bezchybným výkonem učitele, po němž je vše jasné. Obtíže nastanou při aplikacích, opakování, výpočtech a potom ovšem při hodnocení. Až tehdy, mají-li žáci něco konkrétního udělat, uvědomí si nedostatky ve vědomostech, chybějící vztahy a další nejasnosti. Dojde-li k tomu až při zkoušení, je na odstranění těchto nedostatků pozdě (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 32 - 33).

Zájem i angažovanost žáků nejsou dány jen zajímavostí učiva a zdůrazňováním jeho významu či přitažlivým výkladem nýbrž také mírou spolupráce, která se žákům povolí. Participace vyučování, možnost samostatně se projevit, něčím přispět, moci zasáhnout, ověřit si správnost postřehu – to jsou akty oboustranně tvořivé činnosti, kterou by neměla podvazovat žádná školská uniformita, ani v systému, ani v metodách (Sovák, 1985).

Významné místo při vzdělávacím působení by měla zaujímat i snaha o překonání izolovanosti jednotlivých vyučovacích předmětů. Aktivizující metody a problémové vyučování o to programově usilují výběrem a formulací problémů tak, aby řešení vyžadovalo komplexnější a integrující přístup žáků. Právě pro rozvíjení mezipředmětových vztahů je při problémovém vyučování mnoho příležitostí, které zcela přirozeně, organicky, nenásilně vedou žáky k využívání vědomostí z několika oborů.

Aktivizující metody záměrně vyvolávají komunikaci mezi žákem, učitelem, ostatními žáky mezi sebou, počítají s organizací a dělbou práce uvnitř skupin, využívají soutěživost mezi skupinami, tím odstraňují psychické bariéry nejen mezi členy skupin, ale i mezi žáky a učitelem. Žáci musí diskutovat, argumentovat, obhajovat svoje názory, přicházet s vlastními nápady, vystupovat jako vedoucí nebo mluvčí skupin apod., jinak problém nevyřeší. Tak roste jejich způsobilost spolupracovat, což zahrnuje nejen věcný, racionální přístup k řešení problémů, ale zároveň i k překonávání konfliktů, střízlivější sebereflexi, schopnost kriticky přijímat cizí názory i korigovat názory vlastní apod. (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 34 - 35).

5.6 Úskalí aktivizujících metod

Omezení aktivizujících metod jsou dána především povahou a charakterem učiva. Faktografické údaje, popisy, definice, poučky, názvosloví aj. jsou vhodné pro metody přímého sdělování. Toto učivo je samozřejmě nenahraditelným základem a připravuje půdu pro pozdější expozici problémů.

Dalším závažným omezením je faktor času. Učební plán a v jeho rámci vypracované učební osnovy počítají doslova s každou hodinou. Proto je důležité racionálně využívat čas, který je k dispozici. S tím souvisí vymezení učebních cílů a volba nejvhodnějších metod.

Závažným faktorem je i poměrně vysoký počet žáků ve třídách. Tento faktor mnohdy komplikuje vyučování vůbec a leží ovšem mimo rámec učitelovy působnosti.

Je všeobecně známo, že aktivizující metody kladou vyšší nároky na učitele, a to jak v přípravě na vyučování, tak i v jeho průběhu. Vypracovat vhodné didaktické materiály vyžaduje kontakt s praxí, nápaditost při formulaci zadání problémové situace, eventuálně konzultace s dalšími učiteli či externími odborníky. Úspěšná realizace je kromě toho podmíněna specifickými dovednostmi učitele a jeho znalostí aktivizujících metod, citlivostí v navazování kontaktů se žáky, vyšší mírou tolerance k jejich výkonům při učení, pružností myšlení i rozhodování, psychickou odolností, schopností improvizovat a kvalitativně jinými kritérii při hodnocení žáků a zkoušení. A právě tyto požadavky mohou působit jako jedna z vnitřních, ale zato nejzávažnějších překážek podstatného rozšíření aktivizujících metod v pedagogické praxi středních škol (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 35 - 36).

5.7 16 základních rad, jak zvládnout výuku aktivní metodou (Silberman, 1997)

1. Uspořádání učebny

- prostředí, v němž vyučování probíhá, má zásadní význam a může výuku aktivní metodou buď usnadnit, nebo ji naprosto znemožnit

2. Vzájemné oslovení

- při výuce aktivní metodou jsou žáci stejně důležití jako vyučující, jsou-li oslovováni jmény, dodává jim to pocitu důležitosti
- krátkou formou hry se lze jména snadno a rychle naučit a tím usnadnit týmovou spolupráci

3. Proč, jak a co?

- abychom mohli správně přizpůsobit průběh výuky, měli bychom zjistit, jaké mají žáci potřeby, co očekávají, čeho se obávají a znát cíl výuky, kterého chceme dosáhnout

4. Využití metod pro povzbuzení žáků k aktivnímu zapojení do studia

- výuka nemůže být aktivní, aniž by se studující sami aktivně zapojili do učení
- výhodné je mnoho způsobů různých typů diskuzí

5. Práce ve dvojicích

- jedna z neúčinnějších a nejefektivnějších metod podpoření aktivního učení
- ve dvojicích je těžko někdo vynechán ze hry a obtížně se vyhne aktivní účasti

6. Využití odpovědních lístků

- jeden z nejjednodušších způsobů k podnícení diskuze
- učitel položí otázku, žáci anonymně píšou na kartičku odpověď, s kartičkami se může naložit různým způsobem

7. Kvalitní přednáška

- aby přednáška vedla k aktivnímu učení, musí vzbudit zájem, umožnit porozumění, zapamatování si, zapojení do dění a upevnění předložené látky
- vzbuzení zájmu - použití úvodního příběhu, příkladu, zkušební otázky
- porozumění a zapamatování - nadpisy, příklady, analogie, vizuální podpora
- zapojení posluchačů - výzvy k přemýšlení, ilustrační činnosti
- upevnění - aplikace na otázku či problém, opakování posluchačů, test

8. Vytváření skupin

- efektivita výuky se zvyšuje při práci v malých skupinách
- složení a velikost skupin by se měla měnit

9. Výběr vedoucích skupin a obsazení dalších funkcí

- pověřit jednotlivé členy skupiny určitými funkcemi - vedoucí, moderátor, mluvčí, zapisovatel, pozorovatel...

10. Správné vedení diskuze

- vytvořit takové podmínky diskuze, aby se všichni mohli snadno zapojit a měli příležitost vyjádřit svůj názor
- parafrázujte, ověřujte, pochvalte, rozved'te, podpořte, vyjádřete, přibližujte, uvádějte, změňte, shrňte....pomoc skupině je užitečná

11. Použití metody hraní rolí

- jedna z nejužitečnějších metod pro zjišťování postojů a procvičování dovedností
- použití různých scénářů a praktického provedení

12. Využití autentických zkušeností

- praktické činnosti výrazně napomáhají aktivnímu učení
- využití hraní rolí, her, simulací, vizualizací, problémových úloh

13. Umění pracovat s úsporou času

- aktivní učení je časově náročné, proto je nutné časem nemrhat

14. Umění obnovení pořádku

- při aktivním učení může být ve třídě hlučno a rušno
- umět upoutat pozornost a naznačit, že čas vypršel a přechází se do jiné části výuky

15. Dramatizace učení

- nejvhodnější je používání vizuálních pomůcek a vjemů, které posilují zapamatování

16. Usměrnění průběhu výuky

- neverbální signál, aktivně naslouchat, povzbuzovat pasivnější žáky, zavést pravidla pro účast, vlídný humor, navázat osobní kontakt, negativní chování ignorovat...

5.8 Některé organizační formy výuky v odborných předmětech

5.8.1 Skupinové vyučovací metody

Velmi oblíbené a učiteli hojně používané jsou různé typy skupinových vyučovacích metod. Skupinové vyučovací metody jsou ukázkou moderních, na žáka orientovaných vyučovacích metod, které formou vzájemné kooperace ve skupinách využívají všechna pozitiva aktivní práce žáků ve třídě i v domácí přípravě.

Výukou ve skupinách máme na mysli aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením svého učitele, učí. Oproti jiným vyučovacím metodám zcela zásadně využívají vrstevnické sociální skupinové vztahy, hovoříme o vrstevnickém peer učení.

Skupinové vyučování je vynikajícím nástrojem pro dosažení, rozvoj a upevnění klíčových kompetencí a to zejména k učení, k řešení problémů, kompetencí personálních, sociálních, občanských a komunikativních.

Skupinové metody mají velký význam pro žáka zejména v oblasti přijímání zodpovědnosti za vlastní přínos ve výuce, v týmové spolupráci, komunikativních dovednostech, sociálních vztazích (Sitná, 2009, s. 49).

Dle Pettyho (1996), je skupinová práce činností, která je zábavná sama o sobě a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Vede žáky k tomu, aby přejímali za učení odpovědnost. Nesmělí žáci, kteří nevystoupí před třídou, se obvykle nechají snadněji přimět k aktivitě ve skupině. A co více, práce ve skupinách většinou znamená též sebekontrolu a vzájemnou pomoc, při nichž jsou nedorozumění odstraňována v poměrně vstřícné atmosféře.

Při skupinové práci jsou stanoviska žáků oceňována a akceptována, při výkladu jsou ignorována. Pro učitele z toho plynou důležité závěry, zejména pro ty z nich, kteří vyučují odborníky, či pro ty, kdo se pokoušejí měnit postoje a názory žáků a zbavovat je předsudků.

Ač je skupinová práce dynamická a adaptabilní vyučovací strategie se značnými výhodami, má i svá omezení. Některé věci je lepší dělat sám. Tak jako všechny vyučovací metody i skupinová práce bude neúčinná, pokud ji budeme používat bez rozmyslu, příliš často či příliš dlouhou dobu.

Pro skupinovou výuku jsou typické tyto rysy:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému
- dělba práce žáků při řešení úlohy
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce

S pojmem skupinové výuky se v posledních letech spojuje pojem kooperativní výuky. Podle J. Maňáka a V. Švece (2003) jde také o komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úkolů a na spolupráci žáka s učitelem (Maňák, Švec, 2003), (Pecina, 2008, s. 58).

Třídy vedené v duchu kooperativního učení jsou charakteristické postojem vzájemné závislosti, neboť mottem je zde „ *všichni za jednoho, jeden za všechny*“. Žáci společně usilují o to, aby všichni členové týmu dosáhli cíle. Každý žák je však zodpovědný za své učení a je známkován jako jednotlivec. Žáci ve třídách s takovým režimem se učí poskytovat a přijímat pomoc, učí se spolupracovat na dosažení společného cíle.

Kooperativní činnosti obsahují čtyři základní prvky:

1) Interakci tváří v tvář

- Když se žáci, kteří se normálně příliš nestýkají, ocitnou tváří v tvář v situaci, kde jsou na sebe navzájem závislí, hroubí se mnohé bariéry a žáci se učí vážit si těch, kteří se od nich liší.

2) Vzájemnou závislost

- Skutečnost, že skupina uspěje nebo neuspěje jako celek, je tím, co vytváří kladnou vzájemnou závislost členů.

3) Individuální zodpovědnost

- Každý jednotlivec musí být individuálně zodpovědný za to, co se v jejím průběhu naučí.

4) Učení se kooperativním dovednostem

- Je významným úkolem školy žáky naučit, jak mají ve skupině budovat a udržovat vzájemnou důvěru, jak mají komunikovat s partnery, jak skupinu vést a jak řešit konflikty nebo rozpory mezi jejími členy.

(Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová, 2005, s. 249 - 253)

Účinnost skupinové formy výuky závisí na tom, jak cílevědomě je práce skupin řízena učitelem. Celá řada autorů vyčleňuje **tři základní fáze v jeho řízení:**

1. Formulace otázky, úkolu nebo problému

- řídicí činnost učitele spočívá ve vhodném výběru učiva, ve formulaci úkolů a problémů, které mohou vyvolat diskuzi ve skupině při jejich řešení

2. Činnost žáků ve skupině

- učitel musí promyslet rozdělení práce ve skupině, připravit vedoucího skupiny, podněcuje intelektuální činnost ostatních členů skupiny při hledání řešení, zdůvodňování postupu řešení, při srovnávání, vyčleňování podstatných prvků, při výměně názorů

3. Práce celé třídy s výsledky práce skupin

- v této fázi dochází ke kontrole a hodnocení výsledků
- učitel hodnotí práci skupin, aktivitu, účast na společně řešeném problému, na společné diskuzi
- výsledky sděluje jen žák učitelem vybraný
- učitel spolu se žáky získané výsledky zobecňuje, formuluje závěry, shrnuje a systematizuje výsledky

Skupiny mohou řešit buď stejný úkol či problém, nebo mají každá svůj specializovaný úkol, který je ale součástí problému řešeného celou třídou (Nezvalová, 1997).

5.8.2 Frontální výuka aktivní metodou

Výklad jako přežitek?

„Kdyby učit bylo totéž co vykládat, byli bychom všichni tak chytří, až by to nebylo hezké“. (R.F. Mager)

Výklad znamená, že učitel stojí před třídou a něco jí slovně sděluje. Je to didaktická vyučovací metoda, při níž je učitel v centru děje. Leckterý učitel užívá výklad nadměrně, většina učitelů ho užívá v hojné míře. Výklad je nejčastěji užívanou vyučovací metodou, průměrně zabírá 60% většiny hodin. Může poskytovat posluchačům „vysvětlení“ a „ukázkou“, nenahradí však korigovanou praxi ani další potřeby žáka. Věnovat 60% hodiny výkladu je vskutku příliš mnoho. Dobří učitelé vědí, kdy mají zmlknout (Petty, 1996, s. 114).

Většina lidí mluví tempem asi 100 až 200 slov za minutu. Hodinová přednáška by při takovém tempu řeči mohla obsahovat až 12 000 slov, což vydá na menší knížku. I při průměrném tempu by středoškolský učitel zvládl odpřednášet typickou učebnici za zhruba deset vyučovacích hodin. Na základě velmi hrubého odhadu tedy výklad dokáže předkládat látku přibližně desetkrát rychleji, než se ji žáci mají naučit!

Nelze se proto divit, že nezkušení učitelé žákům při výkladu mnohdy „utečou“.

„Učit metodou výkladu je podobné, jako kdybychom sháněli krávy z pastvy ve formulí“

Učit znamená mnohem více než jen vykládat (Petty, 1996, s. 115).

Jak podat výklad formou aktivní metody?

- používejte srozumitelnou a přiměřenou slovní zásobu
- zpřístupněte žákům látku
- využívejte obrazové pomůcky
- používejte ve výkladu kladení otázek
- sledujte soustředěnost žáků
- využívejte svůj hlas jako nástroj
- kontaktujte žáky očima a doprovázejte svou řeč gesty
- udržujte si ve výkladu humor a osobní rozměr
- dávejte věci do souvislosti se životem žáků
- snažte se probudit zvědavost žáků

Může udržet výklad žáky v aktivitě?

Pozorovat při výkladu skutečně dobré učitele bývá fascinující. Jejich působivost je nezřídka dána nikoli obsahem výkladu, ale způsobem, jak látku podávají – především řečí jejich těla (Petty, 1996, s. 119).

Obohacení frontální výuky

Přednášky, výklad a jiné metody tradičního vyučování je možno oživit a aktivně do nich zapojit posluchače pomocí mnoha rozmanitých technik.

1) zvědavá mysl chce poznávat

- Položte skupině zajímavou otázku, která podnítl zvědavost ohledně tématu, které chcete vyučovat. Měla by to být taková otázka, u které lze předpokládat, že nikdo z přítomných nebude znát odpověď.
- Povzbudte žáky ke spekulacím a hádání. Neposkytujte zpětnou vazbu okamžitě. Nechte prostor pro to, aby žáci začali být zvědaví na „správnou“ odpověď.
- Pokračujte výkladem, v němž předložíte odpověď na vaši otázku. Posluchači by měli být pozornější.

2) naslouchající týmy

- Tato činnost má žákům pomoci udržet se během přednášky v bdělém a soustředěném stavu.
- Rozdělte třídu do 4 týmů a jednotlivým týmům zadejte tyto úkoly:
 - A) *Tazatelé* – po přednášce položí nejméně dvě otázky týkající se materiálu přednášky
 - B) *Ti, kdo souhlasí* – po přednášce sdělí, s kterými body jejich tým souhlasí, a vysvětlí proč
 - C) *Oponenti* – po přednášce vynesou připomínky k bodům, se kterými jejich tým nesouhlasil, či nerozuměl a vysvětlí proč
 - D) *Ti, kdo poskytují příklady* – po přednášce vysvětlí konkrétní příklady nebo aplikace materiálu obsaženého v přednášce
- Obměny – přiřadte jiné role – např. shrnout přednášku, připravit kontrolní otázky pro ostatní apod.
- Před přednáškou uveďte otázky, na které mají žáci hledat odpovědi v přednášce. Vyhrává tým, který pozorně poslouchal a našel nejvíce odpovědi na otázky.

3) řízené psaní poznámek

- připravte materiály na rozdání obsahující shrnutí hlavních bodů přednášky.
- text v materiálech však nebude úplný, ale některá místa budou prázdná
- materiály rozdejte posluchačům, jejichž úkolem je, aktivním posloucháním výkladu chybějící informace doplnit

4) setkání s odborníky

- jedinečný způsob, jak při přednášce využít odborníky specializované na přednášené téma

5) filmový kritik

- aktivně žáky zapojte do sledování videa
- chtějte po žácích kritické zhodnocení videa (reálnost situace, nezapomenutelné okamžiky, přehlednost obsahu, použitelnost v praxi...)
- shlédněte video
- ved'te diskuzi – filmová recenze (Silberman, 1997)

Jako by se měly snažit děti vyvarovat z chyb svých rodičů, nedělat svým dětem to, co se jim, jako dětem nelíbilo, tak by se měli učitelé vyvarovat učitelských chyb, které sami zažili v roli žáků a nepříliš v dobrém na to vzpomínají. Každý z nás má jistě živě v paměti jednání, chování či různé formy výuky našich učitelů, které se nám navždy vtiskly do vzpomínek na školní léta, ať už v dobrém či špatném slova smyslu.

6 HRY A HROVÉ ASPEKTY ČINNOSTÍ

Význam hry je zkoumán v různých etapách historického vývoje lidstva, kdy hra byla vždy nedílnou součástí životní reality.

J. Piaget chápe hru jako formu životní činnosti dítěte, úzce související s rozvojem inteligence. Vysvětluje tento proces tak, že si dítě upravuje přicházející informace tak, aby odpovídaly jeho přáním a kapacitě.

Hra provází člověka po celý život, není jen aktivitou dětství. V různých životních etapách má hra svá specifika. Hra v dospělosti působí na všechny složky osobnosti. V rovině kognitivní procvičuje prospěch, smysl pro detail, komplexnost vnímání, paměť, řečové dovednosti. Rozvíjí tvořivost a fantazii, poskytuje alternativní formy učení, umožňuje získat nové způsoby řešení problémů, inspiruje ke kladení nových hypotéz (PhDr. Lenka Šulcová, CSc., vedoucí oddělení sociální psychologie FF UK) (Bakalář, 2000, s. 155 - 156).

Herní situace má pro pedagogiku velký význam. Vážným důvodem byl hluboce zakořeněný a zcela nesprávný názor o neslučitelnosti hry s tzv. vážnou výchovně vzdělávací prací. Mnoho současných odborníků má na možnosti, význam a poslání her zcela odlišný názor (Bakalář, Břicháček, Hermochová, Kratochvíl, Křivohlavý, Vyskočilová a další) a to i v rámci vysoce kvalifikované přípravy dospělých (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 99).

V našich současných podmínkách se již jen výjimečně setkáme s názorem, podle kterého hra je „promarněním času“, který by dítě mohlo vynaložit na užitečnější činnost, jako je práce a učení. Uznává se, že dítě se právě hrou mnohému naučí, připraví se pro práci i pro život.

Ve společných hrách jsou četné a rozmanité příležitosti k získání zkušeností v různých sociálních rolích, k formování zkušeností v sociální interakci, vztahů, spolupráce aj. Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, k překonání únavy a obtíží, k soustředění pozornosti. Tedy mají značné formativní účinky, a to zvláště proto, že jsou to činnosti silně motivované.

Mladiství dříve nebo později začínají chápat hru jako něco překonaného, spjatého s dětstvím, nad které se cítí již povzneseni. Neznamená to konec hry ve vývoji jedince, ale spíše přechod od dětské hry k jiným hrám, popřípadě k jiným činnostem s herními aspekty, ať již jsou to činnosti zájmové, zábavné, pracovní, učební aj. (Čáp, 1997, s. 301 - 302).

6.1 Hlavní typy psychoher

1. hry seznamovací, rozechřivací
2. hry didaktické, informativní, vzdělávací
3. hry rozvíjející tvořivé myšlení
4. hry prohlubující sebepoznání

Pozitiva aktivní účasti v psychohrách:

- usnadní vzájemné poznávání hráčů
- navodí příznivější atmosféru pro lepší komunikaci
- poučí, zvýší úroveň všeobecné informovanosti
- pomůže změnit navyklé šablony myšlení, cítění i hodnocení
- přispěje ke korekci poruch sebehodnocení
- stimuluje k vlastní tvorbě jiných her, či jiných aktivit (Bakalář, 2000, s. 9)

6.2 Didaktické hry

Patří mezi metody, které v posledních letech na základě snahy o alternativní přístupy k výuce zaznamenaly zvýšené uplatnění. Prostřednictvím herních situací se dají se žáky řešit i složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává motivačním stimulem, který je schopen značně zmobilizovat jejich kognitivní potenciál, zejména při hrách soutěživých.

Didaktických her lze ve výuce využívat celé řady, mohou to být hry např. na psychické uvolnění a odreagování, hry podporující rozvoj vyjadřovacích schopností, mimiku, gestikulaci, podněty pro rozvoj vlastní osobnosti, samostatnosti, vztahu a lásky k přírodě, k vlastnímu zdraví, frustrační tolerance, schopnost rychlé reakce a adaptace, rozvoj sociální sféry a komunikace a další (Kalhoust, Obst, 2001, s. 102).

Začleňování didaktických her do výuky musí počítat také se skutečností, že hra v životě dnešních žáků plní také specifické funkce, totiž že zejména ve větší míře kompenzuje chudost sociálních podmětů a citových vztahů.

Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nezávaznosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků vymezit jako *takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům* (Maňák, Švec, 2003, s. 126 - 127).

6.2.1 Komponenty didaktické hry (Maňák, 1997):

- didaktický cíl (předpokládaný efekt)
- pravidla (podmínky hry)
- obsah (motivační rámec)

6.2.2 Dělení didaktických her

Didaktické hry můžeme třídit z mnoha hledisek:

- podle doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé)
- podle místa, kde se odehrávají (ve třídě, mimo ni)
- podle druhu převládajících činností (osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností)
- podle toho, co se hodnotí (kvalita, kvantita nebo čas výkonu)
- podle toho, kdo je hodnotí (žakovská porota, učitel)
- podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby)

(Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 100)

Obecné dělení her je však založeno na míře interakce mezi hráči, případně herními týmy. A lze je rozdělit na:

- **Neinterakční hry** – každý hráč hraje sám za sebe, výsledek není závislý na spolupráci, vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů
- **Interakční hry** – hráči na sebe vzájemně působí, komunikují, vzájemně se dorozumívají a svým jednáním a postupy se ovlivňují

(Kotrba, Lacina, 2007, s. 97)

Didaktická hra patří do skupiny aktivizujících metod proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 30).

Didaktické hry využívají silné motivace účastníků k výchovně vzdělávacím účelům, záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 100).

Dříve bylo učení pokládáno za vážný a obtížný proces. Pokud se někdy ozval ze třídy smích, ostatní učitelé procházející kolem zlobně a podezřívavě nahlíželi dovnitř. Hry však mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody (Petty, 1996, s. 188).

6.2.3 Užívání her v praxi

V našem životě většinou příliš převažuje vážnost a je v něm málo prostoru pro lehkomyšlnost, snažte se tedy hrát s žáky hry. Kdykoli se vám hry budou hodit, použijte je. Vyvolávají v žácích silnou touhu komunikovat, a ta je předpokladem učení. Navíc díky hrám budou hodiny zábavnější. Nehrajte však žádnou hru příliš často ani příliš dlouho.

Učení a zábava nejsou v rozporu. V diplomové práci je uvedeno několik pedagogických her, které významně podporují proces učení. Jejich prostřednictvím se žáci rychle a aktivně začlení do třídní práce, jsou pozitivně motivováni k učení a zjištěné souvislosti si lépe pamatují (Petty, 1996, s. 195).

Každou hru je nutné před vlastním použitím ve výuce připravit. Metodická příprava musí vycházet z učitelem sledovaného pedagogického záměru, jemuž se podřizuje vše ostatní. Hra se zakládá na nápadu, jenž určuje její ráz a tvoří základ pro formulaci pravidel. Ta musí být jednoduchá, srozumitelná a musí jednoznačně určovat chování hráčů ve všech myslitelných situacích.

- musí být formulován cíl hry, vědět, čím hra končí
- seznámit hráče s pomůckami
- hodnotit průběh hry a výsledky
- znát časový limit či kvantitu výkonu
- posuzovat kvalitu výkonu
- seznámit žáky s celým systémem hodnocení před zahájením hry

Každou hru je kromě toho třeba vyzkoušet dříve, než se stane trvalou součástí výuky (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 101).

7 METODIKA PRÁCE

7.1 Metodika průzkumu

K průzkumu jsme použili formu písemného dotazování - dotazník pro žáky (*příloha 28*) a anketu pro učitele (*příloha 29*).

Dotazník slouží k zjišťování informací dané skupiny osob. Na základě těchto informací dochází k vyhodnocování určitých skutečností (názorů, postojů, preferencí) a k orientaci dalších kroků (www.wikipedia.cz).

Je to velmi frekventovaná metoda získávání dat v pedagogickém výzkumu. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráska, 2007, s. 163).

Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, lze rozdělit položky na otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované). U otevřených položek respondent odpověď sám vytváří, u položek uzavřených určitým způsobem manipuluje s odpověďmi již navrženými např. vybírá, seřazuje apod. (Chráska, 2007, s. 165).

Anketa je nesystematický průzkum názorů dotazem u obvykle malé skupiny respondentů, kteří nesplňují statistická kritéria (www.wikipedia.cz).

Použité dotazníky a ankety jsou v papírové podobě a jedná se o jednoúčelový formulář. Dotazník pro žáky obsahuje 11 položek, z nichž první položka specifikuje ročník a obor studia, 7 položek je uzavřených, žáci na ně odpovídají ANO x NE, nebo vybírají z nabídnutých možností libovolný počet odpovědí, 3 položky jsou otevřené. V poslední položce mají žáci prostor, v němž se mohou otevřeně vyjádřit k dotazníku, danému tématu či doplnit některé informace.

Anketa pro učitele obsahuje 8 položek, první dvě položky jsou věnovány zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání odborných učitelek a délky jejich pedagogické praxe, 4 položky jsou uzavřené, na které učitelky odpovídají ANO x NE, nebo vybírají z nabídnutých možností libovolný počet odpovědí, 2 položky jsou otevřené.

7.2 Organizace průzkumu

Průzkum jsme realizovali na VOŠ a SZŠ v Trutnově na přelomu listopadu a prosince 2010. Průzkum jsme zaměřili na žáky třech tříd 2. ročníku v oboru zdravotnický asistent, 3. a 4. ročníku v oboru zdravotnické lyceum a na odborné učitelky, vyučující na této škole. Ve všech třech třídách jsou vyučovány odborné předměty odbornými učitelkami a ve všech třech třídách je vyučován předmět klinická propedeutika, na který je diplomová práce zaměřena.

Do průzkumu se zapojilo celkem 86 žáků a 15 odborných učitelek.

třída 2. ZA	–	29 žáků	obor zdravotnický asistent
třída 3. ZL	–	30 žáků	obor zdravotnické lyceum
třída 4. ZL	–	27 žáků	obor zdravotnické lyceum

7.3 Sběr dat k průzkumu

Po domluvě s ředitelem školy a třídními učitelkami vybraných tříd jsme měli čas a prostor všechny třídy o plánovaném průzkumu informovat. S jednotlivými třídami jsme se sešli v rámci třídnických hodin a žáci byli seznámeni s tématem, záměrem a cíli diplomové práce. V každé třídě jsme bez přítomnosti učitele diskutovali o problematice alternativní výuky, aktivizačních metod a didaktických her realizovaných při výuce na této škole. Žáci byli seznámeni se základními pedagogickými a didaktickými pojmy z dotazníku, abychom předešli případnému nepochopení některých otázek. Dále měli žáci prostor se vyjádřit, uvést zkušenosti s alternativní výukou realizovanou na škole či uvést, jaké mají názory na danou problematiku. Otevřená diskuze probíhala ve skupině každé třídy zvlášť. Tímto jsme žáky vyzvali k aktivní spoluúčasti na průzkumu, který jsme realizovali formou dotazníků.

Dotazníky žáci vyplňovali v mé přítomnosti, čímž jsme pozitivně ovlivnili jejich stoprocentní návratnost.

7.4 Popis a interpretace získaných dat

Výsledky průzkumu jsme rozdělili na dvě části:

- průzkum zaměřený na žáky
- průzkum zaměřený na učitele

Výsledky jsme vyjádřili pomocí absolutních a relativních četností, poté názorně zpřehlednili do tabulek a grafů.

7.5 Výsledky

7.5.1 Vyhodnocení dotazníku pro žáky

1. Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících a oborech

třída 2. ZA	–	29 žáků	obor zdravotnický asistent
třída 3. ZL	–	30 žáků	obor zdravotnické lyceum
třída 4. ZL	–	27 žáků	obor zdravotnické lyceum

Tabulka č. 1 Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících a oborech

Třída	Počet žáků	Obor
2.ZA	29	Zdravotnický asistent
3.ZL	30	Zdravotnické lyceum
4.ZL	27	Zdravotnické lyceum
Celkem Σ	86	

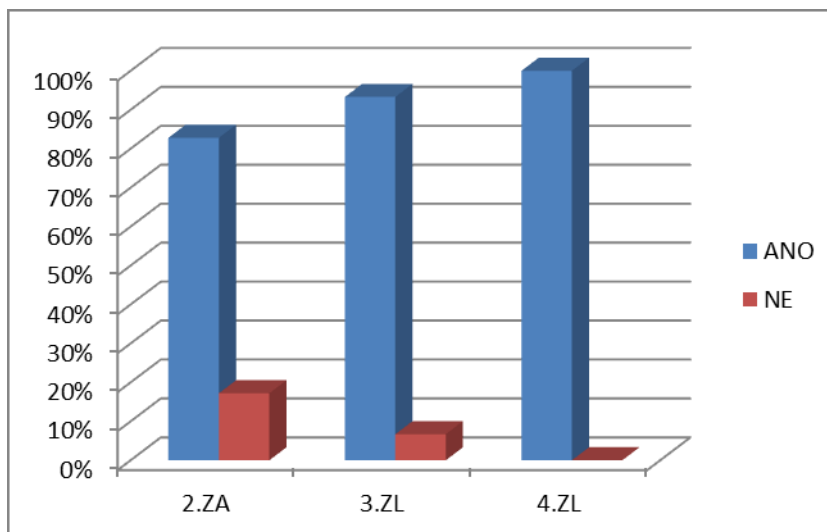
2. Jsou využívány aktivizační metody a didaktické hry při výuce odborných předmětů?

- a) ANO
- b) NE

Tabulka č. 2 Využívání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	24	82,8	28	93,3	27	100
NE	5	17,2	2	6,7	0	0
Celkem Σ	29	100%	30	100%	27	100%

Graf č. 1 Využívání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů



3. Pokud ANO, při kterých odborných předmětech je učitelé využívají nejvíce?

Vyjmenuj 1 – 3 předměty, dle četnosti používání metod:

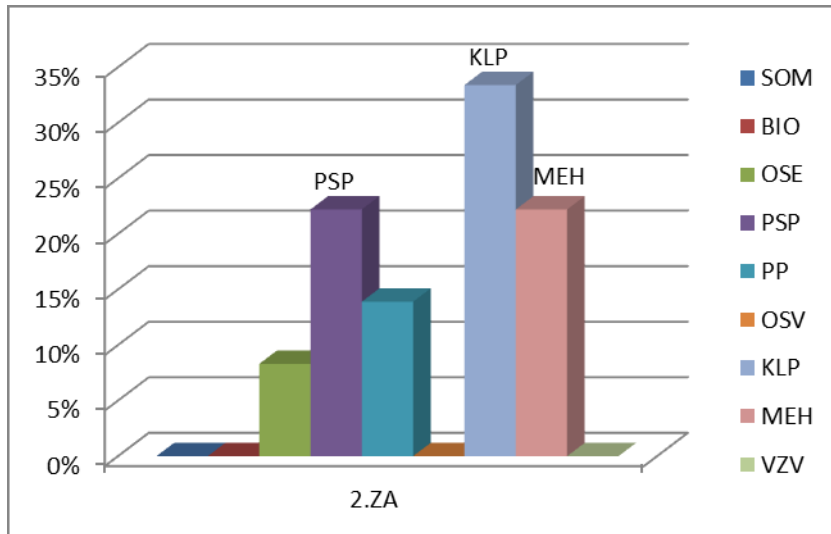
Žáci vyjmenovali tyto předměty:

- SOM - Somatologie
- BIO - Biologie
- OSE - Ošetřovatelství
- PSP - Psychologie a komunikace
- PP - První pomoc
- OSV - Osobnostní výchova
- KLP - Klinická propedeutika
- MEH - Základy mikrobiologie a hygieny
- VZV - Výchova ke zdraví

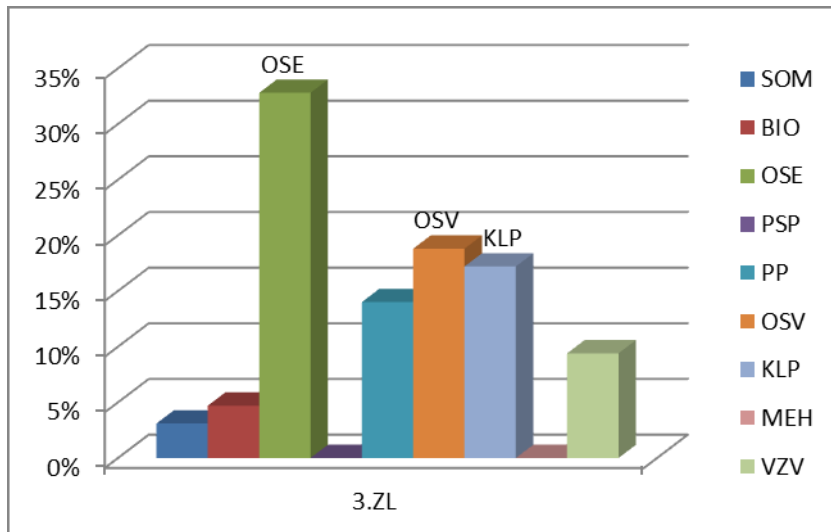
Tabulka č. 3 Odborné předměty dle četnosti využívání aktivizačních metod a her při výuce

Odpověď'	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
SOM	0	0	2	3,1	0	0
BIO	0	0	3	4,7	7	18,9
OSE	3	8,3	21	32,8	2	5,4
PSP	8	22,2	0	0	8	21,6
PP	5	13,9	9	14,0	0	0
OSV	0	0	12	18,8	0	0
KLP	12	33,4	11	17,2	20	54,1
MEH	8	22,2	0	0	0	0
VZV	0	0	6	9,4	0	0
Celkem Σ	36	100%	64	100%	37	100%

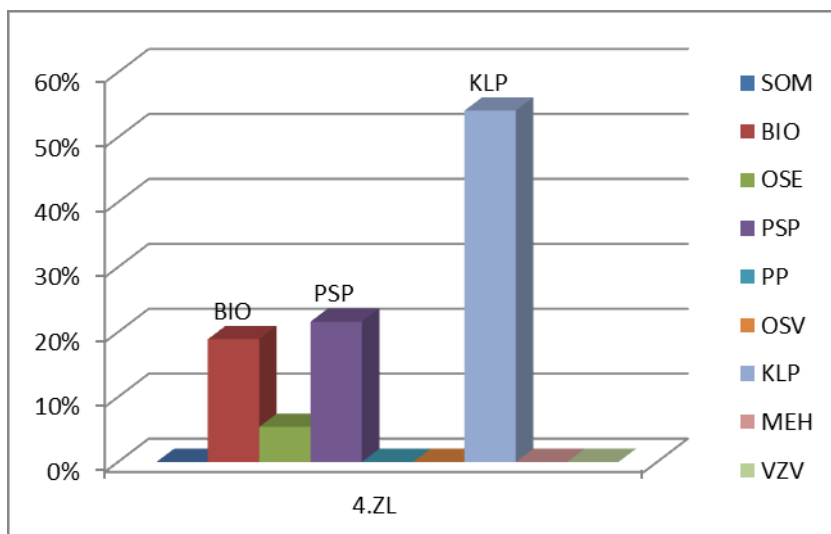
Graf č. 2 Výsledky 2.ZA



Graf č. 3 Výsledky 3.ZL



Graf č. 4 Výsledky 4.ZL



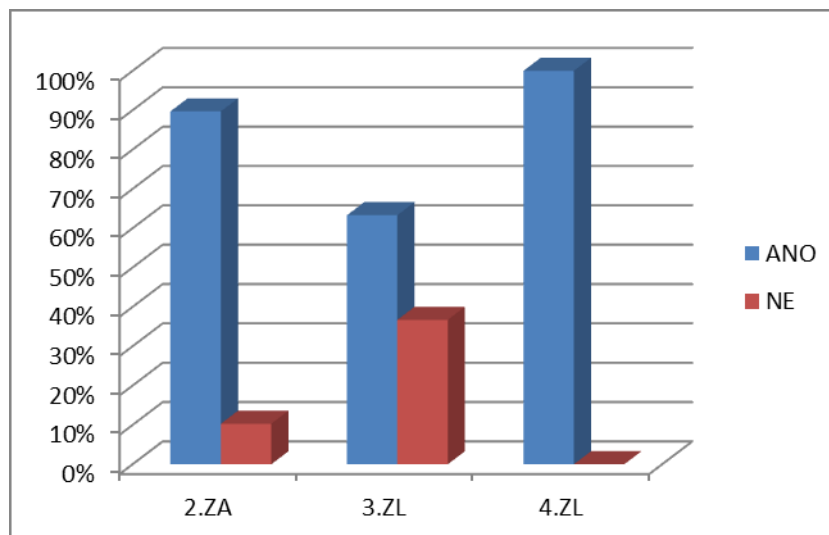
4. Jsou využívány aktivizační metody a didaktické hry při výuce klinické propedeutiky?

- a) ANO
- b) NE

Tabulka č. 4 Využívání aktivizačních metod a didaktických her při výuce KLP

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	26	89,7	19	63,3	25	100
NE	3	10,3	11	36,7	0	0
Celkem Σ	29	100%	30	100%	25	100%

Graf č. 5 Využívání aktivizačních metod a didaktických her při výuce KLP



5. Pokud ANO, jak byste zhodnotili četnost jejich používání při výuce v KLP?

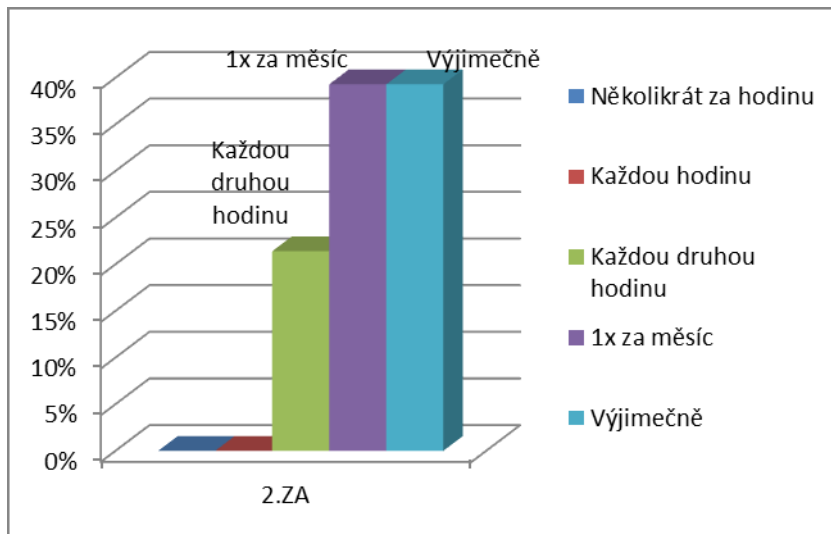
- a) několikrát za hodinu
- b) každou hodinu
- c) každou druhou hodinu
- d) 1x za měsíc
- e) výjimečně

Tabulka č. 5 Četnost používání aktivizačních metod a didaktických her při výuce KLP

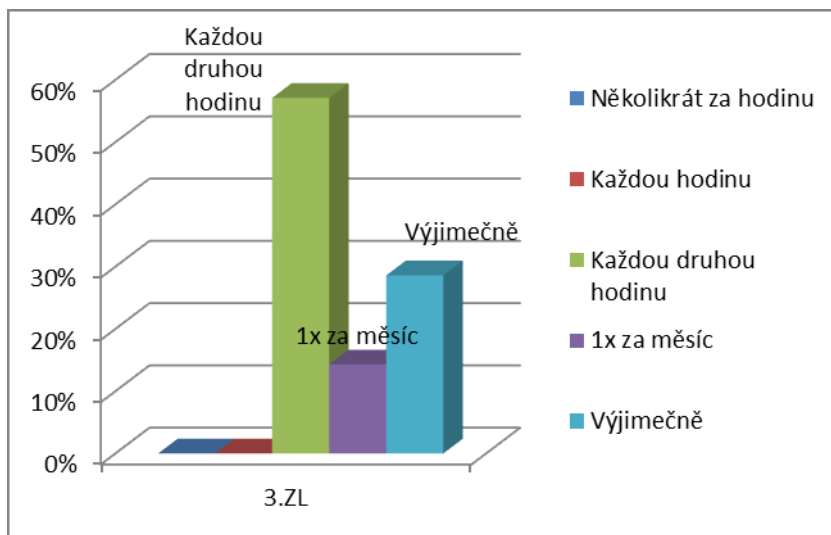
Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Několikrát za hodinu	0	0	0	0	0	0
Každou hodinu	0	0	0	0	8	29,7
Každou druhou hodinu	6	21,4	12	57,1	3	11,1
1x za měsíc	11	39,3	3	14,3	10	37,0
Výjimečně	11	39,3	6	28,6	6	22,2
Celkem Σ	28	100%	21	100%	27	100%

V této položce se názory žáků jednotlivých tříd poměrně rozcházejí. Pouze ve 3. ročníku uvádí 57,1% žáků využívání aktivizačních metod při výuce KLP každou druhou hodinu, u žáků ostatních tříd převažují odpovědi 1x za měsíc či výjimečně. U 4. ročníku jsou uvedené odpovědi v rozporu, kde 37% žáků uvádí četnost 1x za měsíc a 29,7% žáků každou hodinu.

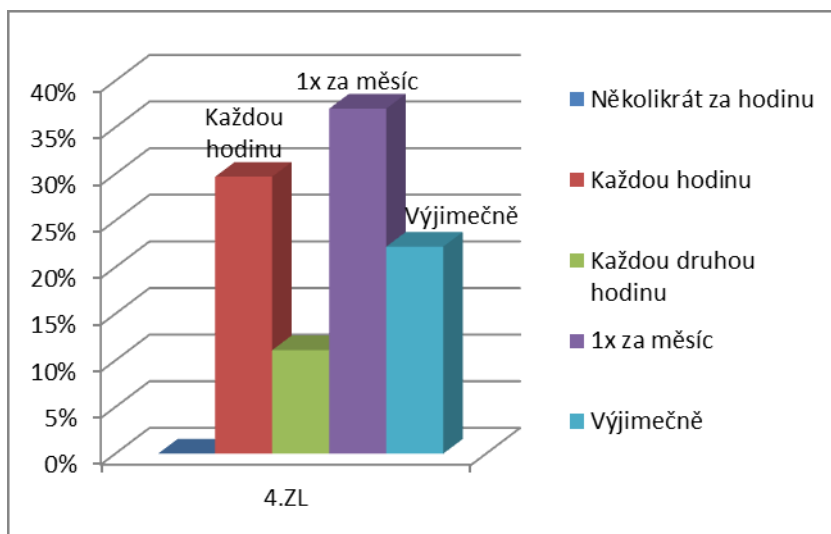
Graf č. 6 Četnost používání - 2.ZA



Graf č. 7 Četnost používání - 3.ZL



Graf č. 8 Četnost používání - 4.ZL



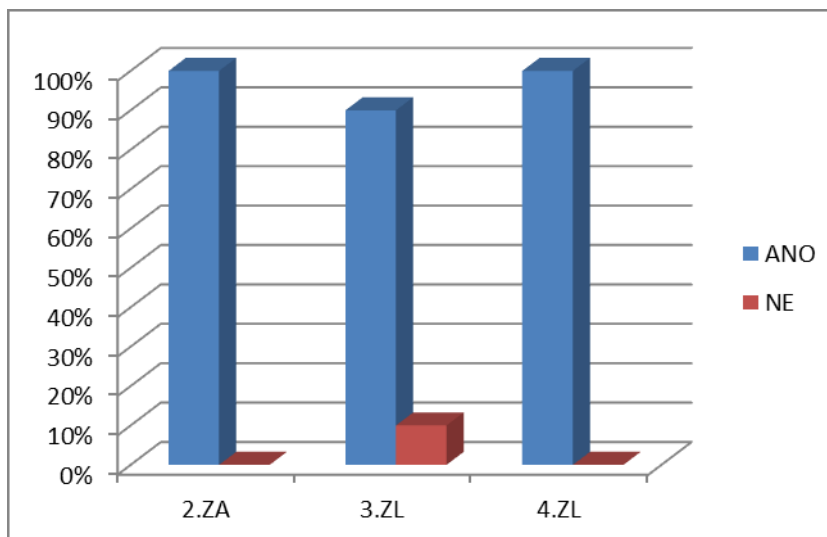
6. Jsou používány učiteli při výuce KLP skupinové metody? (žáci aktivně pracují v rozdělených, různě početných skupinkách, týmech)

- a) ANO
- b) NE

Tabulka č. 6 Používání skupinových metod při výuce KLP

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	29	100	27	90,0	27	100
NE	0	0	3	10,0	0	0
Celkem Σ	29	100%	30	100%	27	100%

Graf č. 9 Používání skupinových metod při výuce KLP



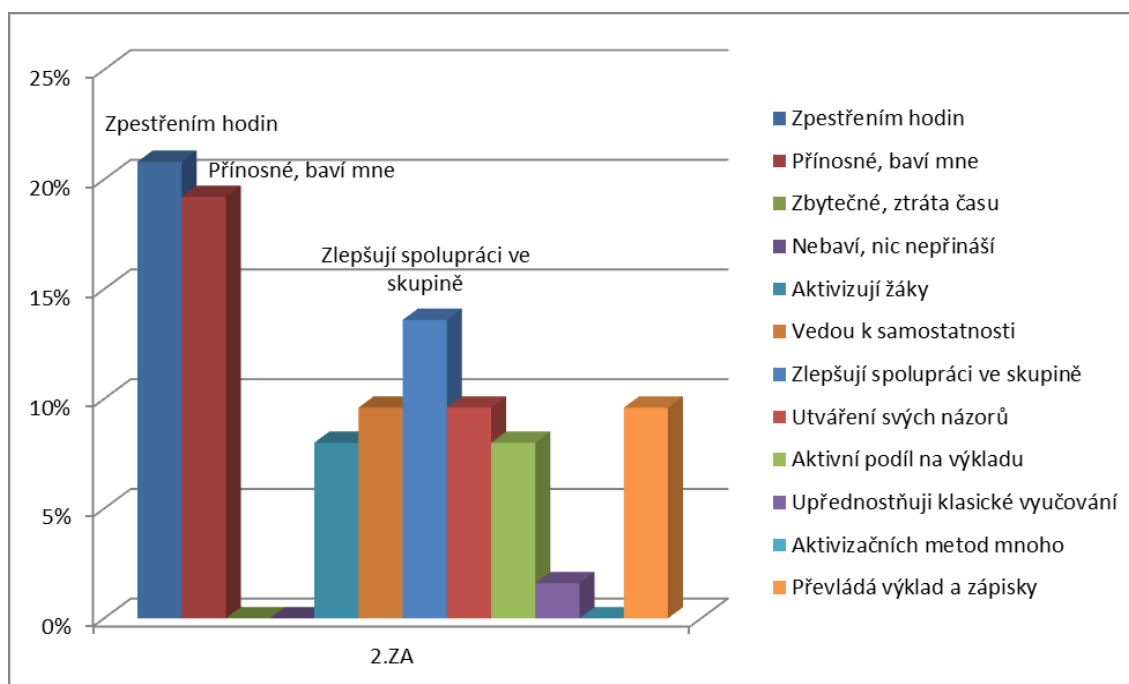
7. Jak hodnotíte využívání aktivizačních metod a různých skupinových a individuálních her při výuce odborných předmětů? (zakroužkujte libovolné množství odpovědí)

- a) jsou zpestřením hodin a výuky, hodiny jsou zajímavější
- b) jsou pro výuku velmi přínosné, baví mne
- c) jsou zbytečné a ztráta času
- d) nebaví mne, nic mi nepřináší
- e) aktivizují žáky, kteří se více v hodinách soustředí a pracují
- f) vedou žáky k samostatnosti, žáci se více podílejí na výuce
- g) zlepšují spolupráci ve skupině, třídě, vztahy mezi žáky
- h) vedou žáky k utváření svých názorů, učí diskuzi a prezentaci názorů před třídou
- i) žáci se aktivně podílejí na výkladu látky, mohou se zapojit
- j) upřednostňuji klasické vyučování, kdy učitel přednáší novou látku a žáci si pasivně zapisují
- k) aktivizačních metod a her je při výuce používáno příliš mnoho, přináší chaos a žáky nebaví
- l) v hodinách převládá výklad učitele, žáci si dělají zápisky, co by měli k dané látce znát

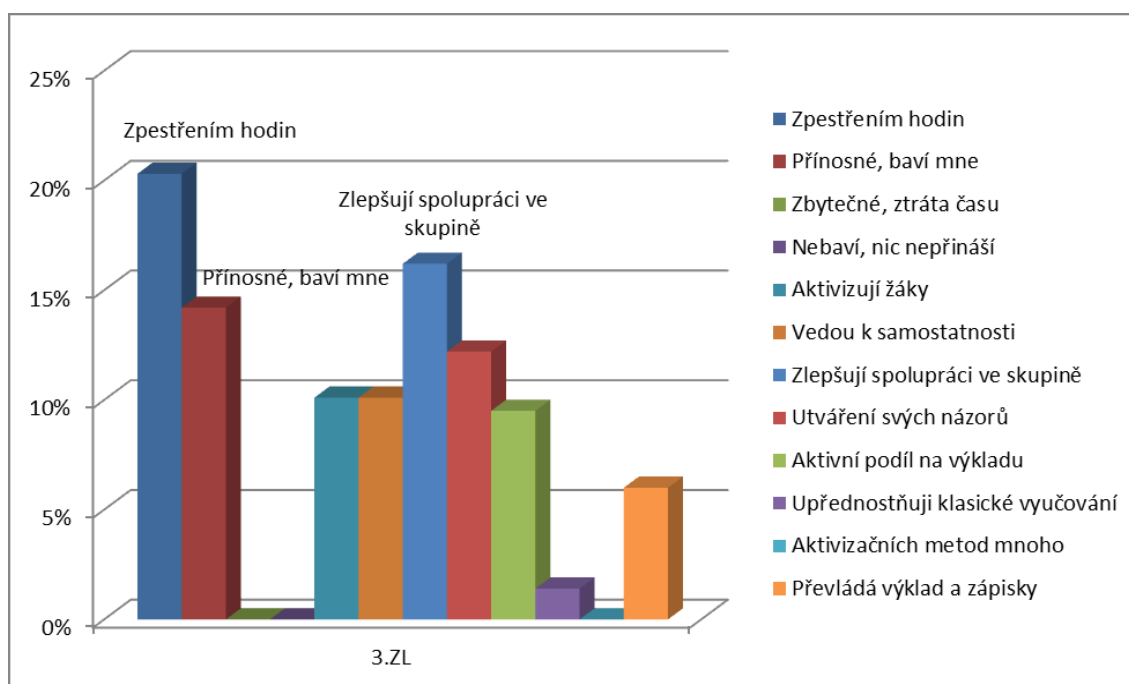
Tabulka č. 7 Hodnocení využívání aktivizačních metod, skupinových a individuálních her při výuce odborných předmětů

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Zpestřením hodin	26	20,8	30	20,3	24	19,7
Přínosné, baví mne	24	19,2	21	14,2	13	10,7
Zbytečné, ztráta času	0	0	0	0	0	0
Nebaví, nic nepřináší	0	0	0	0	2	1,6
Aktivizují žáky	10	8,0	15	10,1	10	8,2
Vedou k samostatnosti	12	9,6	15	10,1	15	12,3
Zlepšují spolupráci ve skupině	17	13,6	24	16,2	13	10,7
Utváření svých názorů	12	9,6	18	12,2	11	9,0
Aktivní podíl na výkladu	10	8,0	14	9,5	13	10,7
Upřednostňuji klasické vyučování	2	1,6	2	1,4	7	5,7
Aktivizačních metod mnoho	0	0	0	0	2	1,6
Převládá výklad a zápisky	12	9,6	9	6,0	12	9,8
Celkem Σ	125	100%	148	100%	122	100%

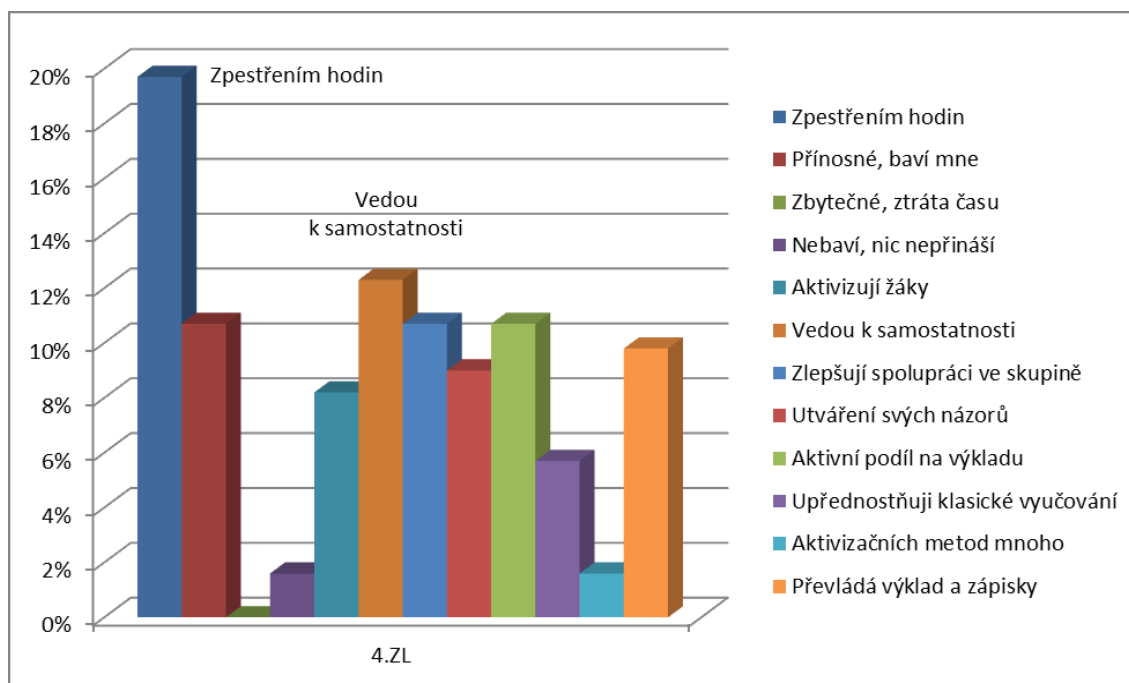
Graf č. 10 Hodnocení využívání aktivizačních metod, skupinových a individuálních her při výuce odborných předmětů - 2.ZA



Graf č. 11 Hodnocení využívání aktivizačních metod, skupinových a individuálních her při výuce odborných předmětů - 3.ZL



Graf č. 12 Hodnocení využívání aktivizačních metod, skupinových a individuálních her při výuce odborných předmětů - 4.ZL



Žáci hodnotí používání aktivizačních metod při výuce pozitivně, jejich převažující názory vyplývají z grafů. 38% všech žáků uvádí, že při hodinách převažuje výklad učitele, při kterém si žáci pasivně zapisují.

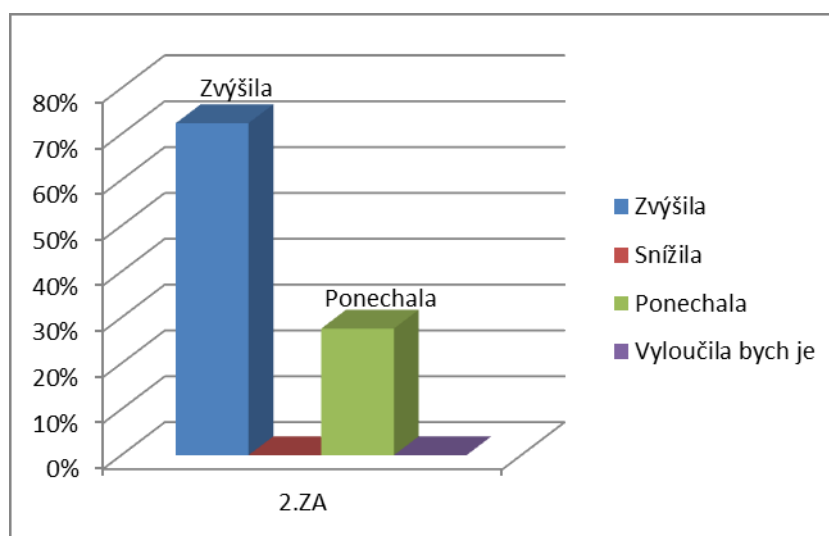
8. Četnost aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů, především v KLP, bych:

- a) zvýšila
- b) snížila
- c) ponechala, jak je to nyní
- d) vyloučila bych je úplně

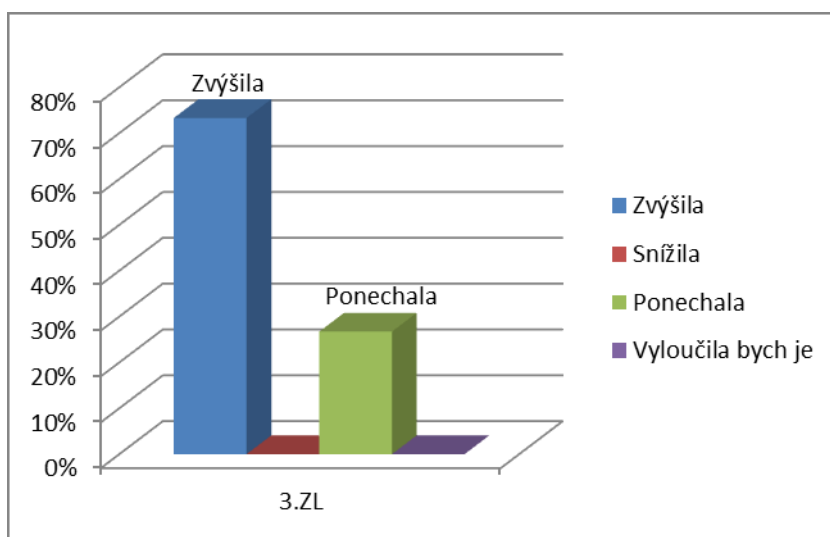
Tabulka č. 8 Četnost aktivizačních metod a didaktických her bych:

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Zvýšila	21	72,4	22	73,3	12	44,4
Snížila	0	0	0	0	0	0
Ponechala	8	27,6	8	26,7	15	55,6
Vyloučila bych je	0	0	0	0	0	0
Celkem Σ	29	100%	30	100%	27	100%

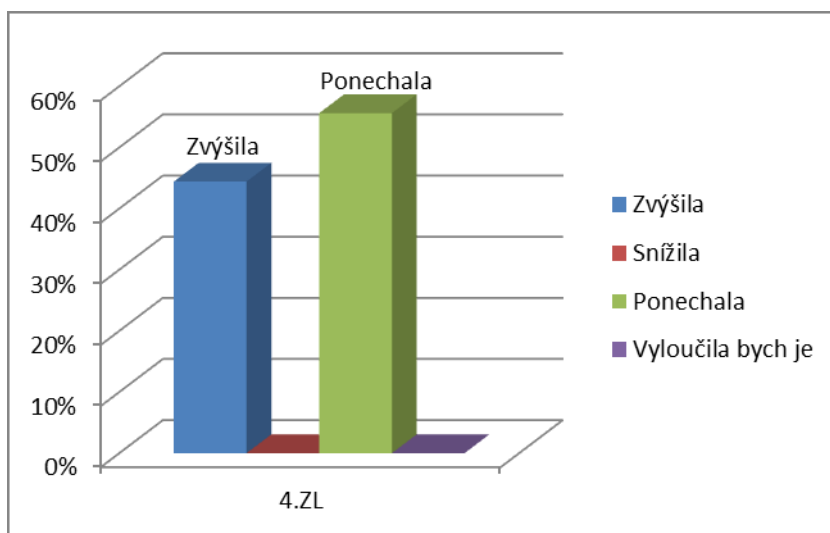
Graf č. 13 Četnost aktivizačních metod a didaktických her bych: 2.ZA



Graf č. 14 Četnost aktivizačních metod a didaktických her bych: 3.ZL



Graf č. 15 Četnost aktivizačních metod a didaktických her bych: 4.ZL



Z výsledků je patrné, že ve 2. a 3. ročníku by chtěli žáci používání aktivizačních metod zvýšit, ve 4. ročníku převažuje ponechání jejich četnosti jako doposud. Nikdo z žáků nevedl, že by chtěl jejich počet snížit, či aktivizační metody vyloučit úplně.

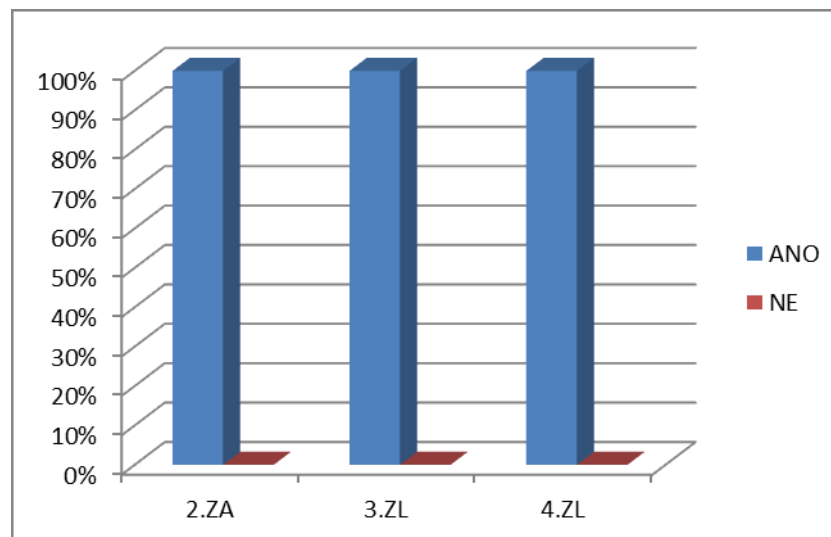
9. Znáte některé z níže uvedených metod, protože je učitelé při výuce odborných předmětů používají?

- 1) ANO
- 2) NE

Tabulka č. 9 Znáte některé z níže uvedených metod?

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	27	100	27	100	27	100
NE	0	0	0	0	0	0
Celkem Σ	27	100%	27	100%	27	100%

Graf č. 16 Znáte některé z níže uvedených metod?



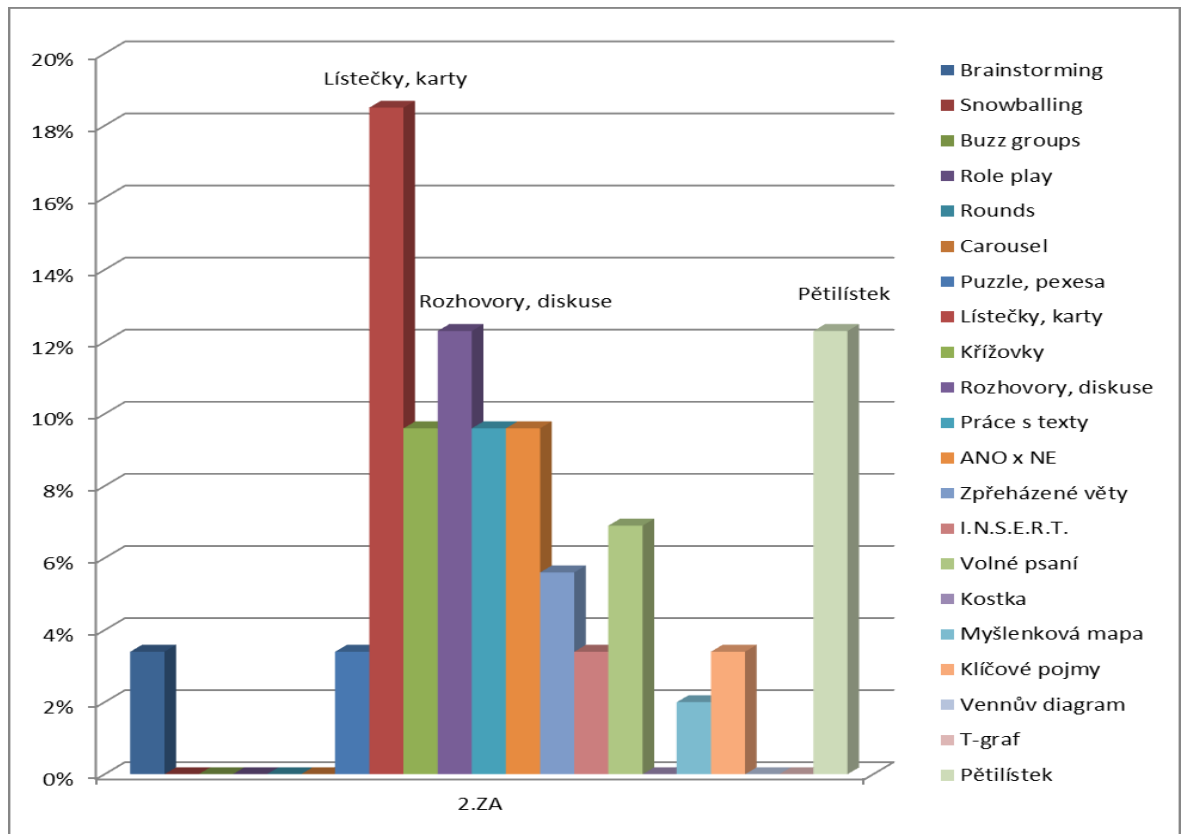
Pokud ano, vyberte a zakroužkujte odrážku, které:

- brainstorming (bouře mozků)
- snowballing (sněhová koule)
- buzz groups (muší skupiny)
- role play (hraní rolí)
- rounds (kolečka)
- carousel (kolotoč)
- skládání puzzle, pexesa
- lístečkové metody, třídění karet (lístky, karty s pojmy, které se zařazují, třídí..)
- křížovky
- rozhovory, diskuse ve dvojicích, ve skupině
- práce s texty (hledání odpovědí, opakované čtení s otázkami)
- metoda ANO x NE
- metoda zpřeházených vět, metoda nedokončených vět
- metoda I.N.S.E.R.T (značení textu – znám, neznám, nesouhlasím, chci vědět více – pomocí znamének +, -, ?, √)
- metoda volného psaní (5min. na určité téma – co mě napadne)
- kostka (na stranách kostky je: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj)
- myšlenková mapa
- metoda klíčových pojmů
- Vennův diagram (srovnání 2 skutečností, jevů – hledání společných a specifických znaků a jejich znázornění)
- T – graf (metoda znázornění názorů pro a proti)
- pětílístek

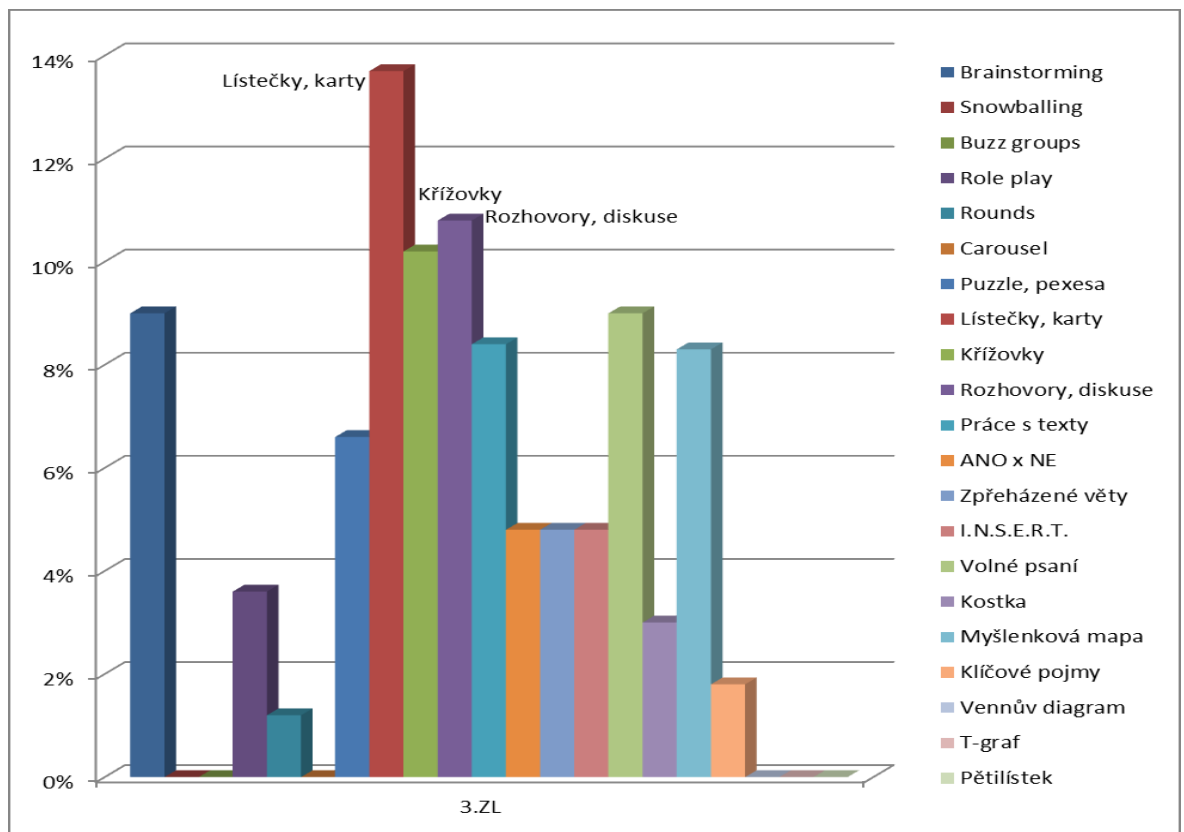
Tabulka č. 10 Nejčastěji používané metody při výuce odborných předmětů

Odpověď	2.ZA		3.ZL		4.ZL	
	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Brainstorming	5	3,4	15	9,0	15	11,5
Snowballing	0	0	0	0	2	1,6
Buzz groups	0	0	0	0	0	0
Role play	0	0	6	3,6	2	1,6
Rounds	0	0	2	1,2	0	0
Carousel	0	0	0	0	0	0
Puzzle, pexesa	5	3,4	11	6,6	8	6,1
Lístečky, karty	27	18,5	23	13,7	11	8,4
Křížovky	14	9,6	17	10,2	11	8,4
Rozhovory, diskuse	18	12,3	18	10,8	11	8,4
Práce s texty	14	9,6	14	8,4	7	5,3
ANO x NE	14	9,6	8	4,8	7	5,3
Zpřeházené věty	8	5,6	8	4,8	5	3,8
I.N.S.E.R.T	5	3,4	8	4,8	10	7,6
Volné psaní	10	6,9	15	9,0	13	9,9
Kostka	0	0	5	3,0	0	0
Myšlenková mapa	3	2,0	14	8,3	22	16,8
Klíčové pojmy	5	3,4	3	1,8	2	1,6
Vennův diagram	0	0	0	0	3	2,3
T-graf	0	0	0	0	0	0
Pětilístek	18	12,3	0	0	0	0
Celkem Σ	146	100%	167	100%	131	100%

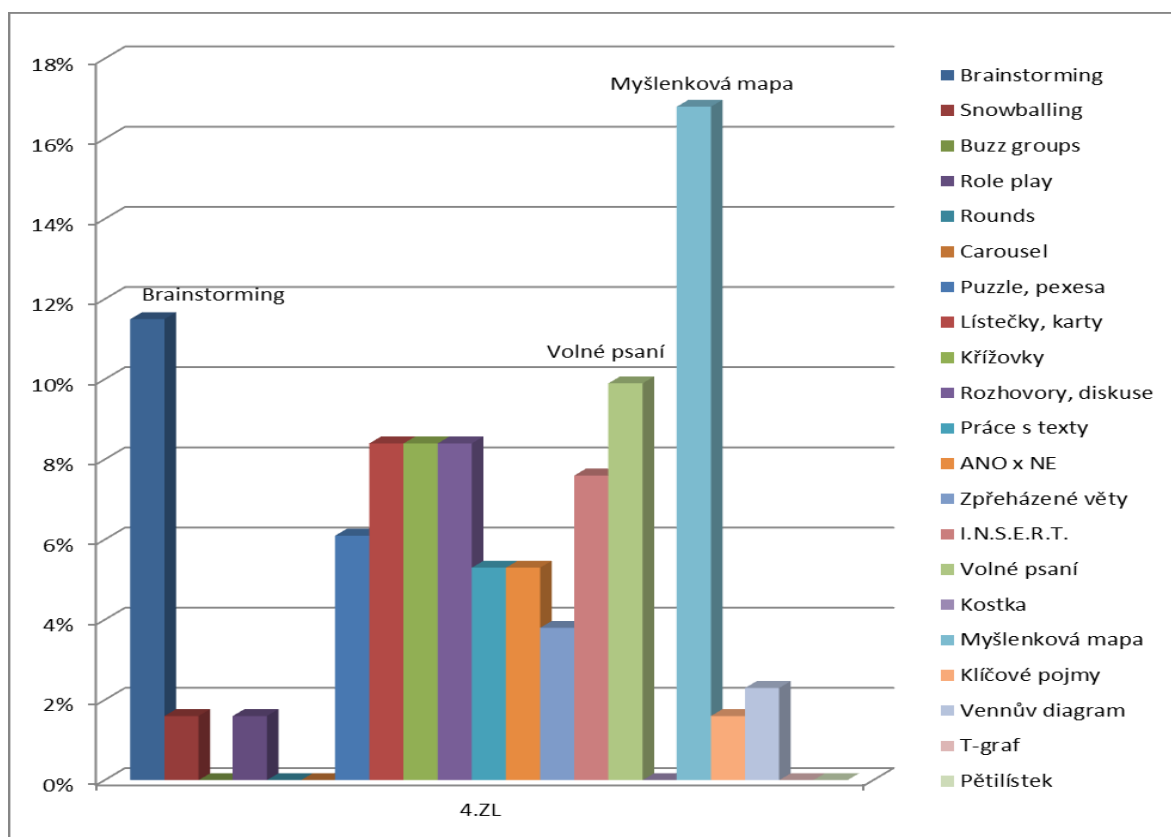
Graf č. 17 Nejčastěji používané metody při výuce odborných předmětů - 2.ZA



Graf č. 18 Nejčastěji používané metody při výuce odborných předmětů - 3.ZL



Graf č. 19 Nejčastěji používané metody při výuce odborných předmětů - 4.ZL



10. Pokud vám nic neříkají metody z bodu 9., zkuste stručně popsat některé aktivizační metody, které učitelé využívají při výuce v odborných předmětech.

Tato otázka nebyla v žádném ze tří ročníků využita, tudíž nebude hodnocena.

11. Prostor pro doplnění, pokud byste se chtěli ještě k danému tématu něčím vyjádřit:

2. ročník – žáci se k otázce nevyjádřili

3. ročník – vyjádřilo se 12 žáků k negativní zkušenosti

Žáci především negativně hodnotí používání aktivizačních a skupinových metod z důvodů – rušného a nespolupracujícího klimatu ve třídě, kdy si učitel neumí sjednat klid a přizpůsobit metodám podmínky a tudíž se vytrácí efektivnost metod. Sám učitel tápe v používání metod, které pak nemají „hlavu ani patu.“ 10 žáků uvedlo, že mají s aktivizačními metodami minimální zkušenost, jelikož ve všech předmětech převažuje výklad učitele a zapisování do sešitů, s učebnicí se pracuje velmi málo. Pokud si žáci mají dohledat nějaké informace, plní to formou domácího úkolu, a to především vyhledáváním informací na internetu. Jelikož často vážně kontrola úkolů, většina žáků je neplní.

4. ročník – žáci se k otázce nevyjádřili

7.5.2 Shrnutí výsledků dotazníků pro žáky

Při vyhodnocení dotazníků žáků jsme došli k závěru, že žáci jednotlivých tříd v odlišných oborech mají v klíčových otázkách velmi podobné odpovědi, názorově se hodně shodují a k alternativní výuce a aktivizačním metodám při výuce odborných předmětů se staví velmi pozitivně. Ač převážná většina uvádí, že aktivizační metody jsou při výuce odborných předmětů používány, až v detailnějším rozboru položek zjistíme, že četnost jejich používání je velmi malá. To bylo patrné i z otevřené diskuze s jednotlivými třídami, která předcházela vyplňování dotazníků. Nejlépe z odborných předmětů, z hlediska využívání aktivizačních metod při výuce, si stojí předměty: klinická propedeutika, ošetrovatelství, psychologie. Velká většina žáků potvrzuje využívání skupinových metod při výuce KLP. Celkovou četnost aktivizačních metod při výuce by chtěli žáci zvýšit, menšina by je ponechala v té četnosti používání, jako doposud. V položce, jak žáci hodnotí využívání aktivizačních metod při výuce, převládají velkou měrou samá pozitiva těchto metod, 38% všech žáků však uvádí, že převládá v hodinách výklad učitele, kdy si žáci pasivně zapisují do sešitu. V detailním rozboru aktivizačních metod jsme zjistili, že nejčastěji jsou používané jedny z nejběžnějších aktivizačních metod, a to jsou: lístečkové metody, rozhovory a diskuze, křížovky, myšlenková mapa, metoda volného psaní. Přibližně třetina studentů uvádí brainstorming a práci s textem. Druhy jednotlivých metod je nutné brát s jistým nadhledem, jelikož mnohdy žáci metodu neznají podle názvu, ale již s metodou pracovali.

Z daného vyplývá, že se především používají metody k opakování probraného učiva a metody k zjištění vstupních informací, zkušeností či znalostí z mezipředmětových vztahů o dané problematice. U žáků jsou opomíjeny metody práce s textem a metody, kdy se žáci sami podílejí na exponování nové látky.

7.5.3 Vyhodnocení ankety pro učitele

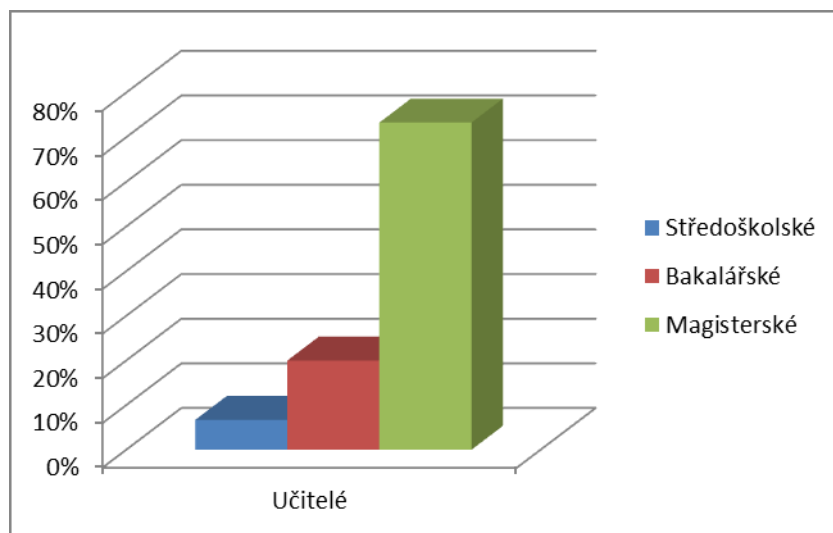
1. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) středoškolské ukončené maturitní zkouškou
- b) bakalářské
- c) magisterské

Tabulka č. 11 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Středoškolské	1	6,7
Bakalářské	3	20,0
Magisterské	11	73,3
Celkem Σ	15	100%

Graf č. 20 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů



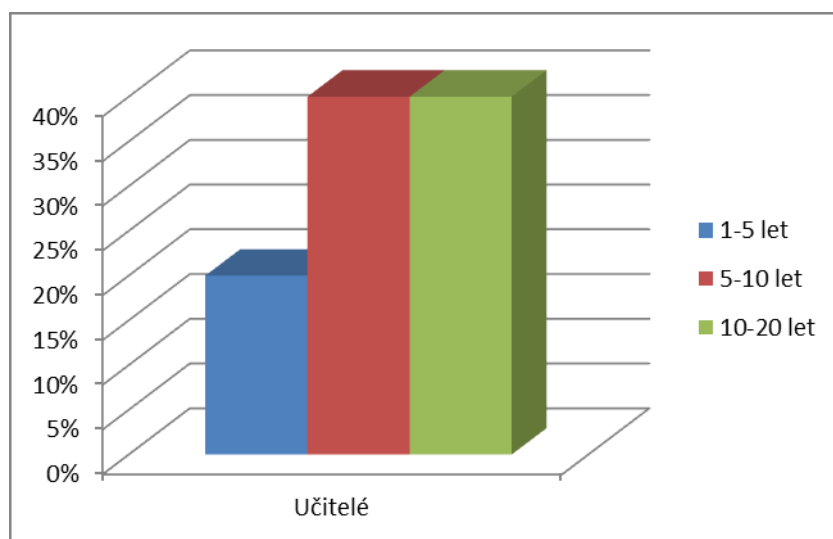
2. Délka pedagogické praxe

- a) 1 - 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) 10 - 20 let

Tabulka č. 12 *Délka pedagogické praxe*

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
1-5 let	3	20,0
5-10 let	6	40,0
10-20 let	6	40,0
Celkem Σ	15	100%

Graf č. 21 *Délka pedagogické praxe*



3. Používáte při výuce odborných předmětů aktivizační metody a didaktické hry?

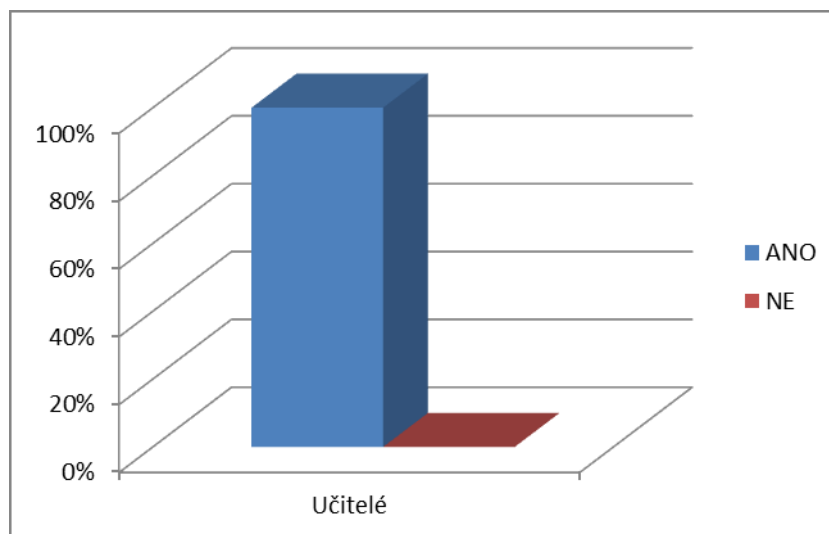
a) ANO

b) NE

Tabulka č. 13 Používání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	15	100
NE	0	0
Celkem Σ	15	100%

Graf č. 22 Používání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů



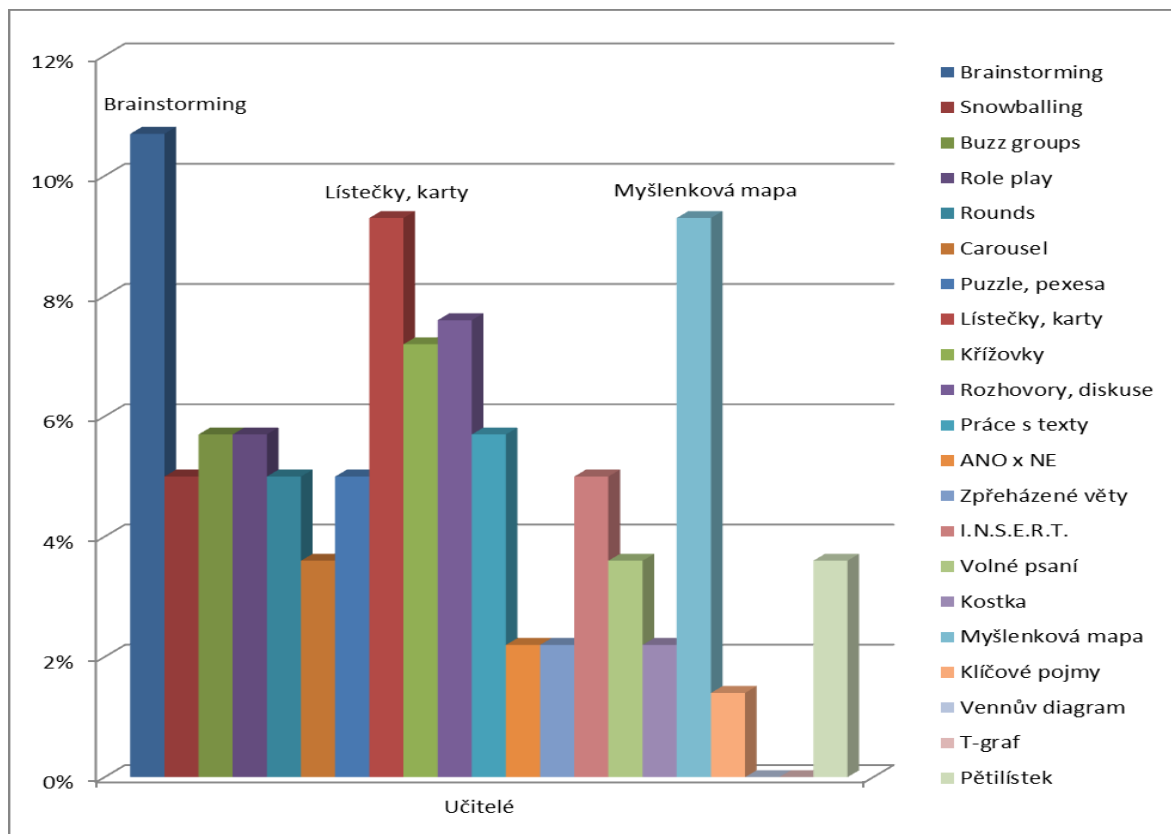
4. Používáte některé z těchto metod? Pokud ano, jaké nejčastěji? (zakroužkujte libovolný počet odrážek)

- brainstorming (bouře mozků)
- snowballing (sněhová koule)
- buzz groups (muší skupiny)
- role play (hraní rolí)
- rounds (kolečka)
- carousel (kolotoč)
- skládání puzzle, pexesa
- lístečkové metody, třídění karet (lístky, karty s pojmy, které se zařazují, třídí...)
- křížovky
- rozhovory, diskuse ve dvojicích, ve skupině
- práce s texty (hledání odpovědí, opakované čtení s otázkami)
- metoda ANO x NE
- metoda zpřeházených vět, metoda nedokončených vět
- metoda I.N.S.E.R.T (značení textu – znám, neznám, nesouhlasím, chci vědět více – pomocí znamének +, -, ?, √)
- metoda volného psaní (5min. na určité téma – co mě napadne)
- kostka (na stranách kostky je: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj)
- myšlenková mapa
- metoda klíčových pojmů
- Vennův diagram (srovnání 2 skutečností, jevů – hledání společných a specifických znaků a jejich znázornění)
- T – graf (metoda znázornění názorů pro a proti)
- pětilístek

Tabulka č. 14 Nejčastěji používané metody při výuce odborných předmětů

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Brainstorming	15	10,7
Snowballing	7	5,0
Buzz groups	8	5,7
Role play	8	5,7
Rounds	7	5,0
Carousel	5	3,6
Puzzle, pexesa	7	5,0
Lístičky, karty	13	9,3
Křížovky	10	7,2
Rozhovory, diskuse	11	7,6
Práce s texty	8	5,7
ANO x NE	3	2,2
Zpřeházené věty	3	2,2
I.N.S.E.R.T	7	5,0
Volné psaní	5	3,6
Kostka	3	2,2
Myšlenková mapa	13	9,3
Klíčové pojmy	2	1,4
Vennův diagram	0	0
T-graf	0	0
Pětilístek	5	3,6
Celkem Σ	140	100%

Graf č. 23 Nejčastěji používané metody při výuce



5. Popřípadě doplňte, jaké z metod využíváte nejraději, nejčastěji či které berete jako osvědčené?

Učitelky potvrdily používání metod z bodu 4. v různé míře, dále doplnily o metody: soutěž Kufř, práce s videem, hraní s pojmy, rébusy.

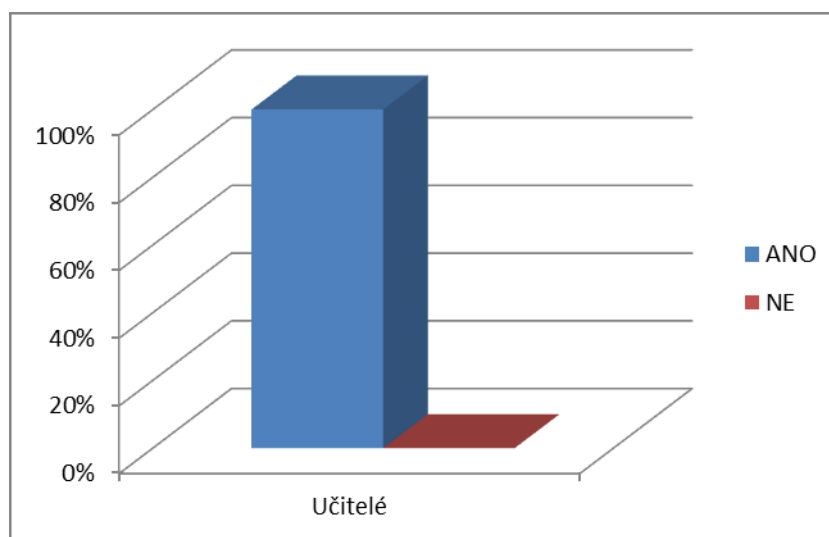
6. Měly byste zájem jako vyučující KLP využívat vypracovanou metodiku aktivizačních metod a her, která by měla usnadnit přípravu na výuku KLP a práci s žáky?

- a) ANO
- b) NE

Tabulka č. 15 Zájem o metodiku aktivizačních metod a her pro výuku KLP

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
ANO	15	100
NE	0	0
Celkem Σ	15	100%

Graf č. 24 Zájem o metodiku aktivizačních metod a her pro výuku KLP



7. Jaký je váš názor či postoj k aplikaci aktivizačních metod a her do výuky:

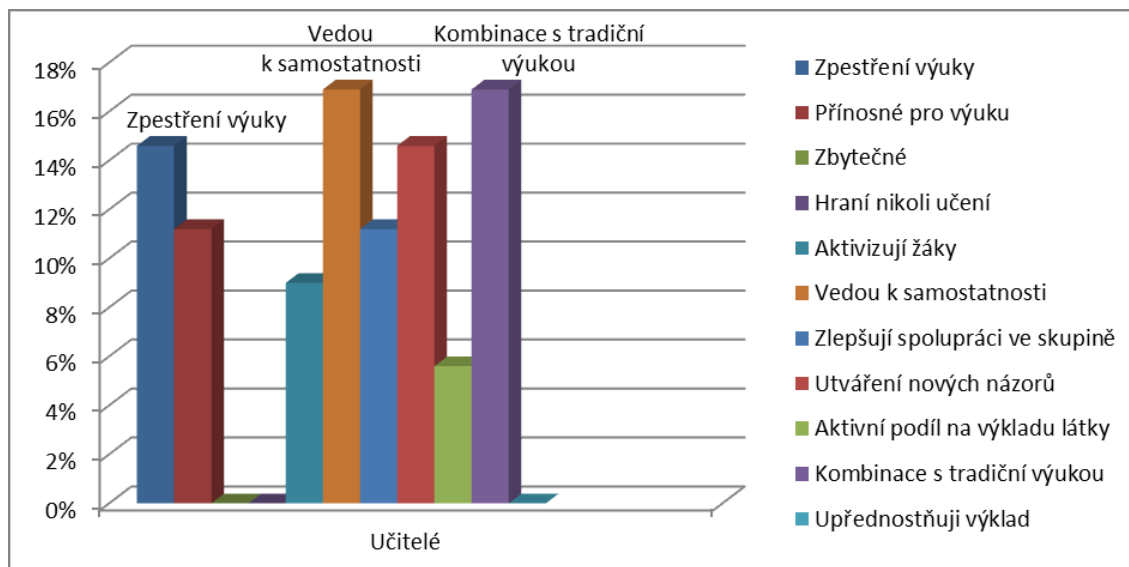
(zakroužkujte libovolný počet odpovědí)

- a) jsou zpestřením hodin a výuky, hodiny jsou zajímavější
- b) jsou pro výuku velmi přínosné, žáky baví
- c) jsou zbytečné a ztrátou času
- d) žáci berou tyto metody pouze jako hraní, nikoli jako součást učení se něčemu novému, což po nich bude vyučující požadovat
- e) aktivizují žáky, kteří se v hodinách lépe soustředí a pracují
- f) vedou žáky k samostatnosti, více se žáci podílejí na výuce
- g) zlepšují spolupráci ve skupině, třídě, vztahy mezi žáky
- h) vedou žáky k utváření svých názorů, učí diskuzi a prezentaci názorů před třídou
- i) žáci se aktivně podílejí na výkladu látky, mohou se zapojit
- j) je nutné tyto metody kombinovat s klasickou tradiční výukou, aby měly efekt a žáci neztratili pozornost a zájem
- k) v hodinách upřednostňuji výklad, aby si žáci ujasnili podstatné a dané informace se naučili. Již zmiňované metody a hry využívám pouze doplňkově pro opakování či zpestření hodiny.

Tabulka č. 16 *Názor a postoj k aplikaci aktivizačních metod a her do výuky*

Odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí [%]
Zpestření výuky	13	14,6
Přínosné pro výuku	10	11,2
Zbytečné	0	0
Hraní nikoli učení	0	0
Aktivizují žáky	8	9,0
Vedou k samostatnosti	15	16,9
Zlepšují spolupráci ve skupině	10	11,2
Utváření nových názorů	13	14,6
Aktivní podíl na výkladu látky	5	5,6
Kombinace s tradiční výukou	15	16,9
Upřednostňuji výklad	0	0
Celkem Σ	89	100%

Graf č. 24 *Názor a postoj k aplikaci aktivizačních metod a her do výuky*



8. K aplikaci aktivizačních metod a her do výuky odborných předmětů mám následující postoj, názor – chci doplnit:

Odborné učitelky doplnily tato fakta:

- aktivizační metody používám ráda, snažím se vymýšlet stále nové
- při výuce je nutný výklad dle časové dotace předmětu a učiva
- aktivizační metody používám, baví mne, ale mnohdy je náročná příprava
- aktivizační metody jsou důležité, žáky rozvíjí, uplatňují se v nich mezipředmětové vztahy
- nejdou použít na všechna témata, nutný výklad
- jsou vhodné zejména pro opakování, propojování souvislostí, je dobré hodnocení zpětné vazby
- jsou časově náročné, mnohdy na ně nezbývá čas, není možné je používat na úkor základního učiva

7.5.4 Shrnutí výsledků ankety pro učitele

Při vyhodnocení anket odborných učitelek jsme došli k závěru, že učitelky mají k aktivizačním metodám kladný postoj, používají je a uvědomují si jejich přínos. Ač odborné učitelky souhlasí s pozitivy aktivizačních metod, zároveň zdůrazňují nutnost jejich kombinace s tradiční výukou, zejména s výkladem, aby bylo učivo v dobré kvalitě předáno žákům a aktivizační metody byly efektivní. V anketě potvrdily všechny učitelky, že aktivizační metody při výuce používají a všechny by měly zájem o vypracovanou metodiku aktivizačních metod do předmětu KLP, což je hlavním cílem diplomové práce. Volba a oblíbenost používaných aktivizačních metod z pohledu učitelek zcela koresponduje s výsledky dotazníků žáků. Mezi nejvíce používané metody patří: brainstorming, myšlenková mapa, lístečkové metody, rozhovory a diskuze, křížovky. Polovina učitelek uvádí používání skupinových metod a práci s textem.

7.5.5 Diskuze

Z daného průzkumu vyplývá, že vztah a postoj žáků i odborných učitelek k používání aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů je velmi pozitivní a obě strany jsou této formě výuky nakloněny. Ač se tyto metody v určité míře využívají, četnost jejich aplikace v praxi je velmi nízká a pestrost používaných metod je limitována jen na několik typů, které se opakují a tím se ztrácí kouzlo jejich efektivity.

Při velkém množství odučených hodin v odborných předmětech měsíčně, což dle učebních osnov činí u 2. ročníku zdravotnického asistenta 53 hodin, u 3. ročníku zdravotnického lycea 32 hodin a u 4. ročníku zdravotnického lycea 40 hodin, mnoho žáků uvádí četnost používání aktivizačních metod při výuce jako velmi malou, spíše vzácnou. Hodnocení žáků je ovlivněno střídáním vyučujících při výuce odborných předmětů, kteří jsou alternativní výuce a aktivizačním metodám různě nakloněni. Z diskuze žáků vyplynulo, že převaha předmětů je vyučována frontální výukou a aktivizační metody jsou používány výjimečně, jejich četnost se navýší třeba jen v jednom předmětu, která je dána konkrétním vyučujícím. Celkově mají žáci zkušenost nejvíce s 5 – 6 metodami, které jsou do výuky aplikovány nejvíce, opakují se a převážně se využívají k upevnování a opakování učiva. Velmi málo žáci pracují s odborným textem či učebnicí a zřídka se podílejí na exponování nové látky. Důkazem toho je i fakt, že několik žáků učebnice ani do školy nenosí a pracují jen s poznámkami z výkladu učitele, které si pořizují v hodinách.

Existuje velmi mnoho titulů, zdrojů a pramenů literatury a nepřehledné množství informací z obecné didaktiky a metodiky výuky, které se zabývají alternativní výukou a aktivizačními metodami. Záleží na každém pedagogovi, jakou má chuť a motivaci efektivně vyučovat své žáky podle trendů, které žáky lépe připraví pro život i praxi. Každý z nás by měl hledat inspiraci a motivační body, kterými by obohatil svou dosavadní pedagogickou práci a nacházel další možnosti, jak kvalitně předávat žákům informace a dosahovat vytyčených cílů.

Pasivní frontální výuce pomalu odzvonilo, do popředí by měla vystoupit práce s afektivními cíli žáků, jelikož tato složka cílů výuky nejenže učí, ale i povzbuzuje a stimuluje motivaci žáka. Zdravotnické povolání je posláním, které má naučit žáky nejen vědomostem, ale zejména budovat vztah ke svému povolání, mít ho rád, dělat ho s láskou a ctí, cítit zodpovědnost a neustále prohlubovat empatii k nemocným, ale i ke zdravým občanům.

8 APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD A HER DO VÝUKY KLINICKÉ PROPEDEUTIKY

Klinická propedeutika je velmi bohatá na latinskou a odbornou terminologii. Je vhodné, aby byli žáci vedeni k uplatňování mezipředmětových vztahů a to zejména s předměty: latinský jazyk, ošetřovatelství a somatologie. Odborná terminologie se velmi prolíná a napomůže k dobré orientaci žáků v cizích pojmech. Žáci si musí uvědomit, že veškeré zdravotnické a lékařské dokumenty jsou převážně psány v latinské a odborné terminologii a tudíž jejich znalost před vstupem do nemocniční praxe je nezbytná. Nehledě na to, že žáci musí být připraveni umět základní pojmy překládat pacientům do, pro ně, srozumitelných výrazů. Bohužel srozumitelná a pacientům přístupná informovanost ze strany lékařů zatím velmi „pokulhává“.

Následující cvičení, aktivizační metody a hry by měly přispět k lepšímu, efektivnějšímu a pro žáky zajímavějšímu učení se novým poznatkům, opakování, upevňování probrané látky a schopnosti porozumět a pracovat s odborným textem.

8.1 Tématický celek I – OBECNÁ SYMPTOMATOLOGIE

- pojmy zdraví, nemoc
- pojmy diagnóza, anamnéza, prognóza
- subjektivní příznaky nemoci
- objektivní příznaky nemoci

Seznam cvičení I. tématického celku	Téma
8.1.1 Cvičení č. 1 – „Pojem zdraví“	Zdraví
8.1.2 Cvičení č. 2 – „Pojetí zdraví“	Zdraví
8.1.3 Cvičení č. 3 – „Dvanáctero zdraví“	Zdraví
8.1.4 Cvičení č. 4 – „Volby – sada kartiček“	Příčiny a průběh nemoci
8.1.5 Cvičení č. 5 – „Slovníček odborných pojmů“	Příznaky: spánek, poruchy vědomí
8.1.6 Cvičení č. 6 – „Honba za pokladem“	Příznaky - bolest
8.1.7 Cvičení č. 7 – „Subjektivní prožívání bolesti“	Příznaky - bolest
8.1.8 Cvičení č. 8 – „Pexeso“	Subjektivní, objektivní příznaky
8.1.9 Cvičení č. 9 – „Handicap“	Poruchy hybnosti - obrny
8.1.10 Cvičení č. 10 – „Hádej“	Subjektivní, objektivní příznaky

8.1.1 Cvičení č. 1 – „POJEM ZDRAVÍ“ (příloha 1)

(Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007, s. 113)

Téma: Co pro nás znamená pojem zdraví?

Cíl

Ujasnit si pojem zdraví a zdůraznit jeho celospolečenský význam.

Uplatnění ve výuce

Tuto metodu, při které se žáci snaží vcítit do několika rolí a pokouší se zhodnotit zdraví z různých pohledů, lze použít jako úvodní motivaci k učení, při které učitel získá přehled o dosavadních znalostech, pohledech či postojích žáků na téma zdraví. Následně může učitel navázat výkladem nové látky na dané téma zdraví a nemoci a využít poznatků žáků z daného cvičení.

8.1.2 Cvičení č. 2 – „POJETÍ ZDRAVÍ“ (příloha 2)

(Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007, s. 114)

Téma: Co pro nás znamená pojem zdraví?

Cíl

Uvědomit si a zhodnotit vlastní pocity, konfrontovat své vnímání zdraví s ostatními členy kolektivu.

Uplatnění ve výuce

Tuto metodu lze použít jako úvodní motivaci k učení, na kterou může učitel navázat výkladem dané problematiky zdraví a nemoci. Použít však toto cvičení lze i na závěr probraného učiva, jako zamyšlení nad pojetím zdraví každého z nás. Záleží, jak učitel toto cvičení pojme a jaké informace chce od žáků získat. Tímto cvičením si lze ujasnit postoj žáků ke svému zdraví a k pojetí zdraví obecně. Klade důraz na rozdíly jedinců, kteří se vzájemně přesvědčují a uvědomují si, jak odlišné postoje ke svému zdraví mohou mít a jak je nutné pracovat s vzájemnou empatií.

8.1.3 Cvičení č. 3 – „DVANÁCTERO ZDRAVÍ“ (příloha 3)

(Hermochová, 1994, s. 40)

Téma: Zásady svého zdraví

Cíl

Upozornit na nejdůležitější zásady, které musí mladiství dodržovat, aby byli zdraví.

Uplatnění ve výuce

Toto cvičení, při kterém si žáci stanovují své zásady zdraví, je možné použít jako úvodní motivaci, ale může být zařazeno i na závěr výuky této problematiky, jako závěrečné shrnutí zdravého životního stylu a postoji ke svému zdraví.

8.1.4 Cvičení č. 4 – „VOLBY – SADA KARTIČEK“ (příloha 4)

(Petty, 1996, s. 188)

Téma: Nemoc – příčiny a průběh nemoci

Další vhodná témata k tomuto cvičení:

subjektivní a objektivní příznaky, vyšetřovací metody, fyzikální vyšetření, lékové skupiny...

Cíl

Roztřídit a správně přiřadit latinské a odborné pojmy s příslušnými definicemi.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda patří mezi rozhodovací hry, které s prvkem soutěživosti – závod s časem, dokáže vhodně nabudit a motivovat žáky k aktivní spolupráci. Je vhodné metodu použít k opakování naučené látky, aby se podpořilo trvalé osvojení získaných vědomostí.

8.1.5 Cvičení č. 5 – „SLOVNÍČEK ODBORNÝCH POJMŮ“ (příloha 5)

(Bakalář, 2000, s. 61)

Téma: Subjektivní a objektivní příznaky – spánek, poruchy vědomí

Vhodná témata: bolest, poruchy hybnosti...(dle výběru učitele)

Cíl

Vytvořit pro žáky srozumitelný slovníček odborných a latinských pojmů k tématu poruchy vědomí a poruchy spánku.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda patří mezi metody práce s textem, při které se žáci aktivně podílejí na exponování nové látky. Jsou vedeni k podrobné studii textu, vytvoří si vlastní slovníček odborných a latinských pojmů, o kterých jsou přesvědčeni, že je nutné je znát a umět je charakterizovat, aby dané látce porozuměli. Definice nevytváří učitel, nýbrž žák si je sám formuluje, aby je dobře přizpůsobil svému chápání.

8.1.6 Cvičení č. 6 – „HONBA ZA POKLADEM“ (příloha 6)

(Petty, 1996, s. 191)

Téma: Subjektivní a objektivní příznaky – bolest

Cíl

Vyprodukovat maximum pojmů spojených s typem bolesti dle zkušeností a znalostí žáků.

Uplatnění ve výuce

Jednoduchá a soutěžní metoda vhodná pro úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků v oblasti typů bolesti, na kterou je vhodné navázat aplikací nové látky – bolest.

8.1.7 Cvičení č. 7 – „SUBJEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ BOLESTI“ (příloha 7)

(Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007, s. 157)

Téma: Bolest a reakce nemocného

Cíl

Naučit se empatii k člověku trpící bolestí, pochopit bolest jako informaci a varování organismu.

Uplatnění ve výuce

Toto cvičení je spíše psychologického zaměření, které je vhodné zařadit do výuky po exponování nové látky na téma bolest. Žáci již budou mít z hlediska bolesti všeobecné znalosti a lépe dokáží promítnout bolest do své osoby, či se pokusí o empatii k pacientovi trpícího bolestí.

8.1.8 Cvičení č. 8 – „PEXESO“ (příloha 8)

(Silberman, 1997, s. 256)

Téma: Subjektivní a objektivní příznaky

Cíl

Zorientovat a ujasnit si základní odborné a latinské pojmy subjektivních a objektivních příznaků.

Uplatnění ve výuce

Jde o aktivní a zábavný způsob opakování látky. Přiřazováním pojmů a faktů k sobě si žáci zapamatují mnohem více než při klasickém výkladu učitele.

8.1.9 Cvičení č. 9 – „HANDICAP“ (příloha 9)

Téma: Poruchy hybnosti – obrny

Cíl

Orientovat se v základních pojmech poruch hybnosti, umět správně určit příčinu obrny.

Uplatnění ve výuce

Toto cvičení je určeno pro zpřehlednění, ujasnění a doplnění výkladu poruch hybnosti. Žáci budou pracovat s obrázky, do kterých budou zakreslovat jednotlivé poruchy hybnosti a určovat jejich možnou příčinu. Jedná se o schematické znázornění umožňující lepší představivost. Cvičením je vhodné doplnit výklad během výuky.

8.1.10 Cvičení č. 10 – „HÁDEJ“ (příloha 10)

Téma: Subjektivní a objektivní příznaky

Cíl

Umět definovat a vysvětlit podstatu subjektivních a objektivních příznaků.

Uplatnění ve výuce

Cvičení má své opodstatnění v opakování probrané látky. Jeho úkolem je zlepšit u žáků schopnost slovního vyjádření, dokázat vysvětlit, definovat odborné pojmy subjektivních a objektivních příznaků svým spolužákům. Je vhodné k opakování probrané látky, k utřídění vědomostí a vyprodukování maximálního množství znalostí o jednotlivých odborných pojmech. Hádání a soutěžení přináší zábavnou formu opakování pro žáky.

8.2 Tématický celek II – FYZIOLOGICKÉ FUNKCE

- krevní tlak, pulz (tep), dech, tělesná teplota
- vylučování moči a stolice

Seznam cvičení II. tématického celku

	Téma
8.2.1 Cvičení č. 1 – „Hledání informací“	Krevní tlak
8.2.2 Cvičení č. 2 – „Doplňování textu“	Pulz (tep)
8.2.3 Cvičení č. 3 – „Rozhodni se“	Dech
8.2.4 Cvičení č. 4 – „Brainstorming“	Tělesná teplota
8.2.5 Cvičení č. 5 – „I.N.S.E.R.T“	Vylučování moči
8.2.6 Cvičení č. 6 – „Křížovka“	Vylučování stolice

8.2.1 Cvičení č. 1 – „HLEDÁNÍ INFORMACÍ“ (příloha 11)

(Silberman, 1997, s. 168)

Téma: Krevní tlak = TK

Cíl

Účinně pracovat s textem, vyhledat v učebnici správné odpovědi na předem stanovené otázky.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda se podobá testu, při němž se smí pracovat s učebnicí. Týmy hledají informace, které jsou odpovědi na otázky, jež jim byly položeny. Je to metoda práce s textem, která je vhodná k expozici nové látky, která je následně doplněna učitelem.

8.2.2 Cvičení č. 2 – „DOPLŇOVÁNÍ TEXTU“ (příloha 12)

Téma: Pulz (tep) = P

Cíl

Účinně pracovat s textem a správně doplnit do pracovního listu chybějící údaje z nové látky.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda je určena pro žáky k expozici nové látky. Jedná se o metodu práce s textem, při které do předtištěného neúplného odborného pracovního listu doplňují údaje, které vyhledávají v učebnici a které tam chybí. Závěrem je nutná kontrola učitelem a doplnění výkladu nové látky.

8.2.3 Cvičení č. 3 – „ROZHODNI SE“ (příloha 13)

(Sitná, 2009, s. 122)

Téma: Dech = D

Cíl

Roztřídit a správně přiřadit latinské a odborné pojmy s příslušnými definicemi, českými výrazy či informacemi, které k sobě patří.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda patří mezi rozhodovací hry, které s prvkem soutěživosti, dokáží vhodně nabudit a motivovat žáky k aktivní spolupráci. Je vhodné metodu použít k opakování naučené látky, aby se podpořilo trvalé osvojení získaných vědomostí.

8.2.4 Cvičení č. 4 – „BRAINSTORMING – BOUŘE MOZKU“ (příloha 14)

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 81)

Téma: Tělesná teplota = TT

Cíl

Vyprodukovat maximum informací, názorů, postojů, nápadů souvisejících s tématem tělesná teplota, v co nejkratším čase.

Uplatnění ve výuce

Známa, používaná, evokativní metoda, vhodná k úvodní motivaci, k zjištění dosavadních znalostí žáků, pro uvedení nové látky.

8.2.5 Cvičení č. 5 – „I.N.S.E.R.T“ (příloha 15)

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 79)

Téma: Vylučování moči

Cíl

Zvládnout samostatně a efektivně zpracovat text, získat potřebné informace, utřídit je a ty nejpodstatnější zanést do přehledné tabulky do jednotlivých kategorií INSERTU +, -, ?, √.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda patří mezi metody práce s textem, které mají úspěch v oblasti jak materiálního, tak i formativního vzdělávání žáků. Rozvíjí myšlení žáků a jejich čtenářskou gramotnost.

Jedná se o důkladný rozbor textu, který vyžaduje koncentraci žáků, kteří informace nejen vnímají, ale také vyhodnocují a třídí, systematizují a zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností.

Metoda je použita k výkladu nové látky, kdy se žáci seznamují s odborným textem, postupně se učí ho zpracovávat a zanést podstatné informace do přehledné tabulky.

Žáci vzájemně diskutují, vyjadřují své myšlenky a názory, sami se aktivně podílejí na získání nových vědomostí a tvorbě asociací k již známým informacím.

8.2.6 Cvičení č. 6 – „KŘÍŽOVKA“ (příloha 16)

Téma: Vylučování stolice

Cíl

Zopakovat již probranou látku aktivní a zábavnou formou křížovky s prvkem soutěživosti.

Uplatnění ve výuce

Křížovka patří k oblíbeným aktivním a zábavným metodám, při které žáci opakují již probrané učivo, zjišťují, kde mají ještě mezery ve znalostech a s prvkem soutěžení splní křížovka zábavnou formou svůj cíl. Křížovku nemusí žáci jen vyplňovat, mohou ji celou sami vytvořit na dané téma, nebo ji dostanou k dispozici vyplněnou a mají za úkol definovat pojmy, které povedou k vylučování křížovky. Vhodné je zařadit ji do úvodu hodiny jako motivaci, zopakování látky před testem či na závěr hodiny po expozici nové látky, kdy se učitel přesvědčí, jak žáci dávali pozor a co si zapamatovali.

8.3 Tématický celek III – VYŠETŘOVACÍ METODY

- fyzikální vyšetření
- laboratorní vyšetřovací metody
- zobrazovací vyšetřovací metody
- endoskopické vyšetřovací metody
- elektrografické vyšetřovací metody
- funkční vyšetřovací metody

Seznam cvičení III. tématického celku

8.3.1 Cvičení č. 1 – „Kviz“

8.3.2 Cvičení č. 2 – „Kdo z koho?“

8.3.3 Cvičení č. 3 – „Zpřeházené věty“

8.3.4 Cvičení č. 4 – „ANO – NE“

8.3.5 Cvičení č. 5 – „Síla dvojice“

Téma

Fyzikální vyšetření

Laboratorní vyšetření

Zobrazovací vyšetřovací metody

Endoskopické vyšetřovací metody

Elektrografické vyšetřovací metody

8.3.1 Cvičení č. 1 – „KVIZ“ (příloha 17)

(Petty, 1996, s. 189)

Téma: Fyzikální vyšetření

Cíl

Ústní formou zopakovat probranou látku: fyzikální vyšetření.

- porozumět odborné terminologii
- orientovat se na lidském těle, znát projekci orgánů na břišní a hrudní stěnu
- objasnit postupy a kompetence při fyzikálním vyšetření pacienta

Uplatnění ve výuce

Tato metoda je vlastně soutěž mezi skupinami, oblíbený prostředek, jak oživit opakování již odučené látky. Je vhodné ji použít na závěr tématického celku, před testem, či jako shrnutí poznatků zábavnou formou. Lepší efektivita metody bude, pokud budou žáci předem o metodě informováni a na soutěž se připraví.

8.3.2 Cvičení č. 2 – „KDO Z KOHO?“ (příloha 18)

Téma: Laboratorní vyšetření

Cíl

Nalézt řešení, utřídit informace, logicky přemýšlet a hledat souvislosti v rámci opakování a zorientování se v problematice laboratorních vyšetření.

Uplatnění ve výuce

Vhodné k opakování látky, k úvodní motivaci, kdykoli během výuky ke zpestření hodiny.

8.3.3 Cvičení č. 3 – „ZPŘEHÁZENÉ VĚTY“ (příloha 19)

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 77)

Téma: Zobrazovací vyšetřovací metody

Cíl

Systematicky a logicky utřídit informace – stanovit správnou definici daného vyšetření a postup, kterým bude o pacienta pečováno před, při a po vyšetření.

Uplatnění ve výuce

Touto metodou se rozvíjí schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Žáci analyzují text, hledají souvislosti, srovnávají, účastní se i svým tvořivým myšlením.

Metodu lze využít několika způsoby. Žáci se mohou pokusit správně seřadit zpřeházené věty a následně správné řešení vyhledat prostudováním textu, ze kterého vyčtou správné řešení. Metodu lze použít po aplikaci nové látky, kdy se přesvědčíme, co si žáci pamatují z nové látky z hodiny a vhodně si informace zopakují. Nebo je vhodné tuto metodu použít jako metodu opakování v úvodu hodiny, kdy se naváže na minulou hodinu. Záleží na volbě učitele.

8.3.4 Cvičení č. 4 – „ANO – NE“ (příloha 20)

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 76)

Téma: Endoskopické vyšetřovací metody

Cíl

Cíleně pracovat s textem, dohledat správné informace o endoskopických metodách, logicky a systematicky uvažovat při odhadu odpovědí ANO – NE.

Uplatnění ve výuce

Metodu je vhodné použít k expozici nové látky jako metodu práce s textem. Pro lepší zapamatování si poznatků má význam několikerý návrat k obsahu textu.

8.3.5 Cvičení č. 5 – „SÍLA DVOJICE“ (příloha 21)

(Silberman, 1997, s. 178)

Téma: Elektrografické vyšetřovací metody

Cíl

Vyhledat v textu odpovědi na zadané otázky, vhodně odpovědi formulovat a definovat, orientovat se v základních znalostech o elektrografických vyšetřeních.

Uplatnění ve výuce

Tato činnost se využívá k podpoření kooperativního učení a ke zdůraznění důležitosti a užitku synergie, tedy skutečnosti, že více hlav, víc ví. Metodu jsme použili k expozici nové látky, kde žáci pracují s textem, formulují, definují a snaží se o vystižení podstaty.

8.4 Tématický celek IV – FARMAKOLOGIE

- obecná farmakologie
- speciální farmakologie

Seznam cvičení IV. tématického celku

Téma

8.4.1 Cvičení č. 1 – „Minuta“	Obecná farmakologie
8.4.2 Cvičení č. 2 – „Kdo jsem?“	Speciální farmakologie
8.4.3 Cvičení č. 3 – „Studijní průvodci“	Analgetika
8.4.4 Cvičení č. 4 – „Buzz Groups“	Speciální farmakologie
8.4.5 Cvičení č. 5 – „Ředění léků“	Ředění léků
8.4.6 Cvičení č. 6 – „Farmakologická doplňovačka“	Speciální farmakologie

8.4.1 Cvičení č. 1 – „MINUTA“ (příloha 22)

(Petty, 1996, s. 199)

Téma: Obecná farmakologie

Cíl

Ústní formou zopakovat probranou látku: obecná farmakologie

- vysvětlit základní termíny obecné farmakologie
- popsat formy léčiv

Uplatnění ve výuce

Tato metoda je zaměřena na zjištění znalostí jednotlivců při opakování obecné farmakologie. Je vhodné, aby učitel na toto cvičení upozornil předem a žáci se na opakování připravili, aby bylo efektivní. Cvičení je zaměřeno na verbální složku, schopnost umět se vyjádřit, definovat, souvisle vysvětlit určitý jev, pojem. Vzájemně se žáci mezi sebou přesvědčí, jaké mají znalosti a co je třeba si ještě doplnit. Metoda spočívá v losování pojmů z obecné farmakologie, žák má minutu na rozmyšlení a prezentaci před třídou.

8.4.2 Cvičení č. 2 – „KDO JSEM?“ (příloha 23)

(Silberman, 1997, s. 136)

Téma: Speciální farmakologie

Cíl

Ústní formou zopakovat vybrané lékové skupiny speciální farmakologie, umět dobře formulovat otázky, výstižně se slovně vyjádřit, najít správná řešení.

Uplatnění ve výuce

Tato činnost nabízí nový přístup a pomáhá učení kognitivního materiálu. Žáci si mohou zopakovat právě probranou látku a navzájem se vyzkoušet, čímž si znalosti upevní. Žáci se učí správně formulovat otázky, výstižně se vyjadřovat a opírat se o své dosavadní znalosti, aby došli ke správným odpovědím a odhalili „tajemného hosta“.

8.4.3 Cvičení č. 3 – „STUDIJNÍ PRŮVODCI“ (příloha 24)

(Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 76)

Téma: Speciální farmakologie - Analgetika

Cíl

Prostudovat text nové látky, doplnit chybějící informace do pracovního listu, dojít ke správnému řešení studiem odborného textu.

Uplatnění ve výuce

Tato metoda využívá práce s odborným textem k exponování nové látky pro žáky, podporující kritické myšlení. Žáci pracují s pracovními listy, do kterých mají doplnit výpovědi či odpovědět na otázky. Důležité je opakované a důkladné čtení textu, jeho pochopení a doplnění chybějících informací. Žáci se sami podílejí na exponování nové látky, učitel na jejich práci pouze naváže s doplněním a ujasněním klíčových informací. Samostatné studium textu donutí všechny žáky aktivně se podílet na výuce.

8.4.4 Cvičení č. 4 – „BUZZ GROUPS“ (příloha 25)

(Lemon 5, 1997, s. 22)

Téma: Speciální farmakologie – výběr lékových skupin

Cíl

Aktivizovat žáky při opakování lékových skupin v týmech formou diskuze, zapojit kritické myšlení, odpovědět či doplnit stanovené výroky.

Uplatnění ve výuce

Užitečná metoda opakování ve skupině, rozvíjející kritické myšlení, vyvolávající diskuzi v týmu i celé třídě. Metoda je obrazem toho, co žáci umí, pochopili či v čem mají nedostatky.

8.4.5 Cvičení č. 5 – „ŘEDĚNÍ LÉKŮ“ (příloha 26)

Téma: Ředění léků

Cíl

Umět správně vypočítat dávku léku, zopakovat matematické úkony – procenta, převody jednotek, uvědomit si možné následky chybně nařazeného léku a jeho dopad na pacienta.

Uplatnění ve výuce

Matematická metoda, zabývající se příklady na ředění léků dělá žákům věčné problémy a je nutné příklady neustále zapojovat do výuky a opakovat. Je vhodné aplikovat příklady přímo do kazuistik a konkrétních případů pacientů, aby si žáci uvědomili souvislosti a byli si vědomi dopadu na pacienta a následků při chybném ředění a aplikaci léčiv.

8.4.6 Cvičení č. 6 – „FARMAKOLOGICKÁ DOPLŇOVAČKA“ (příloha 27)

Téma: Speciální farmakologie

Cíl

Ujednotit, shrnout a utřídit klíčové poznatky ze speciální farmakologie, které jsou zaměřeny na účinky a zástupce základních lékových skupin.

Uplatnění ve výuce

Metoda je zaměřena na závěrečné opakování základních a podstatných znalostí speciální farmakologie, které by měl zdravotnický asistent znát. Je vhodné tuto metodu zařadit jako přípravu před závěrečným testem či zkoušením. Žáci si uvědomí míru svých znalostí a nedostatky, které je potřeba si ještě doplnit. Metoda může být pojata soutěžně, kdo nejdříve a správně vyplní pracovní list, bude odměněn.

9 ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice využívání alternativní výuky, aktivizačních metod a didaktických her při výuce odborných předmětů, se zaměřením na klinickou propedeutiku. Ke zhodnocení stávající situace jsme využili diskuze se žáky a poznatky z dotazníků a anket získaných od žáků a odborných učitelek Střední zdravotnické školy v Trutnově. Průzkum nám podává informace ze dvou pohledů, a to ze strany žáků 2., 3., a 4. ročníků oborů zdravotnický asistent a zdravotnické lyceum a odborných učitelek, vyučujících na této škole. Hlavními cíli diplomové práce bylo zjistit současný stav využívání alternativní výuky, jak si stojí aktivizační metody při odborné výuce, jsou-li využívány, v jaké míře a jaký postoj k alternativní výuce zaujímají žáci a učitelé.

Celkově lze říci, že odpovědi žáků různých ročníků i oborů převážně vzájemně korespondovaly a příliš se nelišily. K alternativní výuce a aktivizačním metodám mají žáci i učitelé kladný přístup, shledávají je jako přínosné a uvědomují si jejich pozitiva. Žáci uvedli, že aktivizační i skupinové metody jsou při odborné výuce využívány, ale převažovala odpověď, že ve velmi malé míře. Většina žáků by si přála četnost aktivizačních metod při výuce zvýšit, menšina by je ponechala tak, jako je to nyní. Tato menšinová odpověď se týkala 4. ročníku, který byl s jejich využíváním při výuce KLP spokojen vzhledem k momentálnímu vyučujícímu. Zhruba 38% žáků hodnotí negativně výuku odborných předmětů, ve které dle nich převažuje frontální a tradiční výuka, s pasivní účastí žáků a minimem využívání aktivizačních metod. Nejčastěji užívané aktivizační metody se objevily zcela shodně z pohledu žáků i učitelek, převažují metody všeobecně známé a poměrně jednoduché, aplikované především na opakování látky, či zjištění vstupních informací. Opakováno a využíváno je přibližně 5 – 6 aktivizačních metod, se kterými žáci a učitelé pracují. Z průzkumu vyplývá, že žáci minimálně pracují s textem a velmi málo se podílejí na exponování nové látky. Rozdílné pohledy žáků, které se liší v jednotlivých ročnících a předmětech, jsou dány zejména rozdílností vyučujících, kteří jsou alternativní výuce různě nakloněni.

Jedna věc je mít k alternativní výuce pozitivní vztah, shledat ji jako přínosnou a efektivní, ale na druhé straně je klíčové, zda tento přístup učitelů je pouze teoretický, či zda se ho opravdu snaží aplikovat do praxe. Podstatné je takové metody v praxi využívat, snažit se efektivně vést výuku s aktivním zapojením žáků a přistupovat k aktivnímu vyučování jako k nástroji motivace a zlepšení kvality předávaných informací žákům. Motivace je totiž klíčový prvek úspěchu nejen při studiu, ale i

v budoucím povolání, osobním životě a všeobecně v postoji k životu. Je to něco, co nás žene vpřed a pomáhá nám dosahovat svých vytyčených cílů.

Prioritním cílem diplomové práce bylo aplikovat aktivizační metody a hry na konkrétní témata klinické propedeutiky, vyzkoušet je v praxi, zhodnotit práci žáků, efektivnost metody a na základě různých metodických poznatků učitelů vytvořit metodickou příručku, která se stane významným pomocníkem, inspirací a motivací pro učitele při další výuce KLP. O tento metodický manuál vybraných metod projevilo zájem 100% odborných učitelek, které to hodnotí jako velký přínos pro výuku KLP do budoucna. Většina učitelek zastává názor, že je dobré aktivizační metody používat, ale ne na úkor nové látky, kterou je třeba žákům předat a řádně odpřednášet. Vzhledem k neustálému boji s časem při přípravách na výuku i ve výuce vlastní, by tato cvičení včetně podrobných instrukcí, připravených pracovních listů a zhotovených příloh, mohla být pro učitelky významnou úsporou času a snad i novou inspirací. Cvičení jsou koncipována na různou problematiku, jsou určitým vzorem, podle kterého je lze aplikovat na další témata, různě si je přizpůsobit a vnést do výuky dle vlastního uvážení. Vybraná cvičení měla u žáků dobrou odezvu, velmi dobře fungovala při skupinové práci se zapojením maxima žáků do vyučovacího procesu. Po konzultaci s dalšími odbornými učitelkami můžeme podotknout, že je vhodné tato cvičení zařadit do metodického modelu, který se může stát součástí výuky KLP.

Ze svých skromných poznatků mohu podotknout, že každá vyučovací metoda, kterou má učitel k dispozici, má své opodstatněné a nezaměnitelné místo při výuce. Je pouze na učiteli, jeho zkušenostech, didaktickém umění vyučovat, znalostech jednotlivých metod s jejich přednostmi a nedostatky, jak bude koncipovat svoji výuku a jak zařadí jednotlivé metody do pedagogického procesu. Je důležité, aby byl učitel motivován, měl chuť svůj elán a nápady investovat do výuky a práce s žáky. Výuka bude mít rázem jiný spád, bude efektivnější, dosáhne vyšší úrovně a žáci to dříve či později ocení a dají svým kantorům pozitivní zpětnou vazbu.

Záměrem této diplomové práce bylo zejména to, aby byla do budoucna přínosem pro další pedagogy, kteří se věnují výuce odborných předmětů na středních zdravotnických školách a aby byla využitelná v praxi.

V hektické a uspěchané době, ve které je pedagog mnohdy přetěžován velkým množstvím úkolů, aktivit a administrativních povinností, na úkor vlastní přípravy na vyučování a výuky, se mnohdy stává, že učitel ztrácí inspiraci a motivaci do další přímé pedagogické povinnosti. Upadá do určité letité kantorské rutiny, učebního

stereotypu, vlastní výuka se stává didakticky chudou, spolupráce se žáky ztrácí svoji pestrost a motivaci, která by měla být základním hnacím motorem pedagogické práce. Učení je procesem nepřetržitým a celoživotním, nepostihuje pouze žáky, ale také učitele. Proto celoživotní vzdělávání je podmínkou pro dobré pracovní výsledky učitele, neboť tak může plně porozumět svým žákům, jít s dobou a uspokojit jejich stále náročnější a pokrokovější vzdělávací potřeby.

Diplomová práce se může stát využívanou didaktickou pomůckou při výuce KLP, jež usnadní práci učitelům, pozitivně ovlivní jejich inspiraci a stane se tak pro žáky i učitele motivačním prvkem.

10 LITERATURA

Literární zdroje:

1. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. 1. vydání. Praha 8: Portál, 2000.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
3. DRAHOVZAL, J., KILIÁN, O., KOHOUTEK, R. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4.
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
5. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
6. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. 2. vydání. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1.
7. HORÁK, F. *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. Olomouc, 1981.
8. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu, základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ VE ZDRAVOTNICTVÍ V BRNĚ, *Lemon 5*. Brno, 1997.
10. JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha, 1989. ISBN 80-04-23209-4.
11. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika – sekundární škola*. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0217-3.
12. KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc, 2006.
13. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
14. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
15. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika II*. Olomouc, 1999. ISBN 80-7067-258-1.
16. NEMCOVÁ, J. *Alternativne metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ*. 1. vydání. Martin: Osveta, 2003.
17. NEUWIRTH, J. *Klinická propedeutika*. 1. vydání: Praha 1: Avicenum, 1985.

18. NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele, část první – kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc, 1997.
19. NOVOTNÁ, J., UHROVÁ, J., JIRÁSKOVÁ, J. *Klinická propedeutika pro střední zdravotnické školy – obor zdravotnický asistent*. 1. vydání: Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-940-8.
20. OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc, 2006. ISBN 80-244-360-4.
21. PASCH, M., GARDNER, G., T., LANGEROVÁ, M., G., STARKOVÁ, J., A., MOODYOVÁ, D., CH. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině – jak pracovat s kurikulem*. 2. vydání: Praha: Portál, 2005.
22. PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
23. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
24. PLŠKOVÁ, R. *Diplomová práce – Aktivizační metody ve výuce českého jazyka*. Olomouc, 2007.
25. POSPÍŠILÍKOVÁ, P. *Diplomová práce – Didaktické hry pro učitele předmětu výchova ke zdraví*. Olomouc, 2009.
26. SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997.
27. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinkách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 978 – 80 – 7367 – 246 – 1.
28. SKARUPSKÁ, H. *Výukové metody ve vyučování odborných předmětů*. Praha, 2007. ISBN 80-86956-06-7.
29. ŠPELDA, J., *Diplomová práce – Metodika výuky ošetrovatelství pro IV .ročník SZŠ*. Olomouc, 2004.
30. VOPEL, W., K. *Skupinové hry pro život 1*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.
31. VOPEL, W., K. *Skupinové hry pro život 2*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-352-9.
32. ZACHAROVÁ, M., HERMANOVÁ, M., ŠRÁMKOVÁ, J. *Zdravotnická psychologie – Teorie a praktická cvičení*. 1. vydání: Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2068-5.

Internetové zdroje:

1. www.wikipedia.cz
2. www.nuov.cz

11 PŘÍLOHY

Příloha 1	-	cvičení č. 1 (I. celek)	„Pojem zdraví“
Příloha 2	-	cvičení č. 2	„Pojetí zdraví“
Příloha 3	-	cvičení č. 3	„Dvanáctero zdraví“
Příloha 4	-	cvičení č. 4	„Volby – sada kartiček“
Příloha 5	-	cvičení č. 5	„Slovníček odborných pojmů“
Příloha 6	-	cvičení č. 6	„Honba za pokladem“
Příloha 7	-	cvičení č. 7	„Subjektivní prožívání bolesti“
Příloha 8	-	cvičení č. 8	„Pexeso“
Příloha 9	-	cvičení č. 9	„Handicap“
Příloha 10	-	cvičení č. 10	„Hádej“
Příloha 11	-	cvičení č. 1 (II. celek)	„Hledání informací“
Příloha 12	-	cvičení č. 2	„Doplňování textu“
Příloha 13	-	cvičení č. 3	„Rozhodni se“
Příloha 14	-	cvičení č. 4	„Brainstorming“
Příloha 15	-	cvičení č. 5	„I.N.S.E.R.T“
Příloha 16	-	cvičení č. 6	„Křížovka“
Příloha 17	-	cvičení č. 1 (III. celek)	„Kviz“
Příloha 18	-	cvičení č. 2	„Kdo z koho?“
Příloha 19	-	cvičení č. 3	„Zpřeházené věty“
Příloha 20	-	cvičení č. 4	„ANO – NE“
Příloha 21	-	cvičení č. 5	„Křížovka“
Příloha 22	-	cvičení č. 1 (IV. celek)	„Minuta“
Příloha 23	-	cvičení č. 2	„Kdo jsem?“
Příloha 24	-	cvičení č. 3	„Studijní průvodci“
Příloha 25	-	cvičení č. 4	„Buzz Groups“
Příloha 26	-	cvičení č. 5	„Ředění léků“
Příloha 27	-	cvičení č. 6	„Farmakologická doplňovačka“
Příloha 28	-	Dotazník pro žáky	
Příloha 29	-	Anketa pro učitele	
Příloha 30	-	Seznam použitých zkratk	