

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy

Diplomová práce

Bc. Kateřina Jasanská

Učitelství odborných předmětů při zdravotnické škole

Didaktické metody ve výuce
psychologie a komunikace na zdravotnických školách

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Jana Majerová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne:

Bc. Kateřina Jasanská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Majerové za odborné vedení diplomové práce a její podnětné připomínky. Děkuji také vedení a žákům Střední zdravotnické školy Ústí nad Orlicí, kteří mi umožnili zrealizovat část této práce. Další díky patří respondentům za jejich ochotu při vyplňování dotazníku. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala svým rodičům za podporu během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Cíle diplomové práce	8
2 Teoretické poznatky	9
2.1 Systém pedagogických věd	9
2.1.1 Pedagogika.....	9
2.1.2 Didaktika (obecná didaktika).....	9
2.1.3 Oborové didaktiky	9
2.1.4 Speciální didaktiky	10
2.2 Obor zdravotnický asistent	11
2.2.1 Způsob získávání odborné způsobilosti.....	11
2.2.2 Uplatnění absolventa	12
2.3 Předmět psychologie a komunikace	13
2.3.1 Zařazení předmětu v kurikulárních dokumentech.....	13
2.3.2 Psychologie jako věda	13
2.3.3 Význam předmětu psychologie na SZŠ.....	14
2.3.4 Učitel psychologie	14
2.4 Výukové metody.....	16
2.4.1 Účinnost výukové metody	16
2.4.2 Kritéria pro volbu výukové metody.....	17
2.4.3 Klasifikace výukových metod dle jednotlivých autorů	18
2.5 Aktivizační metody.....	24
2.5.1 Kritické myšlení	25
2.5.2 Dělení aktivizačních metod	26
3 Aplikace vybraných aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace a jejich evaluace	34
3.1 Vybrané aktivizační metody	34

3.2	Evaluace použitých aktivizačních metod žáky	53
3.2.1	Průběh evaluace	53
3.2.2	Respondenti	54
3.2.3	Výsledky evaluace aktivizačních metod.....	56
4	Metodologie práce	66
4.1	Organizace výzkumného šetření.....	66
4.2	Zpracování dat	66
5	Výsledky a diskuze.....	71
5.1	Výsledky.....	71
5.2	Diskuze.....	81
	ZÁVĚR.....	85
	SUMMARY	86
	REFERENČNÍ SEZNAM	87
	SEZNAM ZKRATEK.....	94
	SEZNAM TABULEK	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM PŘÍLOH	97
	PŘÍLOHY	98

ÚVOD

„Touha po vědění má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. Vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení.“

Jan Amos Komenský

Výše uvedený citát již předesílá, proč jsem jako téma diplomové práce zvolila Didaktické metody ve výuce psychologie a komunikace na zdravotnických školách, a snad i to, proč se budu podrobněji zabývat metodami aktivizačními.

Na vzdělávání jsou dnes kladeny vysoké nároky. Doba si v tomto ohledu žádá kvalitu jako záruku prosperující společnosti. Tento úkol neleží na bedrech pouze tvůrcům nových reforem a Školních vzdělávacích programů (ŠVP), ale obzvláště učitelům, kteří jsou tím klíčovým zprostředkovatelem vzdělávání (Sitná, 2009).

Já osobně vnímám učitelskou profesi jako poslání. Učitel má být tím, kdo především pomáhá. Pomáhá žákům tím, že jim ukazuje nejlepší cestu k osvojení učiva, k této cestě je motivuje, a stará se o to, aby základy budovaných vědomostí stály pevně, a žáci se o ně mohli opřít i dlouho po tom, co se za nimi zavřou dveře vzdělávacího zařízení.

Aktivizační metody jsou jednou z těch vhodných cest za pevnými základy. Učení se pomocí nich stává pro žáky také atraktivnější. Možná díky nim nebudou ve vzpomínkách žáků na školu figurovat stále stejné, nudné hodiny, jejichž šedost zahalila i ty důležité poznatky, které si měli odnést.

Další důvod pro volbu problematiky didaktických metod vyvstává z mého pohledu budoucího učitele. Dobrá orientace v různých metodách výuky je podle mě nezbytnou výbavou úspěšného kantora. A nejenom to, nápaditostí a rozmanitostí činností ve výuce učitel předchází také svému „vyhoření“.

Důvod zaměření na zdravotnické školy potom vychází nejen z mého oboru studia, ale také z osobní zkušenosti s absolvováním střední zdravotnické školy (SZŠ). Zajímalo mě jednak, jak si učitelé psychologie a komunikace na SZŠ v České republice vedou v používání aktivizačních metod, jednak, jak tyto metody hodnotí samotní žáci.

Diplomová práce je rozdělena do několika částí. V první z nich je vytyčen cíl a dílčí úkoly práce. Následuje kapitola Teoretické poznatky, která obsahuje základní

informace o pedagogických vědách, oboru Zdravotnický asistent, předmětu psychologie a komunikace a o výukových metodách, kde jsou podrobně charakterizovány metody aktivizační. V třetím úseku práce nalezneme 8 vybraných aktivizačních metod a jejich aplikaci ve výuce psychologie a komunikace. Další část práce je věnována evaluaci výše zmíněných metod žáky. Pátá, poslední kapitola se zabývá výzkumným šetřením používání aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na SZŠ v České republice. Je zde uveden průběh šetření a jeho výsledky podrobně zobrazeny v tabulkách a grafech.

1 Cíle diplomové práce

Hlavní cíl:

Hlavním cílem práce je zmapovat používání aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na středních zdravotnických školách v České republice.

Dílčí úkoly diplomové práce (DÚ):

1. DÚ č. 1: Navržení konkrétních aktivizačních metod v metodách psychologie a komunikace, které budou použity v praxi.
2. DÚ č. 2: Zjistit názory žáků na použité aktivizační metody, frekvenci jejich užívání ve výuce a jejich obtížnost, pomocí evaluačních dotazníků.
3. DÚ č. 3: Zjistit názory učitelů psychologie a komunikace na hodnocení aktivizačních metod žáky.
4. DÚ č. 4: Zjistit frekvenci užívání aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace.
5. DÚ č. 5: Zmapovat užívání aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace.
6. DÚ č. 6: Zjistit nejčastější zdroje aktivizačních metod učitelů psychologie a komunikace.

2 Teoretické poznatky

2.1 Systém pedagogických věd

Na tomto místě bude uvedena stručná charakteristika jednotlivých pedagogických disciplín pro pochopení jejich vzájemné provázanosti. Důležitá je podstata didaktiky, protože tato práce se zabývá především jejími metodami.

2.1.1 Pedagogika

Pedagogika je věda, která se zaměřuje na zkoumání obecných zákonitostí výchovy. Výsledkem jsou potom požadavky, které v pedagogice klademe na výchovu člověka. Patří k nim mravní zásady, vědomosti o kultuře, estetika, vztah k práci, k lidem a další. Pedagogika dále studuje problematiku cílů, obsahu, forem, metod a prostředků výchovy. Výchova existuje v různých formách, ale za nejsoustavnější a nepropracovanější můžeme považovat výchovu a vyučování ve škole. Zákonitostmi této činnosti se zabývá didaktika (Drahovzal, 1997).

2.1.2 Didaktika (obecná didaktika)

Didaktika je samostatný vědní obor, který má svůj předmět zkoumání, systém základních kategorií a systém výzkumných metod, a jako jedna z pedagogických disciplín se zabývá otázkami vzdělání a vyučování (Nelešovská, 1999). Drahovzal (1997) s. 11 uvádí zajímavé přirovnání didaktiky: „Její vztah k pedagogice je tak těsný, že bývá označována jako „srdce“ pedagogiky.“ Z hlediska níže uvedených úvah můžeme didaktiku pro naše účely označit jako obecnou didaktiku (Drahovzal, 1997).

2.1.3 Oborové didaktiky

Vedle obecné didaktiky, jež zkoumá obecné otázky vzdělávání, vyučování a učení, a které jsou společné všem předmětům, vznikly didaktiky oborové. Oborové didaktiky se mohou týkat všech vyučovacích předmětů nebo konkrétních předmětných oblastí (čtení, psaní, prvouka, cizí jazyky). Rozvinuta je také didaktika pedagogiky. Základem a určujícím faktorem oborových didaktik není učební předmět, ustanovený učebním plánem a učebními osnovami určitého typu školy, ale vědní či jiný obor, který se rozvíjí nezávisle na existenci a působení vzdělávacích institucí. Současný vývoj

oborových didaktik se odvíjí také od stále se stupňujícího rozvoje vědy a techniky. Tyto aspekty ovlivňují výběr učiva, zpracování učebnic a učebních pomůcek, zpracování rámcových a školních vzdělávacích programů. Z tohoto důvodu nemůžeme pouze aplikovat v praxi prostou obecnou pedagogiku nebo didaktiku (Skalková, 2007; Drahovzal, 1997). Vlastním předmětem studia oborových didaktik je vliv způsobu transformace obsahu učebních úloh na změny v myšlení, jednání a komunikace žáků (Slavík a kol., 2014).

Obecná a oborová didaktika jsou spolu vzájemně spjaty. Pro jednotlivé oborové didaktiky čerpáme teoretický základ z obecné didaktiky a naproti tomu do obecné didaktiky získáváme důležité poznatky z didaktik oborových, protože většina didaktických výzkumů probíhá v rámci jednotlivých předmětů. Z obecné didaktiky se vždy vychází například při tvorbě učebního plánu a při řešení jiných problémů, které přesahují rámec předmětu oborových didaktik. Proto je jejich těsná spolupráce nezbytná (Skalková, 2007).

2.1.4 Speciální didaktiky

Speciální didaktika se zaměřuje na teorii vyučování konkrétního vyučovacího předmětu. Podrobně se zabývá metodikami jednotlivých specifických předmětů, například odborných. Drahovzal (1997) nazývá speciální didaktiku také didaktikou odborných předmětů (Drahovzal, 1997).

2.2 Obor zdravotnický asistent

Tato diplomová práce se zaměřuje na střední zdravotnické školy, proto je vhodné v začátku práce uvést základní informace o oboru zdravotnický asistent, který je stěžejním oborem těchto škol.

2.2.1 Způsob získávání odborné způsobilosti

Způsob **získávání odborné způsobilosti** k výkonu povolání zdravotnického asistenta stanoví několik legislativních dokumentů.

Patří mezi ně např. **zákon 96/2004**, což je zákon o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). Tento zákon určuje způsoby, jakými je možné získat odbornou způsobilost k výkonu zdravotnického asistenta. Jednou z možností je úspěšné absolvování střední zdravotnické školy v oboru zdravotnický asistent. Lze ale získat toto oprávnění i na základě absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. Odborné způsobilosti k výkonu povolání zdravotnického asistenta nabudou také absolventi oborů porodní asistentka nebo zdravotnický záchranář (www.mzcr.cz).

Dalším dokumentem je **vyhláška 39/2005**, kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání. Ve vyhlášce se uvádí, že školní vzdělávací program zdravotnický asistent má standardní dobu studia nejméně 4 roky, z toho praktické vyučování činí nejméně 900 hodin (www.mzcr.cz). Tato vyhláška také stanovuje požadavky na předměty, které by žáci měli absolvovat, viz níže.

V teoretické výuce by žáci měli získat znalosti:

1. ve **všeobecně vzdělávacích předmětech**, které poskytují celkový všeobecný rozhled, jazykové a komunikační dovednosti, znalosti a dovednosti z přírodovědných oborů, zejména z matematiky, fyziky, chemie a biologie,

2. v oborech, které tvoří základ potřebný pro **poskytování ošetrovatelské péče**, a to v somatologii, klinické propedeutice včetně farmakologie, v základních zdravotnických prostředcích a základních vyšetřovacích metodách, v ochraně veřejného

zdraví včetně epidemiologie, v prevenci nemocí a zdravotní výchově, v základech radiační ochrany,

3. v **ošetřovatelství a klinických oborech**, a to v teorii ošetřovatelství, všeobecné ošetřovatelské péči a ošetřovatelské péči ve vztahu zejména k internímu lékařství, chirurgii, pediatrii, péči o matku a novorozence, gynekologii, psychiatrii, péči o staré lidi a geriatrii, v komunitní péči,

4. v **sociálních a dalších souvisejících oborech**, a to v psychologii a komunikaci.

V praktické výuce žáci by měli získat:

dovednosti a znalosti v poskytování ošetřovatelské péče v rámci ošetřovatelského týmu ve vztahu ke klinickým lékařským oborům, zejména k internímu lékařství, chirurgii, péči o děti a pediatrii, gynekologii, geriatrii a v komunitní péči (www.mzcr.cz).

2.2.2 Uplatnění absolventa

„Absolvent se uplatní ve zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru a v domácí ošetřovatelské péči; jako zdravotnický pracovník v zařízeních sociální péče a to zejména v léčebnách dlouhodobě nemocných, v ústavech sociální péče, ve stacionářích pro osoby se zdravotním postižením, zařízeních geriatrické péče a zařízeních hospicové a respitní péče. Pod odborným dohledem nebo přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky poskytuje absolvent ošetřovatelskou péči a ve spolupráci s lékařem se podílí na preventivní, léčebné, rehabilitační, neodkladné, diagnostické a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti stanovené vyhláškou MZ ČR (Ministerstvo zdravotnictví České republiky)“ (zpd.nuov.cz)

Všechny ošetřovatelské výkony a činnosti, které může zdravotnický asistent provádět, jsou uvedeny ve **vyhlášce 55/2011** (www.mzcr.cz).

2.3 Předmět psychologie a komunikace

V této kapitole je přiblížen předmět psychologie a komunikace, jeho místo v souboru předmětů střední zdravotnické školy, přínos psychologických a komunikačních poznatků a dovedností pro žáky a pro společnost obecně. V druhé části kapitoly je také popsáno, jaký by měl být dobrý učitel psychologie.

2.3.1 Zařazení předmětu v kurikulárních dokumentech

Jedním ze základních dokumentů, ve kterých můžeme najít ukotvení vyučovacího předmětu psychologie a zároveň všech dalších předmětů oboru zdravotnický asistent je rámcový vzdělávací program (RVP).

RVP obsahuje několik vzdělávacích oblastí, které se dále dělí na obsahové okruhy. Předmět psychologie nalezneme ve vzdělávací oblasti Odborné vzdělávání a v okruhu Sociální vztahy a dovednosti (zpd.nuov.cz). Z tohoto okruhu si každá střední zdravotnická škola vytváří vyučovací předmět do svého školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je nejčastěji nazván psychologie a komunikace.

Rámcový vzdělávací program stanovuje minimální týdenní hodinovou dotaci, která u okruhu Sociální vztahy a dovednosti činí v rámci všech čtyř ročníků 5 hodin. Škola si tyto hodiny může rozdělit do ročníků libovolně. Nejčastěji se psychologie vyučuje od 2. do 4. ročníku. Může si také hodinovou dotaci navýšit. Tuto změnu by potom uvedla ve svém ŠVP (zpd.nuov.cz).

2.3.2 Psychologie jako věda

Psychologie je jednou z vědních oborů, které byly v posledních desetiletích značně rozpracovány a získaly rozsáhlé uplatnění v praxi. Jejich poznatků je využíváno především ve zdravotnictví, výchově, ekonomice, sportu či například v reklamě (Rozsypalová, 2012).

Psychologie pomáhá všude tam, kde je nutné:

1. poznávat druhé lidi,
2. působit na druhé lidi,
3. organizovat věci a podmínky, ve kterých lidé žijí,

4. poznat lépe sama sebe a tohoto poznání využít ke zlepšení způsobu učení, práce, porozumění lidem, a také ke zdravějšímu a šťastnějšímu životu (Rozsypalová, 2012).

2.3.3 Význam předmětu psychologie na SZŠ

Studium psychologie a zároveň komunikace na střední zdravotnické škole by mělo žákům pomoci k porozumění jich samotných, svému chování a jednání, k vědomé regulaci a vlastní seberealizaci. Měli by se také naučit porozumět svým pacientům, které budou ošetřovat, porozumět svým spolupracovníkům a vytvořit si kvalitnější vztahy na pracovišti a příjemné pracovní prostředí (Rozsypalová, 2003; Homola, Trpišovská, 1989).

2.3.4 Učitel psychologie

Požadavky na učitele psychologie

Vyučující předmětu psychologie by neměl být pouze vzdělán v psychologii jako ve vědní disciplíně, ale měl by projít profesionální přípravou zaměřenou speciálně na výkon učitelského povolání. Dobrá znalost předmětu totiž nezaručuje úspěch v pedagogické praxi, proto se učitelovy znalosti musí spojovat s dobrým ovládnutím didaktiky psychologie. Učitel psychologie by měl mít také určité specifické vlastnosti (viz níže) a jeho chování a jednání by mělo být vhodným příkladem pro ostatní (Homola, Trpišovská, 1989; Vízdal, 1987). Požadavky kladené na učitele psychologie jsou tedy relativně vysoké.

Dá se říci, že na střední zdravotnické škole se žáci s psychologií setkávají poprvé v životě. Učitel proto musí začínat od základních psychologických pojmů a nemůže navázat na učivo základní školy, tak jak je tomu v některých jiných předmětech. Ve většině případů má málo času na to, aby si žáci osvojili teoretické znalosti z psychologie a ještě k tomu se naučili využívat těchto poznatků ve své budoucí profesi. Naproti tomu je výhodou, že psychologické otázky bývají pro žáky přirozeně zajímavé, což učiteli usnadňuje motivaci. Velmi vhodné je rozvíjet mezipředmětové vztahy psychologie s ostatními předměty. Žáci by také neměli jen nabývat vědomosti, ale důraz je kladen i na rozvoj myšlenkových operací a pochopení souvislostí mezi jednotlivými fakty (Homola, Trpišovská, 1989).

Osobnost učitele psychologie

Učitel psychologie by měl do jisté míry působit jako psycholog. Měl by umět vysvětlit příčiny chování a jednání žáků, poznat lépe jejich sociální problematiku, rozumět psychice žáků a prostřednictvím probíraného učiva působit na utváření jejich osobnosti. Svou roli tu hrají vlastnosti učitele jako optimismus, citlivost, pochopení žáků, navázání vzájemné důvěry, ochota kdykoli žáky vyslechnout, diskrétnost a jiné. Žáci totiž od tohoto učitele mohou získat řadu podnětů pro své jednání a vztahy k druhým lidem. Důležité je, aby učitel uměl teorii propojit s praxí. Pokud bude dostatečně vnímavý k životu okolo sebe, může žákům poskytnout názorné příklady a učinit tak psychologii zajímavou a živou naukou reálného života. Žák by měl z výuky nabýt dojem, že psychologie je vědou o životě, a že z předkládaných poznatků bude moci těžit v soukromém životě i v profesi zdravotníka (Homola, Trpišovská, 1989; Vízdal, 1987).

2.4 Výukové metody

Tato kapitola definuje výukovou metodu, popisuje, kdy ji můžeme považovat za účinnou, uvádí kritéria pro její zvolení do výuky a člení výukové metody do tří kategorií podle jednotlivých autorů.

„Teoretická a praktická znalost vyučovacích a také ovšem výchovných metod patří k nejdůležitější výzbroji učitele usilujícího nejen o plánovité navození změn v osobnosti žáka, o rozvoj jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale i povahových rysů, zájmů, postojů a celého světonázorového profilu.“ (Mojžíšek, 1988, s. 5)

Slovo metoda pochází z řeckého „methodos“, což znamená cestu nebo postup. Proto můžeme říci, že výuková metoda je způsob uspořádání činností učitele a žáků, který vede k vytyčeným cílům. Vyučovací proces je vždy obousměrný, to znamená, že i metoda může existovat pouze za podmínky vzájemné cílevědomé spolupráce učitele i žáka. Metoda je také nástrojem pro realizaci spojení mezi cílem a obsahem pedagogického procesu, a to s výsledkem, který je dán změnami ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobnostních rysech žáků (Kalhous, Obst, 2009; Skalková, 2007).

2.4.1 Účinnost výukové metody

Podle Mojžíška (1988) pokládáme za didakticky účinnou takovou výukovou metodu, pokud má tyto vlastnosti:

- předává informace a dovednosti,
- rozvíjí poznávací procesy,
- je racionálně a emotivně účinná,
- respektuje systém vědy a poznání,
- působí výchovně,
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích,
- je použitelná v praxi,
- je adekvátní žákům,
- je adekvátní učitelům,
- je didakticky ekonomická,

- je finančně ekonomická,
- je hygienická.

2.4.2 Kritéria pro volbu výukové metody

O vhodných výukových metodách se učitel rozhoduje již při přípravě na hodinu. Při výběru vychází ze stanoveného cíle vyučovací jednotky, povahy obsahu učiva a jeho analýzy, formy výuky, časových a prostorových možností, materiálního vybavení, charakteru kolektivu žáků atd. Volba metody se bude také lišit v jednotlivých předmětech, protože každý předmět má svou specifickou strukturu, vlastní logiku systému poznatků a požadavky na dovednosti žáků (Grecmanová, Urbanovská, 2007; Kalhous, Obst, 2002).

Při výběru vhodné výukové metody hrají nejčastěji roli tato kritéria:

1. Zákonnosti výukového procesu (obecné i speciální).
 2. Cíle a úkoly výuky.
 3. Obsah a metody vyučovaného oboru.
 4. Fyzická a psychická úroveň žáků.
 5. Zvláštnosti dané skupiny žáků.
 6. Vnější podmínky pro výchovně-vzdělávací proces (prostředí – geografické, společenské, technické vybavení školy,...).
 7. Osobnost učitele (odborná a metodická vybavenost, zkušenosti,...)
- (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Uvádí se ale například i hledisko časových možností ve výuce. V běžné, tradiční škole se obsah a způsob výuky času podřizují. Učitel musí hodnotit časové možnosti dle učebních osnov. Jestliže má dost času pro probrání celého tematického celku, měl by zvolit metody časově náročnější, které jsou ale pro osvojení učiva efektivnější (Čadílek, Loveček, 2005; Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Podle Maňáka a Švece (2003) by se výběr výukových metod neměl stát automatickou záležitostí, založené bez rozmyslu na nezaujatém kalkulu, ale vždy by měl proběhnout až po důkladné analýze edukační situace.

Rozhodování učitele o volbě adekvátní metody může zahrnovat tyto otázky:

- 2 Povedou tyto metody k dosažení bezprostředních cílů?
- 3 Umožní tyto metody naplnění těchto cílů tím nejjednodušším způsobem?
- 4 Pomohou k prohloubení znalostí, dovedností a ke změně přístupu k učení?
- 5 Mohou metody navodit učení ve více úrovních, ovlivnit více prvků osobnosti?
- 6 Nevyžadují vyšší nebo nižší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů než jaký žáci momentálně mají?
- 7 Vyvolávají metody u žáků pasivní nebo aktivní přístup k práci?
- 2 Odpovídají tyto metody očekávání žáků?

(Grecmanová, 2007).

Nejen správná volba výukové metody zajišťuje úspěšnost výuky. Brooks et al (2012) připomínají, že úspěch ve školní třídě závisí na profesionálním cviku učitele, dále na tom, jak dobře jsou připravené jednotlivé hodiny, na individuálním přístupu učitele a jeho hodnocení, vysokém očekávání všech žáků (motivaci), množstvím příležitostí uspět, dobrém vzoru ze strany učitele a jeho chování podporující vzájemný respekt.

2.4.3 Klasifikace výukových metod dle jednotlivých autorů

V literatuře můžeme nalézt různé členění výukových metod. Každý autor metody klasifikuje dle různých kritérií. Maňák (2003) udává, že pro učitele má přehled výukových metod velký význam, protože na základě vhodné klasifikace dobře pochopí podstatu a funkci jednotlivých metod.

Klasifikace dle Lerner (1986)

Lerner uvádí ve svém systému obecně didaktických metod výuky celkem 5 výukových metod:

1. Informačně receptivní
2. Reprodukční metoda
3. Metoda problémového výklad

4. Heuristická
5. Výzkumná

Autor označuje 1. a 2. z těchto metod jako reproduktivní a 3., 4. a 5. za produktivní, přičemž 3. (metoda problémového výkladu) má přechodný charakter, je tudíž reproduktivní i produktivní (Lerner, 1986).

Níže budou podrobněji vysvětleny jednotlivé metody výuky dle Lenera:

1. Informačně-receptivní metoda

Dá se říci, že podstatou této metody je předávání hotových informací učitelem a jejich vnímání a zapamatování žáky. Používá se zde výklad, vysvětlování, popis, ilustrace, tištěný text, různé učební pomůcky (schémata), ale např. i zvukové nahrávky, videa a podobně (Kalhous, Obst, 2009).

2. Reproductivní metoda

Reproduktivní metoda se už přesouvá do oblasti porozumění poznatkům a částečného používání nabytých informací žáky v určitých situacích. Při realizaci této metody si žáci organizovaně opakují způsoby činnosti na základě učitelem stanovených učebních úloh. Mezi tyto úlohy může patřit ústní reprodukce, čtení, psaní, řešení typových učebních úloh, čtení map, rýsování schémat, apod. Žáci si tak opakují činnost, která jim byla předána prostřednictvím informačně-receptivní metody. Úlohy by nikdy neměly být jednotvárné, protože by u žáků tlumily soustředění, potlačovaly motivaci a narušily trvalost osvojení učiva (Kalhous, Obst, 2009).

Obě popsané metody se řadí mezi neekonomičtější, nejúčelnější a nejrychleji dosahující cíle. V obou metodách jde pouze o osvojování hotových poznatků (Kalhous, Obst, 2009).

3. Metoda problémového výkladu

Jádrem této metody je učitelem vytyčený problém (učební úloha), na kterou žáci neznají odpověď. Jejich úkolem je dopracovat se k odpovědi na základě osobních aktivit za pomoci učitele. Postupně jsou obeznámeni s jednotlivými fázemi řešení, a tak si upevňují algoritmus postupu: objasnění, v čem problém spočívá, rozbor problému,

navržení možného postupu řešení, výběr nejpravděpodobnějšího řešení a ověření realizovaného řešení (Kalhous, Obst, 2009).

4. Heuristická metoda

Heuristická metoda zároveň s metodou problémového výkladu zvyšují úroveň osvojení poznatků do roviny aplikace (dle Bloomovy taxonomie). Učitel při heuristické metodě konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitý rozpor, obtíž. Dále učitel určuje dílčí problémy, formuluje protiklady a sám nebo společně s žáky vytyčuje jednotlivé kroky řešení celého nebo dílčího problému. Tato metoda je efektivní za předpokladu rovnováhy mezi aktivitou učitele a žáka. Při této metodě je možné rozpoznávat, jak jsou jednotliví žáci pohotoví, originální, schopni nekonvenčních řešení a zda umí postihnout ústřední problémy a předvídat vývoj situace (Kalhous, Obst, 2009).

5. Výzkumná metoda

Tato metoda spočívá v tom, že od žáků je již vyžadováno zcela samostatné hledání řešení celého problému. Učitel pouze vybírá učební úlohy vhodné pro tuto metodu (Kalhous, Obst, 2009).

Klasifikace dle Maňáka a Švece (2003)

Klasifikace dle Maňáka a Švece, 2003 člení metody výuky na 3 hlavní skupiny: klasické, aktivizující a komplexní. Jsou takto rozděleny na základě stupňující se složitosti edukačních vazeb.

„1. Klasické výukové metody

1.1. Metody slovní

1.1.1. Vyprávění

1.1.2. Vysvětlování

1.1.3. Přednáška

1.1.4. Práce s textem

1.1.5. Rozhovor

1.2. Metody názorně-demonstrační

1.2.1. Předvádění a pozorování

1.2.2. Práce s obrazem

1.2.3. Instruktaž

1.3. Metody dovednostně-praktické

1.3.1. Napodobování

1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování

1.3.3. Vytváření dovedností

1.3.4. Produkční metody

2. Aktivizující metody

2.1. Metody diskusní

2.2. Metody heuristické, řešení problému

2.3. Metody situační

2.4. Metody inscenační

2.5. Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

3.1. Frontální výuka

3.2. Skupinová a kooperativní výuka

3.3. Partnerská výuka

3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

3.5. Kritické myšlení

3.6. Brainstorming

3.7. Projektová výuka

3.8. Výuka dramatem

3.9. Otevřené učení

3.10. Učení v životních situacích

3.11. Televizní výuka

3.12. Výuka podporovaná počítačem

3.13. Sugestopedie a superlearning

3.14. Hypnopedie “

(Maňák, Švec, 2003, s. 49)

Komplexní klasifikaci výukových metod dle Maňáka (1990)

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

1. Metody slovní

- I. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška)
- II. Dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuze)
- III. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

2. Metody názorně demonstrační

- III. Pozorování předmětů a jevů
- IV. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- V. Demontrace statických obrazů
- VI. Projekce statická a dynamická

A. Metody praktické

- B. Nácvik pohybových a pracovních dovedností
- C. Laboratorní činnosti žáků
- D. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- E. Grafické a výtvarné činnosti

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

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

II. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

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

III. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační

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

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- 1. Kombinace metod s vyučovacími formami
- 2. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

IV. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- 1. Diskuzní metody
- 2. Situační metody
- 3. Inscenační metody
- 4. Didaktické metody
- 5. Specifické metody “ (Maňák, 1990).

2.5 Aktivizační metody

Tato práce se zabývá komplexně didaktickými metodami, ale zaměřuje se především na metody aktivizační, proto o nich bude níže pojednáno, a to v teoretické rovině. V praktické části práce pak budou uvedeny konkrétní příklady aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace.

„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.“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 39).

„Učitel nemůže učit pouhým předáváním informací, nýbrž má žákům nabízet různé činnosti k tomu, aby sami učivo pochopili, vstúpili si jej do paměti a uměli jej využít ve svých životech.“ (Autorka)

„...neexistuje totiž žádná spolehlivější cesta, jak z mladého člověka udělat osobu neschopnou práce, než ho za takového označit. Člověk je jediná bytost, která je tak chytrá, že se může opravdu naučit být hloupá.“ (Portmannová, 2004, s. 9)

Žáci často ve škole nedosahují požadovaných výsledků a výuka jim nepřináší pocit naplnění. Jedním z důvodů těchto neúspěchů a nespokojenosti je hojné užívání výukových metod předkládající hotové poznatky. Tyto vědomosti žáci bez zamýšlení pasivně přejímají a tím je potlačována jejich tvořivost (Jankovcová, 1989; Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Aktivizační metody jsou protipólem těchto často užívaných metod. Jejich podstatou je aktivní zapojení žáka do výuky. V literatuře se můžeme setkat také s pojmenováním: *metody aktivního vyučování* (např. Sitná, 2009), *aktivizující metody* (např. Maňák, 1990) nebo *metody pro aktivní výcvik a vyučování* (např. Silberman, 1997). Vzhledem ke shodné charakteristice jednotlivých termínů je můžeme považovat za synonyma.

Metody aktivního vyučování podporují samostatné myšlení, kreativitu, produkování a formulování vlastních nápadů, názorů, postojů. Usilují také o propojení

teorie s reálným životem. Zahrnují heuristické (problémové) metody, jejichž cílem je objevování nových vztahů a nacházení nových postupů. Kromě těchto předností mají aktivizační metody také rozvíjet osobnost žáků a podporovat jejich zodpovědnost. (Jankovcová, 1989; Maňák, Švec, 2003).

„Aktivní účast žáků v procesu učení navozuje příjemný pocit, zvyšuje zájem o učební činnosti a přináší jim radost z toho, že jsou schopni podávat vyšší výkony a mají lepší výsledky.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 61)

Je vždy na učiteli, aby využíval takové strategie, které budou žáky iniciovat k tvořivému myšlení a hledání originálních řešení. Za výsledky učení zodpovídají obě strany – učitel i žák (Kosíková, 2011).

2.5.1 Kritické myšlení

V dnešní době se velmi apeluje na aktivní učení a podporu samostatného myšlení. Souhrnně toto můžeme označit pojmem kritické myšlení. Schopnost kritického myšlení velice efektivně rozvíjíme právě za pomoci výše uvedených aktivizačních metod (Sitná, 2009).

Grecmanová, Urbanovská (2007) jej definují jako aktivní a samostatné uvažování, podmíněné mimo jiné těmito vlastnostmi: porozumění informaci a její důkladné prozkoumání, porovnání domněnky s jinými názory, vidění skutečností v souvislostech, využití všech stupňů logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně. Kritické myšlení se považuje za jeden ze základních předpokladů pro život v demokratické společnosti, ve které má často občan zaujmout vlastní stanovisko k určité situaci, vytvořit si a vyslovit svůj názor, učinit rozhodnutí a umět si jej obhájit (Grecmanová, Urbanovská, 2007; Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000).

Tento pojem však může být vymezen různě různými autory a liší se i v jednotlivých oborech. Pedagogové vztahují kritické myšlení k vyšším stupňům Bloomovy kognitivní taxonomie (Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000).

Základní charakteristiky kritického myšlení:

1. Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné,
2. Nabytí informace je počátkem nikoli cílem kritického myšlení,
3. Kritické myšlení se zahajuje otázkami a problémy, které se mají řešit,
4. Kritické myšlení je pátrání po přesvědčivých argumentech,
5. Kritické myšlení je myšlením ve skupině lidí a celé společnosti

(David Klooster, 2000 in Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 15, 16, 17).

Kritickým myšlením se zabývá mezinárodní program RWCT (Reading and Writhing for Critical Thinking = Čtením a psáním ke kritickému myšlení). Tento program se prostřednictvím zkušených odborníků a pedagogů snaží vyškolit učitele k užívání metod RWCT a po celém světě šířit osvětu o důležitosti kritického myšlení (Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000; Grecmanová, Urbanovská, 2007).

2.5.2 Dělení aktivizačních metod

Aktivizační metody můžeme dělit podle různých kritérií.

Kotrba a Lacina (2007) člení aktivizační metody podle:

1. náročnosti přípravy (času, materiálního vybavení, pomůcek),
2. časové náročnosti průběhu ve výuce,
3. zařazení do kategorií (hry, situační, inscenační či diskusní metody, problémové úlohy),
4. účelu a cílů užití ve výuce (slouží k motivaci, diagnostice, opakování, výkladu).

Klasifikace aktivizačních metod podle Maňáka a Švece (2003)

1. Metody diskusní

Diskusní metoda navazuje na metodu rozhovoru. „Výuková metoda diskuze je taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108).

Průběh diskusní metody by měl být následující:

- a) vymezení tématu,
- b) prezentace a výměna názorů,
- c) zdůvodnění tvrzení,
- d) shrnutí výsledků (Maňák, Švec, 2003).

Diskuze je vhodná tam, kde jsou možné různé názory, postoje, kdy jde o seznamování s novými či zajímavými zkušenostmi nebo poznatky. Může být také uplatněna na začátku hodiny jako motivace, či na konci hodiny jako ověření, zda žáci učivo pochopili. Tyto metody nejsou náročné na přípravu učitele, ale spíše na jejich vedení v průběhu realizace. U začínajících žáků se učitel může do diskuze zapojit jako moderátor (Maňák, Švec, 2003; Sitná, 2009; Kotrba, Lacina, 2010).

Některé předpoklady pro úspěšnost diskuze: vhodně zvolené téma (nevhodná jsou nesporná ověřená fakta, proti kterým nelze vznášet připomínky), příznivé klima ve třídě, rozmístění žáků v učebně tak, aby na sebe viděli, dobré vedení učitelem, průběžný výcvik žáků v komunikačních dovednostech a také dostatečná motivace k diskuzi. Častou překážkou k diskuzi je totiž stud či pasivita žáků, proto je důležité u nich vzbudit zájem (Maňák, Švec, 2003; Silberman, 1997; Pecina, Zormanová, 2009, Kyricou, 2008).

Pro žáky středních zdravotnických škol jsou tyto metody obzvláště důležité, protože vedou k rozvíjení komunikačních schopností a dovedností, které zdravotníci potřebují v každodenních rozhovorech s pacienty. A jednou z jejich specifických činností bude také edukace nemocných (Juřeníková, 2010).

Vybrané příklady diskusních otázek:

1. **startující** – zahajují diskuzi,
2. **uzavřené** – odpovědí může být jen krátký pojem nebo „ano“ či „ne“,
3. **otevřené** – předpokládají širší odpověď (názor, stanovisko),
4. **provokativní** – „Někde se ale píše, že...“,
5. **přímé** – pro zapojení každého žáka („Jaký na to máš názor ty?“)
6. **doplňující** – vyžaduje detailnější odpověď („Charakterizujte...“),

7. **sugestivní** – vnucují žákům názor, spíše se jich vyvarovat („Souhlasíte přeci s myšlenkou, že...“),
 8. **problémové** – jádrem problémového vyučování („Proč vymřeli dinosauři?“),
 9. **na posouzení situace** – „Co by se stalo, kdyby to tehdy dopadlo jinak?“,
 10. **rozhodovací** – „Známý herec Miroslav Donutil se narodil v Brně, nebo v Třebíči?“
- (Kotrba, Lacina, 2007; Maňák, Švec, 2003).

Způsoby pomoci diskutujícím

1. *parafrázování* – „Alena říká, že škola má dávat...“,
 2. *ověření proneseného příspěvku* – „Chceš tedy sdělit, že...“,
 3. *pochvala za příspěvek* – „To je velmi dobrá poznámka...“,
 4. *rozvedení příspěvku* – „Takže ty myslíš, že...“,
 5. *vložení vtipu, humoru jako vyjádření souhlasu,*
 6. *zdvořilý nesouhlas* – „Je obtížné konstatovat, že...“,
 7. *přiblížení zdánlivě rozdílných názorů,*
 8. *shrnování dosavadních výsledků* – „Shodneme se prozatím na tom...“
- (Sitná, 2009)

Fisher (1997) také jako způsob pomoci žákům doporučuje dávat žákům více času na odpověď (např. 3 vteřiny), což jim umožní vytvořit delší a promyšlenější odpověď. Učitel také může předvádět přemýšlivou reakci na odpověď a tím ocenit její složitost.

Příklady diskusních metod:

- brainstorming, metoda 653, řetězová diskuze, panelová diskuze, gordonova metoda, phillips 66 (Kotrba, Lacina, 2007), debata (Maňák, Švec, 2003), aréna, soudní přelíčení (Silberman, 1997).

2. Metody heuristické, řešení problémů

Tyto metody jsou odvozeny od heuristiky (věda zkoumající tvůrčí myšlení, způsob řešení problémů). Slovo heuréka potom můžeme přeložit jako „objevil jsem“, „nalezl jsem“ (Maňák, Švec, 2003; Kotrba, Lacina, 2007).

Heuristické metody předpokládají samostatné řešení problému žáky, kteří staví na svých dosavadních vědomostech a dovednostech, a v problémové úloze objevují relativně nové poznatky. Učitel žákům sám poznatky nesděljuje. Jeho pomoc je nepatrná, avšak u začátečníků může radit a jejich práci usměrňovat (Maňák, Švec, 2003; Kotrba, Lacina, 2007).

Je důležité, aby učitel nechával žákům dostatečný prostor pro vytváření vlastních nápadů. Pokud žákům nabízí možná řešení nebo svoje názory (i když jen jako příklady), potlačí to jejich kreativitu. Žáci potom pracují pouze s předloženými myšlenkami učitele a nepřicházejí s vlastními nápady (Fontana, 2003).

Žák při řešení heuristické úlohy používá činnostní operace jako: vyhledávání, shromažďování, třídění a organizace údajů, postup řešení konfliktů a problémů, pokládání otázek a formulace hypotéz za užití divergentního myšlení (Maňák, Švec, 2003; Maňák, 1998).

Řešení problémového úkolu můžeme popsat v několika fázích (Maňák, 1998):

1. *samostatná práce propedeutického charakteru* – úvod k osvojování nového učiva, připravuje zavedení nového pojmu, je primárním vzhledem do problematiky,
2. *samostatná práce zaměřená na teorii* – zaměřena na hlubší pronikání do problematiky, řeší abstraktní problémy,
3. *samostatná práce praktického charakteru* – propojení teorie s praxí, patří sem praktická činnost v odborných učebnách, laboratořích apod.

Příklady heuristických metod:

- metoda černé skříňky, metoda konfrontace, úlohy na předvídání (Kotrba, Lacina, 2007).

3. Situační metody

Situační metody jsou založené na řešení reálných situací ze života. Žáci se prostřednictvím nich učí nacházet řešení různých případů a situací, se kterými se mohou opravdu setkat. Dobře u nich rozvíjejí schopnost rozhodování. (Kotrba, Lacina, 2007).

Tyto metody se dají zaměřovat na situace z osobního, studijního a také pracovního života (Kalhous, Obst, 2009). Například na zdravotnických školách můžeme pomocí nich žáky připravit zejména na situace, které mohou nastat při jejich práci s pacienty, jejich příbuznými, ale i s ostatními zdravotníky.

Dle Kotrby a Laciny, 2007 lze situační metodu žákům uvést prostřednictvím:

- a) textové podoby,
- b) audiokázky,
- c) videokázky,
- d) počítačové podpory (powerpointová prezentace, výukové programy, internet).

Postup řešení problémové situace se liší případ od případu, ale například Maňák (2003) uvádí jeho výchozí fáze: prezentace případu (slovní, písemná, obrazová), shromáždění dalších informací, řešení problému (každý sám, ve skupině,...), analýza způsobů řešení, diskuze, hodnocení výsledků a závěr, případně konfrontace s praxí.

Příklady situačních metod:

- metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace, metoda incidentu, dynamická situační metoda, basketová metoda (Maňák, Švec, 2003).

4. Metody inscenační

S inscenačními metodami se můžeme setkat také pod pojmem hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry nebo je některých autoři označují za situační hry (Maňák, Švec, 2003).

Inscenační metody spočívají v řešení určité situace či události ze sociálního života. Do dané situace se žáci zapojují přímo jako aktéři, herci, a mají za úkol zahrát určenou roli. Tu žákům přiděluje učitel nebo si ji zvolí sami. Žák by měl mít ale možnost roli změnit nebo od ní odstoupit. Situace má být zvolena tak, aby byla pro aktéry pochopitelná, dostatečně motivující a dávala jim prostor pro samostatné rozvíjení strategií pro řešení (Kalhous, Obst, 2009; Maňák, Švec, 2003; Kotrba, Lacina, 2007).

Kotrba a Lacina (2007) vysvětlují, že výhodou inscenačních metod je získání přímé zkušenosti s danou situací, rolí a díky tomu se žáci naučí více, než při pasivním přijímání informací. Aktéři se do své role musí vžít, alespoň na chvíli přijmout její postoje, a získají tak velmi cennou emotivní zkušenost (Kotrba, Lacina, 2007).

„V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním...“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123).

Inscenace probíhá ve 3 stupních (Horák, 1981 in Kalhous, Obst 2009, s. 325):

1. *Strukturovaná inscenace* – žáci dostanou pouze popis výchozí situace a obecnou charakteristiku své role.
2. *Nestrukturovaná inscenace* – žáci znají jen popis výchozí situace, ale rozvoj situace záleží na jednotlivých strategiích aktérů.
3. *Mnohostranná inscenace* – aktéry jsou všichni žáci rozdělení do několika skupin. Každá z nich získá popis své výchozí situace a poté realizuje odděleně inscenaci. Pozorovatelé potom všechny seznámí s průběhem inscenace a nakonec je na místě diskuze pro její rozbor.

Inscenaci řadí např. Cichá, 2006 mezi vhodné metody pro praktickou výuku ošetřovatelství a uvádí, že u budoucích zdravotníků vede k vytváření dovedností a nácviku rozhodovacích procesů.

5. Didaktické hry

Hra je jednou z bazálních lidských činností (vedle učení a práce), která se vyznačuje tím, že je svobodně volena a neprovádí se s žádným speciálním záměrem - má totiž svou hodnotu a cíl sama v sobě (Maňák, 2003).

Didaktické hry se od „pouhých“ her liší tím, že mají u žáků něco rozvíjet a úspěch ve hře není ovlivněn pouze náhodou, jako je tomu např. u her řízených hodem kostkou apod. (Jankovcová, 1988). „Didaktické hry aktivizují žáky a rozvíjí myšlení a poznávací funkce, protože jsou založeny na řešení problémových situací.“ (Pecina, 2008, s. 54)

Cílem didaktické hry je propojit výukový cíl vyučovaného učiva s pocitem radosti a uvolnění. Žáci mohou z didaktických her těžit také tím, že se při nich učí vyhrávat i prohrávat, sebeovládat a spolupracovat s lidmi. Každá hra má totiž určitá pravidla, kterých se žáci musí držet (Maňák, 2003; Pecina, 2008).

Podle Obsta (2006) jsou nejlepším modelem didaktických her soutěživé hry. Žáky totiž burcují k posílení sebevědomí a jsou tak schopni výrazně zmobilizovat své síly pro maximální nasazení a myšlenky pro produkci nápadů.

Zdůrazňuje však současně s Kusákem a Dařílkem (2000), že při soutěži je třeba vytvořit rovné podmínky pro všechny, neboť by mohla žáky traumatizovat. Při soupeření roste strach z neúspěchu. Často je výhodné pouze pro vítězíci a prohrávající je ztrátové. Proto Kusák s Dařílkem dávají přednost před soupeřením spolupráci. (Obst, 2006; Kusák, Dařílek, 2000).

Maňák (2003) a Pecina (2008) se shodují, že didaktické hry nemají v současné výuce takové místo, jaké by si pro svou přirozenost a přínos zasloužily.

Metodická příprava didaktických her (Maňák, 2003):

- 3 stanovení cílů hry,
- 4 diagnóza připravenosti žáků,
- 5 ujasnění pravidel hry,
- 6 vymezení úlohy vůdce,
- 7 stanovení způsobu hodnocení,
- 8 obstarání vhodného místa,
- 9 příprava pomůcek, materiálu, rekvizit,
- 10 určení délky trvání hry,
- 11 promyšlení potencionálních variant.

Druhy didaktických her:

- *Hry interakční* – žáci na sebe vzájemně působí, komunikují a navzájem se ovlivňují, např. hry s pravidly, nebo sportovní, skupinové, společenské, strategické či učební hry;

- *Hry neinterakční* – každý žák sám za sebe, nedochází ke spolupráci s ostatními (křížovky, kvízy, testy, pexeso, skrytá slova a další);
 - *Hry simulační* – žáci se vžívají do různých rolí (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky,...);
 - *Hry scénické* – žáci jsou rozděleni na hráče a diváky, součástí hry je jeviště, kostýmy, rekvizity – podobné divadelním hrám
- (Maňák, 2003, Kotrba, Lacina; 2007; Petty, 1996).

3 Aplikace vybraných aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace a jejich evaluace

V této kapitole budou charakterizovány a zhodnoceny jednotlivé aktivizační metody, které byly použity ve výuce psychologie a komunikace na střední zdravotnické škole, a v další části budou uvedeny výsledky evaluace všech použitých metod.

Aktivizační metody byly vybírány vždy pro konkrétní téma, které bylo probíráno dle učebních osnov. Při jejich výběru bylo přihlédnuto k věku žáků, probírané problematice a časovým možnostem ve vyučovací jednotce.

3.1 Vybrané aktivizační metody

Níže bude uvedena stručná charakteristika jednotlivých aktivizačních metod, jejich začlenění do výuky psychologie a komunikace, názorné ukázky výsledků metod a hodnocení jejich použití.

3.1.1 Pětílístek

Pětílístek je metoda zaměřená na jedno téma výuky, které mají žáci za úkol nápaditě popsat. Tuto metodu je vhodné použít v modelu E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe) buď ve fázi evokace, nebo ve fázi reflexe. V prvním případě žáky pětílístek motivuje, v druhém případě slouží k utříbení nových poznatků.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Komunikace a jednání s lidmi.

Téma: Mimika, Komunikace očima.

Čas metody: 10 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: papíry nebo sešity žáků.

Postup: Pětílístek je text týkající se tématu napsaný na pěti řádcích. Každý řádek má své zadání. Na 1. řádek se napíše téma pětílístku, které většinou vymyslí učitel. Na druhém řádku žáci popíší dané téma - uvedou jeho 2 vlastnosti přídavnými jmény. Třetí řádek má obsahovat 3 slovesa, které vyjadřují, co téma dělá, nebo co se

s ním děje. Čtvrtý řádek je o čtyřech slovech (různých slovních druhů), které rekapituluji poznatky celého tématu. Podle Grecmanové (2007) se žák může na 4. řádku vyjádřit i emotivně či metaforou. Na tomto řádku může stát také věta o 4 slovech. Pátý řádek shrnuje celé téma nebo jeho podstatu. Nejčastěji se uvádí podstatné jméno (Zormanová, 2008, Grecmanová, 2007).

Závěr metody: Po vypracování pětílístku (cca 5 – 7 minut) následuje prezentace jednotlivých děl (Grecmanová, 2007). Učitel také může na tabuli narýsovat tabulku a jednotlivé myšlenky pro každý řádek tam vepsat. Žáci si poté mohou opsat do sešitu nápady svých spolužáků.

Hodnocení metody ve výuce:

Tato metoda byla použita na konci dvouhodinové výuky. Jako témata pro výběr byl zvolen buďto Úsměv anebo Pohled. Žáci měli problém vytvořit celý pětílístek. Každý z nich dokázal některá pole vyplnit, ale úplný pětílístek zvládl vytvořit podle zadání pouze jeden žák. I přestože měli žáci před sebou na tabuli příklad jiného pětílístku i celý popis všech řádků, problém byl v nedostatečných znalostech slovních druhů, možná se přičinila také únava. O to více byla oceněna žákyně, která si jako jediná vybrala téma Pohled a pětílístek zvládla celý. Dále byla pochválena žákyně, která si do sešitu pětílístek i nakreslila, vybarvila a úsměv popsala přímo do jeho lístků.

Schéma č. 1: Ukázka Pětílístků na téma Úsměv a na téma Pohled.

- Úsměv.
- *Milý, upřímný.*
- *Uklidňuje, povzbuzuje, sluší.*
- *Úsměv zahřeje u srdce.*
- *Radost.*

- 1 Pohled.
- 2 *Důvěrný, uhrančivý.*
- 3 *Svádí, kontroluje, prozrazuje.*
- 4 *Pohledem můžeme říci všechno.*
- 5 *Zájem.*

Zdroj: autorka.

3.1.2 Křížovka

Křížovka slouží žákům jako test pro opakování důležitých pojmů a zároveň žáky obvykle ihned upoutá a motivuje k aktivnímu zapojení (Silberman, 1997). Výborně poslouží ve fázi fixace či reflexe učiva.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Vývojová psychologie.

Téma: Batolecí období.

Čas: 15 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: kopie s křížovkou a zadáním pro každého žáka.

Postup: Učitel vybere pojem z probraného tématu. Tento pojem se stane tajenkou křížovky. Napíše jej svisle pod sebe, tak aby na každém řádku bylo jedno písmenko. V další fázi učitel vymyslí slova (nejlépe týkající se tématu), která budou vždy obsahovat jedno písmeno z tajenky a napíše je do řádku vodorovně. K těmto slovům potom připojí vhodné otázky. Na závěr vytvoří konečné schéma křížovky, sestavené z prázdných políček. Pole, ve kterém má vyjít tajenka může tučně ohraničit nebo jinak zvýraznit. Jednotlivé otázky se dají napsat vždy vedle příslušného řádku nebo zcela zvlášť jako zadání křížovky, kdy musí mít každá otázka a každý řádek své číslo.

Pokud chceme žákům vyplňování křížovky ulehčit, můžeme u obtížnějších slov vepsat jedno nebo dvě písmenka. Další alternativou pro usnadnění je uvedení prvního písmenka každého slova (Portmannová, 2004).

Závěr metody: Nejlepší žáky lze odměnit cenou (Silberman, 1997) nebo malou jedničkou.

Hodnocení metody ve výuce:

Žáci dostali křížovku na začátku vyučovací jednotky, aby si zopakovali předchozí učivo. Všichni aktivně pracovali. Výsledky byly napříč třídou velmi různé. Jednu otázku nezodpověděl nikdo, i přes rady vyučujícího. Se slovem lateralita se totiž zatím nesetkali. Zdálo se, že křížovka byla pro žáky zábavná i naučná, a účel – zopakování učiva – jistě splnila.

3.1.3 Skládankové učení (JIGSAW)

Skládankové učení se vyznačuje tím, že se žáci sami učí jednotlivé části probíraného tématu a potom kooperací ve skupinách „složí“ celé téma dohromady.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Vývojová psychologie.

Téma: Batolecí období.

Čas: 40 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: kopie s různými texty (viz Příloha č. 1).

Postup: Žáci utvoří tzv. domovské skupiny se stejným počtem žáků, např. skupiny „A“, „B“, „C“ a „D“. Každé skupině učitel rozdá stejný text rozdělený do podobně dlouhých pasáží. Každý žák dostane jednu pasáž a tu samostatně nastuduje. Např. pasáže „a“, „b“, „c“, a „d“ (Grecmanová, 2007).

Po uplynutí časového limitu se žáci přemístí do tzv. expertních skupin, kde jsou jen žáci se stejnou pasáží textu, např. „a“. V této skupině diskutují nad textem, který studovali. Zjišťují, zda učivo správně pochopili a rekapitulují nejdůležitější poznatky (Grecmanová, 2007).

Nakonec se vrátí do svých domovských skupin, kde každý žák předává informace ze své pasáže ostatním, tak aby jim porozuměli (Grecmanová, 2007). Skládankové učení lze zrealizovat i s několika texty, které se všechny tématu týkají, ale navzájem na sebe nenavazují, viz Příloha č. 1.

Závěr metody: Žáci si mohou provést zápis do sešitu nebo s ním vystoupit před třídou. Je dobré, aby všichni žáci dostali nakonec celý studijní text, nebo měli alespoň poznámky v sešitě. Zamezí se tak riziku, že žáci budou mít zvládnutou pouze svoji část textu (Grecmanová, 2007). Na závěr je dobré spojit celou třídu a zopakovat celé učivo společně (Silberman, 1997).

Tip: Výbornou alternativu, vhodnou například pro SZŠ, uvádí Silberman (1997): namísto studování určité informace se mohou žáci učit jednotlivým výkonům, dovednostem. Poté se budou tyto dovednosti učit mezi sebou (Silberman, 2007).

Hodnocení metody ve výuce:

Tato metoda se velmi osvědčila. Mimo jiné umožnila nenásilně zapojit i žáky, kteří se v běžné výuce zdráhali projevit. Dvěma slabším žákům byly rozdány jednodušší texty, měli tak možnost pracovat stejným tempem jako ostatní. Podle všeho se žáci snažili a zvládli pracovat celou hodinu. Až v poslední fázi metody, když měli něco o svém tématu sdělit nahlas před celou třídou, byli nejistí a měli tendenci číst text z papíru. Na závěr potvrdili, že je metoda bavila a prý si učivo lépe zapamatovali. Schéma použité metody viz Příloha č. 1.

3.1.4 Metoda ANO – NE

Tato aktivizační metoda spočívá v rozhodování, zda je uvedený výrok pravdivý či nikoli.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Vývojová psychologie.

Téma: Batolecí období.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: kopie se zadáním.

Postup: Učitel sepíše určitý počet výroků, které se týkají vyučovaného tématu, přičemž některé pravdivé, některé nepravdivé. U každé věty bude možnost ANO nebo NE. Žáci mají za úkol přiklonit se k jedné z možností. Zjistí tak, zda učivo správně pochopili, procvičí si jej a upevní.

Podle Grecmanové (2007) může učitel tyto výroky předat žákům ve formuláři před čtením odborného textu. V tomto případě budou výroky odpovídat údajům v textu nebo budou v nesprávném znění. Žáci si nejprve vyzkouší, jak by odpověděli pouze se svými dosavadními znalostmi o tématu a až poté si pročtou daný text. Při čtení se zaměřují na to, zda byly jejich stanoviska správná. Poté žáci text odloží a následuje opětovné posouzení výroků, eventuálně oprava, a to nejprve z hlavy a konečně s porovnáním textu (Grecmanová, 2007).

Závěr metody: Po dokončení práce žáků je provedena kontrola učitelem. Je nezbytné, aby všichni žáci posoudili výpovědi správně, protože hotová metoda ANO – NE může sloužit i jako učební materiál (Grecmanová, 2007). Kontrola může probíhat například tak, že učitel postupně vyvolává žáky, každý z nich přečte jeden výrok a řekne, zda s ním souhlasí či nikoli. Při špatné odpovědi je třeba výrok vysvětlit. Všichni žáci si zároveň opravují chyby a mají možnost se učitele zeptat na nejasnosti.

Hodnocení metody ve výuce:

Metoda ANO - NE byla použita na konci hodiny v rámci fixace učiva. Žáci si také prověřili, zda dávali v hodině pozor. Pracovali aktivně a bez obtíží.

Schéma č. 4: Metoda ANO – NE použitá ve výuce – zadání.

Batolecí období – Metoda ANO – NE			
1.	Batolecí období označujeme od 1. do 3. roku života.	ANO	NE
2.	Batole je schopno rozlišit již všechny barvy.	ANO	NE
3.	Prostorové vidění je stále primitivní.	ANO	NE
4.	Batolata by neměla jíst stravu kořeněnou nebo hodně slanou.	ANO	NE
5.	Bezděčná pozornost trvá maximálně 6 minut.	ANO	NE
6.	Rozděluje pozornost mezi 2 činnosti, pokud jednu dělá automaticky.	ANO	NE
7.	Zatím si nedokáže představit konkrétní věc, aniž by ji vidělo.	ANO	NE
8.	Tvoří již soudy a úsudky.	ANO	NE
9.	Ve 2 letech umí přibližně 300 slov.	ANO	NE
10.	Rozvoj řeči probíhá u všech batolat stejně bez ohledu na sociální vlivy.	ANO	NE
11.	Stále je schopno tvořit pouze jednoslovné, neohebné věty.	ANO	NE
12.	Poprvé si batole kolem 3. roku života začne uvědomovat samo sebe.	ANO	NE
13.	Je vhodné podpořit zvědavost a rozvoj smyslů batolete poskytnutím počítače nebo televize.	ANO	NE
14.	U batolete nastává období vzdoru, kterým se dítě začíná prosazovat.	ANO	NE
15.	V tomto období je důležité začít upevňovat u dítěte hygienické návyky.	ANO	NE
16.	Začíná se vyvíjet trvalý chrup.	ANO	NE
17.	Batole se naučí nejprve chodit ze schodů, později do schodů.	ANO	NE
18.	U jemné motoriky převažuje palmární úchop.	ANO	NE
19.	V kresbě můžeme sledovat fázi „čmárání“, kdy dítě tluče tužkou o papír, později se pokouší o kruh.	ANO	NE
20.	Ve třech letech dítěte můžeme posoudit laterálníitu.	ANO	NE

Zdroj: autorka.

Schéma č. 5: Metoda ANO – NE použitá ve výuce – řešení.

Batolecí období – Metoda ANO – NE			
1.	Batolecí období označujeme od 1. do 3. roku života.	ANO	NE
2.	Batole je schopno rozlišit již všechny barvy.	ANO	NE
3.	Prostorové vidění je stále primitivní.	ANO	NE
4.	Batolata by neměla jíst stravu kořeněnou nebo hodně slanou.	ANO	NE
5.	Bezděčná pozornost trvá maximálně 6 minut.	ANO	NE
6.	Rozděluje pozornost mezi 2 činnosti, pokud jednu dělá automaticky.	ANO	NE
7.	Zatím si nedokáže představit konkrétní věc, aniž by ji vidělo.	ANO	NE
8.	Tvoří již soudy a úsudky.	ANO	NE
9.	Ve 2 letech umí přibližně 300 slov.	ANO	NE
10.	Rozvoj řeči probíhá u všech batolat stejně bez ohledu na sociální vlivy.	ANO	NE
11.	Stále je schopno tvořit pouze jednoslovné, neohebné věty.	ANO	NE
12.	Poprvé si batole kolem 3. roku života začne uvědomovat samo sebe.	ANO	NE
13.	Je vhodné podpořit zvědavost a rozvoj smyslů batolete poskytnutím počítače nebo televize.	ANO	NE
14.	U batolete nastává období vzdoru, kterým se dítě začíná prosazovat.	ANO	NE
15.	V tomto období je důležité začít upevňovat u dítěte hygienické návyky.	ANO	NE
16.	Začíná se vyvíjet trvalý chrup.	ANO	NE
17.	Batole se naučí nejprve chodit ze schodů, později do schodů.	ANO	NE
18.	U jemné motoriky převažuje palmární úchop.	ANO	NE
19.	V kresbě můžeme sledovat fázi „čmárání“, kdy dítě tluče tužkou o papír, později se pokouší o kruh.	ANO	NE
20.	Ve třech letech dítěte můžeme posoudit lateralitu.	ANO	NE

Zdroj: autorka.

3.1.5 Doplnování do textu (autorka)

Při této metodě žáci doplňují vynechaná slova, pojmy, data, čísla atd. do textu, který jim učitel předloží.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Vývojová psychologie.

Téma: Batolecí období.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: kopie s texty pro každého žáka.

Postup: Učitel vybere text, který se hodí do probíraného tématu. Může to být například odborný článek. Jinou variantou je, že učitel text sám vymyslí. V textu vždy učitel nechá volná místa pro doplnění žákem. Pro zjednodušení může uvést slova, která se mají v textu objevit. Tato metoda se hodí ve fázi evokace či opakování učiva, ale lze ji použít přímo k výkladu nového tématu. V tomto případě učitel připraví text v rozsahu celého učiva např. pro jednu vyučovací hodinu. Učivo potom klasicky předává např. formou výkladu s prezentací, ale žáci jsou motivováni k tomu, aby dávali pozor a zaznamenali si do textu vše, co v něm chybí. Tento materiál jim potom poslouží k učení. Metodu můžeme zařadit také přímo do opakovacího didaktického testu na známky.

Závěr metody: Je vždy nutné doplněná slova zkontrolovat. Můžeme žáky nechat postupně přečíst celý souvislý text, nebo při časovém presu jen za sebou vyjmenovat slova, která se měla doplnit. Žáci si text zkontrolují a případně opraví. Nejlepší žáci mohou být odměněni.

Hodnocení metody ve výuce:

Ukázalo se, že text pro doplňování byl pro žáky příliš náročný, ačkoli měli učivo probrané i zopakované. Největším problémem pro ně bylo uvést přesný měsíc určitého vývojového stupně. Tím, že hodně věcí nevěděli, byli trochu rozčarováni. Útěchou jim na závěr bylo společné vyplnění celého cvičení, a to, že jim text doma dobře poslouží při učení.

Schéma č. 6: Text pro doplňování, který byl použit ve výuce – zadání.

Motorika od narození po batolecí období – doplňování do textu

Novorozenec má hned po narození typicky ruce v, horní i dolní končetiny jsou..... Má velmi dobře vyvinut reflex (reakce na dotek kterékoli části obličeje). V prvním měsíci života již na chvíli zvedne..... Mezi ...-... měsícem se obrací z boku na bok. Ve 4. – 6. měsíci tzv. - kdy leží na bříšku, má zvednutou hlavičku a opírá se o předloktí. V 6. měsíci již převládá jasná kontrola hlavičky ve všech polohách a otáčí se z polohy na zádech na V ... – ... měsíci kojeneček již leze po čtyřech a bez opory. V 9. měsíci již chodí kolem nábytku. První stoj je nejistý, vratký, nohy jsou V 1. roce už začíná chodit samostatně nebo se drží za ruku. Do měsíce by mělo dítě chodit zcela samotné. V 18. měsících je chůze již poměrně jistá. Ve letech chodí dítě po schodech, avšak nestřídá nožky – s přísunem. Nožky začíná střídat až ve letech. A až na konci období zvládne chůzi ze schodů.

Synchronně s vývojem této hrubé motoriky se vyvíjí také motorika, sociální chování a řeč. Úchopový reflex vymizí do 2. - měsíce. Ve měsíci uvolňuje dlaň z pěsti, otevře a může aktivně uchopovat. První aktivní úchop je tzv., což znamená, že všechny prsty jsou..... V 6. – 8. měsíci uchopuje předměty mezi prsty a palec, tzv. úchop. A do jednoho roku má již úchop klešťový, což znamená, že při uchopování používá a

Zdroj: www.szsuo.cz, autorka.

Schéma č. 6: Text pro doplňování, který byl použit ve výuce – řešení.

Motorika od narození po batolecí období – doplňování do textu

Novorozenec má hned po narození typicky ruce v **pěst**, horní i dolní končetiny jsou **pokrčené**. Má velmi dobře vyvinut **sací** reflex (reakce na dotek kterékoli části obličeje). V prvním měsíci života již na chvíli zvedne. Mezi **2. – 4.** měsícem se obrací z boku na bok. Ve 4. – 6. měsíci tzv. **pase koníčky** - kdy leží na bříšku, má zvednutou hlavičku a opírá se o předloktí. V 6. měsíci již převládá jasná kontrola hlavičky ve všech polohách a otáčí se z polohy na zádech na **bříško**. V **7. – 8.** měsíci kojenec již leze po čtyřech a **sedí** bez opory. V 9. měsíci již chodí kolem nábytku. První stoj je nejistý, vratký, nohy jsou **široko od sebe**. V 1. roce už začíná chodit samostatně nebo se drží za ruku. Do **15.** měsíce by mělo dítě chodit zcela samotné. V 18. měsících je chůze již poměrně jistá. Ve **2** letech chodí dítě po schodech, avšak nestřídá nožky – s přísunem. Nožky začíná střídat až ve **2,5** letech. A až na konci **batolecího** období zvládne chůzi ze schodů.

Synchronně s vývojem této hrubé motoriky se vyvíjí také motorika **jemná**, sociální chování a řeč. Úchopový reflex vymizí do **2. – 4.** měsíce. Ve **4.** měsíci uvolňuje dlaň z pěsti, otevře a může aktivně uchopovat. První aktivní úchop je tzv. **palmární**, což znamená, že všechny prsty jsou **v jedné pozici**. V 6. – 8. měsíci uchopuje předměty mezi prsty a palec, tzv. **nůžkový** úchop. A do jednoho roku má již úchop klešťový, což znamená, že při uchopování používá **palec** a **ukazováček**.

Zdroj: www.szsuo.cz, autorka.

3.1.6 Předávání zkušenosti (autorka)

Tato metoda je vhodná při tématech, která jsou žákům blízká a pravděpodobně se už se s nimi setkali v životě. Je velmi důležité vybrat pro tuto metodu vhodné téma. Předávání zkušenosti se dá použít k evokaci, fixaci, ale i při expozici učiva.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Psychologie nemocných.

Téma: Psychologický přístup k nemocným se zdravotním postižením.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: Párové vyučování.

Didaktické pomůcky: Nejsou třeba, eventuálně papír nebo sešit pro poznámky žáků.

Postup: Nejprve žákům necháme pár minut na to, aby se zamysleli, zda mají s daným tématem vlastní zkušenost, nebo o něm něco četli, slyšeli apod. Zkušenost může být pozitivní, negativní, nebo zkrátka jen poučná. Poté se mohou zamyslet nad tím, zda to, jak se v dané situaci zachovali (nebo někdo jiný) bylo správné a jak by například reagovali dnes. Ve fázi fixace vychází z poznatků, které se dozvěděli při výuce. Žáky můžeme nechat, aby si nejprve zkušenost napsali do sešitu a poté přednesli nahlas před třídou, nebo jen sdělili se sousedem či v menších skupinkách.

Závěr metody: Na závěr je dobré pobídnout alespoň jednoho žáka, aby svou zkušenost pověděl celé třídě, a tu podrobněji rozebrat. Může se rozvinout i diskuze, kterou učitel usměrňuje. Učitel může také na závěr doporučit vhodné řešení situace. Povyprávět svůj zážitek může také on sám.

Tip: Tato metoda se dá využít v řadě témat předmětu psychologie a komunikace, ale i v jiných předmětech. S výhodou ji můžeme na SZŠ aplikovat u žáků vyšších ročníků, kteří již absolvují praxi ve zdravotnických zařízeních. Smyslem metody je aktivizace žáků, protože se musí rozpomenout nad svými zkušenostmi, formulovat myšlenku a verbálně ji někomu předat. Vede tedy i k rozvoji komunikačních dovedností a žáci se učí propojovat učivo s realitou. Názorným příklady ze života podporuje také fixaci probíraného učiva.

Hodnocení metody ve výuce:

Metoda byla zvolena ke vhodnému tématu. Již při výkladu žáci spolupracovali. Ukázalo se, že celá třída má zkušenosti se zdravotně postiženými lidmi jak z odborné praxe v nemocnici, tak ze stacionáře. Při samotné práci ve dvojicích byly ale velké rozdíly. Někteří se snažili práci nenápadně vyhnout. Patrně se jim nechtělo přemýšlet nebo mluvit. Jiní se naopak o svých zkušenostech bavili, což potvrdila i žákyně, která po vyzvání povyprávěla svůj zážitek celé třídě.

Schéma č. 7: Zkušenost žákyně, která se o ni podělila s celou třídou.

My jsme měli na praxi pána, který byl po amputaci dolní končetiny v bérce. Vůbec se s tím nedokázal smířit, byl roztržitý, všechny okolo sebe urážel. Odmítal naši pomoc a jen se litoval, jak špatně dopadl. Starat se o něho byl nadlidský úkol, proto jsme s ním museli mít obrovskou trpělivost. Důležité bylo nevzdávat naši snahu a ujišťovat pacienta, že jsme tam pro něho. Snažili jsme se ho motivovat a říci mu, že i lidé s tímto postižením mohou žít aktivní život. Jeho mrzutost trvala téměř po celou dobu hospitalizace, ale nakonec se vzchopil. Začal s námi spolupracovat a zajímat se o možnosti, které mu mohou v jeho situaci pomoci (volně citováno autorkou).

Zdroj: žákyně 4. ročníku.

3.1.7 Předvádění mimických výrazů (autorka)

Předvádění výrazů bylo ve výuce použito přímo jako činnostní metoda, pomocí které si měli žáci vyzkoušet, zda dokážou dobře vyjádřit určitou náladu a také ji rozpoznat u druhých. Při poznávání měli použít informace, které se o výrazech dozvěděli při vyučování.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Komunikace a jednání s lidmi.

Téma: Mimika, Komunikace očima.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: dyadické vyučování.

Didaktické pomůcky: lístečky s vyjmenovanými výrazy obličeje.

Postup: Učitel si před výukou sestaví řadu výrazů, které by žáci měli předvádět. Polovinu výrazů potom napíše na kartičky pro skupinu „A“ (žáci sedící v lavici vlevo) a druhou polovinu pro skupinu „B“ (žáci sedící vpravo). Každý žák tak dostane 1 kartičku, kterou neukazuje sousedovi. Nejprve předvádí výrazy např. žák ze skupiny „A“ a jeho soused hádá, o jaký výraz se jedná. Poté se spolužáci vymění. Při práci mají využívat poznatky, které jim předtím učitel předal (např. co vyjadřuje která část obličeje, které základní druhy pohledů lze rozlišit,...).

Učitel má za úkol sledovat žáky, zda pracují, a při náročnějších výrazech může žákům poradit jak při předvádění, tak při poznávání.

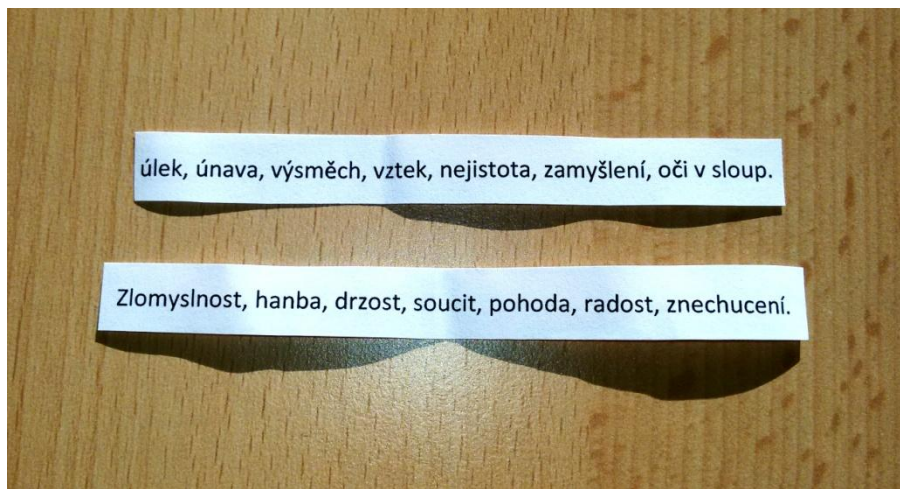
Závěr metody: Po předvedení všech výrazů by měla proběhnout diskuze o tom, jak se žákům pracovalo, které výrazy byly nejtěžší, co bylo na předvádění náročné nebo proč některé výrazy nešly rozpoznat. Můžeme také pochválit žáka, který všechny výrazy uhádl, a ostatní za projevenou snahu.

Tip: Na SZŠ je tato metoda vhodná zejména proto, že zdravotníci se setkávají s pacienty, kteří z různých důvodů nemohou verbálně komunikovat. Ošetrovatelský personál tak zjišťuje informace o zdravotním stavu a potřebách nemocných právě z neverbálních projevů, např. mimiky.

Hodnocení metody ve výuce:

Žáci během cvičení zjistili, že při některých výrazech musí použít také gestiku nebo posturologii, jinak jej nelze uhodnout. Tím si na vlastní kůži vyzkoušeli, že různé druhy komunikace se při sdělování druhým vzájemně kombinují a prolínají.

Z mého pohledu mládež metoda velmi bavila. Měla možnost být při výuce na chvíli uvolněnější a mohla se zasmát. Výhodou bylo určitě předvádění ve dvojicích, protože při předvádění před celou třídou by žáci byli nervózní a pravděpodobně by do předvádění ani hádání nevedli tolik nápadů. Metodu hodnotím jako úspěšnou.



Obr. č. 1: Lístičky s výrazy, které byly použity ve výuce (zdroj: autorka).

3.1.8 Vyjádři náladu pomocí papíru (autorka)

Tato metoda slouží pro správné naladění a soustředění žáků na výuku, vytvoření příjemného klimatu ve třídě a navázání důvěry s vyučujícím. Je vhodné ji zařadit na začátek vyučovací jednotky. Tato metoda je podobná metodě Navázání na předchozí učivo (Silberman, 1997), která ale nevyužívá žádné pomůcky. Účinky metody jsou také téměř totožné s účinky techniky Rozehřívací symboly (Braun a kol., 2014), která má za úkol stabilizovat třídu po „zásahu“ a spočívá taktéž v rychlém vyjádření nálady. Žáci při ní vybírají předkreslené symboly, které odpovídají jejich náladě.

Aplikace ve vyučovací hodině:

Tematický celek: Psychologie nemocných.

Téma: Psychologický přístup k nemocným s tělesným postižením.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: prázdné papíry.

Postup: Učitel rozdá každému žákovi prázdný list papíru, může mít papír také pro sebe. Pomocí papíru žáci mají vyjádřit svou aktuální náladu. Jeho prostřednictvím odpovídají na otázku: „Jak se dnes máte?“, „Jak se teď cítíte?“. Nesmí použít tužky ani jiné pomůcky. Papír mohou překládat, mačkat, trhat, nebo ho jen vhodně umístit (např. před ústa – znamená: nechci se vyjadřovat, nechci o tom hovořit, nebo dnes bych nejraději mlčel). Poté co žáci dotvoří, se postupně ke svým výtvorům vyjadřují a sdělují ostatním, proč zvolili právě takové dílo. Pro naladění přátelské atmosféry může začít s představováním svého výrobku učitel. Celá činnost může být pojata vtipně, s nadsázkou.

Závěr metody: U žáků se cení veškerá snaha, kreativita, manuální zručnost i schopnost verbalizovat svoje pocity před ostatními. Na konci může učitel žákům poděkovat za spolupráci a pochválit je za jejich nápady. Po této metodě následuje běžná výuka.

Hodnocení metody ve výuce:

Tato metoda byla v hodině použita po didaktickém testu na známky. Předpokládala jsem, že žáci budou po písemce rozladění, unavení. Proto jsem zvolila

tuto metodu, která jim měla navodit lepší náladu a připravit je na příjem nových informací.

To vše tato metoda splnila výborně. Žáci byli zpočátku trochu v rozpacích. Metodu neznali a měli pocit, že nevymyslí, co mají s papírem udělat. Po pár minutách už však každý tvořil a při popisu výtvorů jsme se všichni pobavili, protože tvůrci nešetřili vtipem ani nadsázkou. Žáci zjistili, že nejsou ve třídě sami, kdo je třeba unavený nebo ve špatné náladě a tím, že svoje pocity ventilovali, se jim automaticky nálada zlepšila. Jako vyučující jsem s nimi také navázala bližší vztah.

Po metodě následoval výklad nového učiva, při kterém se žáci dokázali výborně soustředit i spolupracovat.



Obr. č. 2, 3: Výrobky žáků 4. ročníku (zdroj: autorka).

3.2 Evaluace použitých aktivizačních metod žáky

Jedním z dílčích úkolů práce bylo zjistit názory žáků na použité aktivizační metody ve výuce psychologie a komunikace na střední zdravotnické škole, frekvenci jejich užívání a jejich obtížnost, pomocí evaluačních dotazníků.

Vyučování a následná evaluace probíhala v rámci pedagogické praxe na Střední zdravotnické škole Ústí nad Orlicí. Evaluace aktivizačních metod byla provedena celkem v osmi vyučovacích hodinách, vždy v závěru hodiny. Tématy výuky byly: Batolecí období, Psychologický přístup k nemocným s tělesným postižením, Mimika a Komunikace očima.

3.2.1 Průběh evaluace

Sestavili jsme jeden obecný evaluační dotazník, který posloužil jako výzkumný nástroj pro všechny použité aktivizační metody (viz příloha č. 2). Chráska, 2007 definuje dotazník jako soubor dopředu připravených, správně formulovaných a promyšleně seřazených otázek, na něž respondent (dotazovaná osoba) písemně odpovídá.

Dotazník byl vytvořen podle pravidel, která by měla být při jeho sestavování dodržena, zejména srozumitelnost otázek (respektování věku respondentů) a jejich jednoznačná formulace. Dotazník tvoří celkem 9 položek.

Anonymní evaluační dotazník obsahuje v první části pokyny pro vyplnění. V druhé části se nachází 7 položek evaluující aktivizační metodu a 2 položky identifikační. Použity byly 2 polouzavřené otázky. To znamená, že dotazovaní mohli vybrat odpověď z uvedených možností, ale také napsat svou vlastní. Ostatní otázky byly připraveny jako uzavřené. U některých otázek měli respondenti možnost tří, u některých čtyř odpovědí. Identifikační otázky byly zaměřeny na ročník vzdělání a pohlaví žáků.

Cílem šetření bylo zjistit oblíbenost, obtížnost, účinnost a frekvenci užití aktivizačních metod ve výuce psychologie a komunikace. První položka dotazníku je zaměřena na oblíbenost. Ve druhé a třetí položce žáci hodnotí obtížnost metody. Čtvrtá

a pátá položka odhaluje její účinnost. Další získává informace o frekvenci užití metody ve výuce. A poslední, sedmá položka je opět zaměřena na oblíbenost u žáků.

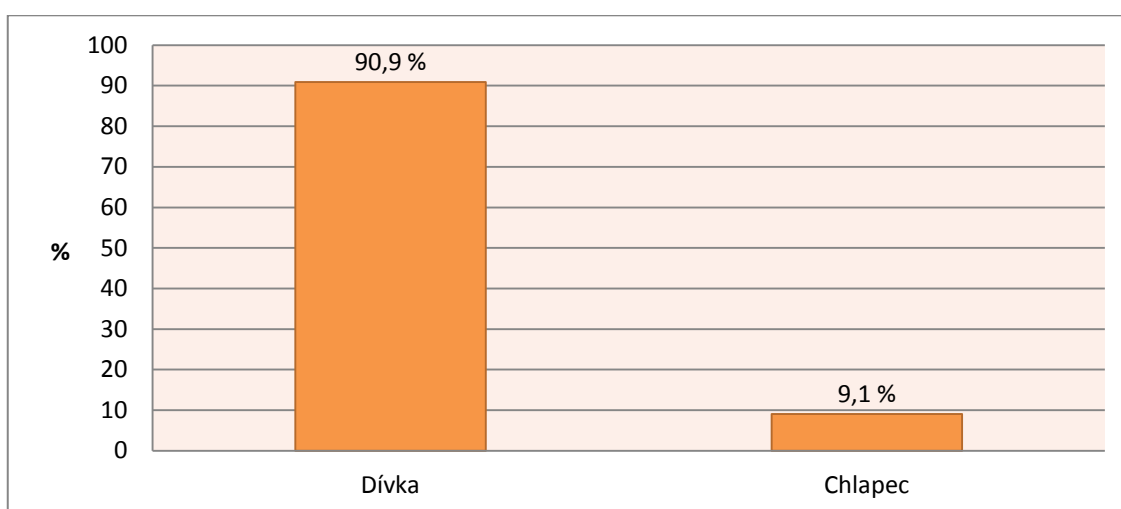
Odpovědi v dotazníku jsme roztřídili čárkovací metodou, posléze hodnoty zanesli do tabulek a vytvořili příslušné grafy.

3.2.2 Respondenti

Šetření bylo zaměřeno na aktivizační metody ve výuce psychologie a komunikace. Tento předmět je vyučován ve 2., 3. a 4. ročníku. Respondenty se tedy stali žáci těchto třech ročníků. Některé třídy jsou kvůli velkému počtu či spojení dvou oborů na výuku psychologie a komunikace děleny na půlku. Z tohoto důvodu jsou počty respondentů nízké (od 9 do 16 žáků). Je tedy patrné, že takto malý soubor účastníků evaluace se nedá vztahovat na celou populaci. Jedná se také vždy o subjektivní názor na konkrétní použitou metodu. Z přítomných žáků ve třídě vždy dotazník vyplnili všichni. Celkem se navrátilo 103 dotazníků, z nichž 4 byly vyřazeny pro neúplné vyplnění.

Tabulka č. 1: Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví

Pohlaví	n	%
Dívka	90	90,9
Chlapec	9	9,1

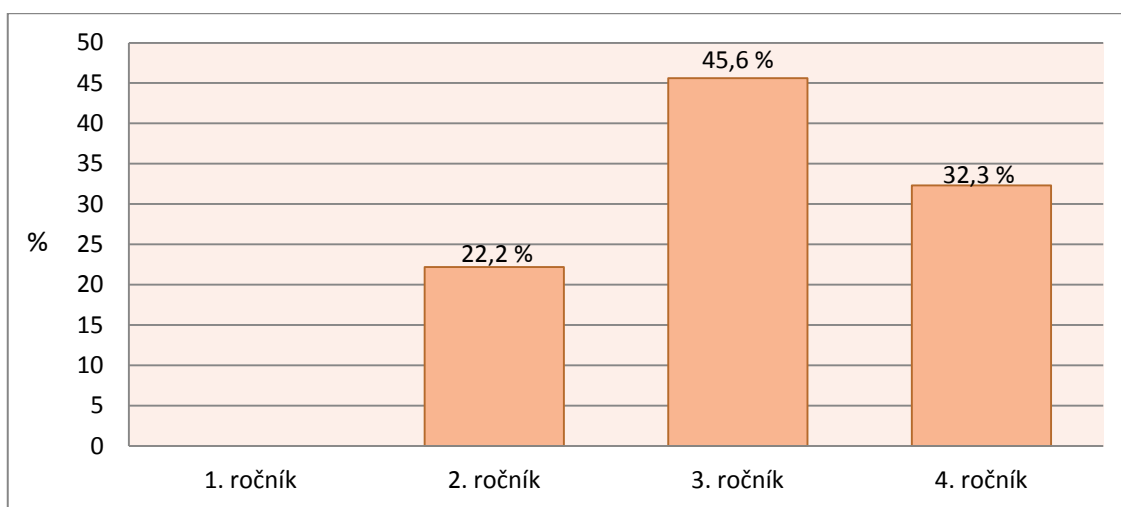


Graf č. 1: Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví

V Tabulce č. 1 a Grafu č. 1 vidíme, že ve výzkumném šetření měly značnou převahu dívky.

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů z hlediska ročníku

Ročník	n	%
1.	0	0
2.	22	22,2
3.	45	45,6
4.	32	32,3



Graf č. 2: Zastoupení respondentů z hlediska ročníku

Z hlediska ročníků zodpovídalo dotazník nejvíce žáků třetího roku studia (45,6 %), ze čtvrtého ročníku se šetření zúčastnilo 32,3 % a z druhého ročníku 22,2 % žáků (Tabulka č. 2, Graf č. 2).

3.2.3 Výsledky evaluace aktivizačních metod

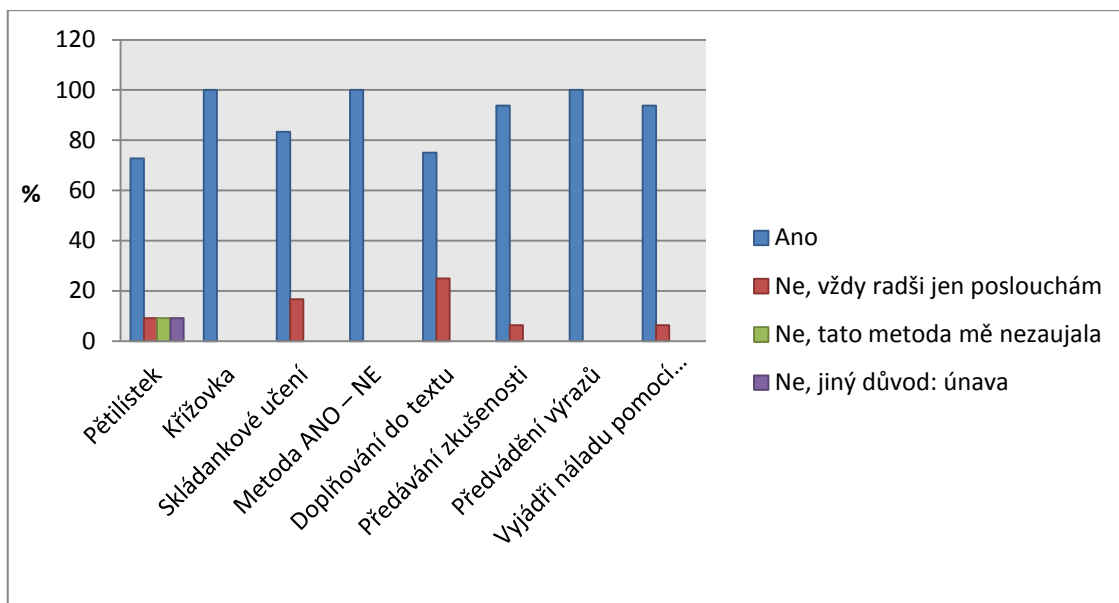
Na tomto místě budou uvedeny výsledky evaluačních dotazníků. Uspořádali jsme je podle pořadí položek v dotazníku. V každé tabulce jsou uvedeny možnosti odpovědi na danou otázku a počty odpovědí u všech použitých aktivizačních metod zároveň s procentuálním vyjádřením. V grafu jsou následně počty odpovědí uvedeny v procentech.

Položka č. 1:

Bavila Vás tato metoda?

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku, zda žáky metoda bavila.

Položka č. 1	Ano		Ne, vždy radši jen poslouchám		Ne, tato metoda mě nezaujala		Ne, jiný důvod: únava		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody										
Pětílístek	8	72,7	1	9,1	1	9,1	1	9,1	11	11,1
Křížovka	12	100	0	0	0	0	0	0	12	12,1
Skládkové učení	10	83,3	2	16,7	0	0	0	0	12	12,1
Metoda ANO – NE	9	100	0	0	0	0	0	0	9	9,1
Doplňování do textu	9	75	3	25	0	0	0	0	12	12,1
Předávání zkušenosti	15	93,8	1	6,3	0	0	0	0	16	16,2
Předvádění výrazů	11	100	0	0	0	0	0	0	11	11,1
Vyjádří náladu pomocí papíru	15	93,8	1	6,3	0	0	0	0	16	16,2



Graf č. 3: Odpovědi na otázku, zda žáky metoda bavila.

Z Tabulky č. 3 a z Grafu č. 3 vyplývá, že nejvíce žáky bavila Křížovka, Metoda ANO – NE a Předvádění výrazů. U těchto metod zvolilo 100 % žáků možnost Ano.

Obstojně si vedly v oblíbenosti i ostatní metody. Nejméně odpovědí Ano získala metoda Doplnění do textu (75 %) a metoda Pětílístku (72,7 %).

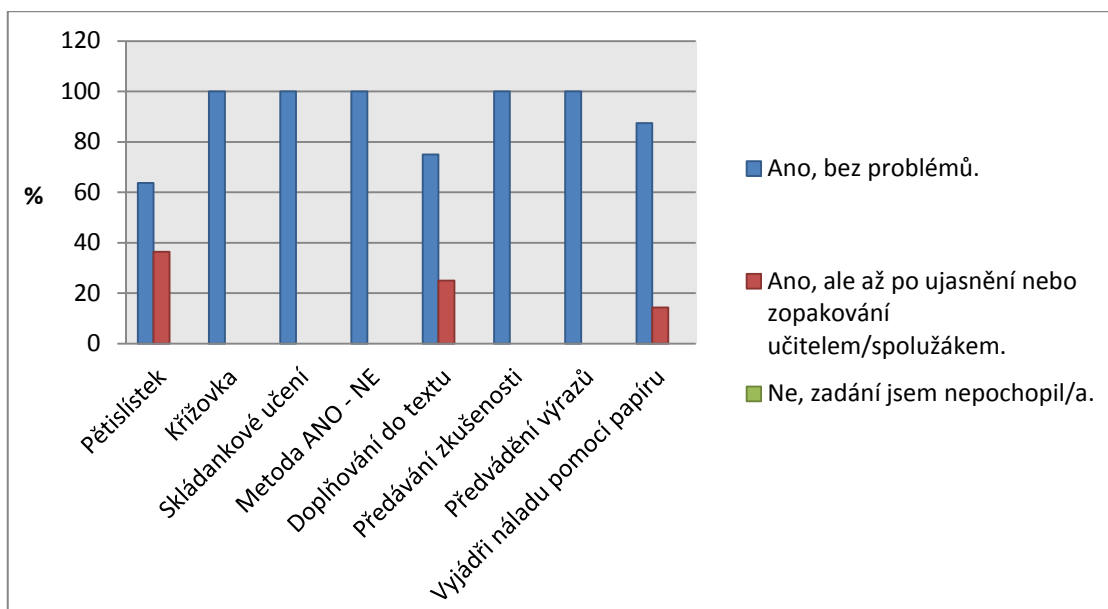
Položka č. 2:

Rozuměli jste zadání práce?

Tabulka č. 4: Srozumitelnost zadání aktivizačních metod.

Položka č. 2	Ano, bez problémů		Ano, ale až po ujasnění nebo zopakování učitelem nebo spolužákem		Ne, zadání jsem nepochopil/a		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody								
Pětílístek	7	63,6	4	36,4	0	0	11	11,1
Křížovka	12	100	0	0	0	0	12	12,1
Skládkové učení	12	100	0	0	0	0	12	12,1
Metoda ANO - NE	9	100	0	0	0	0	9	9,1
Doplnění do textu	9	75	3	25	0	0	12	12,1

Předávání zkušenosti	16	100	0	0	0	0	16	16,2
Předvádění výrazů	11	100	0	0	0	0	11	11,1
Vyjádří náladu pomocí papíru	14	87,5	2	14,3	0	0	16	16,2



Graf č. 4: Srozumitelnost zadání aktivizačních metod.

Tabulka č. 4 a Graf č. 4 ukazuje, že u většiny metod bylo zadání srozumitelné. Možnost, že zadání pochopili bez problémů, označili všichni žáci u metody Křížovka, Skládankové učení, Metoda ANO – NE, Předávání zkušenosti a Předvádění výrazů (100 %).

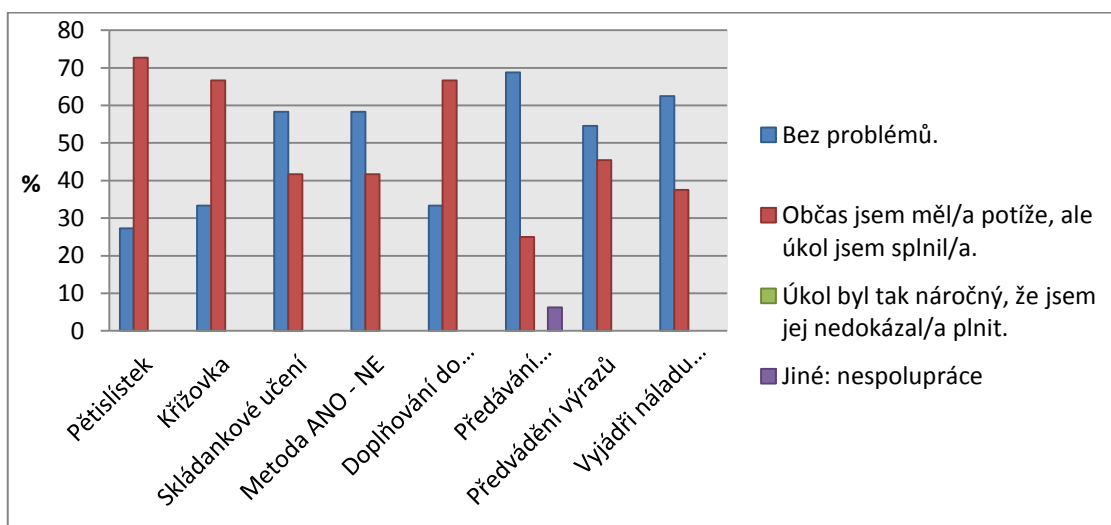
Největší potíže měli žáci při zadávání Pětílístku. 36,4 % z nich uvedlo, že zadání pochopili až po ujasnění či zopakování učitelem nebo spolužákem. U metody Vyjádří náladu pomocí papíru potom potíže s pochopením zadání sdělili 2 žáci.

Položka č. 3:

Jak se Vám pracovalo na zadaném úkolu?

Tabulka č. 5: Obtížnost aktivizačních metod.

Položka č. 3	Bez problémů.		Občas jsem měl/a potíže, že úkol jsem splnil/a.		Úkol byl tak náročný, že jsem jej nedokázal/a splnit.		Jiné uveďte: Spolužačka nechtěla nespolupracovat		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody										
Pětílístek	3	27,3	8	72,7	0	0	0	0	11	11,1
Křížovka	4	33,3	8	66,7	0	0	0	0	12	12,1
Skládkové učení	7	58,3	5	41,7	0	0	0	0	12	12,1
Metoda ANO - NE	7	58,3	2	41,7	0	0	0	0	9	9,1
Doplňování do textu	4	33,3	8	66,7	0	0	0	0	12	12,1
Předávání zkušenosti	11	68,8	4	25	0	0	1	6,3	16	16,2
Předvádění výrazů	6	54,6	5	45,5	0	0	0	0	11	11,1
Vyjádři náladu pomocí papíru	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0	16	16,2



Graf č. 5: Obtížnost aktivizačních metod.

Jak je patrné z Tabulky č. 5 a Grafu č. 5, z hlediska obtížnosti práce při metodě dopadlo nejlépe Předávání zkušenosti. Téměř 69 % žáků pracovalo bez problémů. Dobře také dopadla metoda Vyjádři náladu pomocí papíru. Potíže nemělo 62,5 %.

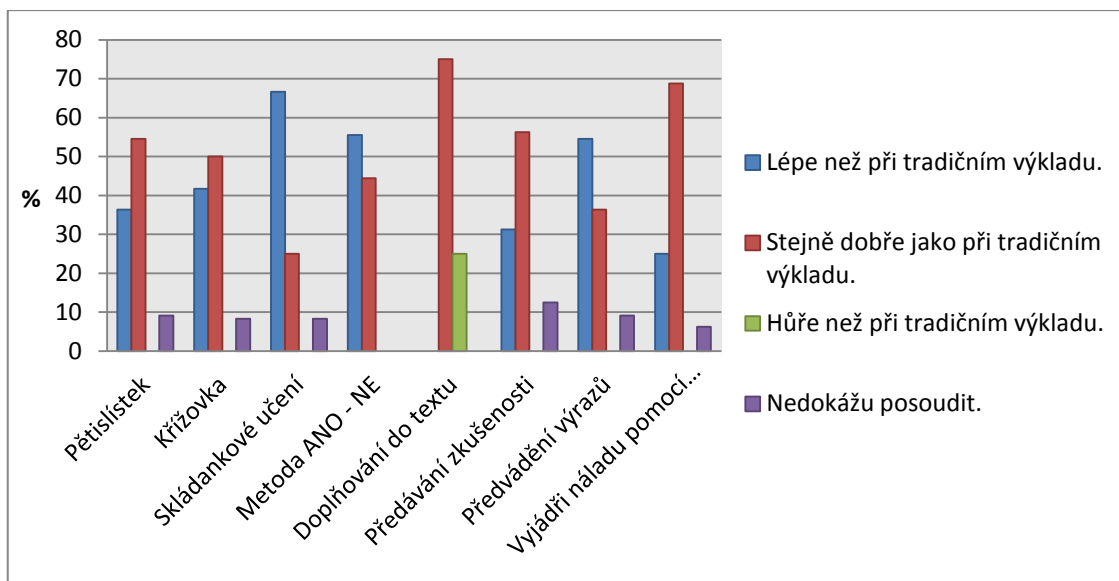
Téměř pro 70 % bylo obtížná metoda Křížovky a Doplnování do textu (66,7 %). Nejtěžší bylo pro žáky vytvořit celý Pětílístek. Problémy uvedlo 72,7 % z nich.

Položka č. 4:

Jak myslíte, že jste učivo touto metodou pochopil/a?

Tabulka č. 6: Pochopení učiva.

Položka č. 4	Lépe než při tradičním výkladu.		Stejně dobře jako při tradičním výkladu.		Hůře než při tradičním výkladu.		Nedokážu posoudit.		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody										
Pětílístek	4	36,4	6	54,6	0	0	1	9,1	11	11,1
Křížovka	5	41,7	6	50	0	0	1	8,3	12	12,1
Skládkové učení	8	66,7	3	25	0	0	1	8,3	12	12,1
Metoda ANO - NE	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0	9	9,1
Doplňování do textu	0	0	9	75	3	25	0	0	12	12,1
Předávání zkušenosti	5	31,3	9	56,3	0	0	2	12,5	16	16,2
Předvádění výrazů	6	54,5	4	36,4	0	0	1	9,1	11	11,1
Vyjádři náladu pomocí papíru	4	25	11	68,8	0	0	1	6,3	16	16,2



Graf č. 6: Pochopení učiva

V Tabulce č. 6 a Grafu č. 6 vidíme, že v pochopení učiva nejvíce uspělo Skládankové učení, kterým učivo pochopilo skoro 67 % žáků lépe než tradičním výkladem. Relativně dobře dopadla také Metoda ANO – NE (55,6 % pochopilo učivo lépe) a metoda Předvádění výrazů (54,5 % pochopilo učivo lépe.).

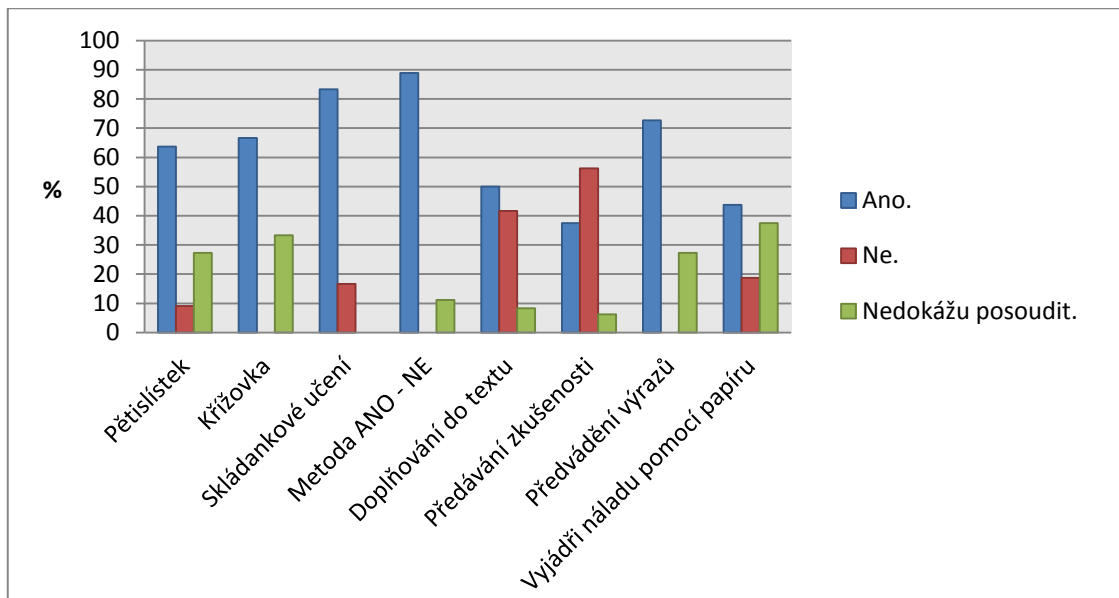
Položka č. 5:

Máte pocit, že jste udržel/a pozornost lépe než při tradičním výkladu?

Tabulka č. 7: Udržení pozornosti.

Položka č. 5	Ano.		Ne.		Nedokážu posoudit.		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody								
Pětílístek	7	63,6	1	9,1	3	27,3	11	11,1
Křížovka	8	66,7	0	0	4	33,3	12	12,1
Skládankové učení	10	83,3	2	16,7	0	0	12	12,1
Metoda ANO - NE	8	88,9	0	0	1	11,1	9	9,1
Doplnění do textu	6	50	5	41,7	1	8,3	12	12,1
Předávání zkušeností	6	37,5	9	56,3	1	6,3	16	16,2

Předvádění výrazů	8	72,7	0	0	3	27,3	11	11,1
Vyjádří náladu pomocí papíru	7	43,8	3	18,8	6	37,5	16	16,2



Graf č. 7: Udržení pozornosti.

Z Tabulky č. 7 a Grafu č. 7 vyplývá, že žáci udrželi nejlépe pozornost při Metodě ANO – NE. Uvedlo to téměř 90 % zúčastněných žáků. Obstojně dopadlo také Skládankové učení. Více jak 83 % respondentů zaškrtnulo možnost Ano.

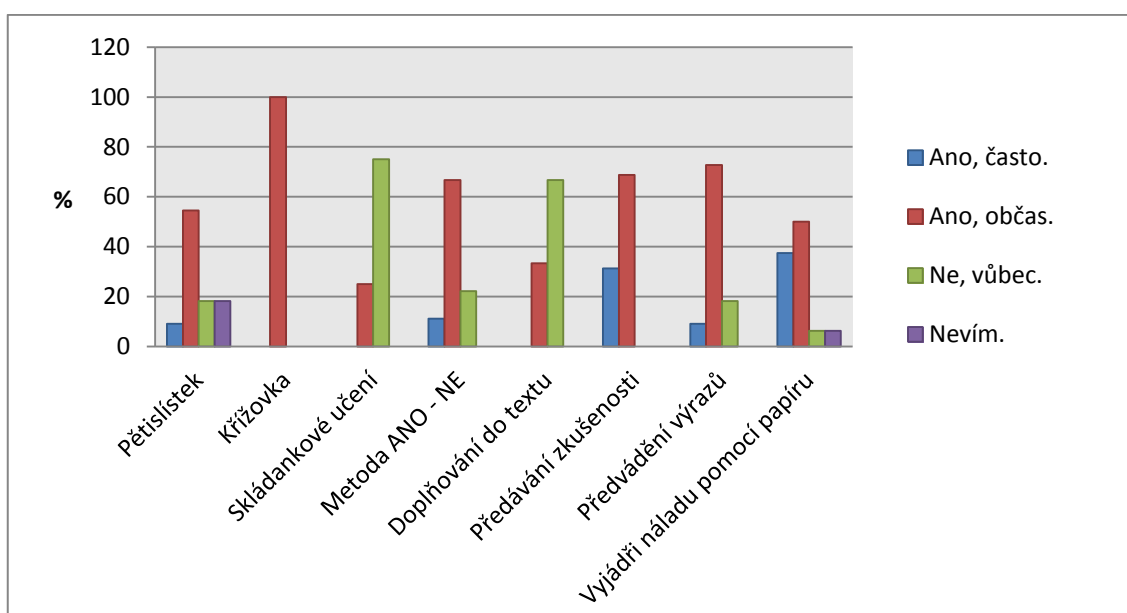
Položka č. 6:

Používá Váš učitel v psychologii a komunikaci tuto metodu?

Tabulka č. 8: Frekvence užití aktivizačních metod učitelem.

Položka č. 6	Ano, často.		Ano, občas.		Ne, vůbec.		Nevím.		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktivizační metody										
Pětílístek	1	9,1	6	54,6	2	18,2	2	18,2	11	11,1
Křížovka	0	0	12	100	0	0	0	0	12	12,1
Skládankové učení	0	0	3	25	9	75	0	0	12	12,1

Metoda ANO - NE	1	11,1	6	66,7	2	22,2	0	0	9	9,1
Doplňování do textu	0	0	4	33,3	8	66,7	0	0	12	12,1
Předávání zkušenosti	5	31,3	11	68,8	0	0	0	0	16	16,2
Předvádění výrazů	1	9,1	8	72,7	2	18,2	0	0	11	11,1
Vyjádří náladu pomocí papíru	6	37,5	8	50	1	6,3	1	6,3	16	16,2



Graf č. 8: Frekvence užití aktivizačních metod učitelem.

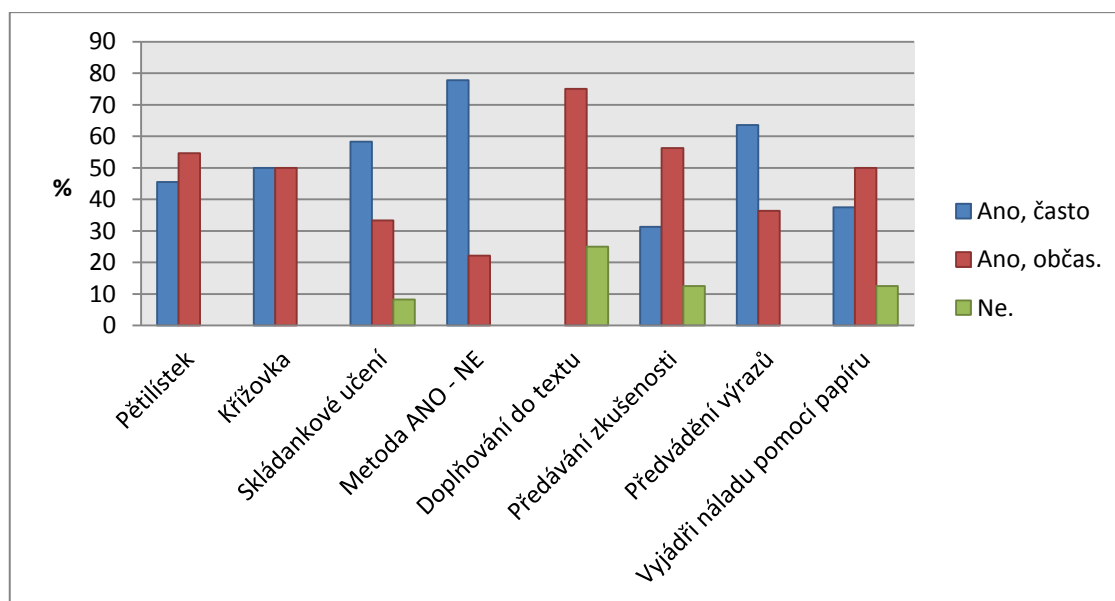
Z Tabulky č. 8 a Grafu č. 8 je patrné, že většinu z uvedených metod učitelé někdy používají. Pětílístek je podle 1 žáka používán často, podle 54,6 % občas. U Křížovky se všichni respondenti shodli, že je užívána občas. Podle žáků je nejméně užívanou metodou Skládkové učení (75 %) a Doplnění do textu (66,7 %).

Položka č. 7:

Uvítal/a byste častější používání této metody i u jiných témat v psychologii a komunikaci?

Tabulka č. 9: Vyjádření žáků, zda by chtěli vyšší frekvenci užití těchto metod.

Položka č. 7	Ano, často.		Ano, občas.		Ne.		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pětílístek	5	45,5	6	54,6	0	0	11	11,1
Křížovka	6	50	6	50	0	0	12	12,1
Skládkové učení	7	58,3	4	33,3	1	8,3	12	12,1
Metoda ANO - NE	7	77,8	2	22,2	0	0	9	9,1
Doplňování do textu	0	0	9	75	3	25	12	12,1
Předávání zkušeností	5	31,3	9	56,3	2	12,5	16	16,2
Předvádění výrazů	7	63,6	4	36,4	0	0	11	11,1
Vyjádří náladu pomocí papíru	6	37,5	8	50	2	12,5	16	16,2



Graf č. 9: Vyjádření žáků, zda by chtěli vyšší frekvenci užití metod.

Jak můžeme vyčíst z Tabulky č. 9 a Grafu č. 9, nejraději by žáci do výuky zařadili Metodu ANO - NE. Uvítalo by ji ve výuce 77,8 % respondentů často a 22,2 % občas. Je zřejmé, že ačkoli v různé frekvenci, metodu Pětílístku, Křížovky a Předvádění výrazů by všichni žáci chtěli ve výuce využívat. Naopak u Skládankového učení, Doplnování do textu, Předávání zkušenosti a Vyjádři náladu pomocí papíru vždy minimálně jeden žák uvedl, že tyto metody užívat nechce.

4 Metodologie práce

Součástí práce je výzkumné šetření, které mapuje používání aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na středních zdravotnických školách. Z důvodu nevelkého počtu respondentů nelze výsledky šetření vztahovat na celou populaci.

4.1 Organizace výzkumného šetření

Pro sběr dat jsme zvolili velmi frekventovanou metodu v pedagogickém výzkumu, a to dotazník (Chráska, 2007). Jak udává Gavora, 2000, dotazník můžeme definovat jako formu písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

Vytvořili jsme nestandardizované elektronické dotazníky, které učitelé anonymně vyplnili na internetu. Navrátilo se 97 vyplněných dotazníků, z nichž bylo 13 vyřazeno z důvodu nepřesných odpovědí, které nemohou být považovány za validní. Celkový počet použitých dotazníků je tedy 84.

Dotazník obsahuje 12 otázek. Jako položky dotazníku jsme zvolili otázky, ale také příkazy (např. „Vyjádřete se k uvedenému tvrzení.“). Odpovědi byly požadovány formou polouzavřených otázek, kdy měli respondenti na výběr několik odpovědí, ale také mohli napsat svou vlastní. Často se v dotazníku objevovaly položky tzv. nepravě dichotomické, což znamená, že jsme předpokládali více odpovědí, které se ale vzájemně nevylučují. U těchto otázek jsme požadovali např. 1 až 3 odpovědi. Na konec dotazníku byly zařazeny 4 položky zjišťující fakta, které slouží jako identifikační (Chráska, 2007).

Před zahájením samotného výzkumného šetření proběhla pilotáž. „Cílem pilotáže je získání předběžných informací o dané problematice“ (Chráska, 2007, s. 26). Na základě pilotáže byly upřesněny formulace některých otázek a rozšířeny možnosti odpovědí. Pilotáž tak byla jedním z prvků, které zajistily hladký průběh šetření až po jeho výsledky.

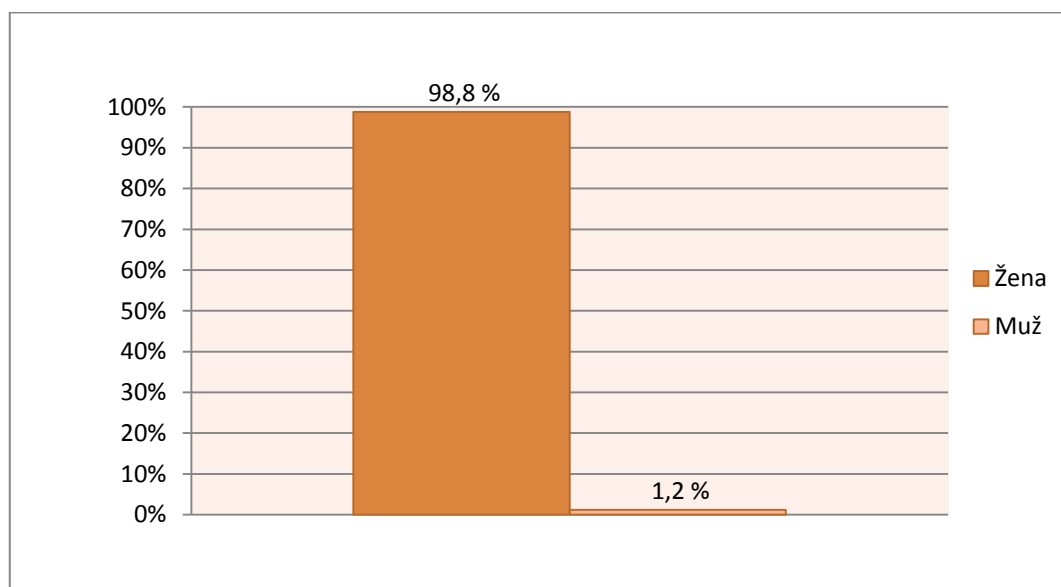
4.3 Zpracování dat

Jako výzkumný soubor byli zvoleni učitelé psychologie a komunikace působící na středních zdravotnických školách v celé ČR. Sběr dotazníků probíhal v měsících

listopadu a prosinci 2014. Osloveny byly všechny střední zdravotnické školy v České republice prostřednictvím e-mailu.

Tabulka č. 10: Složení respondentů z hlediska pohlaví

Pohlaví	n	%
Žena	83	98,8
Muž	1	1,2
Celkem	84	100

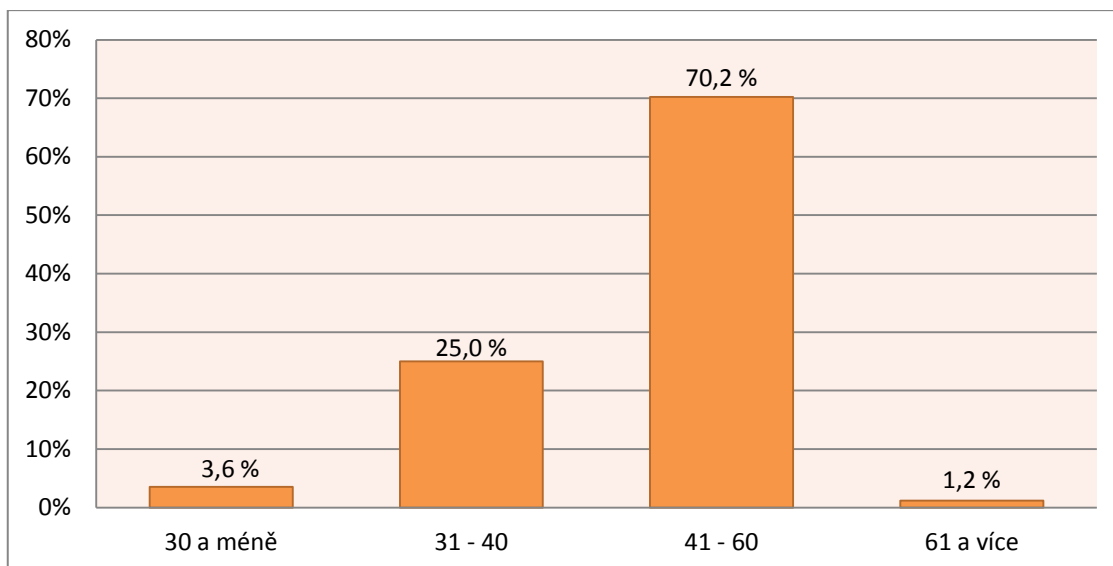


Graf č. 10: Složení respondentů z hlediska pohlaví

Z Tabulky č. 10 a Grafu č. 10 je zřejmé, že ve výzkumném šetření měly převahu ženy. Zúčastnil se pouze 1 muž.

Tabulka č. 11: Složení respondentů z hlediska věku

Věk	n	%
30 a méně	3	3,6
31 - 40	21	25,0
41 - 60	59	70,2
61 a více	1	1,2
Celkem	84	100,0

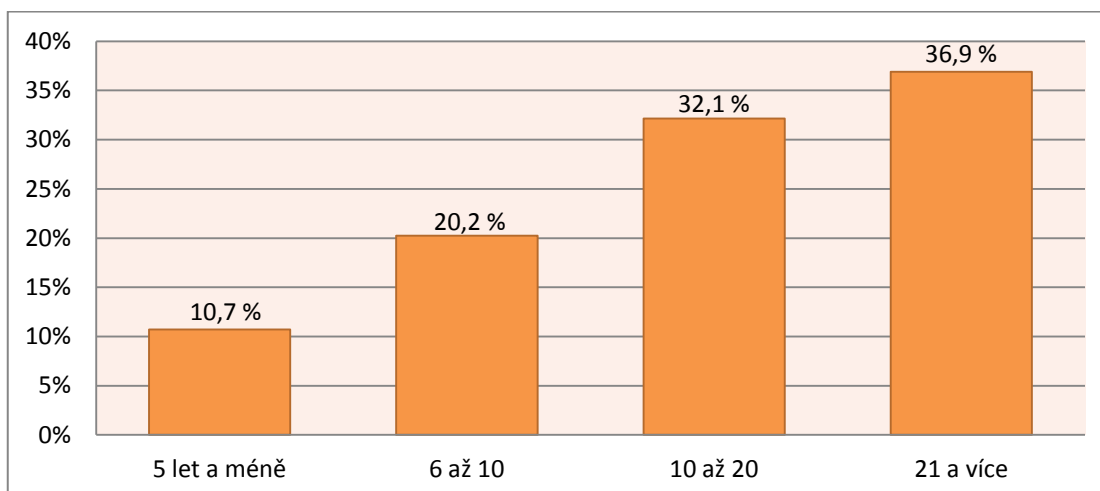


Graf č. 11: Složení respondentů z hlediska věku

Z Tabulky č. 11 a Grafu č. 11 vyplývá, že ze souboru zúčastněných učitelů je 3,6 % mladších 30 let, čtvrtina z nich je ve věku 31 – 40 let, přes 70 % je mezi 41 – 60 lety a pouze 1 učitel je starší 61 let.

Tabulka č. 12: Složení respondentů z hlediska délky praxe

Délka praxe	n	%
5 let a méně	9	10,7
6 až 10	17	20,2
10 až 20	27	32,1
21 a více	31	36,9
Celkem	84	100,0

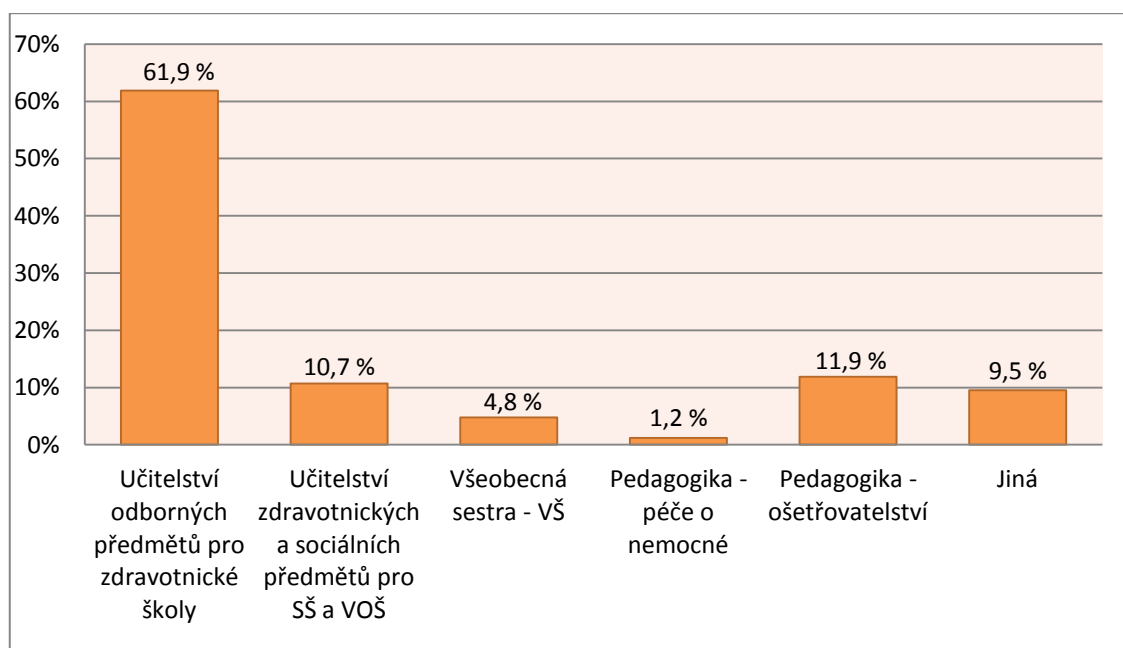


Graf č. 12: Složení respondentů z hlediska délky praxe

Z Tabulky č. 12 a z Grafu č. 12 je patrné, že u 10,7 % respondentů činí délka praxe méně než 5 let, u 20,2 % činí 6 až 10 let, u 32,1 % činí 10 až 20 let a téměř 37 % respondentů se při své práci opírá o více jak 20leté zkušenosti.

Tabulka č. 13: Složení respondentů z hlediska dosaženého vzdělání

Dosažené vzdělání	n	%
Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy	52	61,9
Učitelství zdravotnických a sociálních předmětů pro SŠ a VOŠ	9	10,7
Všeobecná sestra - VŠ	4	4,8
Pedagogika - péče o nemocné	1	1,2
Pedagogika - ošetřovatelství	10	11,9
Jiná	8	9,5
Celkem	84	100,0



Graf č. 13: Složení respondentů z hlediska dosaženého vzdělání

Jak je znázorněno v Tabulce č. 13 a Grafu č. 14, většina zúčastněných učitelů vystudovala obor UOPZŠ (61,9 %). Dalším častým absolvovaným oborem byla mezi respondenty Pedagogika – ošetřovatelství (11,9 %) nebo Učitelství zdravotnických asociálních předmětů pro SŠ a VOŠ (10,7 %). Možnost Jiná potom označilo 9,52 %

a svůj obor vzdělání každý z nich do dotazníku vepsal. Tyto obory vzdělání jsou uvedeny níže:

Vystudované obory uvedené v možnosti Jiná:

1. UOPZŠ + jednooborové psychologie,
2. USZP + jednooborové psychologie,
3. Pedagogika + Ošetrovatelství + Psychologie,
4. Pedagogika + Psychologie,
5. Pedagogika,
6. Sociální pedagogika,
7. Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (dějepis, etická výchova,...),
8. Ošetrovatelská péče v gerontologii.

5 Výsledky a diskuze

Třetím úkolem diplomové práce je zmapovat u učitelů psychologie a komunikace na SZŠ v ČR jejich názory na aktivizační metody, frekvenci používání a obměňování, nejpoužívanější metody a faktory ovlivňující účinnost metod. V této kapitole budou uvedeny výsledky výzkumného šetření a diskuze.

5.1 Výsledky

Cílem šetření bylo zjistit názory učitelů na účinnost a oblíbenost aktivizačních metod (1. a 2. položka). Dále, zjistit frekvenci užívání (3. položka), frekvenci obměňování (4. položka), nejčastější zdroje aktivizačních metod (5. položka), nejpoužívanější metody (6. položka), faktory ovlivňující účinnost aktivizačních metod (7. položka), nejčastější důvody zvolení tradiční výuky (8. položka). Výsledky budou uvedeny chronologicky shodně s pořadím otázek v dotazníku.

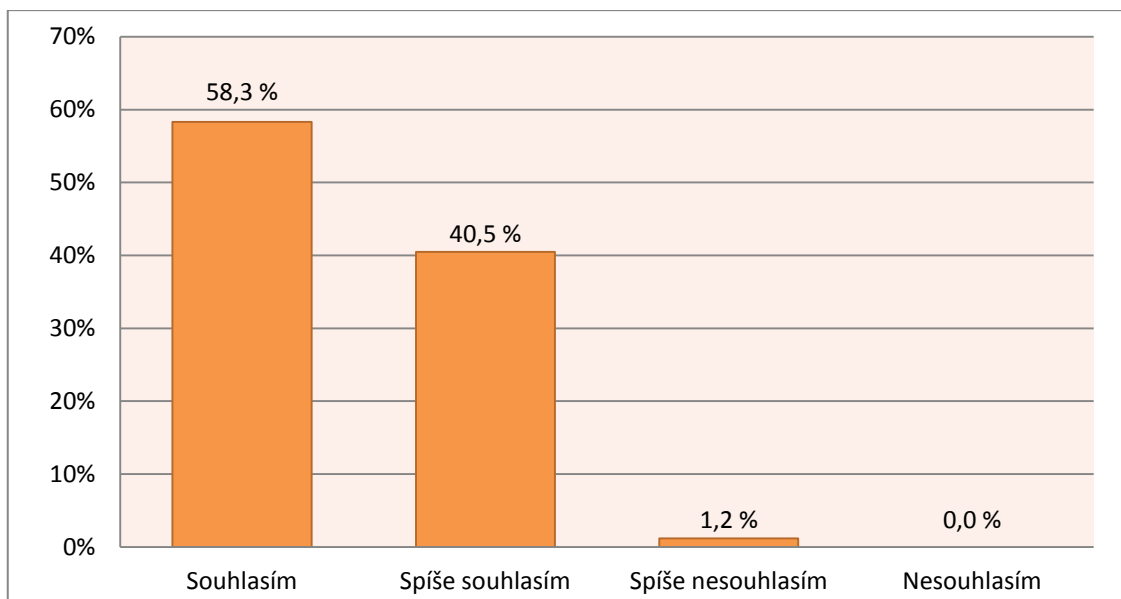
Položka č. 1:

Žáci si pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují.

- *Vyjádřete se k uvedenému tvrzení.*

Tabulka č. 14: Vyjádření k tvrzení, že si žáci pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují.

Vyjádření	n	%
Souhlasím	49	58,3
Spíše souhlasím	34	40,5
Spíše nesouhlasím	1	1,2
Nesouhlasím	0	0,0
Celkem	84	100,0



Graf č. 14: Vyjádření k tvrzení, že si žáci pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují.

V Položce č. 1 nás zajímalo, zda si učitelé na základě svých zkušeností myslí, že aktivizační metody podporují žáky v zapamatování učiva lépe než metody tradiční výuky.

V Tabulce č. 14 a v Grafu č. 14 vidíme, že téměř 60 % zúčastněných učitelů s tím zcela souhlasí. Více jak 40 % s výrokem spíše souhlasí a pouze jeden učitel spíše nesouhlasí.

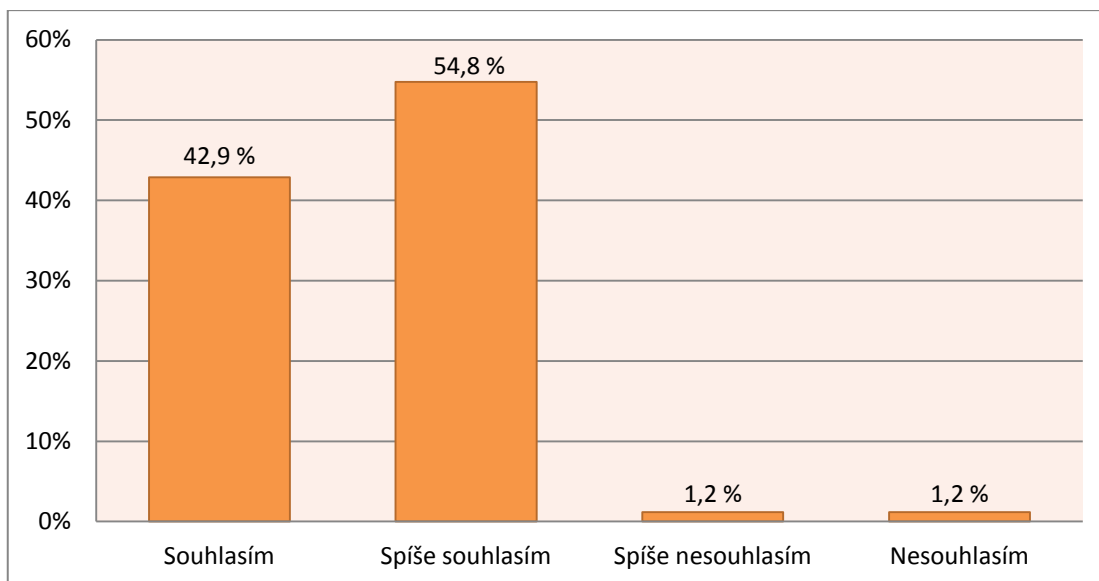
Položka č. 2:

Aktivizační metody jsou u žáků oblíbené.

- *Vyjádřete se k uvedenému tvrzení.*

Tabulka č. 15: Vyjádření k tvrzení, že jsou aktivizační metody u žáků oblíbené

Vyjádření	n	%
Souhlasím	36	42,9
Spíše souhlasím	46	54,8
Spíše nesouhlasím	1	1,2
Nesouhlasím	1	1,2
Celkem	84	100,0



Graf č. 15: Vyjádření k tvrzení, že jsou aktivizační metody u žáků oblíbené

V druhé položce dotazníku jsme se pokoušeli zjistit, zda si učitelé myslí, že mají žáci aktivizační metody rádi. Ptáme se zde na oblíbenost těchto metod u žáků.

Tabulka č. 16 a Graf č. 16 znázorňuje, že nejvíce respondentů označilo možnost „Spíše souhlasím“ (54,8 %), téměř 43 % označilo možnost „Souhlasím“. Jeden z dotazovaných potom spíše nesouhlasí a jeden zcela nesouhlasí s oblíbeností u žáků.

Položka č. 3

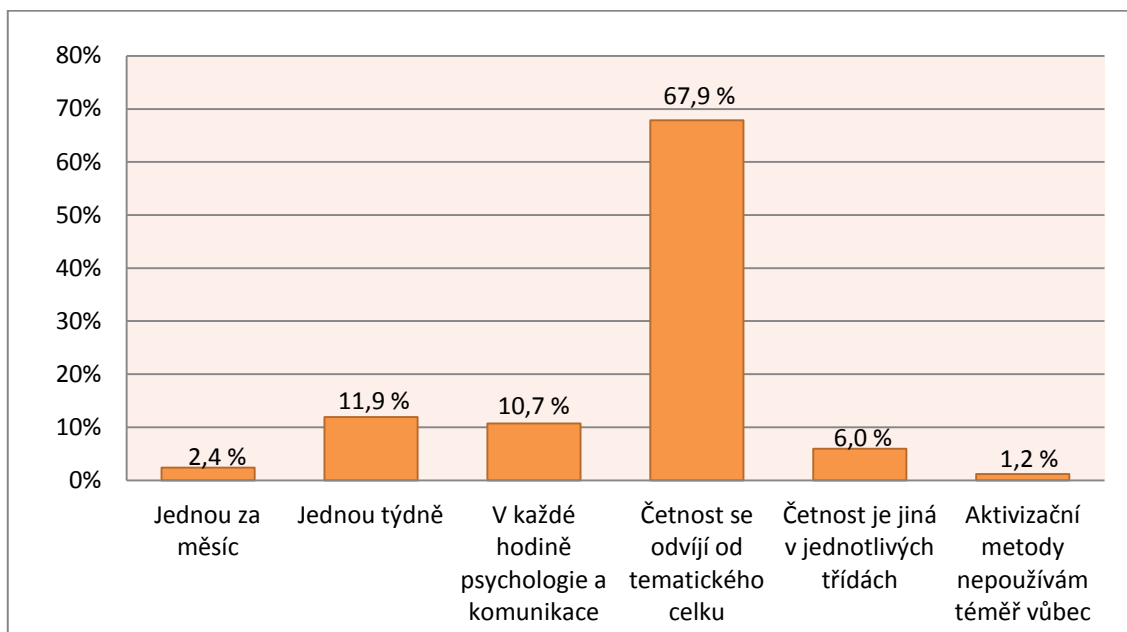
Jak často v předmětu psychologie a komunikace používáte aktivizační metody?

- *Přikloňte se k jedné z odpovědí.*

Tabulka č. 16: Frekvence používání aktivizačních metod v psychologii a komunikaci

Frekvence	n	%
Jednou za měsíc	2	2,4
Jednou týdně	10	11,9
V každé hodině psychologie a komunikace	9	10,7
Četnost se odvíjí od tematického celku	57	67,9

Četnost je jiná v jednotlivých třídách	5	6,0
Aktivizační metody nepoužívám téměř vůbec	1	1,2
Celkem	84	100,0



Graf č. 16: Frekvence používání aktivizačních metod v psychologii a komunikaci

Otázka č. 3 byla zaměřena na frekvenci užívání aktivizačních metod ve vyučovacích hodinách psychologie a komunikace. Z důvodu předvídání nelehkého odhadování přesné frekvence učiteli byly zařazeny také specifické možnosti v nabídce (např. „Četnost se odvíjí od tematického celku“).

Z Tabulky č. 16 a Grafu č. 16 vyplývá, že u nejvíce vyučujících je frekvence užívání závislá na druhu právě probíraného tematického celku (67,9 %). Pouze jeden učitel uvedl, že aktivizační metody ve výuce psychologie a komunikace téměř nepoužívá.

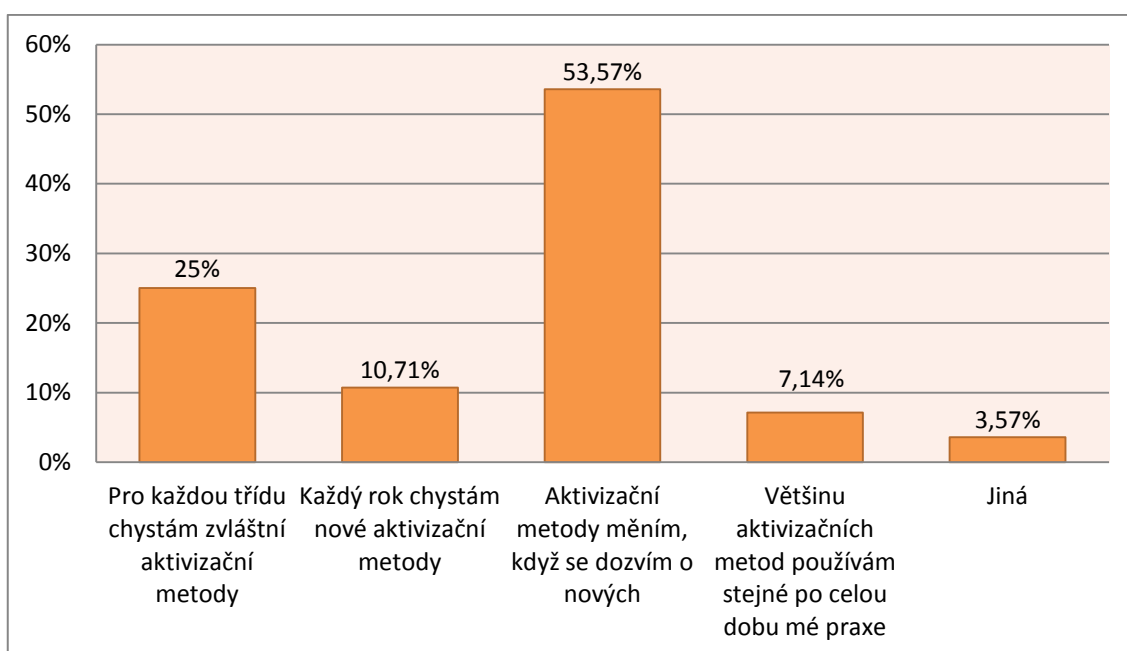
Položka č. 4:

Jak často obměňujete aktivizační metody?

- *Vyberte 1 odpověď nebo napište vlastní.*

Tabulka č. 17: Frekvence obměňování aktivizačních metod

Frekvence obměňování	n	%
Pro každou třídu chystám zvláštní aktivizační metody	21	25
Každý rok chystám nové aktivizační metody	9	10,7
Aktivizační metody měním, když se dozvím o nových	45	53,6
Většinu aktivizačních metod používám stejné po celou dobu mé praxe	6	7,2
<i>Jiná: záleží na tematickém celku a na třídě; někdy stejné pro všechny třídy a někdy šité pro danou třídu; souhlasím s možnostmi 1 – 4</i>	3	3,6
Celkem	84	100

**Graf č. 17: Frekvence obměňování aktivizačních metod**

V Položce č. 4 nás zajímalo, jak často učitelé používané aktivizační metody mění. Touto otázkou jsme také chtěli nepřímo zjistit, zda se učitelé o aktivizační metody vůbec zajímají a do jaké míry jsou ochotní se jimi zabývat.

V Tabulce č. 17 a v Grafu č. 17 vidíme, že většina učitelů změní aktivizační metody, pokud se dozví o nových (53,6 %). Je zajímavé, že celá čtvrtina učitelů (25 %) připravuje zvláštní aktivizační metody jednotlivě pro každou třídu. 7,1 % respondentů uvedlo, že používají stejné aktivizační metody již od začátku své praxe.

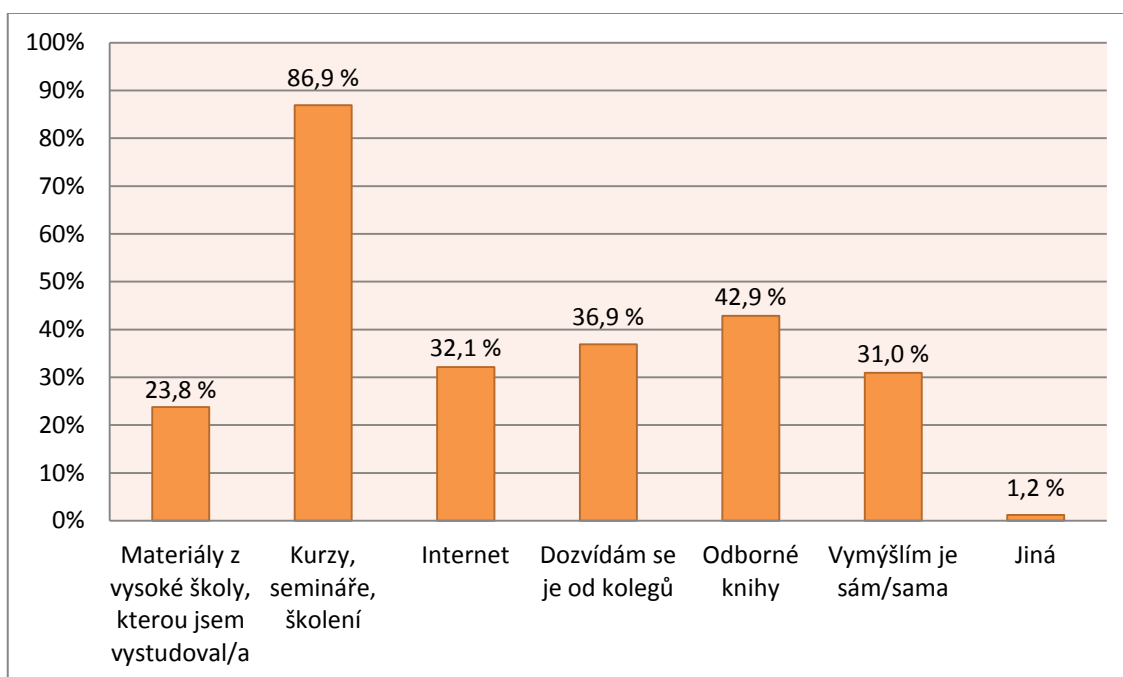
Položka č. 5:

Jaké jsou Vaše nejčastější zdroje aktivizačních metod?

- Uved'te 1 – 3 nejčastější.

Tabulka č. 18: Nejčastější zdroje aktivizačních metod

Zdroje aktivizačních metod	n	%
Materiály z vysoké školy, kterou jsem vystudoval/a	20	23,8
Kurzy, semináře, školení	73	86,9
Internet	27	32,2
Dozvídám se je od kolegů	31	36,9
Odborné knihy	36	42,9
Vymýšlím je sám/sama	26	31,0
Jiná: TV dokumenty, tisk – noviny, časopisy, skripta.	1	1,2



Graf č. 18: Nejčastější zdroje aktivizačních metod

Tato otázka měla za cíl zjistit nejčastější zdroje, ze kterých učitelé aktivizační metody čerpají. Zde mohli dotazovaní vybrat 1 až 3 odpovědi, nebo napsat svou vlastní.

Výsledky jsou zřejmé z Tabulky č. 18 a Grafu č. 18. Nejvíce aktivizačních metod se učitelé dozvídají na kurzech, seminářích či školeních (86,9 %). Dalším častým zdrojem se staly odborné knihy (42,9 %). Mnoho kantorů vzájemně spolupracuje a předává si aktivizační metody mezi sebou (36,9 %). Našli se také kreativní učitelé, kteří aktivizační metody vymýšlí sami (31 %).

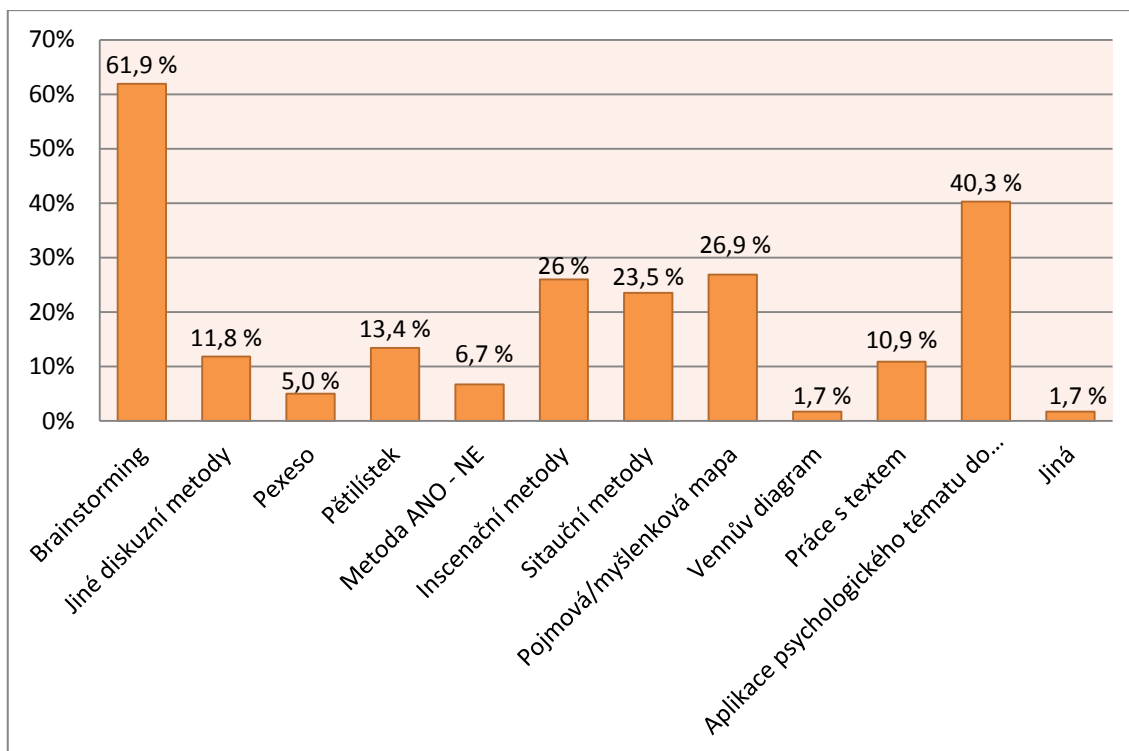
Položka č. 6:

Jaké aktivizační metody používáte nejčastěji?

- *Uveďte 3 nejčastější.*

Tabulka č. 19: Nejčastější aktivizační metody v psychologii a komunikaci

Nejčastější metody	n	%
Brainstorming	52	61,9
Jiné diskusní metody	14	11,8
Pexeso	6	5,0
Pětílístek	16	13,4
Metoda ANO - NE	8	6,7
Inscenační metody	31	26,0
Situační metody	28	23,5
Pojmová/myšlenková mapa	32	26,9
Vennův diagram	2	1,7
Práce s textem	13	10,9
Aplikace psychologického tématu do praxe	48	40,3
Jiná: vlastní projekt – psychologická olympiáda; kresba, malování	2	1,7



Graf č. 19: Nejčastější aktivizační metody v psychologii a komunikaci

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jaké aktivizační metody učitelé v hodinách psychologie a komunikace používají nejvíce. Respondenti zde měli možnost označit 3 odpovědi.

Nejčastěji udávanou metodou byl brainstorming (61,9 %), druhou nejčastější byla Aplikace psychologického tématu do praxe (40,3 %). Poměrně málo je ve výuce využívána metoda Pexeso (5 %) a Vennův diagram (1,7 %).

Položka č. 7:

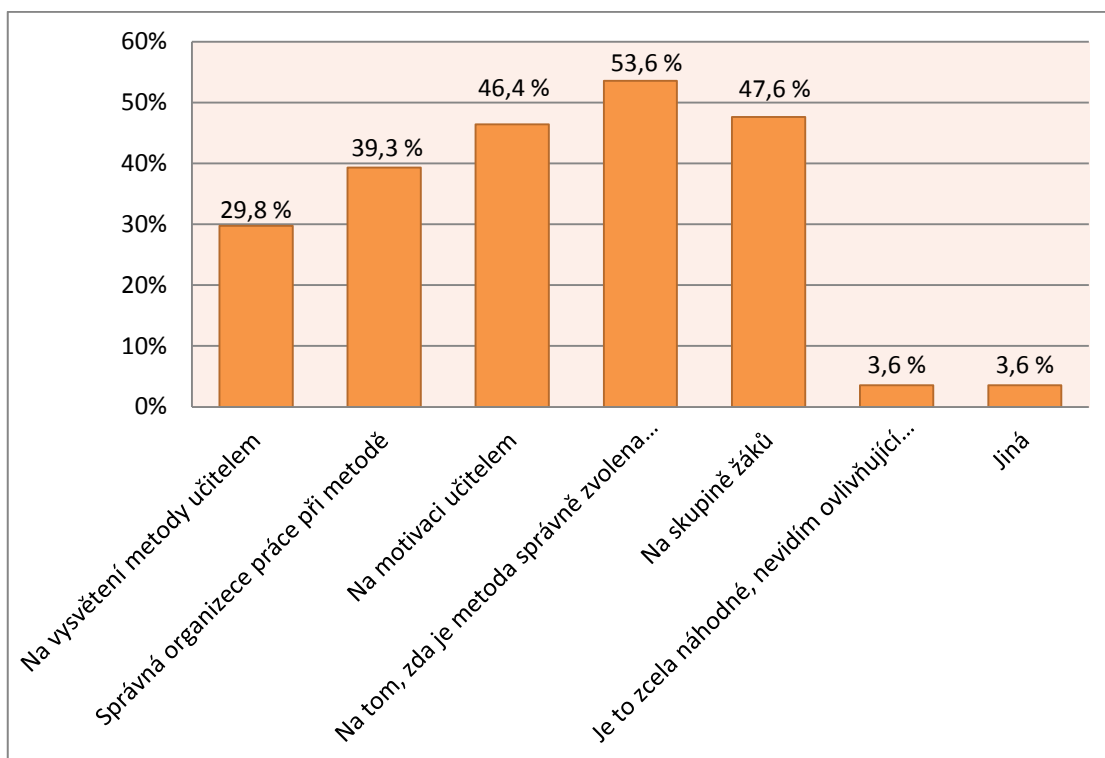
Na čem je podle Vás nejvíce závislé, zda je u žáků aktivizační metoda účinná?

- *Vyberte minimálně jednu možnost, můžete napsat vlastní odpověď.*

Tabulka č. 20: Faktory účinnosti aktivizačních metod

Faktory účinnosti aktivizační metody	n	%
Na vysvětlení metody učitelem	25	29,8
Správná organizace práce při metodě	33	39,3
Na motivaci učitelem	39	46,4

Na tom, zda je metoda správně zvolena k probíranému učivu	45	53,6
Na skupině žáků	40	47,6
Je to zcela náhodné, nevidím ovlivňující faktory	3	3,6
Jiná: únava a posloupnost hodin (praxe); vhodné pomůcky a materiál; všechny faktory jsou stejně důležité	3	3,6



Graf č. 11: Faktory účinnosti aktivizačních metod

V Položce č. 7 nás zajímalo, jaké faktory nejvíce ovlivňují účinnost aktivizační metody. Zde učitelé vybírali 1 nebo více možností.

V Tabulce č. 20 a Grafu č. 20, můžeme shledat, že výsledky jsou celkem vyrovnané. Nejvíce respondentů (53,6 %) uvedlo, že metoda musí být správně zvolena k typu probíraného učiva. 3 respondenti (3,6 %) uvedli, že nevidí faktory, které by ovlivňovaly účinnost aktivizačních metod, podle nich je úspěšnost metody náhodná. Jeden respondent sdělil, že účinnost metod ovlivňuje také únava a sled po sobě navazujících hodin (např. únava žáků po praxi v nemocnici). Další učitel napsal, že je důležitý dostatek vhodných pomůcek a vhodného materiálu. A nakonec jeden

respondent vyjádřil myšlenku, že všechny faktory jsou stejně důležité - podcení-li se jeden, nemá aktivizační metoda smysl.

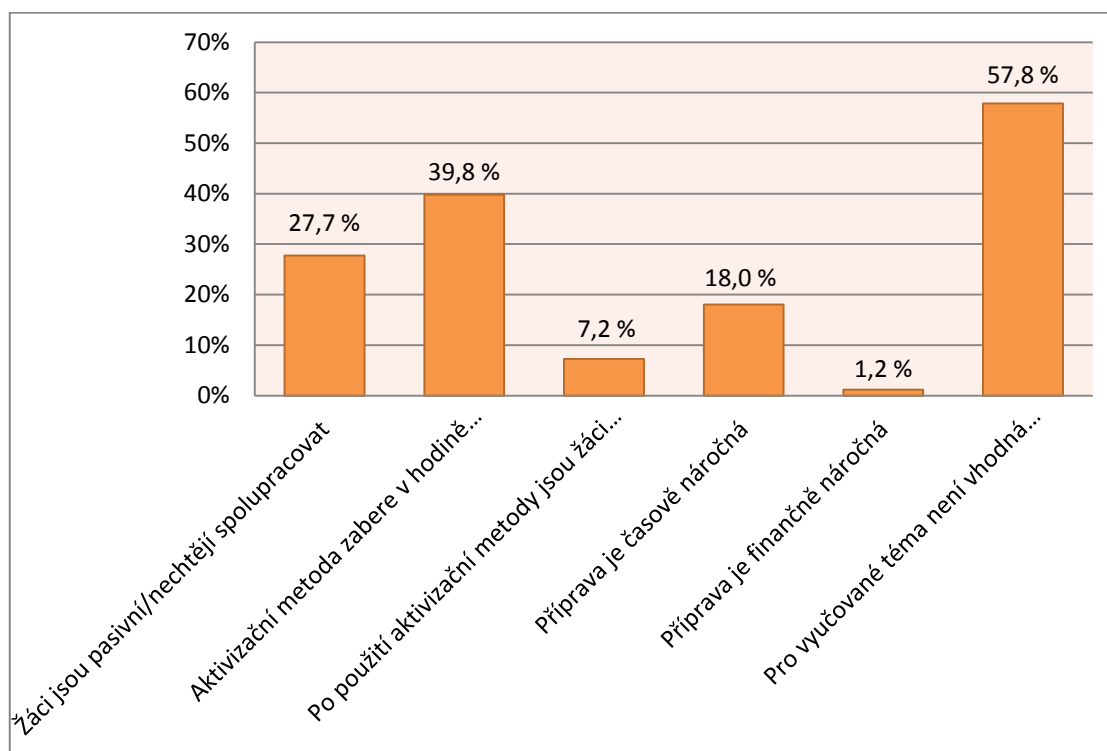
Položka č. 8:

Jaké jsou nejčastější důvody, proč se rozhodnete zvolit raději výuku tradiční?

- *Vyberte minimálně jednu možnost, můžete napsat vlastní odpověď.*

Tabulka č. 21: Důvody pro volbu tradiční výuky

Důvody tradiční výuky	n	%
Žáci jsou pasivní/nechtějí spolupracovat	23	27,7
Aktivizační metoda zabere v hodině hodně času	33	39,8
Po použití aktivizační metody jsou žáci rozjívění	6	7,2
Příprava je časově náročná	15	18,0
Příprava je finančně náročná	1	1,2
Pro vyučované téma není vhodná aktivizační metoda	48	57,8



Graf č. 21: Důvody pro volbu tradiční výuky

V Položce č. 9 jsme se ptali na nejčastější důvody, proč se učitelé rozhodnou zvolit raději výuku tradiční. Respondenti vybírali 1 nebo více možností.

V Tabulce č. 21 a Grafu č. 21 vidíme, že 57,8 % zúčastněných uvedlo, že se rozhodne zvolit tradiční výuku, pokud usoudí, že pro vyučované téma není vhodná aktivizační metoda. Pro 39,8 % respondentů bývá překážkou, že jim aktivizační metoda zabere v hodině hodně času. Zajímavé je, že pouze 1 respondent (1,2 %) uvedl, že příprava aktivizačních metod je náročná finančně.

5.2 Diskuze

V této kapitole budou diskutovány jednotlivé výsledky dílčích úkolů (DÚ) č. 3 – 6, které se vztahují k hlavnímu cíli práce – zmapovat používání aktivizačních metod na SZŠ.

Cílem DÚ č. 3 bylo zjistit názory učitelů psychologie a komunikace na hodnocení aktivizačních metod žáky.

Nejprve nás zajímalo, zda si učitelé myslí, že si žáci pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují lépe než při klasických výukových metodách (Tabulka č. 14, Graf č. 14). Podle výsledků dotazníku s tím učitelé většinou souhlasí (58,3 %) nebo spíše souhlasí (40,5 %). Na základě různých výzkumů týkajících se účinnosti zapamatování učiva se zjistilo, že na míru zapamatování má velký vliv způsob, jakým učivo získáváme. Například výsledky průzkumu S. Shapiro (1992) říkají, že si zapamatujeme 5 – 10 % toho, co slyšíme, 15 % toho, co vidíme, 20 % toho, co současně vidíme i slyšíme, 40 % toho, o čem diskutujeme, 80 % toho, co přímo děláme a až 90 % toho, co se pokoušíme naučit druhé (Kalhous, Obst, 2006). Aktivizační metody by proto měly být pro žáky z hlediska zapamatování učiva výhodné. Náš výsledek je tedy v souladu s uznávanými výsledky výše uvedené studie.

Dále jsme se v rámci DÚ č. 3 tázali se učitelů, jestli si myslí, že jsou tyto metody u žáků oblíbené. Z výsledků jasně vyplývá, že se učitelé domnívají, že žáci aktivizační metody v oblibě mají (42,9 % souhlasí, 54,8 % spíše souhlasí – Tabulka č. 15, Graf č. 15), což nám potvrdili i žáci u většiny aktivizačních metod v evaluačním šetření (Tabulka č. 3, Graf č. 3).

DÚ č. 4 byl zaměřen na frekvenci používání aktivizačních metod učiteli. Součástí tohoto DÚ bylo nejen odhalení četnosti používání, ale i četnosti obměňování aktivizačních metod učiteli.

Podle našeho šetření vyučující nejčastěji přizpůsobují četnost používání charakteru aktuálnímu tematickému celku (67,9 %), což je pochopitelné (Tabulka č. 16, Graf č. 16). Dále učitelé hojně odpovídali v této položce „Jednou týdně“ (11,9 %) a „V každé hodině psychologie a komunikace“ (10,7 %). Pouze jeden z nich uvedl, že aktivizační metody téměř nepoužívá. Můžeme tedy usuzovat, že většina učitelů aktivizační metody do svých hodin psychologie a komunikace vkládá. To koresponduje s výzkumem Grecmanové a Urbanovské (2007), který ukazuje, že se dnes učitelé snaží žáky více aktivizovat a vést ke kritickému myšlení i v souvislosti s požadavky rámcových vzdělávacích programů.

Další položka, která byla součástí DÚ č. 4, zjišťovala frekvenci obměňování aktivizačních metod (Tabulka č. 17, Graf č. 17) a měla také nepřímo zjistit, jak moc jsou učitelé ochotní se problematikou aktivizace žáků vůbec zabývat. Vzhledem k nejvyššímu počtu odpovědí „Aktivizační metody měním, když se dozvím o nových“ (53,6 %) a „Pro každou třídu chystám zvláštní aktivizační metody“ (25 %), můžeme soudit, že situace je uspokojivá. Učitelé jsou schopni zareagovat na získané informace o nové aktivizační metodě a zařadit ji do své výuky. Druhá odpověď pak svědčí o individualizovaném přístupu učitelů k různým požadavkům každé třídy.

DÚ č. 5 měl zmapovat problematiku užívání aktivizačních metod. Součástí tohoto úkolu bylo odhalit: nejčastější zdroje aktivizačních metod u učitelů psychologie a komunikace na SZŠ, faktory ovlivňující účinnost aktivizačních metod a důvody zvolení tradiční výuky.

Nejužívanější aktivizační metoda v psychologii a komunikaci na SZŠ je podle našich respondentů brainstorming (61,9 % - Tabulka č. 19, Graf č. 19). To může souviset s tím, že není náročný na přípravu a nezabere ve vyučovací jednotce mnoho času. Druhou příčku obsadily praktické metody, tedy „Aplikace psychologického tématu do praxe“ (40,3 %), což se jeví jako pozitivní výsledek. Učitelé tak respektují didaktickou zásadu názornosti a spojení teorie s praxí. Podle Čadílka a Lovečka (2005)

vede názornost k vytvoření nejvhodnějšího poměru logických a smyslových poznatků a také k dokonalému zapamatování si daného učiva. Spojení teorie s praxí je potom konkrétně na odborných školách kritériem osvojených vědomostí a zároveň jedním ze zdrojů poznání.

Účinnost aktivizační metody závisí podle učitelů nejvíce „Na tom, zda je metoda správně zvolena k probíranému učivu“ (53,6 % - Tabulka č. 20, Graf č. 20). Což koresponduje s kritérii, která má podle Grecmanové a Urbanovské (2007) učitel respektovat při výběru každé výukové metody. Autorky tyto kritéria formulují jako cíl a úkoly výuky, od kterých se má vždy odvíjet rozhodování o vhodné výukové metodě. Dále podle respondentů záleží na skupině žáků (47,6 %) a motivaci učitelem (46,4 %).

S výše uvedenými výsledky se shoduje i nejčastější důvod učitelů pro volbu tradiční výuky. Respondenti jednoznačně nejvíce uváděli (57,8 %), že tradiční výuku volí, když „Pro vyučované téma není vhodná aktivizační metoda“ (Tabulka č. 21, Graf č. 21).

DÚ č. 6 pátral po nejčastějších zdrojích aktivizačních metod. Ukázalo se, že učitele v tomto směru nejvíce obohacují kurzy, semináře a školení (86,9 % - Tabulka č. 18, Graf č. 18).

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo výzkumné šetření zaměřené na problematiku používání aktivizačních metod v předmětu psychologie a komunikace. Respondenty se stali učitelé tohoto předmětu z celé České republiky, celkem se jich zúčastnilo 84.

Prvním dílčím úkolem diplomové práce bylo navrhnout aktivizační metody na konkrétní témata v předmětu psychologie a komunikace a použít je v praxi. Tento úkol byl uskutečněn. Podařilo se naplánovat a aplikovat ve výuce celkem 8 různých aktivizačních metod pro témata z psychologie, tak i komunikace. Navržené metody mohou posloužit učitelům jako inspirace pro jejich výuku.

Druhým z dílčích úkolů byla evaluace navržených aktivizačních metod žáky. Ukázalo se, že většina aktivizačních metod žáky baví. Nejvíce oblíbenou se stala Křížovka, Metoda ANO – NE, Předvádění výrazů (u všech 100 %, viz Tabulka č. 3 a Graf č. 3). Nejnáročnější metodou byl pro žáky Pětílístek (72,9 % mělo obtíže, Tabulka č. 5 a Graf č. 5), a například pozornost udrželi nejlépe při Metodě ANO – NE (88,9 %, Tabulka č. 7 a Graf č. 7).

Hlavním cílem práce bylo zmapovat používání aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na středních zdravotnických školách v České republice. V rámci tohoto cíle jsme si stanovili 4 DÚ. Mezi nimi bylo zjistit názorů učitelů na hodnocení aktivizačních metod žáky. Z šetření vyplynulo, že většina učitelů si myslí, že aktivizační metody jsou u žáků oblíbené (42,9 %, 54,8 % - Tabulka č. 15, Graf č. 15) a také si žáci díky nim lépe zapamatují učivo (58,3 % souhlasí a 40,5 % spíše souhlasí – Tabulka č. 14, Graf č. 14). Další výzkumnou otázkou byla frekvence používání aktivizačních metod učiteli (Tabulka č. 16, Graf č. 16). Dle výsledků učitelé četnost přizpůsobují charakteru probíraného tématu (67,9 %) a druhou nejčastější odpovědí bylo, že je používají jednou týdně (11,9 %). Metody učitelé nejčastěji obměňují, když se dozví o nových (53,6 % - Tabulka č. 17, Graf č. 17). DÚ č. 5 pátral po nejvíce užívané aktivizační metodě – stal se jí brainstorming (61,9 % - Tabulka č. 19, Graf č. 19). Dále zjišťoval, na čem je závislá úspěšnost metody (Tabulka č. 20, Graf č. 20). Zde se ukázalo, že záleží hlavně na vhodně zvoleném tématu (53,6 %). Nehodící se téma je

také nejčastějším důvodem pro volbu tradiční výuky (57,8 % - Tabulka č. 21, Graf č. 21). DÚ č. 6 bylo zjistit zdroje aktivizačních metod (Tabulka č. 18, Graf č. 18). Výsledek je takový, že nejčastěji učitelé čerpají z kurzů, seminářů a školení (86,9 %).

Z dosažených výsledků vyplývá, že aktivizační metody žáky baví a jsou pro ně hodnotné i z hlediska udržení pozornosti a dobrého zapamatování učiva. Dalším pozitivním výsledkem je, že učitelé aktivizační metody v psychologii a komunikaci používají a jsou si sami vědomi jejich přínosu pro žáky. Dále se nám potvrdilo pravidlo významu pečlivého výběru výukových metod do konkrétní vyučovací hodiny. Ve výsledcích si můžeme všimnout také důležitosti individuálního přístupu k žákům.

SOUHRN

Hlavním cílem práce bylo zmapovat problematiku používání aktivizačních metod v předmětu psychologie a komunikace na SZŠ. Tento cíl byl dále rozpracován do 4 dílčích úkolů. Šetření se zúčastnilo 84 učitelů z České republiky. Jako výzkumná metoda byl použit nestandardizovaný dotazník.

Diplomová práce je rozdělena do několika hlavních částí. První z nich je část teoretická, která obsahuje informace o pedagogických vědách, oboru Zdravotnický asistent, předmětu psychologie a komunikace a o výukových metodách.

V druhé části je popsáno 8 vybraných aktivizačních metod a jejich aplikace ve výuce psychologie a komunikace.

Třetí část práce je věnována evaluaci výše zmíněných metod žáky.

Závěrečná část se zabývá výzkumným šetřením používání aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na SZŠ. Zde je uveden průběh šetření a jeho výsledky jsou podrobně zpracovány v tabulkách a grafech.

SUMMARY

The objective of this study was to explore the use of activating teaching methods in the school subject of *Psychology and communication skills* taught in the secondary nursing schools. Variables such as teacher's opinion and the frequency of applying the activating methods are also examined. A cross-sectional questionnaire survey was conducted among teachers (84 respondents) from Czech Republic to evaluate the activating methods used by the researcher in the school setting.

Diploma thesis is comprised of four parts. The first part presents the theoretical background knowledge on Pedagogical sciences, Nursing Assistant programs, the contents of *Psychology and communication skills* subject and the teaching methods.

The second part illustrates eight representative activating methods and their application into the subject of *Psychology and communication skills*.

The results of the evaluation, both by students and the teachers, are presented in the third part.

The empirical research on the application of the activating teaching methods is stated in the fourth part of the diploma thesis. The course of the research and the results are illustrated using the charts and respective diagrams.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2
2. BROOKS, V., ABBOTT, I., HUDDLESTON, P. *Preparing to Teach in Secondary Schools: A Student Teacher'S Guide To Professional Issues In Secondary Education*. 3. vyd. New York: Open University Press, 2012. 424 s. ISBN 978-033-524-632-8.
3. CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*, 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1418-X.
4. ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. 1. vyd. Brno: Katedra didaktických technologií Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2005. 175 s. Bez ISBN.
5. ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ M. *Obecná psychologie*. 5. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2012. 108 s. ISBN 978-80-7013-548-8.
6. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
7. DRAHOVZAL, J. *Didaktika odborných předmětů*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. 156 s. ISBN 80-85931-35-4.
8. FISHER, R. *Teaching children to learn*. 2. vyd. Cheltenham: Nelson Thornes, 2005, 178 s., ISBN 0-7487-9442-5.
9. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

10. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 978-80-859-3179-2.
11. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-8085783-73-5.
12. GRECMANOVÁ, H., NOVOTNÝ, P., URBANOVSKÁ, E. *Podporujeme samostatné myšlení u žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85723-28-2.
13. HOMOLA, M., TRPIŠOVSKÁ, D. *Úvod do didaktiky psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. 45 s. Bez ISBN.
14. HORÁK, F., *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1991. Bez ISBN.
15. JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1988. 152 s. ISBN 80-04-23 209-4.
16. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253 X.
17. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
18. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
19. KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* In Grecmanová, H., Urbanovská E., 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-8085783-73-5.

20. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 111 s. ISBN 80-21-00-210-7
21. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, a samostatnosti tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-2101-880-1.
22. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 119 s. ISBN 80-7315-039-5.
23. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 341 s. Bez ISBN.
24. NELEŠOVSKÁ, A.: *Didaktika*. 1. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1999. 48 s. ISBN 80-7067-957-3.
25. JANKOVCOVÁ, M. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 152 s. ISBN 80-0423-209-4.
26. JUŘENÍKOVÁ, P. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 80 s. ISBN 978-80-247-2171-2.
27. KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 150 s. ISBN 80-7067-789-9.
28. KYRICOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 156 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
29. OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
30. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

31. PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
32. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
33. PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 120 s. ISBN 80-7178-876-7.
34. ROZSYPALOVÁ M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a komunikace I*. 1.vyd. Praha: Informatorium, 2003. 186 s. ISBN 80-7333-014-8.
35. SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X.
36. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 159 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
37. SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
38. SLAVÍK, J. a kol. *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí*. Pedagogická orientace. [online]. 2014, ročník 24, č. 5 [cit. 2015-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2431>, ISSN: 1805-9511.
39. VÍZDAL, F. *Didaktika psychologie - I.*, 1. vyd. Brno: Rektorát UJEP Brno, 1987, 134 s. Bez ISBN.

Internetové zdroje

1. *Dietologie.cz. Výživa. Výživa batolat, strava batolat.* [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné na <http://www.dietologie.cz/vyziva/vyziva-deti/vyziva-batolat-strava-batolete/vyziva-batolat.html>.
2. *Eva.Labusova.cz. Jak usměrnit batole.* [online]. [cit. 2014-11-14]. Dostupné na http://www.evalabusova.cz/clanky/jak_usmernit_batole.php.
3. *MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent* [cit. 2014-10-12]. 84 s. Dostupné z <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205341M01%20Zdravotnicky%20asistent.pdf>.
4. *Pampers. Bezpečná hra.* [online]. [cit. 2014-11-16]. Dostupné na <http://www.pampers.cz/cz/bezpecna-hra>
5. *Portál veřejné správy. § 28 Zdravotnický asistent.* [online]. [cit. 2015-1-12] Dostupný z: http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon_Par.jsp?page=2&idBiblio=59467&recShow=30&nr=39~2F2005&rpp=15#parCnt.
6. *Portál veřejné správy. § 29 Zdravotnický asistent.* [online]. [cit. 2015-1-12] Dostupný z: http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon_Par.jsp?page=2&idBiblio=57523&recShow=31&nr=96~2F2004&rpp=15#parCnt.
7. *Portál veřejné správy. § 30 Zdravotnický asistent.* [online]. [cit. 2015-1-12]. Dostupný z: http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon_Par.jsp?page=1&idBiblio=73877&recShow=29&nr=55~2F2011&rpp=15#parCnt.
8. *Střední zdravotnická škola Ústí nad Orlicí. Stránky učitelů. Předmět psychologie.* [online]. [cit. 2014-11-16]. Dostupné na http://www.szsuo.cz /Stranky_ucitelu/zrockova.php.

9. *Učební dokumenty. Národní ústav odborného vzdělávání. Profil absolventa.*
[online]. [cit. 2014-10-27]. Dostupné na <http://zpd.nuov.cz/53/5341M007.pr.html>.

SEZNAM ZKRATEK

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

Č. - číslo

ČR – Česká republika

DÚ – dílčí úkol

E-U-R – Evokace - Uvědomění si významu - Reflexe

obr. – obrázek

MZ – ministerstvo zdravotnictví

n – počet

např. - například

RVP – rámcově vzdělávací program

s. - strana

Sb. - sbírka

SZŠ – střední zdravotnická škola

ŠVP – školní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů z hlediska ročníku

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku, zda žáky metoda bavila

Tabulka č. 4: Srozumitelnost zadání aktivizačních metod

Tabulka č. 5: Obtížnost aktivizačních metod

Tabulka č. 6: Pochopení učiva

Tabulka č. 7: Udržení pozornosti

Tabulka č. 8: Frekvence užití aktivizačních metod učitelem

Tabulka č. 9: Vyjádření žáků, zda by chtěli vyšší frekvenci užití těchto metod

Tabulka č. 10: Složení respondentů z hlediska pohlaví

Tabulka č. 11: Složení respondentů z hlediska věku

Tabulka č. 12: Složení respondentů z hlediska délky praxe

Tabulka č. 13: Složení respondentů z hlediska dosaženého vzdělání

Tabulka č. 14: Vyjádření k tvrzení, že si žáci pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují

Tabulka č. 15: Vyjádření k tvrzení, že jsou aktivizační metody u žáků oblíbené

Tabulka č. 16: Frekvence používání aktivizačních metod v psychologii a komunikaci

Tabulka č. 17: Frekvence obměňování aktivizačních metod

Tabulka č. 18: Nejčastější zdroje aktivizačních metod

Tabulka č. 19: Nejčastější aktivizační metody v psychologii a komunikaci

Tabulka č. 20: Faktory účinnosti aktivizačních metod

Tabulka č. 21: Důvody pro volbu tradiční výuky

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví
- Graf č. 2: Zastoupení respondentů z hlediska ročníku
- Graf č. 3: Odpovědi na otázku, zda žáky metoda bavila
- Graf č. 4: Srozumitelnost zadání aktivizačních metod
- Graf č. 5: Obtížnost aktivizačních metod
- Graf č. 6: Pochopení učiva
- Graf č. 7: Udržení pozornosti
- Graf č. 8: Frekvence užití aktivizačních metod učitelem
- Graf č. 9: Vyjádření žáků, zda by chtěli vyšší frekvenci užití těchto metod
- Graf č. 10: Složení respondentů z hlediska pohlaví
- Graf č. 11: Složení respondentů z hlediska věku
- Graf č. 12: Složení respondentů z hlediska délky praxe
- Graf č. 13: Složení respondentů z hlediska dosaženého vzdělání
- Graf č. 14: Vyjádření k tvrzení, že si žáci pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují
- Graf č. 15: Vyjádření k tvrzení, že jsou aktivizační metody u žáků oblíbené
- Graf č. 16: Frekvence používání aktivizačních metod v psychologii a komunikaci
- Graf č. 17: Frekvence obměňování aktivizačních metod
- Graf č. 18: Nejčastější zdroje aktivizačních metod
- Graf č. 19: Nejčastější aktivizační metody v psychologii a komunikaci
- Graf č. 20: Faktory účinnosti aktivizačních metod
- Graf č. 21: Důvody pro volbu tradiční výuky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Texty pro Skládankové učení

Příloha č. 2: Evaluační dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Texty pro Skládankové učení

Text: A) Jak usměrnit batole, aneb jak jej vychovávat?



Zdroj: www.babyweb.cz

Novorozenec nás dojímá svou křehkostí. Snažíme se uhádnout všechny jeho potřeby a dělat všechno proto, aby se cítil dobře. Z bezbranného miminka se ale brzy začne klubat autonomní osobnost, která dosud nezná limity pro své chování. Jinými slovy - na řadu přichází výchova. Jak vést dítě v batolecím období, kdy má již vlastní vůli, ale není dosud schopno "rozumné" domluvy?

Násilí jako nátlakový výchovný prostředek bylo definitivně vykázáno na historické smetišť výchovy v průběhu druhé poloviny 20. století. Četné studie opakovaně prokázaly, že náprava chování křikem nebo bitím narušuje v dítěti základní důvěru v okolní svět, smysl pro spravedlnost i vnímání vlastní hodnoty (pocity méněcennosti v dospělosti). Pokud tyto tresty přesto v některých rodinách dodnes přetrvávají, svědčí to především o problému rodičů, a nikoliv dětí.

Avšak pokud jsme vůči nevhodnému nebo destruktivnímu chování dítěte příliš nejistí a nejsme schopni ho usměrnit, zakládáme sobě i jemu rovněž na problém. Argument, že se dítě pravidlům může naučit časem na základě životních zkušeností, je sice do jisté míry opodstatněný, ale zapomíná připomenout, jak jsou nevychovaní lidé neoblíbení a jak nemají snadný život. Nespokojeně putují od problému k problému a většinou nejsou schopni si svoje chování připustit, a to jim komplikuje svoji nápravu.

Potřeba kázně tedy z módy ani v nejmenším nevyšla, naopak. Nejde však už o to přimět dítě k vykonání vůle rodičů, nýbrž především o zprostředkování vědomí, že k hodnotnému soužití s ostatními lidmi patří ohleduplnost, spolupráce a respekt vůči potřebám druhých. Rodič by neměl být "drábem", který usměřňuje dítě fyzickou silou a mocí, nýbrž moudrým a láskyplným učitelem, jenž s taktem, důsledností a porozuměním ukazuje dítěti svět a vymezuje hranice.

Problém batolecího období spočívá v tom, že nevhodné chování v tomto věku ještě nesouvisí s vědomým zlým úmyslem. Batolata jsou k činům motivována intuitivní snahou po naplnění svých nejzákladnějších potřeb, týkajících se např. jídla, zábavy či

citového uspokojení. Nemají ovšem ještě zkušenosti a neznají bezpečnostní ani společenská pravidla, takže nezřídka sebe i okolí vystavují kritickým situacím. A samozřejmě také zkoušejí, kam až mohou zajít.

Vyvarujte se pokud možno všech tělesných trestů a křiku. Strach není dobrou pohnutkou k poslušnosti. Když trest považujete za jediné možné řešení, vyberte přiměřený - můžete vyzkoušet např. chvilkové vyřazení dítěte ze hry (ne dříve než kolem třetích narozenin). Nezavírejte ale dítě samotné do oddělené místnosti ani do pokojíčku, nýbrž posaďte je raději ve své přítomnosti na "trestnou" stoličku.

Stanovujte jasná a přehledná pravidla přiměřená věku dítěte. Nezapomínejte, že dítě nemůže začít chápat obecný význam pravidel, dokud nepochopí konkrétní svět, který je obklopuje. Maximálně využívejte pozitivní zpětnou vazbu. Pochvala je víc než napomenutí. Všimněte si "dobrého" chování svého dítěte a chvalte je za ně. Mluvte s dítětem o svých potřebách a nechte je mluvit o jeho vlastních. Od malička je ved'te k empatii vůči druhým i sobě.

Zdroj:

Eva.Labusova.cz. Jak usměrnit batole. [online]. [cit. 2014-11-14]. Dostupné na http://www.evalabusova.cz/clanky/jak_usmernit_batole.php.

Text: B) Strava batolat – aneb co jíst a pít a co naopak ne?



V období od 1 do 3 let by už mělo dítě získávat správné stravovací a hygienické návyky. Výživa batolete by měla být smíšená, zdravá a pestrá. Dá se říci, že až na pár výjimek se téměř neliší od stravy dospělého. Pravidla stravování jsou pro všechny věkové kategorie obdobná.

Zdroj: ona.idnes.cz

V období batolete se již objevují projevy autonomie dítěte, což někdy vede k odmítání jídla. Dítě bychom do jídla neměli nutit, mělo by to opačný účinek.

Dítěti bychom měli jít sami příkladem. Pro dobré stravovací návyky je vhodné stolovat společně a o jídle mluvit i s dítětem. Na začátku můžeme zkusit různá jídla, chutě a recepty. Strava batolete má být hlavně chutná, protože těžko pochopí, že má jíst to či ono, protože je to zdravé. Měnit se dá také konzistence jídla. Chuť do jídla můžeme také podpořit zajímavou úpravou a nazdobením stravy.

Pozor na potraviny, u kterých je velké riziko vdechnutí - nejrizikovější jsou oříšky, tvrdé bonbóny, párky, syrová mrkev, hroznové víno nebo třešně. Dítě nikdy nenechávejte jíst o samotě.

Pro batole je nejlepším zdrojem živin mateřské mléko, pokud matka ještě kojí, může v tom nadále pokračovat. Mléko a mléčné výrobky jsou přirozeným zdrojem vápníku, který je důležitý pro vývoj zubů a kostí. Kravské mléko můžeme podávat batoleti plnotučné. Sýry jsou vhodné: tvarohové Žervé, Lučina, Cottage, Kiri, mozzarella. Dále můžeme nabízet jogurty nebo jiné mléčné výrobky, jako např. Pribináček nebo Lipánek.

Vyhnout bychom se měli příliš slané nebo kořeněné stravě. Nejlepší je domácí úprava a přirozené suroviny. To znamená vyvarovat se polotovarům a instantním jídlům. Dítě ve věku od jednoho do tří let by rozhodně nemělo jíst smažené pokrmy a jídla s vysokým obsahem živočišných tuků (tučná masa, paštiky...). Naopak libové maso je vhodným prvkem v dětském jídelníčku.

Zcela nevhodné jsou pro dítě pokrmy z různých druhů rychlých občerstvení, hamburgery, pizzy, hot dogy... Obsahují příliš mnoho tuku, mají málo vitamínů a minerálů.

Nevhodné jsou houby, z důvodů špatné stravitelnosti. Zažívací potíže mohou vyvolat i jedlé houby, které jsou špatně tepelně upravené. Jediné houby, u kterých bychom mohli udělat občas výjimku, a zpestřit stravu batolete jsou řádně tepelně upravené žampiony. Batole by nemělo pít Kofolu, Coca colu, Pepsi colu z důvodů obsahu kofeinu. Do tří let věku je také nevhodný černý čaj. Nevhodné jsou minerálky z důvodů velkého obsahu soli a jiných minerálních prvků. Sladkosti povolte dítěti jen

občas, nikoli jako běžnou součástí stravy. Sladkosti můžete schovat na místo, kde je dítě neuvidí a naopak vystavit umyté ovoce.

Omezme slazení nápojů. Pití sladkých nápojů zvyšuje riziko vzniku zubního kazu (zvláště v případě, že dítě celodenně po troškách upíjí z kojenecké lahve nebo dokonce používá lahev se sladkým nápojem jako dudlík), může i způsobovat průjmy. Sladké pití navíc podle některých výzkumů přispívá ke vzniku obezity u dětí.

Pro zdravý tělesný a psychický vývoj dítěte není důležitá jen strava, ale také pohyb, pobyt venku a celkové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Zdroje:

Dietologie.cz. Výživa. Výživa batolat, strava batolat. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné na <http://www.dietologie.cz/vyziva/vyziva-deti/vyziva-batolat-strava-batolete/vyziva-batolat.html>.

Střední zdravotnická škola Ústí nad Orlicí. Stránky učitelů. Předmět psychologie. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné na http://www.szsuo.cz/Stranky_ucitelu/zrockova.php.

Text: C) Bezpečnost malých dětí – návod ☺

Nikdy nenechávejte dítě samotné:

Už ve 2. – 4. měsíci se můžou kojenci překulit z boku na bok, takže ve vaně a na vyvýšeném místě, jako je přebalovací stůl nebo lůžko dospělého, nikdy nenechávejte miminko samotné. Když zazvoní telefon, vezměte miminko s sebou.



Zdroj: www.mpsv.cz

Nikdy s dítětem netřeste:

Třesení s dítětem, dokonce i během hry, může vyvolat krvácení do mozku a přetržené nervy a svaly. Syndrom třeseného dítěte může vést k oslepnutí, k poškození mozku nebo k úmrtí. Pečovat o dítě je těžká dřina a zpočátku je často obtížné zjistit, proč vaše dítě pláče. To, že máte někdy zlost a že si už nevíte rady, je normální. Ale ať se rozčílíte jakkoli, NIKDY se svým dítětem netřeste ani jej prudce nehoupejte.

Zajistěte bezpečnou domácnost pro dítě:

Protože už kolem 9. či 10. měsíce dělají některé děti první krůčky s oporou a později samostatně, je potřeba zajistit prostředí tak, aby si dítě při svém objevování světa neublížilo. Zde je několik základních opatření, které můžete udělat, aby byla vaše domácnost pro dítě co nejbezpečnější:

Spusťte se na „všechny čtyři“ a z pohledu vašeho dítěte si prohlédněte, jak bydlíte. Elektrické zásuvky opatřete kryty a kabely umístěte mimo dosah. Uložte všechny čisticí prostředky, léky, alkohol, vitamíny a všechno, co by při požití mohlo ublížit vašemu dítěti, na vysoko položená místa, kde to dítě nenajde. Tyto skříňky zamkněte. Zkontrolujte, zda jsou všechny léky, včetně léků vašich hostů, v lahvičkách s bezpečnostním uzávěrem. Zablokujte schodiště bezpečnostními dvířky a zajistěte dveře a okna západkami a zámky namontovanými ve výšce. Nepoužívejte ubrusy a prostírání, jimiž by dítě mohlo stáhnout předměty ze stolu na zem. Ujistěte se, že prarodiče a osoby pečující o dítě udělali u sebe doma náležitá opatření, aby tam dítěti nic nehrozilo.

Bezpečnost předmětů:

Předtím, než koupíte jakoukoliv výbavu pro dítě, zkontrolujte bezpečnostní informace. Vše by mělo splňovat platné bezpečnostní normy. Při hře (dominantní činnost batolat) by si dítě nemělo hrát s hračkami, které obsahují volné díly, jako jsou oči, knoflíky a západky.

Pokud lze hračky rozebrat na menší části, žádný kus by neměl být menší než 4 cm. Menší díly mohou představovat nebezpečí udušení. Dávejte si však pozor na přítomnost drobných předmětů i v blízkosti kojence, už ten je schopný si s nimi ublížit! První aktivní úchop (palmární) se rozvíjí již ve 4. měsíci a dítě je schopné vložit si drobné předměty do nosu či ucha. Je proto nutné mít je vždy v dohledu.

Z obou stran zkontrolujte oblečení dítěte, zda z něj nevisí šňůry ani stužky ani nic, co by se mohlo omotat kolem krku, malíčků nebo palců miminka. A pamatujte si, že děti *vždy* dovedou utrhnout knoflíky, o nichž si myslíte, že bezpečně drží.

Zabraňte udušení:

Vyhýbejte se potravinám, které představují největší nebezpečí udušení. Sem patří párky v rohlíku, celé hrozny, arašídy, cucavé bonbóny a syrová mrkev.

Své dítě vždy krmte vsedě, a to buď na vašem klíně, nebo v dětské židličce. Vaše batole musí sedět u stolu a nesmí s jídlem v ústech

Zdroje:

Pampers. Bezpečná hra. [online]. [cit. 2014-11-16]. Dostupné na <http://www.pampers.cz/cz/bezpecna-hra>.

Střední zdravotnická škola Ústí nad Orlicí. Stránky učitelů. Předmět psychologie. [online]. [cit. 2014-11-16]. Dostupné na http://www.szso.cz/Stranky_ucitelu/zrockova.php.

Příloha č. 2: Evaluační dotazník pro žáky

Evaluační dotazník

Milí žáci,
jsem posluchačkou posledního ročníku magisterského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tímto Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je zjistit názory žáků na aktivizační metody v předmětu psychologie a komunikace. Údaje, které dotazník poskytne, budou použity pro diplomovou práci.

Vyplnění dotazníku Vám zabere asi **5 minut**. Dotazník je **anonymní**, nepodepisujte se. Na každou otázku vyberte pouze **jednu odpověď**.

Za Vaši spolupráci děkuji.

Bc. Kateřina Jasanská

1. Bavila Vás tato metoda?

- a) Ano.
- b) Ne, tato metoda mě nezaujala.
- c) Ne, vždy radši jen poslouchám.
- d) Ne, jiný důvod:

2. Rozuměli jste zadání práce?

- a) Ano, bez problémů.
- b) Ano, ale až po ujasnění nebo zopakování učitelem/spolužákem.
- c) Ne, zadání jsem nepochopil/a.

3. Jak se Vám pracovalo na zadaném úkolu?

- a) Bez problémů.
- b) Občas jsem měl/a potíže, ale úkol jsem splnil/a.
- c) Úkol byl tak náročný, že jsem jej nedokázal/a splnit.
- d) Jiné uveďte:
.....

4. Jak myslíte, že jste učivo touto metodou pochopil/a?

- a) Lépe než při tradičním výkladu.
- b) Stejně dobře jako při tradičním výkladu.
- c) Hůře než při tradičním výkladu.
- d) Nedokážu posoudit.

5. Máte pocit, že jste udržel/a pozornost lépe než při tradičním výkladu?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nedokážu posoudit.

6. Používá Vás učitel v psychologii a komunikaci tuto metodu?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Ne, vůbec.
- d) Nevím.

7. Uvítal/a byste častější používání této metody i u jiných témat v psychologii a komunikaci?

- a) Ano, často.
- b) Ano, občas.
- c) Ne.

8. Který jste ročník? a) 1. b) 2. c) 3. d) 4.

9. Jste: a) dívka b) chlapec

Zdroj: autorka.

Příloha č. 3: Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele psychologie - aktivizační metody ve výuce psychologie a komunikace na SZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci diplomové práce provádím průzkum, jehož cílem je zjistit **názory učitelů středních zdravotnických škol na užívání aktivizačních metod v předmětu psychologie a komunikace**. Věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je anonymní. Pokyny k vyplnění naleznete vždy **pod otázkou nebo tvrzením**. Vyplňování dotazníku Vám zabere asi **5 minut**, otázek je celkem 13.

Velice děkuji za Váš čas.

Bc. Kateřina Jasanská

1. Žáci si pomocí aktivizačních metod učivo lépe zapamatují.

Vyjádřete se k uvedenému tvrzení.

- Souhlasím.
- Spíše souhlasím.
- Spíše nesouhlasím.
- Nesouhlasím.

2. Aktivizační metody jsou u žáků oblíbené.

Vyjádřete se k uvedenému tvrzení.

- Souhlasím.
- Spíše souhlasím.
- Spíše nesouhlasím.
- Nesouhlasím.

3. Jak často v předmětu psychologie a komunikace používáte aktivizační metody?

Přikloňte se k jedné z odpovědí.

- Jednou za měsíc.
- Jednou týdně.
- V každé hodině psychologie a komunikace.
- Četnost se odvíjí od probíraného tematického celku, tématu.
- Četnost užití je jiné v jednotlivých třídách.
- Aktivizační metody nepoužívám téměř vůbec.

4. Jak často obměňujete aktivizační metody?

Vyberte 1 odpověď nebo napište vlastní.

- Pro každou třídu chystám zvláštní aktivizační metody
- Každý rok chystám nové aktivizační metody
- Aktivizační metody měním, když se dozvím o nových
- Většinu aktivizačních metod používám stejných po celou dobu mé praxe
- Jiná

5. Jaké jsou Vaše nejčastější zdroje aktivizačních metod?

Uveďte 1 - 3 nejčastější.

- Materiály z vysoké školy, kterou jsem vystudoval/a
- Kurzy, semináře, školení
- Internet
- Dozvídám se je od kolegů
- Odborné knihy
- Vymyslím je sám/sama
- Jiná

6. Jaké aktivizační metody používáte nejčastěji?

Uveďte 3 nejčastější.

- Brainstorming
- Jiné diskuzní metody
- Pexeso
- Pětilístek

- Metoda ANO - NE
- Inscenační metody (scénář, určení rolí)
- Situační metody
- Pojmová/myšlenková mapa
- Vennův diagram
- Práce s textem
- Aplikace psychologického tématu do praxe (vyzkoušení své paměti, pozornosti, test na temperament,...)
- Jiná

7. Na čem je podle Vás nejvíce závislé, zda je u žáků aktivizační metoda účinná?

Vyberte minimálně jednu možnost, můžete napsat vlastní odpověď.

- Na vysvětlení metody učitelem
- Na správné organizaci práce při metodě
- Na motivaci učitelem
- Na tom, zda je metoda správně zvolena k probíranému učivu
- Na skupině žáků
- Je to zcela náhodné, nevidím ovlivňující faktory
- Jiná

8. Jaké jsou nejčastější důvody, proč se rozhodnete zvolit raději výuku tradiční?

Vyberte minimálně jednu možnost, můžete napsat vlastní odpověď.

- Žáci jsou pasivní/nechtějí spolupracovat
- Aktivizační metoda zabere v hodině hodně času
- Po použití aktivizační metody jsou žáci příliš rozjívání
- Příprava je časově náročná
- Příprava je finančně náročná
- Pro vyučované téma není vhodná aktivizační metoda
- Jiná

9. Uveďte Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

10. Váš věk:

- 30 a méně
- 31 - 40
- 41 - 60
- 61 a více

11. Délka Vaší praxe ve výuce psychologie a komunikace:

- 5 let a méně
- 6 - 10
- 11 - 20
- 21 a více

12. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

Vyberte 1 z odpovědí, nebo vypište vlastní odpověď.

- Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy
- Učitelství sociálních a zdravotních předmětů pro střední a vyšší odborné školy
- Všeobecná sestra - SŠ
- Všeobecná sestra - VŠ
- Diplomovaná všeobecná sestra
- Diplomovaná sestra pro psychiatrii
- Pedagogika - ošetrovatelství
- Pediatrie - péče o nemocné
- Psychologie - péče o nemocné
- Péče o nemocné
- Jiná

Zdroj: autorka.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Jasanská
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotvědy
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Majerová
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Didaktické metody ve výuce psychologie a komunikace na zdravotnických školách
Název v angličtině:	Didactic methods in teaching psychology and communication at medical schools
Anotace práce:	Hlavním cílem práce bylo zmapovat problematiku používání aktivizačních metod v předmětu psychologie a komunikace na SZŠ. Šetření se zúčastnilo 84 učitelů z České republiky. Jako výzkumná metoda byl použit nestandardizovaný dotazník. První část práce obsahuje teoretické poznatky k dané problematice. V druhé části je popsáno 8 vybraných aktivizačních metod a jejich aplikace ve výuce psychologie a komunikace. Třetí část práce je věnována evaluaci výše zmíněných metod žáky. V závěrečné části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které se zabývalo používáním aktivizačních metod učiteli psychologie a komunikace na SZŠ.
Klíčová slova:	Didaktické metody, aktivizační metody, psychologie a komunikace, střední zdravotnické školy.
Anotace v angličtině:	The objective of this study was to explore the use of activating teaching methods in the school subject of <i>Psychology and communication skills</i> taught in the secondary nursing schools. A cross-sectional questionnaire survey was conducted among teachers (84 respondents) from Czech Republic to evaluate the activating methods used by the researcher in the school setting. The first part

	of diploma thesis presents the theoretical background. The second part illustrates eight representative activating methods and their application into the subject of <i>Psychology and communication skills</i> . The results of the evaluation, both by students and the teachers, are presented in the third part. The empirical research on the application of the activating teaching methods is stated in the fourth part of the diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Didactic methods, activating methods, psychology and communication, medical schools.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Texty pro Skládankové učení Příloha č. 2: Evaluační dotazník pro žáky Příloha č. 3: Dotazník pro učitele
Rozsah práce:	111 stran
Jazyk práce:	Český jazyk