

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Institut vzdělávání a poradenství**

**Katedra profesního a personálního rozvoje**



**Česká zemědělská  
univerzita v Praze**

**Využití didaktických her v rámci výuky odborných  
předmětů na střední škole a tvorba didaktické hry  
v rámci výuky konkrétního odborného předmětu**

**Bakalářská práce**

**Autor: Petr Šimeček**

**Vedoucí práce: Ing. Radka Stolariková Ph.D.**

**2026**

# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Petr Šimeček

Učitelství praktického vyučování

Název práce

**Využití didaktických her v rámci výuky odborných předmětů na střední škole a tvorba didaktické hry v rámci výuky konkrétního odborného předmětu**

Název anglicky

**The Use of Didactic Games in the Teaching of Vocational Subjects in Secondary Schools and the Development of a Didactic Game for a Specific Vocational Subject**

### Cíle práce

Cílem práce je analyzovat možnosti využití didaktických her ve výuce odborných předmětů na středních školách a následně navrhnout, vytvořit a ověřit autorskou didaktickou hru pro konkrétní odborný předmět.

### Metodika

#### 1. Teoretická část

- Studium odborné literatury v oblasti didaktických her, herních prvků ve vzdělávání a jejich efektivity.
- Analýza možností integrace didaktických her do výuky odborných předmětů na středních školách.

#### 2. Praktická část

- Návrh a tvorba autorské didaktické hry zaměřené na konkrétní odborný předmět.
- Pilotní ověření hry ve výuce – realizace ve vyučovací hodině na střední odborné škole.
- Sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření – evaluace hry z pohledu žáků a učitelů.

- Vyhodnocení poutavosti hry a její efektivity v dosažení didaktických cílů.



**Doporučený rozsah práce**

35

**Klíčová slova**

didaktická hra, herní prvky ve vzdělávání, výuka odborných předmětů, střední škola, gamifikace, vzdělávací strategie

---

**Doporučené zdroje informací**

- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACK, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 2011, s. 9–15. ISBN 978-1-4503-0816-8.
- GEE, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2007. ISBN 978-1-4039-8437-8.
- HAMARI, J., KOIVISTO, J., SARSA, H. Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 2014, s. 3025–3034. ISBN 978-1-4799-2504-9.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J., KNECHT, P. Didaktika odborného vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8712-8.
- KOLÁŘ, Z., & ŠIMONÍK, O. Didaktika pro střední školy. Brno: Paido, 2020. ISBN 978-80-7315-272-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0981-4.
- ŠVEC, V. Didaktické hry ve výuce. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8652-7.
- 

**Předběžný termín obhajoby**

2025/26 LS – IVP

**Vedoucí práce**

Ing. Radka Stolaríková, Ph.D.

**Garantující pracoviště**

Katedra profesního a personálního rozvoje

Elektronicky schváleno dne 15. 05. 2025

**PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.**

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 23. 06. 2025

**prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.**

Pověřený ředitel

V Praze dne 17. 03. 2026

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

*Využití didaktických her v rámci výuky odborných předmětů na střední škole a tvorba didaktické hry v rámci výuky konkrétního odborného předmětu*

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji bakalářskou/závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

Při zpracování práce byly v omezeném rozsahu využity nástroje umělé inteligence pro jazykovou a stylistickou úpravu textu, přičemž odborný obsah práce je původním dílem autora.

V ..... dne .....

.....  
(podpis autora práce)

## **PODĚKOVÁNÍ**

„Rád bych touto cestou poděkoval vedoucí mé bakalářské práce, paní Ing. Radce Stolarikové Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala při konzultacích. Její podněty a trpělivost výrazně přispěly ke zkvalitnění této práce.“

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá využitím didaktické hry ve výuce odborného předmětu gastronomického zaměření na střední odborné škole. Hlavním cílem bylo navrhnout, realizovat a pilotně ověřit autorskou didaktickou hru „Kulinářský souboj“ a posoudit její přínos při procvičování odborných znalostí žáků.

Empirická část byla realizována ve třetím ročníku oboru Kuchař–kuchařka, kde se výzkumu účastnilo 30 žáků. Pro zjištění změny úrovně znalostí byl využit znalostní pretest a posttest. Subjektivní hodnocení aktivity bylo získáno prostřednictvím dotazníkového šetření a průběh spolupráce ve skupinách byl sledován pomocí strukturovaného pozorování. Součástí bylo také posouzení organizační a didaktické proveditelnosti hry z pohledu vyučujícího.

Výsledky ukazují zvýšení průměrného skóre znalostního testu po realizaci aktivity a zároveň pozitivní hodnocení ze strany žáků, zejména ve vztahu k zapojení do výuky a upevnění učiva. Zjištění naznačují, že didaktická hra „Kulinářský souboj“ může být vhodným nástrojem pro podporu aktivního učení a procvičování odborných znalostí v gastronomickém vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

didaktická hra, aktivizační metody, odborné vzdělávání, gastronomie, pretest–posttest, evaluace, spolupráce žáků

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis examines the use of a didactic game in teaching a vocational subject within gastronomic education at a secondary vocational school. The main aim was to design, implement, and pilot-test an original didactic game called "Culinary Duel" and to evaluate its contribution to reinforcing students' professional knowledge.

The empirical part was conducted with 30 third-year students enrolled in the Cook/Chef programme. Changes in knowledge levels were measured using a pre-test and post-test. Students' perceptions of the activity were collected through a questionnaire, while group interaction and participation were monitored using structured observation. The feasibility of the game in regular teaching conditions was also assessed from the teacher's perspective.

The findings indicate an increase in the average test scores following the intervention, along with predominantly positive student feedback, particularly regarding engagement and knowledge reinforcement. The results suggest that the "Culinary Duel" didactic game can serve as an effective instructional tool for supporting active learning and practising subject-specific knowledge in vocational gastronomic education.

## **KEYWORDS**

didactic game; activating methods; vocational education; gastronomy; pretest–posttest; evaluation; student collaboration

## OBSAH

1	Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST		
2	Cíl práce.....	14
2.1	Hlavní cíl práce .....	14
2.2	Dílčí cíle .....	15
2.3	Metodika práce.....	16
2.3.1	Otázky praktického šetření .....	16
2.3.2	Soubor účastníků praktického ověření.....	17
2.3.3	Nástroje sběru dat .....	18
2.3.4	Postup realizace praktického ověření .....	19
3	Rešerše literatury .....	21
3.1	Didaktické hry ve vzdělávání.....	21
3.1.1	Didaktická hra.....	22
3.1.2	Game-based learning a jeho charakteristika .....	23
3.2	Gamifikace ve vzdělávání a její odlišení od didaktické hry .....	25
3.3	Podmínky smysluplného využití her ve výuce.....	26
3.4	Odborné vzdělávání v gastronomii .....	27
3.4.1	Charakteristika oboru Kuchař–kuchařka .....	28
3.4.2	Odborné kompetence absolventa oboru.....	29
3.4.3	System HACCP .....	29
PRAKTICKÁ ČÁST		
4	Návrh a realizace didaktické hry .....	31
4.1	Charakteristika hry a její vzdělávací zaměření .....	32
4.2	Popis jednotlivých stanovišť .....	33

4.3	Hodnocení a bodový systém .....	36
5	Výsledky .....	38
5.1	Výsledky pretestu a posttestu.....	39
5.2	Výsledky dotazníku.....	44
5.3	Hodnocení učitelem .....	50
5.4	Výsledky pozorování .....	53
5.5	Souhrn výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	55
6	Diskuse.....	58
6.1	Hlavní zjištění práce.....	58
6.2	Interpretace změny znalostí žáků .....	59
6.3	Hodnocení aktivity žáky .....	60
6.4	Spolupráce žáků při práci ve skupinách.....	62
6.5	Hodnocení proveditelnosti aktivity učitelem .....	63
6.6	Limity práce .....	63
6.7	Doporučení pro pedagogickou praxi .....	64
7	Závěr .....	66
8	Seznam použitých zdrojů.....	68
9	Seznam tabulek a grafů.....	71
10	Seznam příloh .....	71
	Příloha č. 1 – Zadání didaktické hry „Kulinářský souboj“	
	Příloha č. 2 – Zadání ke stanovištím didaktické hry	
	Příloha č. 3 – Bodovací klíč a bodovací tabulka ke stanovištím	
	Příloha č. 4 – Záznamový arch pracovních skupin	
	Příloha č. 5 – Vstupní a výstupní test znalostí	
	Příloha č. 6 – Dotazník pro žáky	

Příloha č. 7 – Pozorovací rubrika spolupráce žáků

Příloha č. 8 – Hodnoticí arch učitele

Příloha č. 9 - Fotodokumentace pomůcek

# 1 Úvod

Současné odborné vzdělávání na středních školách je spojeno s rostoucími požadavky na kvalitu výuky, aktivní zapojení žáků a schopnost propojovat teoretické poznatky s jejich praktickým využitím. Tyto požadavky souvisejí s postupným přechodem k aktivizačně pojaté výuce, která podporuje činnostní učení, samostatné uvažování žáků a spolupráci při řešení úloh blízkých reálné praxi (Čapek, 2015; Maňák, 2024). Aktivní zapojení žáků je v odborném vzdělávání považováno za důležitý předpoklad hlubšího porozumění učivu i jeho následné aplikace v profesních situacích.

V gastronomických oborech má výuka specifický charakter, protože propojuje teoretické poznatky s praktickými dovednostmi potřebnými pro práci v gastronomickém provozu. Vedle technologických postupů přípravy pokrmů si žáci osvojují také znalosti týkající se vlastností surovin, jejich skladování a hygienických zásad při práci s potravinami. V odborné literatuře se uvádí, že jednostranné zaměření výuky na reprodukci poznatků bez jejich procvičování v aplikačních situacích může vést k povrchnějšímu osvojování učiva a omezené schopnosti přenášet poznatky do praxe (Janík, Slavík & Knecht, 2017). Tyto obtíže se mohou promítat zejména do tematických okruhů hygieny práce, bezpečnosti potravin a systému HACCP.

System HACCP je v gastronomickém vzdělávání chápán jako základní rámec preventivního řízení bezpečnosti potravin. Jeho principy umožňují identifikovat kritická místa výrobního procesu a předcházet rizikům, která by mohla ohrozit zdravotní nezávadnost pokrmů. Porozumění tomuto systému vyžaduje nejen znalost jednotlivých kroků, ale také schopnost jejich aplikace v konkrétních provozních situacích (Mortimore & Wallace, 2013). V pedagogické praxi však může být výuka těchto témat někdy založena převážně na výkladu a teoretickém osvojování poznatků, což může omezovat možnosti jejich praktického procvičování.

Jedním ze způsobů, jak podpořit aktivní práci žáků s odborným obsahem, může být využití didaktických her. Ty umožňují zapojit žáky do řešení úloh, podporují spolupráci ve skupinách a vytvářejí prostor pro aplikaci poznatků v modelových situacích. Na základě těchto východisek byla vytvořena autorská didaktická hra „Kulinářský souboj“, která je určena pro výuku odborných předmětů v oboru Kuchař–kuchařka. Hra je koncipována jako skupinová aktivita založená na řešení úloh na tematických stanovištích a na spolupráci žáků při jejich plnění.

Cílem práce je navrhnout a pilotně ověřit didaktickou hru „Kulinářský souboj“ ve výuce odborného předmětu na střední odborné škole a posoudit její přínos při procvičování odborných znalostí žáků. Pozornost je současně věnována tomu, jak žáci tuto výukovou aktivitu hodnotí a jak probíhá spolupráce ve skupinách během její realizace.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Cíl práce

Metodické pojetí práce vychází z reálně provedeného pilotního ověření didaktické hry ve výuce odborného předmětu gastronomického zaměření. Pozornost je soustředěna na posouzení vzdělávacího přínosu autorské didaktické hry při jejím začlenění do běžné vyučovací hodiny. Zvolený postup propojuje teoretická východiska aktivizačně pojaté výuky s praktickou pedagogickou činností a umožňuje sledovat změny ve znalostech žáků, jejich zapojení do výuky i průběh spolupráce při skupinové činnosti. Metodika práce je koncipována tak, aby odpovídala běžným podmínkám školní výuky a byla realizovatelná bez mimořádných organizačních nároků.

### 2.1 Hlavní cíl práce

Cílem bakalářské práce je navrhnout, realizovat a prakticky ověřit autorskou didaktickou hru „Kulinářský souboj“ pro odbornou výuku v gastronomickém oboru a posoudit její využitelnost ve výuce.

Přínos didaktické hry je v této práci vymežován prostřednictvím výsledků znalostního pretestu a posttestu, žákovského dotazníku a pozorovací rubriky spolupráce, zatímco proveditelnost hry je posuzována na základě hodnocení učitele (škála/dotazník) a popisu organizačního zajištění výuky. Ověření směřuje k posouzení dopadu hry na odborné znalosti žáků, jejich aktivní zapojení do výuky, průběh spolupráce při skupinové práci a organizační i didaktickou zvládnutelnost realizace hry v běžných školních podmínkách z pohledu učitele.

Naplnění hlavního cíle je strukturováno do tří na sebe navazujících kroků. Prvním krokem je návrh a tvorba didaktické hry, která obsahově i metodicky odpovídá učivu odborných předmětů v oboru Kuchař–kuchařka, zejména tematickým okruhům čerstvosti potravin, orientace v surovinách, znalosti tradičních pokrmů a jejich složení, hygienických zásad a základní orientace v koření. Uvedené tematické okruhy jsou promítnuty jak do herních úloh na stanovištích, tak do znalostního testu. Druhým krokem je návrh implementace vytvořené hry do reálné výuky na střední odborné škole formou výukové intervence realizované v konkrétní třídě a ročníku v rozsahu jedné

vyučovací hodiny. Třetím krokem je evaluace didaktické hry prostřednictvím kombinace kvantitativních a kvalitativních nástrojů.

## 2.2 Dílčí cíle

Dílčí cíle bakalářské práce jsou formulovány tak, aby pokryly fáze návrhu, realizace a ověření didaktické hry a vedly ke konkrétním výstupům využitelným při vyhodnocení přínosu výukové intervence.

- Navrhnout herní koncept a pravidla autorské didaktické hry tak, aby podporovaly aktivní zapojení žáků, týmovou spolupráci a procvičování odborného učiva v návaznosti na tematické celky gastronomického vzdělávání.
- Vytvořit konkrétní herní stanoviště a úkoly zaměřené na vybrané oblasti odborného učiva tak, aby umožnily ověřovat znalostní rozhodování žáků při řešení úloh v časovém limitu.
- Realizovat didaktickou hru ve výuce odborného předmětu na střední odborné škole formou výukové intervence v konkrétní třídě a ročníku.
- Ověřit změnu úrovně odborných znalostí žáků porovnáním výsledků znalostního pretestu a posttestu realizovaných před a po absolvování didaktické hry.
- Zjistit subjektivní hodnocení didaktické hry ze strany žáků prostřednictvím strukturovaného dotazníku se škálovými položkami (Likert 1–5) doplněného o otevřené otázky.
- Vyhodnotit projevy spolupráce, komunikace a míru zapojení žáků při skupinové práci během realizace didaktické hry pomocí systematického pozorování podle předem připravené pozorovací rubriky.
- Posoudit didaktickou a organizační proveditelnost hry z pohledu učitele prostřednictvím hodnoticí škály doplněné krátkou otevřenou reflexí se zaměřením na srozumitelnost pravidel, časovou náročnost, organizační požadavky a využitelnost v běžné výuce.

## 2.3 Metodika práce

Metodická část práce je členěna do tří základních oblastí, a to popisu výzkumného souboru, použitých metod sběru dat a průběhu realizace praktického ověření. Toto členění umožňuje přehledné oddělení jednotlivých kroků šetření a usnadňuje orientaci v metodickém postupu práce. Metodika práce kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup. Kvantitativní část je založena na porovnání výsledků znalostního pretestu a posttestu, které umožňuje posoudit změnu úrovně odborných znalostí žáků. Kvalitativní část tvoří dotazníkové šetření zaměřené na subjektivní hodnocení aktivity a strukturované pozorování průběhu spolupráce žáků během hry.

### 2.3.1 Otázky praktického šetření

Tato podkapitola vymezuje výzkumné otázky, které vycházejí z cílů práce a určují zaměření praktického ověření. Otázky praktického šetření bakalářské práce jsou formulovány v přímé návaznosti na hlavní a dílčí cíle práce a reflektují zvolený design pilotního ověření didaktické hry ve školní praxi.

**VO1:** *Jak se změní skóre v testu odborných znalostí po realizaci didaktické hry „Kulinářský souboj“ ve srovnání s výchozím stavem před její realizací?*

Tato otázka je zaměřena na ověření změny úrovně odborných znalostí žáků po absolvování didaktické hry. Odpověď na otázku vychází z porovnání výsledků znalostního pretestu a posttestu, které absolvují tytéž osoby před realizací hry a po jejím ukončení. Testové položky jsou zaměřeny na tematické okruhy čerstvosti potravin, orientace v surovinách, znalosti tradičních pokrmů a jejich složení, hygienických zásad a rozpoznání vybraného koření, které jsou obsaženy jak v didaktické hře, tak ve znalostním testu.

**VO2:** *Jak žáci hodnotí didaktickou hru „Kulinářský souboj“ z hlediska její poutavosti, srozumitelnosti a vnímaného přínosu pro odbornou výuku?*

Tato otázka se zaměřuje na subjektivní hodnocení didaktické hry ze strany žáků. Poutavost hry je operacionalizována prostřednictvím položek zaměřených na míru

zájmu o hru, udržení pozornosti a ochotu aktivně se zapojit do výukové aktivity. Srozumitelnost je sledována pomocí položek vztahujících se k pochopení pravidel, zadání úkolů a organizaci hry. Vnímaný přínos pro odbornou výuku je posuzován prostřednictvím položek zaměřených na pocit upevnění učiva a lepší porozumění odbornému obsahu.

**VO3:** *Jaká je úroveň spolupráce a aktivního zapojení žáků během realizace didaktické hry podle pozorovací rubriky?*

Tato otázka se zaměřuje na průběh skupinové práce žáků během realizace didaktické hry. Spolupráce a aktivní zapojení jsou sledovány pomocí strukturované pozorovací rubriky, která zahrnuje oblasti komunikace ve skupině, rozdělení rolí, míru zapojení členů skupiny a dodržování pravidel hry.

**VO4:** *Jak hodnotí učitel didaktickou hru „Kulinářský souboj“ z hlediska její proveditelnosti, organizační náročnosti, srozumitelnosti pravidel a přínosu pro odbornou výuku?*

Tato otázka se zaměřuje na hodnocení didaktické hry z pohledu jednoho učitele, který hru realizoval v rámci pilotního ověření ve výuce odborného předmětu. Hodnocení vychází z hodnotící škály a strukturované pozorovací rubriky vyplňované vyučujícím během a po realizaci aktivity. Cílem není zobecňující posouzení účinnosti hry, ale zachycení praktické zkušenosti vyučujícího s její realizací v konkrétních podmínkách školní praxe.

### **2.3.2 Soubor účastníků praktického ověření**

Tato podkapitola se zaměřuje na vymezení výzkumného souboru a jeho základní charakteristiky z hlediska počtu, struktury a podmínek zapojení do šetření. Soubor účastníků tvoří žáci jedné třídy střední odborné školy studující obor Kuchař–kuchařka. Praktické ověření bylo realizováno v rámci běžné výuky odborného předmětu ve třetím ročníku. Do šetření byli zahrnuti všichni žáci přítomní ve vyučovací hodině, během níž byla didaktická hra „Kulinářský souboj“ realizována. Účast na šetření byla

dobrovolná a žáci byli předem informováni o jeho účelu, anonymitě zpracování dat i o tom, že jejich účast nebo neúčast nemá žádný vliv na jejich školní hodnocení.

Celkový počet respondentů činil 30 žáků. Všichni účastníci se zapojili do jednotlivých částí šetření, tedy do znalostního pretestu a posttestu, samotné herní aktivity i následného dotazníkového šetření. Kromě žáků byl do šetření zahrnut také vyučující odborného předmětu, který hru realizoval a současně poskytl vlastní hodnocení její organizační a didaktické stránky.

V průběhu realizace didaktické hry byli žáci rozděleni do pěti pracovních skupin, přičemž každá skupina byla tvořena přibližně šesti žáky. Skupiny postupně pracovaly na jednotlivých stanovištích a mezi stanovišti se střídaly podle předem stanoveného harmonogramu. Toto organizační uspořádání umožnilo efektivní průběh výuky a současně vytvořilo podmínky pro sledování spolupráce a zapojení žáků na úrovni skupin.

Z hlediska sběru dat byli žáci sledováni jak na individuální, tak na skupinové úrovni. Znalostní pretest a posttest absolvovali individuálně, přičemž pretest byl administrován bezprostředně před zahájením aktivity a posttest ihned po jejím ukončení ve stejné vyučovací hodině. Dotazníkové šetření bylo realizováno individuálně po skončení hry. Naproti tomu průběh spolupráce a zapojení žáků byl sledován na úrovni pracovních skupin prostřednictvím strukturované pozorovací rubriky vyplňované vyučujícím.

Při interpretaci získaných dat je nutné zohlednit omezení vyplývající z charakteru souboru. Jedná se o pilotní ověření realizované v jedné třídě bez využití kontrolní skupiny, což omezuje možnost zobecnění výsledků. Cílem šetření je proto ověřit využitelnost didaktické hry v konkrétních podmínkách výuky.

### **2.3.3 Nástroje sběru dat**

V této části jsou popsány použité nástroje sběru dat, jejich struktura, obsahové zaměření a způsob vyhodnocení. Pro ověření změny úrovně odborných znalostí žáků je využit znalostní test ve formě pretestu a posttestu. Test obsahuje 10 uzavřených položek, z nichž každá má jednu správnou odpověď. Maximální dosažitelné skóre činí 10 bodů a časový limit pro vyplnění testu je stanoven na 10 minut.

Obsahová validita znalostního testu je zajištěna návazností položek na tematické okruhy, které jsou součástí didaktické hry a odpovídají učivu odborných předmětů v oboru Kuchař–kuchařka. Testové položky se zaměřují na hygienu práce, bezpečnost potravin, základní principy systému HACCP a práci se surovinami v modelových situacích. Přehled testových položek, bodování a klíč správných odpovědí jsou uvedeny v příloze práce. Skóre testu je vyjádřeno jako součet dosažených bodů, přičemž výsledky jsou analyzovány pomocí deskriptivní statistiky (průměr, medián) a porovnáním rozdílu mezi pretestem a posttestem.

Dalším použitým nástrojem je strukturovaný dotazník pro žáky, který slouží k zachycení subjektivního hodnocení didaktické hry z hlediska její srozumitelnosti, přínosu pro učení a míry zapojení žáků. Dotazník obsahuje 5 škálových položek hodnocených pomocí Likertovy škály 1–5 (1 = zcela nesouhlasím, 5 = zcela souhlasím) a 3 otevřené otázky umožňující slovní vyjádření zkušenosti. Znění dotazníku je uvedeno v Příloze B – Sebehodnotící dotazník pro žáky. Škálové položky jsou zpracovány kvantitativně pomocí deskriptivní statistiky (průměr, medián), zatímco otevřené odpovědi jsou shrnuty deskriptivně na úrovni opakujících se témat.

### 2.3.4 Postup realizace praktického ověření

Tato podkapitola popisuje průběh realizace praktického ověření didaktické hry v jednotlivých krocích v rámci vyučovací hodiny. Realizace praktického ověření byla uspořádána do několika na sebe navazujících kroků tak, aby odpovídala průběhu běžné vyučovací hodiny a zároveň minimalizovala vzájemné ovlivnění jednotlivých měření. Nejprve byl administrován pretest, následovala herní aktivita a reflexe, poté vyplnění dotazníku a závěrečný posttest.

*Tabulka 1 Přehled postupu realizace šetření v rámci vyučovací hodiny*

Fáze	Popis činnosti	Časová dotace
1. Pretest	Administrace vstupního znalostního testu	8 minut
2. Instruktaž	Seznámení s pravidly hry a rozdělení žáků do skupin	4 minuty
3. Herní aktivita	Práce na stanovištích (rotace skupin)	18 minut
4. Společná reflexe	Řízená reflexe v plénu vedená učitelem	5 minut

Fáze	Popis činnosti	Časová dotace
5. Dotazník / sebehodnocení	Vyplnění žákovského dotazníku	5 minut
6. Posttest	Administrace výstupního znalostního testu	5 minut

Zdroj: vlastní zpracování

Na začátku vyučovací hodiny byl žákům administrován vstupní znalostní test (pretest), jehož cílem bylo zjistit výchozí úroveň odborných znalostí vztahujících se k probíranému učivu. Testování probíhalo za stejných podmínek pro všechny žáky, s jednotným časovým limitem a bez použití podpůrných materiálů.

Po ukončení pretestu následovala instruktáž k didaktické hře „Kulinářský souboj“, během níž byli žáci seznámeni s pravidly hry, způsobem práce na stanovištích a kritérii hodnocení. Současně byli rozděleni do pracovních skupin, v nichž po celou dobu herní aktivity spolupracovali.

Herní část výuky probíhala formou práce na jednotlivých stanovištích, která byla zaměřena na praktickou aplikaci odborných znalostí. Skupiny se mezi stanovišti střídaly podle předem stanoveného harmonogramu, přičemž každé stanoviště mělo jasně vymezený časový limit. V průběhu herní aktivity probíhalo systematické pozorování spolupráce a zapojení žáků prostřednictvím pozorovací rubriky.

Bezprostředně po ukončení herní části následovala společná reflexe v plénu třídy, vedená vyučujícím. Reflexe byla strukturována pomocí předem připravených otázek zaměřených na odborný obsah, průběh spolupráce ve skupinách a vnímání přínosu herní aktivity.

Následně žáci vyplnili žákovský dotazník se sebehodnotící částí, který sloužil k zachycení subjektivního hodnocení hry, vlastní míry zapojení a vnímaného přínosu pro učení.

V závěrečné fázi vyučovací hodiny byl administrován výstupní znalostní test (posttest), který měl stejnou strukturu, obsahové zaměření i způsob bodového hodnocení jako test vstupní. Tento postup umožnil přímé porovnání výsledků pretestu a posttestu a posouzení změny úrovně odborných znalostí žáků po realizaci didaktické hry.

### 3 Rešerše literatury

#### 3.1 Didaktické hry ve vzdělávání

Didaktická hra je v pedagogické teorii chápána jako záměrně konstruovaná výuková aktivita s jasně vymezeným cílem, pravidly, časovým rámcem a očekávanými výstupy. Jejím cílem je zprostředkovat práci s učivem prostřednictvím řízené činnosti žáků, nikoli pouze prostřednictvím herního prožitku. Učení probíhá skrze řešení úloh, rozhodování a průběžnou zpětnou vazbu, přičemž vzdělávací záměr má přednost před motivační funkcí herního rámce (Švec, 2017; Maňák, 2024).

Účinnost didaktické hry je podmíněna zejména kvalitou její didaktické konstrukce a následného pedagogického vedení. V odborném vzdělávání je žádoucí, aby herní úlohy směřovaly k použití poznatků v situacích blízkých profesní praxi a aby po ukončení aktivity následovala řízená reflexe, která pomáhá ukotvit nové poznatky a objasnit správnost či rizikovost zvolených postupů. Takto pojatá výuka podporuje propojení mezi osvojovanými poznatky a jejich praktickým využitím a přispívá k rozvoji odpovědného rozhodování žáků v odborných situacích (Janík a kol., 2017; Čapek, 2015; Siegllová, 2019).

Aby didaktická hra přinášela vzdělávací efekt, je nezbytné systematicky propojit herní činnost s řízeným zpracováním zkušenosti žáků. Podstatnou součástí výukového využití didaktické hry je proto navazující reflexe, během níž dochází k pojmenování použitých postupů, vysvětlení jejich vazby na odborný obsah a k vyhodnocení správnosti či rizikovosti zvolených řešení. Reflexe zároveň umožňuje učitelům korigovat případná chybná porozumění a upevnit správné postupy v návaznosti na cíle výuky. Bez tohoto didakticky řízeného kroku může herní aktivita zůstat převážně na úrovni prožitku a její přínos pro stabilní osvojování učiva může být omezený (Petty, 2013).

Skupinová práce v rámci didaktických her současně vytváří prostor pro společné argumentování, rozdělování úkolů a vyjednávání řešení mezi žáky. V těchto situacích může vyučující cíleně podporovat komunikaci ve skupině, sledovat zapojení jednotlivých členů a průběžně vyhodnocovat kvalitu spolupráce podle předem stanovených kritérií (Sitná, 2013). Didaktická hra tak nepůsobí pouze na kognitivní složku učení, ale zároveň přispívá k rozvoji sociálních a pracovních návyků, které jsou

v odborném vzdělávání dlouhodobě považovány za důležité pro zvládnutí profesních situací.

Z didaktického hlediska proto nelze didaktickou hru chápat jako izolovanou „hru pro hru“, ale jako řízenou výukovou situaci, která vyžaduje promyšlenou přípravu zadání, pravidel, časové organizace i následného rozboru výsledků. Pouze při splnění těchto podmínek může dojít k převodu zkušenosti žáků do hlubšího odborného porozumění a k efektivnímu propojení činnostního učení s požadavky kurikula (Podlahová, 2012).

Didaktické hry nacházejí uplatnění napříč vzdělávacími oblastmi a jejich konkrétní podoba se přizpůsobuje věku žáků, charakteru učiva i organizačním podmínkám výuky (Zormanová, 2014). V odborném vzdělávání je přitom žádoucí, aby herní úlohy směřovaly k použití poznatků v modelových situacích blízkých profesní praxi a aby vedly žáky k rozpoznání chyb v uvažování i v pracovních postupech. Současně je vhodné opatrně nakládat s některými popularizovanými konstrukty bez dostatečné empirické opory; literatura upozorňuje, že mechanické přebírání zjednodušujících schémat může vést k méně vhodným didaktickým rozhodnutím a odvádět pozornost od postupů s doloženou účinností (Čapek, 2015). V herně strukturovaných aktivitách proto dává smysl opírat konstrukci úloh především o jasně vymezené cíle, přiměřenou náročnost a kvalitní zpětnou vazbu.

Z uvedených poznatků vyplývá, že didaktické hry představují vhodný nástroj pro odborné vzdělávání, protože umožňují propojit teoretické znalosti s jejich praktickým uplatněním v situacích blízkých reálné profesní praxi. Z hlediska odborného vzdělávání je důležité, že didaktická hra podporuje nejen osvojování poznatků, ale i schopnost jejich aplikace při rozhodování, což odpovídá požadavkům na připravenost absolventů pro praxi.

### **3.1.1 Didaktická hra**

Podstatným znakem didaktické hry je existence jasně stanovených pravidel, časového rámce a očekávaných výstupů, které umožňují pedagogické hodnocení aktivity. Hra vytváří situace, v nichž žáci aktivně pracují s učivem, rozhodují se, řeší úlohy a nesou odpovědnost za svá řešení. Tím se didaktická hra odlišuje od běžných soutěží či

zábavných aktivit, které postrádají explicitní vzdělávací záměr a metodické ukotvení ve výuce (Čapek, 2015). Učitel v této podobě výuky stanovuje pravidla práce s chybou předem, průběžně poskytuje zpětnou vazbu a po aktivitě vede řízenou reflexi, aby žáci pochopili, proč se určitý postup považuje za správný a jiný za rizikový nebo chybný. Didaktická hra podporuje nejen kognitivní učení, ale také sociální a emoční složku vzdělávacího procesu. Žáci jsou při její realizaci vedeni ke spolupráci, komunikaci, respektování pravidel a společnému řešení úloh, čímž se posilují jejich sociální dovednosti. Herní prostředí je v didaktickém pojetí chápáno jako řízený „bezpečný“ prostor pro práci s chybou, kde chyba slouží jako podnět k vysvětlení a úpravě postupu, nikoli jako sankcionované selhání. Současně je nezbytné, aby učitel jasně vymezil hranice mezi chybou jako součástí učení a situacemi, které již představují porušení pravidel bezpečné práce nebo hygieny (Zormanová, 2014).

Z uvedeného vyplývá, že didaktická hra je ve výuce odborných předmětů vhodná zejména pro rozvoj praktického uvažování a schopnosti řešit konkrétní situace, se kterými se žáci setkají v profesním životě. Pro odborné vzdělávání má význam i to, že umožňuje bezpečné procvičení správných i chybných postupů bez reálných důsledků, čímž podporuje připravenost žáků na skutečný provoz.

### **3.1.2 Game-based learning a jeho charakteristika**

Game-based learning představuje didaktický přístup, při němž je vzdělávací obsah zprostředkován prostřednictvím hry nebo herního scénáře, nikoli pouze pomocí dílčích herních prvků. Podstata tohoto přístupu spočívá v tom, že učení probíhá skrze aktivní řešení problémů, rozhodování a postupné zvládnutí výzev, které jsou integrovány do struktury hry. Herní prostředí vytváří smysluplný kontext, v němž si žáci osvojují nové poznatky a dovednosti na základě zkušenosti a aktivní činnosti (Plass, Mayer a Homer, 2020).

Učení je proces, v němž mají žáci možnost opakovaně zkoušet různé postupy, sledovat jejich důsledky a učit se z chyb bez bezprostředních sankcí, přičemž významnou úlohu má okamžitá zpětná vazba a možnost postupné korekce řešení. Tyto principy se v didaktickém kontextu projevují tím, že žáci řeší úlohy v několika krocích, porovnávají alternativní postupy, vysvětlují svá rozhodnutí a na základě zpětné vazby

upravují další postup. Přestože Gee (2003) vychází primárně z analýzy digitálních a videoher, popisované principy učení nejsou vázány výhradně na digitální prostředí a jsou využitelné i v prezenční výuce prostřednictvím didaktických her založených na řešení problémových situací.

V této bakalářské práci jsou uvedené principy uplatněny v podobě prezenční didaktické hry realizované v rámci odborného předmětu, kde žáci pracují v týmech, řeší úlohy inspirované reálnými provozními situacemi a průběžně reflektují zvolené postupy. Charakteristickým znakem game-based learning je vysoká míra zapojení žáků, která vychází z propojení jasně strukturovaných úkolů, pravidel a cíle aktivity s aktivní činností žáků.

Výzkumy zaměřené na herní a činnostně orientované formy výuky ukazují, že propojení kognitivní výzvy s aktivním zapojením může přispívat k lepšímu porozumění učivu a jeho zapamatování, přičemž účinnost tohoto přístupu je podmíněna vhodným didaktickým zpracováním a přiměřeností nároků vzhledem k věku a zkušenostem žáků (Fisher, Frey & Lapp, 2012). Game-based learning vytváří prostředí, v němž se učení opírá o smysluplnou činnost, spolupráci a řešení úloh, nikoli pouze o plnění formálních školních povinností.

Z didaktického hlediska je zásadní zdůraznit, že game-based learning není zaměřen primárně na zábavu, ale na cílené vzdělávací působení. Kvalitně navržená didaktická hra musí vycházet z jasně stanovených vzdělávacích cílů, respektovat didaktické zásady a být doplněna o řízenou reflexi, aby herní aktivita vedla k porozumění a aplikaci poznatků.

Současné zahraniční přehledové studie upozorňují, že účinnost herních přístupů ve vzdělávání není automatická a závisí na kvalitě návrhu aktivity, vazbě na vzdělávací cíle a způsobu vyhodnocení výsledků.

Z uvedených charakteristik vyplývá, že game-based learning je v odborném vzdělávání přínosný zejména tím, že vytváří prostor pro aktivní řešení problémů a postupné osvojování správných pracovních postupů. V kontextu gastronomického vzdělávání lze tento přístup využít především při nácviku rozhodování v modelových provozních situacích, kde je nutné rychle a správně reagovat.

### 3.2 Gamifikace ve vzdělávání a její odlišení od didaktické hry

Gamifikace ve vzdělávání označuje pedagogický přístup, při němž jsou do výukového procesu cíleně začleňovány vybrané herní mechanismy, aniž by samotná výuka probíhala formou plnohodnotné hry. Typicky se jedná o využití bodového hodnocení, odznaků, úrovní, soutěžních prvků nebo průběžné zpětné vazby, které mají podpořit motivaci žáků a jejich aktivní zapojení do výukových činností.

Na rozdíl od game-based learning nebo didaktické hry není gamifikace založena na komplexním herním scénáři, v němž by se vzdělávací obsah odehrával. Obvykle ponechává jádro učiva a základní cíle výuky, avšak mění motivační rámec, způsob organizace práce, strukturu poskytované zpětné vazby nebo tempo postupu žáků. Výuka zůstává realizována tradičními metodami, které jsou doplněny o herní prvky strukturující průběh činností a podporující zapojení žáků. Kapp (2012) zdůrazňuje, že účinnost gamifikace závisí na promyšleném propojení herních mechanismů s výukovými cíli a na jejich smysluplném zakotvení v obsahu učiva, nikoli na mechanickém přidávání bodů či odměn.

Z didaktického hlediska je gamifikace chápána jako nástroj podpory výuky, nikoli jako samostatná výuková metoda. Jejím přínosem může být zvýšení krátkodobé motivace, přehlednější strukturování učebních úkolů a posílení zpětné vazby, zejména u činností vyžadujících opakování nebo systematickou práci. Při využívání herních principů ve vzdělávání je však nezbytné reflektovat i jejich limity. Odborné zdroje upozorňují, že mechanické nebo necitlivé používání vnějších odměn (body, soutěžení, žebříčky) může vést k posunu pozornosti žáků od samotného obsahu učení k výkonu nebo k „sbírání bodů“, pokud nejsou herní prvky jasně navázány na vzdělávací cíle.

Z uvedeného vyplývá, že gamifikace může být v odborném vzdělávání vhodným doplňkem výuky, zejména pro zvýšení zapojení žáků a strukturování jejich práce. Její využití je vhodné především u činností, které vyžadují opakování a procvičování, avšak sama o sobě nenahrazuje potřebu prakticky orientovaných výukových metod.

### 3.3 Podmínky smysluplného využití her ve výuce

Smysluplné využití didaktických her ve výuce je podmíněno především jasným vymezením vzdělávacích cílů, které mají být prostřednictvím herní aktivity naplněny, a jejich ukotvením v učivu konkrétního předmětu nebo tematického celku. Didaktická hra musí být koncipována jako součást systematicky plánované výuky a navazovat na kurikulární strukturu, aby nedocházelo k redukci hry na atraktivní, avšak vzdělávacím přínosem omezenou činnost. Didaktická literatura zdůrazňuje, že účinnost aktivizačních metod je úzce spjata s promyšleným plánováním a jasným vymezením cílů výuky (Čapek, 2015).

Další významnou podmínku představuje promyšlená organizace hry, která zohledňuje časové možnosti vyučovací hodiny, velikost skupin, materiální zajištění a transparentní způsob hodnocení. Jasně formulovaná pravidla, srozumitelné instrukce a předem definovaný postup práce umožňují žákům soustředit se na řešení úloh a podporují jejich aktivní zapojení do výuky. Transparentní hodnocení zároveň přispívá k pocitu spravedlnosti a přehlednosti výukové aktivity, což je považováno za důležité zejména v odborném vzdělávání.

Důležitým předpokladem smysluplného využití didaktické hry je také připravenost žáků na práci s tímto typem výukové metody. Ta zahrnuje schopnost spolupracovat ve skupině, respektovat stanovená pravidla, komunikovat s ostatními a přijímat zpětnou vazbu. Tyto dovednosti se nerozvíjejí automaticky, ale vyžadují cílené pedagogické vedení.

Nezbytnou součástí smysluplného využití didaktických her je závěrečná reflexe výukové aktivity. Jejím cílem je umožnit žákům uvědomit si dosažené výsledky, pojmenovat osvojované znalosti a propojit herní zkušenost s učivem. Reflexe může být realizována formou řízených otázek, krátkého sebehodnocení žáků nebo společného shrnutí vedeného učitelem. Odborné zdroje poukazují na to, že právě tato fáze podporuje ukotvení učiva a přenos poznatků do dalších vzdělávacích a profesních situací (Sieglová, 2019).

Z uvedeného vyplývá, že pro odborné vzdělávání je zásadní, aby didaktické hry byly pevně ukotveny v učivu a směřovaly k rozvoji konkrétních odborných dovedností. Pouze za těchto podmínek mohou přispět k tomu, aby žáci dokázali přenášet získané poznatky do reálných pracovních situací.

### 3.4 Odborné vzdělávání v gastronomii

Odborné vzdělávání v gastronomii je charakteristické těsným propojením teoretických poznatků s praktickými činnostmi, které musí žáci zvládat v podmínkách blízkých reálnému provozu. Výuka proto nesměřuje pouze k osvojování technologických postupů, ale také k porozumění vlastnostem surovin, zásadám jejich zpracování, skladování a bezpečného použití. Kvalita odborné přípravy v gastronomii je úzce spojena se schopností žáků aplikovat teoretické znalosti při rozhodování v konkrétních situacích, které mohou mít přímý dopad na zdravotní nezávadnost pokrmů a bezpečnost spotřebitele (Galanakis, 2019).

Významnou součástí gastronomického vzdělávání je oblast hygieny práce a bezpečnosti potravin. Žáci se zde seznamují nejen s jednotlivými hygienickými pravidly, ale také s jejich praktickými důsledky v provozní praxi. Systém HACCP představuje v tomto kontextu základní rámec pro řízení rizik při výrobě a manipulaci s potravinami a klade důraz na preventivní přístup a systematickou kontrolu kritických míst výrobního procesu.

Aktuální zahraniční výzkumy zaměřené na vzdělávání v oblasti bezpečnosti potravin a systému HACCP poukazují na to, že herně strukturovaný trénink může podporovat hlubší porozumění principům preventivního řízení rizik a současně rozvíjet rozhodování žáků v modelových provozních situacích. Herní a simulační přístupy vytvářejí prostor pro aktivní práci s učivem i průběžné ověřování znalostí, což je přínosné také při školním pilotním ověřování výukových intervencí. Tento směr je v odborné literatuře spojován se snahou posilovat aplikační složku výuky bezpečnosti potravin a systémů založených na principech HACCP (Mortimore & Wallace, 2013). Z uvedených poznatků vyplývá, že výuka v gastronomii musí směřovat nejen k osvojování znalostí, ale především k jejich praktickému využití při práci s potravinami.

Didaktické hry se v tomto kontextu jeví jako vhodný prostředek, jak tyto požadavky naplnit prostřednictvím modelových situací.

### 3.4.1 Charakteristika oboru Kuchař–kuchařka

Obor Kuchař–kuchařka patří mezi tradiční gastronomické obory odborného vzdělávání, jejichž cílem je připravit žáky na výkon povolání v oblasti výroby pokrmů a provozu stravovacích zařízení. Charakteristickým rysem oboru je výrazné propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi, které musí absolventi zvládat v podmínkách odpovídajících reálnému gastronomickému provozu. Odborná příprava se soustředí na porozumění surovinám, technologickým postupům, organizaci práce a dodržování hygienických a bezpečnostních požadavků, které mají přímý vliv na kvalitu a zdravotní nezávadnost pokrmů (Galanakis, 2019).

Základní odborné kompetence absolventů oboru Kuchař–kuchařka zahrnují znalost vlastností potravin, jejich správného skladování, zpracování a tepelné úpravy. Důraz je kladen na schopnost posoudit čerstvost surovin, rozpoznat známky jejich znehodnocení a zvolit vhodný technologický postup s ohledem na kvalitu výsledného pokrmu. Odborná literatura upozorňuje, že nedostatečné porozumění faktorům ovlivňujícím stabilitu potravin může vést ke zhoršení sensorických vlastností pokrmů i ke vzniku zdravotních rizik (Subramaniam & Wareing, 2016). Tyto požadavky se promítají do obsahu odborných předmětů i praktického výcviku v rámci oboru.

Významnou složkou odborné přípravy v oboru Kuchař–kuchařka je oblast hygieny práce a bezpečnosti potravin. Žáci se seznamují se zásadami osobní hygieny, hygieny provozu a bezpečné manipulace s potravinami v celém výrobním procesu. Klíčovým rámcem pro řízení rizik je systém HACCP, jehož principy umožňují identifikovat kritická místa výroby a předcházet ohrožení zdravotní nezávadnosti pokrmů. Odborné zdroje zdůrazňují, že porozumění HACCP vyžaduje nejen znalost jednotlivých kroků systému, ale především schopnost aplikovat jeho principy při rozhodování v konkrétních provozních situacích (Mortimore a Wallace, 2013).

Z uvedeného vyplývá, že odborné vzdělávání v tomto oboru vyžaduje metody, které podporují aplikaci znalostí v praxi, nikoli pouze jejich reprodukci. Didaktické hry mohou tento požadavek naplnit tím, že umožňují procvičování rozhodování v situacích odpovídajících reálnému provozu.

### **3.4.2 Odborné kompetence absolventa oboru**

Odborné kompetence absolventa gastronomického oboru lze vymezit jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují vykonávat pracovní činnosti v gastronomickém provozu bezpečně, kvalitně a v souladu s profesními standardy. V odborném vzdělávání jsou kompetence chápány nejen jako zvládnutí technologických postupů, ale také jako schopnost porozumět odbornému obsahu, rozhodovat se v konkrétních situacích a nést odpovědnost za zvolený postup (Janík, Slavík & Knecht, 2017). Odborná příprava proto směřuje k propojení teoretických poznatků s jejich praktickým využitím v modelových i reálných pracovních situacích. Mezi základní odborné kompetence absolventa gastronomického oboru patří porozumění vlastnostem potravin a surovin, orientace v technologických postupech přípravy pokrmů a schopnost dodržovat hygienické a bezpečnostní zásady při práci. Tyto kompetence se neomezují na reprodukci postupů, ale zahrnují také schopnost rozpoznat rizikovou situaci, vyhodnotit ji a zvolit odpovídající řešení. Didaktická literatura upozorňuje, že rozvoj odborných kompetencí vyžaduje aktivní zapojení žáků do řešení problémových úloh, které simulují podmínky profesní praxe a podporují samostatné uvažování (Maňák, 2024).

Z uvedeného vyplývá, že rozvoj odborných kompetencí vyžaduje aktivní zapojení žáků do řešení úloh, které simulují reálné pracovní situace. Didaktické hry jsou v tomto směru vhodným nástrojem, protože umožňují kombinovat znalosti s praktickým rozhodováním.

### **3.4.3 Systém HACCP**

Systém HACCP představuje preventivně orientovaný přístup k řízení bezpečnosti potravin, který je založen na systematickém uvažování o možných nebezpečích biologického, chemického a fyzikálního charakteru a na jejich řízení v průběhu celého výrobního procesu. Smyslem tohoto systému není pouze kontrola hotového výrobku, ale především předcházení rizikům v jednotlivých fázích práce s potravinami, od příjmu surovin přes jejich skladování, technologické zpracování, tepelné úpravy až po výdej a sanitaci pracovního prostředí (Mortimore, 2013).

V gastronomickém provozu je HACCP chápán jako soubor předvídatelných a ověřitelných postupů, které umožňují včas zachytit odchylky od stanovených požadavků a přijmout odpovídající korekční opatření. Důraz je kladen na identifikaci kritických kontrolních bodů, stanovení mezních hodnot a průběžné sledování jejich dodržování. Tento přístup zvyšuje transparentnost provozu a podporuje odpovědný přístup k ochraně zdraví spotřebitele, neboť omezuje závislost na náhodné kontrole a nahrazuje ji systematickým řízením rizik (Mortimore, 2013).

V kontextu této bakalářské práce jsou vybrané prvky systému HACCP cíleně ověřovány prostřednictvím didaktické hry „Kulinářský souboj“. Herní aktivita je zaměřena na schopnost žáků identifikovat potenciální hygienická a bezpečnostní rizika v modelových situacích gastronomického provozu, rozpoznat riziková místa v průběhu manipulace s potravinami a zvolit odpovídající preventivní postupy. Tyto dovednosti jsou rozvíjeny a ověřovány především na stanovištích zaměřených na hygienu potravin, bezpečnost potravin a správné nakládání se surovinami, která tvoří obsahové jádro didaktické hry.

Z uvedeného vyplývá, že porozumění systému HACCP nelze založit pouze na teoretickém výkladu, ale vyžaduje procvičování v konkrétních situacích. Didaktické hry mohou přispět k tomu, že si žáci osvojí schopnost rozpoznat rizika a správně reagovat v podmínkách blízkých praxi.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Návrh a realizace didaktické hry

Didaktická hra „Kulinářský souboj“ je určena pro žáky střední odborné školy oboru Kuchař–kuchařka (3. ročník) a byla navržena pro realizaci v rámci jedné vyučovací hodiny odborného předmětu. Aktivita má podobu rotační hry na pěti tematických stanovištích, mezi nimiž se pracovní skupiny žáků postupně střídají podle stanoveného časového harmonogramu. V průběhu realizace jsou systematicky sbírána data o výsledcích žáků a průběhu spolupráce, konkrétně bodové zisky na stanovištích, výsledky znalostního pretestu a posttestu a záznamy ze strukturované pozorovací rubriky vyplňované vyučujícím.

Z hlediska didaktického pojetí se jedná o rotační hru, v níž jednotlivé skupiny žáků postupně plní úkoly zaměřené na čerstvost potravin, orientaci v surovinách, technologické složení pokrmů, hygienu práce a rozpoznávání koření. Každé stanoviště reprezentuje samostatnou vzdělávací oblast, která má jasně vymezené výstupy a hodnotící kritéria. Tím je zajištěno, že herní aktivita neslouží pouze k motivaci, ale má jednoznačný vzdělávací rámec.

Didaktická hra je navržena s ohledem na studijní úroveň žáků 3. ročníku oboru Kuchař, kteří již disponují základními odbornými znalostmi a zkušenostmi z praktické výuky. Úkoly proto nejsou zaměřeny na mechanické memorování, ale na aplikaci znalostí, rozpoznávání situací a správné rozhodování v modelových případech. Tento přístup odpovídá požadavkům odborného vzdělávání, kde je kladen důraz na praktickou připravenost absolventů.

Součástí konceptu hry je také důsledná organizace času a prostoru. Jednotlivá stanoviště jsou připravena tak, aby byla jasně označena, materiálově zabezpečena a metodicky srozumitelná bez nutnosti průběžného vysvětlování. Žáci pracují podle jednotných zadání a zaznamenávají své odpovědi do záznamového archu, což umožňuje plynulý průběh aktivity i následné vyhodnocení.

Hra je navržena jako opakovatelný výukový nástroj v podmínkách běžné teoretické výuky (45 minut, cca 30 žáků, 5 stanovišť). Přenositelnost do jiných tříd je podmíněna zajištěním srovnatelných materiálních a organizačních podmínek a dodržením bezpečnostních pravidel. Struktura hry současně umožňuje přizpůsobení obtížnosti,

úpravu tematického zaměření nebo rozšíření o další stanoviště bez narušení základního metodického rámce.

Z uvedeného vyplývá, že didaktická hra nepůsobí pouze jako organizační forma výuky, ale jako prostředek cíleného rozvoje odborných znalostí a dovedností žáků. V průběhu aktivity dochází k procvičování orientace v surovinách, porozumění technologickým postupům, rozpoznávání hygienických rizik a schopnosti správného rozhodování v modelových situacích.

Ve srovnání s běžnou výukou založenou převážně na výkladu a individuální práci přináší didaktická hra vyšší míru aktivního zapojení žáků, nutnost spolupráce a okamžité aplikace znalostí. Tím podporuje hlubší porozumění učivu a jeho lepší zapamatování.

#### **4.1 Charakteristika hry a její vzdělávací zaměření**

Didaktická hra „Kulinářský souboj“ je zamýšlena v rozsahu jedné vyučovací hodiny o délce 45 minut a je určena pro skupinovou práci žáků. Celkový počet účastníků činí přibližně 30 žáků, kteří jsou rozděleni do pěti pracovních skupin po šesti členech. Toto rozdělení umožňuje efektivní spolupráci v týmech a současně zajišťuje rovnoměrné obsazení jednotlivých stanovišť.

Hra je založena na principu rotace skupin mezi pěti tematicky odlišnými stanovišti. Každá skupina pracuje na jednom stanovišti přibližně čtyři minuty, poté se na pokyn vyučujícího přesouvá na další. Toto časové nastavení umožňuje realizaci všech stanovišť v rámci jedné vyučovací hodiny a současně vytváří prostor pro instruktáž, krátkou reflexi a administraci testů. Zvolená organizace podporuje dynamiku výuky, udržuje pozornost žáků a omezuje stereotyp při plnění úkolů.

V rámci skupiny jsou žákům ponechány volné role, které si rozdělují podle vlastního uvážení. Nejčastěji se jedná o koordinátora, zapisovatele a členy řešící jednotlivé úlohy. Tento prvek podporuje odpovědnost za práci skupiny a přirozený rozvoj komunikačních dovedností. Učitel do rozdělování rolí nezasahuje, sleduje však průběh spolupráce prostřednictvím pozorovací rubriky.

Charakter hry je převážně kognitivní, avšak s výrazným sociálním přesahem. Žáci pracují s reálnými nebo vizuálně zprostředkovanými pomůckami, analyzují

informace, porovnávají možnosti a společně dospívají k řešení. Hra nevyžaduje kuchyňskou výrobu ani tepelnou úpravu pokrmů; práce je realizována formou rozpoznávání, rozhodování a krátkých úloh na stanovištích. Pokud jsou využity reálné potraviny nebo koření, probíhá práce v kontrolovaných podmínkách (uzavřené nádoby/kořenky, bez ochutnávání) tak, aby byla zajištěna hygiena a bezpečnost.

Z hlediska pedagogického působení hra podporuje aktivní učení, spolupráci a sebereflexi. Nejde o soutěž zaměřenou na vítězství jednotlivců, ale o strukturovanou týmovou aktivitu, kde je důraz kladen na proces učení a porozumění odborným tématům.

Didaktická hra rozvíjí u žáků nejen znalostní složku, ale i praktické dovednosti, zejména schopnost aplikovat teoretické poznatky při řešení konkrétních úloh. Žáci si upevňují znalosti o surovinách, tradičních pokrmech, hygienických zásadách a principech bezpečné práce s potravinami.

Současně dochází k rozvoji dovedností důležitých pro odbornou praxi, jako je týmová spolupráce, komunikace, argumentace při volbě řešení a schopnost pracovat pod časovým tlakem. Z hlediska naplnění výukových cílů hra přispívá k tomu, že žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací, ale aktivně s učivem pracují a ověřují si jeho správné použití v situacích blízkých reálnému provozu.

## 4.2 Popis jednotlivých stanovišť

Didaktická hra „Kulinářský soubor“ byla realizována formou pěti tematicky odlišených stanovišť, mezi nimiž jednotlivé pracovní skupiny postupně rotovaly. Každé stanoviště bylo zaměřeno na jinou oblast odborného učiva gastronomického oboru a obsahovalo jasně strukturovaný úkol, který bylo nutné splnit v časově vymezeném úseku. Zadání byla připravena tak, aby podporovala aktivní zapojení žáků, týmovou spolupráci a aplikaci odborných znalostí v modelových situacích blízkých školní i provozní praxi.

### **Stanoviště 1: Poznej potraviny**

První stanoviště bylo zaměřeno na identifikaci vybraných potravin. Na pracovním stole bylo připraveno osm různých druhů potravin, které měly skupiny za úkol správně

rozpoznat a zaznamenat do připraveného archu. Úkol byl koncipován jako poznávací aktivita bez nápovědy, přičemž žáci vycházeli ze svých dosavadních znalostí o vzhledu, vlastnostech a typickém využití surovin. Důraz byl kladen na schopnost rozlišit základní potravinové skupiny a orientovat se v běžně používaných surovinách gastronomického provozu. Stanoviště ověřovalo především znalosti spojené s identifikací potravin a orientací v surovinách.

### **Stanoviště 2: Poznej suroviny**

Druhé stanoviště se soustředilo na práci s pojmovými charakteristikami surovin. Na pracovním stole byly rozmístěny barevné kartičky s popisy vlastností a způsobu použití jednotlivých surovin, přičemž úkolem skupin bylo přiřadit ke každému popisu správnou surovinu a výsledek zaznamenat do záznamového archu. Aktivita prověřovala porozumění odborným pojmům a schopnost pracovat s popisným textem, nikoli pouze s vizuální podobou suroviny. Stanoviště současně podporovalo systematické uvažování a pečlivé čtení zadání.

### **Stanoviště 3: Výběr správné odpovědi**

Třetí stanoviště bylo koncipováno jako znalostní úloha s výběrem jedné správné odpovědi. Úkoly se vztahovaly k vybraným pokrmům české kuchyně. U každého pokrmu byly nabídnuty varianty surovin, z nichž pouze jedna odpovídala tradiční receptuře. Skupiny měly za úkol vybrat správnou možnost a odpověď zaznamenat do archu. Stanoviště prověřovalo znalosti tradiční gastronomie, orientaci v typických surovinových kombinacích a schopnost rozlišit vhodné a nevhodné varianty.

### **Stanoviště 4: Hygienické domino**

Čtvrté stanoviště bylo zaměřeno na oblast hygieny práce v gastronomii. Na stole bylo připraveno deset kartiček s popisem hygienického pochybení nebo rizikové situace a deset kartiček s odpovídajícím důsledkem či rizikem. Úkolem skupin bylo správně přiřadit jednotlivá pochybení k jejich následkům a výsledné dvojice zaznamenat do archu. Aktivita simulovala rozhodování v typických provozních situacích a vedla žáky k uvědomění si vztahu mezi nesprávným postupem a možnými dopady na bezpečnost

potravin. Stanoviště podporovalo analytické uvažování a aplikaci znalostí hygienických zásad.

#### **Stanoviště 5: *Poznej koření podle vůně***

Páté stanoviště bylo orientováno na smyslové rozpoznávání koření. Na stole bylo připraveno osm uzavřených kořenek obsahujících různé druhy koření. Úkolem skupin bylo ke každé kořence přivonět a na základě čichového vjemu určit, o jaké koření se jedná, přičemž kořenky nesměly být otevírány ani nakláněny. Identifikované názvy koření byly zapisovány k příslušným číslům do archu. Aktivita rozvíjela sensorické vnímání a praktické znalosti využitelné při přípravě pokrmů, zároveň vedla k soustředěné spolupráci ve skupině a vzájemné argumentaci při volbě odpovědi.

Všechna stanoviště byla koncipována jako krátké poznávací a rozhodovací úlohy realizované skupinovou formou. Materiály byly žákům předkládány formou tištěných karet, popisných zadání a reálných pomůcek určených k identifikaci. Organizace práce byla nastavena tak, aby odpovídala běžným pravidlům bezpečné práce ve výuce; součástí aktivity nebylo ochutnávání a práce s kořením probíhala pouze prostřednictvím uzavřených vzorků. Úkoly se zaměřovaly na identifikaci potravin a surovin, výběr správné odpovědi u tradičních pokrmů a rozpoznání modelových hygienických pochybení.

Jednotlivá stanoviště byla navržena tak, aby pokrývala různé oblasti odborného učiva a současně rozvíjela specifické dovednosti žáků. Úlohy zaměřené na identifikaci potravin a surovin podporují orientaci v základních vstupních surovinách, zatímco stanoviště zaměřená na výběr správné odpovědi a hygienické situace rozvíjejí schopnost rozhodování a aplikace znalostí v praxi.

Smyslově orientované úlohy přispívají k rozvoji sensorického vnímání, které je v gastronomii důležité při práci s potravinami. Celek aktivity tak vytváří ucelený prostor pro procvičení znalostí i dovedností, které odpovídají požadavkům odborného vzdělávání.

### 4.3 Hodnocení a bodový systém

Hodnocení didaktické hry „Kulinářský souboj“ bylo založeno na bodovém systému, jehož cílem bylo transparentní a jednotné posouzení úspěšnosti řešení úloh na jednotlivých stanovištích na úrovni pracovních skupin. Bodový systém byl zvolen s ohledem na organizační přehlednost, časové možnosti jedné vyučovací hodiny a pilotní charakter výukové intervence. Hodnocení nesloužilo ke klasifikaci žáků, ale jako podklad pro vyhodnocení průběhu hry a pro pedagogickou reflexi, přičemž bodování obsahově navazovalo na stanoviště zaměřená na čerstvé potraviny, suroviny, tradiční pokrmy, hygienické situace a koření.

Každé stanoviště mělo předem stanovený maximální počet bodů, přičemž celkový maximální bodový zisk činil 42 bodů. Rozdělení bodů mezi jednotlivá stanoviště vycházelo z počtu hodnocených položek na daném stanovišti a jejich kognitivní náročnosti. První a páté stanoviště bylo hodnoceno maximálně osmi body, druhé a čtvrté stanoviště maximálně deseti body a třetí stanoviště šesti body, přičemž každá správně vyřešená položka byla ohodnocena jedním bodem. Součet bodů ze všech stanovišť odpovídal maximálnímu bodovému zisku 42 bodů.

Bodování bylo stanoveno položkově, přičemž platilo pravidlo 1 bod = 1 správná odpověď. Částečné bodování nebylo využíváno a za nesprávné odpovědi nebyly udělovány záporné body ani jiné penalizace. Tento postup byl zvolen kvůli přehlednosti hodnocení a snadné aplikovatelnosti v běžné výuce. Přesná bodovací pravidla a klíč správných odpovědí pro všechna stanoviště jsou uvedeny v Příloze č. 3, přičemž obsah bodovacího klíče odpovídá skutečnému zaměření stanovišť (čerstvé potraviny, suroviny podle popisu, pokrmy a jejich složení, hygienické domino, koření podle vůně) a je nastaven tak, aby bylo možné vyhodnocení provést jednotně napříč skupinami.

Bodování prováděl vyučující bezprostředně po ukončení hry na základě vyplněných záznamových archů jednotlivých pracovních skupin. Hodnocení probíhalo jednotně podle předem připraveného bodovacího klíče, aby byla zajištěna srovnatelnost výsledků napříč skupinami. Použité záznamové archy a vzor jejich vyplnění jsou součástí přílohové části práce.

Součástí vyhodnocení bylo také deskriptivní porovnání bodového zisku pracovních skupin s výsledky znalostního pretestu a posttestu a se sebehodnocením žáků.

Porovnání bylo provedeno na úrovni souhrnných přehledů v tabulkovém procesoru Excel a mělo orientační popisný charakter. Cílem nebylo statistické testování vztahů, ale rámcové posouzení, zda se vyšší bodový zisk ve stanovištích objevuje souběžně s vyšším skóre ve výstupním testu a příznivějším hodnocením výukové aktivity ze strany žáků.

Zvolený bodový systém byl navržen tak, aby byl administrativně nenáročný, přehledný a opakovatelně využitelný v podmínkách odborné výuky. Transparentní nastavení pravidel a jednotný postup hodnocení podporovaly srozumitelnost celé aktivity a vytvářely podmínky pro smysluplnou reflexi práce skupin, nikoli pro soutěžní porovnávání jednotlivých žáků.

Z didaktického hlediska bodový systém nepředstavuje pouze nástroj hodnocení, ale také prostředek zpětné vazby pro žáky. Umožňuje jim uvědomit si úspěšnost řešení jednotlivých úloh a identifikovat oblasti, ve kterých mají rezervy. Současně podporuje motivaci k aktivnímu zapojení do výuky a přispívá k větší soustředěnosti při řešení úkolů. V kombinaci s následnou reflexí vytváří podmínky pro upevnění správných postupů a lepší porozumění odbornému učivu.

## 5 Výsledky

Tato kapitola popisuje výsledky ověření didaktické hry „Kulinářský souboj“. Kapitola je koncipována v souladu s metodickými zásadami práce s daty a vyhodnocuje proměnné sledované prostřednictvím navržených nástrojů.

Didaktická hra byla realizována dne 11. března 2026 v rámci běžné vyučovací hodiny odborného předmětu na Střední škole gastronomie U Krbu Praha 10 - Malešice. Ověření proběhlo v odborné učebně určené pro teoretickou výuku gastronomických předmětů. Do realizace se zapojila jedna třída třetího ročníku oboru Kuchař–kuchařka, celkem  $n = 30$  žáků, kteří byli rozděleni do pěti pracovních skupin po šesti členech.

Organizační zajištění aktivity bylo rozděleno mezi dvě osoby. Autor práce zajišťoval přípravu a organizaci jednotlivých stanovišť, sběr vyplněných záznamových archů, administraci vstupního a výstupního testu a distribuci žákovského dotazníku. Vyučující odborného předmětu vykonávala pedagogický dohled nad průběhem aktivity, dohlížela na dodržování pravidel hry a současně prováděla pozorování spolupráce žáků ve skupinách podle předem připravené pozorovací rubriky (viz. Příloha).

Realizace aktivity proběhla v rozsahu jedné vyučovací hodiny o délce 45 minut a byla strukturována do časově vymezených fází. Úvodní instruktáž, rozdělení žáků do pracovních skupin a distribuce materiálů trvaly přibližně 5 minut. Následovalo vyplnění vstupního znalostního testu v délce přibližně 5 minut.

Hlavní část hodiny tvořila rotační práce na pěti tematických stanovištích. Každá skupina pracovala na jednom stanovišti přibližně 4 minuty, přičemž na přesuny mezi stanovišti byla vyhrazena vždy přibližně 1 minuta. Celkový čas této fáze činil přibližně 25 minut.

Po ukončení práce na stanovištích žáci vyplnili výstupní znalostní test a žákovský dotazník, což zabralo přibližně 7 minut. Závěrečná společná reflexe aktivity proběhla v rozsahu přibližně 3 minut.

Výsledky ověření hry byly zpracovány na základě čtyř zdrojů dat: záznamových archů pracovních skupin, vstupního a výstupního znalostního testu, dotazníkového šetření mezi žáky a strukturovaného pozorování spolupráce ve skupinách. Veškerá data byla zpracována v tabulkovém procesoru Excel, kde byl vytvořen jeden souhrnný datový soubor obsahující samostatné listy pro jednotlivé nástroje. Na každém listu byly

vypočteny základní souhrnné ukazatele, konkrétně celkový bodový zisk, průměr, medián, minimum a maximum. Tabulky a grafy použité v následujících podkapitolách byly exportovány z Excelu a následně vloženy do práce.

Pro přehlednost jsou výsledky v této kapitole členěny podle jednotlivých použitých nástrojů. Nejprve jsou uvedeny výsledky záznamových archů pracovních skupin, poté výsledky znalostního pretestu a posttestu vyhodnocené na úrovni jednotlivých žáků, dále výsledky žákovského dotazníku, rovněž zpracované na individuální úrovni, a následně výsledky pozorování spolupráce vyhodnocené na úrovni pracovních skupin. Samostatně je zařazeno také hodnocení aktivity z pohledu vyučujícího, které doplňuje žákovská data o pedagogickou reflexi realizovaného praktického ověření.

## 5.1 Výsledky pretestu a posttestu

Záznamové archy sloužily k zaznamenání bodového zisku jednotlivých pracovních skupin na všech pěti stanovištích didaktické hry. Maximální možný bodový zisk činil 42 bodů, přičemž bodové rozdělení odpovídalo počtu a náročnosti úloh na jednotlivých stanovištích. Každá správná odpověď byla hodnocena jedním bodem, částečné bodování nebylo využíváno. Záznamové archy byly vyhodnoceny po ukončení hry podle jednotného bodovacího klíče. Tabulka č. 2 shrnuje bodové výsledky pěti pracovních skupin (A–E) na jednotlivých stanovištích a jejich celkový bodový zisk.

*Tabulka 2 Bodové výsledky jednotlivých skupin podle stanovišť*

Skupina	Stanoviště 1 – poznávání potravin (8 b)	Stanoviště 2 – suroviny podle popisu (10 b)	Stanoviště 3 – tradiční pokrmy (6 b)	Stanoviště 4 – hygienické domino (10 b)	Stanoviště 5 – koření podle vůně (8 b)	Celkem (42 b)
A	7	8	5	9	7	36
B	6	7	4	8	6	31
C	8	9	6	10	8	41
D	5	6	4	7	5	27
E	7	8	5	9	6	35

Zdroj: vlastní zpracování

Pro lepší interpretaci byly celkové bodové zisky přepočteny na procenta z maximálních 42 bodů. Skupina C dosáhla 41 bodů (97,6 %), skupina A 36 bodů (85,7 %), skupina E 35 bodů (83,3 %), skupina B 31 bodů (73,8 %) a skupina D 27 bodů (64,3 %).

Z tabulky je patrné, že nejvyššího celkového bodového zisku dosáhla skupina C, zatímco nejnižší bodový zisk zaznamenala skupina D. Rozdíly mezi skupinami se nejvýrazněji projevily na stanovištích 2 a 4, kde skupiny určovaly suroviny podle popisu a spojovaly hygienická pochybení s odpovídajícím důsledkem nebo rizikem; obě části měly maximální hodnotu 10 bodů. Naopak na třetím stanovišti (6 bodů) byly rozdíly mezi skupinami menší, což odpovídá nižšímu počtu hodnocených položek.

Pro souhrnné vyhodnocení bodového zisku skupin byly vypočteny základní statistické ukazatele, které shrnuje tabulka č. 3.

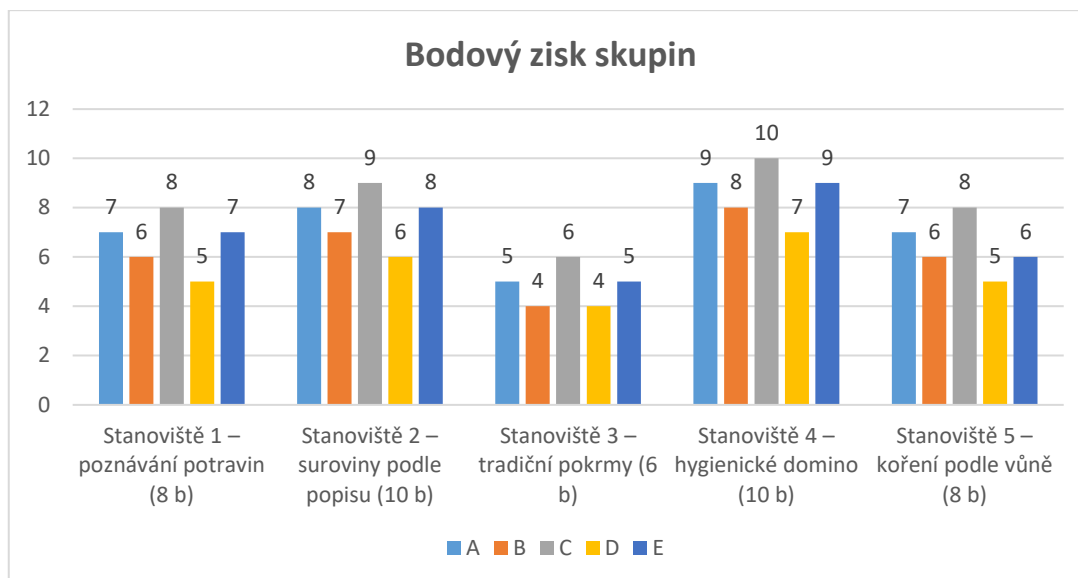
*Tabulka 3 Souhrnné statistické ukazatele bodového zisku (skupiny)*

Ukazatel	Hodnota
Průměr bodů	34
Medián bodů	35
Minimum	27
Maximum	41

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrný bodový zisk skupin činil 34 bodů, medián 35 bodů, přičemž rozpětí hodnot bylo mezi 27 a 41 body. Skupiny se lišily zejména ve stanovištích 2 a 4. Pro názorné znázornění rozdílů mezi skupinami byl vytvořen jednoduchý sloupcový graf (Graf 1), v němž jsou na ose X uvedeny jednotlivé skupiny a na ose Y jejich celkový bodový zisk.

Graf 1 Bodový zisk jednotlivých skupin



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je zřejmé, že nejvyšší bodový zisk dosáhla skupina C (41 bodů), zatímco nejnižší bodový zisk zaznamenala skupina D (27 bodů). Ostatní skupiny se pohybovaly v rozmezí 31–36 bodů, což potvrzuje vyrovnanou úroveň řešení úloh napříč většinou skupin. Skutečnost, že všechny skupiny překročily interní orientační hranici úspěšnosti, podporuje závěr, že struktura stanovišť byla zvládnutelná a odpovídala úrovni žáků třetího ročníku gastronomického oboru.

Zjištěné bodové rozdíly mezi jednotlivými skupinami ukazují, že úkoly na jednotlivých stanovištích byly pro žáky řešitelné a odpovídaly jejich úrovni odborných znalostí. Přestože se mezi skupinami objevily určité rozdíly v celkovém bodovém zisku, většina skupin dosáhla relativně vysoké úspěšnosti při řešení úloh. Výsledky proto naznačují, že struktura stanovišť a obtížnost úkolů byly přiměřeně nastaveny pro žáky třetího ročníku gastronomického oboru. Současně je však třeba zdůraznit, že bodové hodnocení skupin slouží především k ilustraci průběhu herní aktivity a nelze z něj vyvozovat obecnější závěry o úrovni znalostí žáků mimo kontext této konkrétní výukové situace.

Vstupní a výstupní test znalostí byl navržen jako nástroj pro orientační ověření změny úrovně odborných znalostí žáků v návaznosti na absolvování didaktické hry. Test obsahoval deset uzavřených položek tematicky rozdělených do oblastí odpovídajících

obsahovým okruhům hry (hygiena a bezpečnost potravin, systém HACCP, poznávání surovin a potravin, orientace v tradičních pokrmech a znalost koření), přičemž tematické zastoupení položek odpovídalo obsahovým okruhům jednotlivých stanovišť didaktické hry. Hodnocení probíhalo položkově, přičemž každá správná odpověď byla ohodnocena jedním bodem. Maximální možné skóre testu činilo 10 bodů.

Test byl administrován všem 30 žákům před zahájením hry (pretest) a následně po jejím ukončení (posttest) za srovnatelných podmínek v rámci jedné vyučovací hodiny. Výsledky byly zaznamenány pro každého žáka samostatně a následně zpracovány v tabulkovém procesoru Excel pomocí základních deskriptivních ukazatelů.

Souhrnné statistické ukazatele výsledků pretestu a posttestu shrnuje tabulka č. 4.

*Tabulka 4 Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (n = 30)*

Ukazatel	Pretest	Posttest
Průměrné skóre	3,4	5,1
Medián	3	5
Minimum	2	4
Maximum	5	6

Zdroj: vlastní zpracování

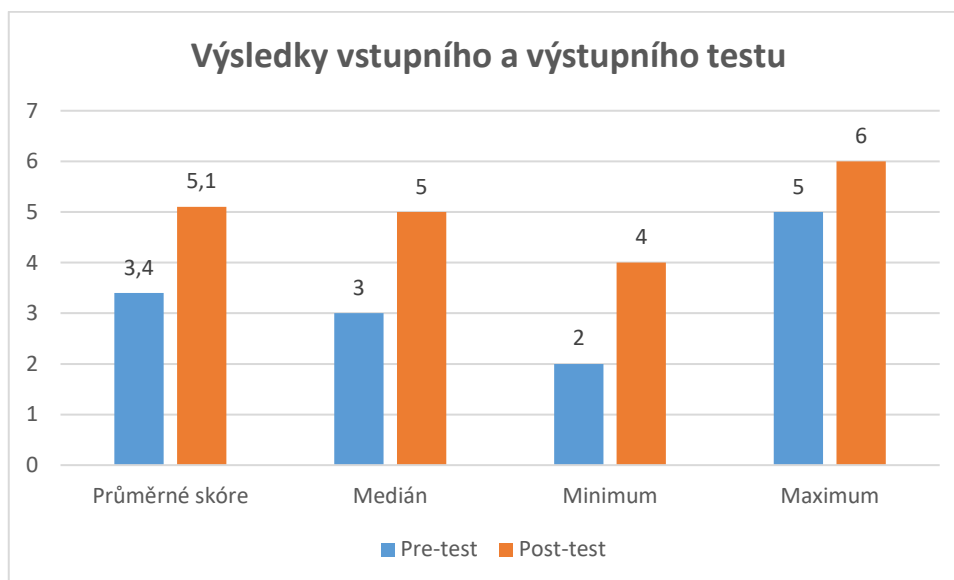
Z tabulky vyplývá, že průměrné skóre se mezi vstupním a výstupním měřením zvýšilo o 1,7 bodu (z 3,4 na 5,1 bodu). Medián skóre se posunul z hodnoty 3 na hodnotu 5 bodů. Minimální dosažené skóre v pretestu činilo 2 body, zatímco v post-testu byla nejnižší hodnota 4 body. Maximální skóre v post-testu dosáhlo hodnoty 10 bodů.

Na úrovni individuálních výsledků bylo možné v Excelu identifikovat počet žáků se zlepšením, beze změny či se zhoršením výsledku. Interpretace v této kapitole je omezena na deskriptivní popis souhrnných ukazatelů, neboť cílem nebylo statistické testování změny, ale orientační zachycení posunu znalostí po absolvování didaktické hry. Tematické rozložení testových položek bylo konstruováno tak, aby pokrývalo hlavní obsahové oblasti realizované didaktické hry.

Na následujícím grafu jsou na vodorovné ose zachyceny vybrané statistické ukazatele výsledků testování, konkrétně průměrné skóre, medián, minimum a maximum, které slouží k porovnání úrovně znalostí žáků před a po realizaci didaktické hry. Na svislé

ose je znázorněno dosažené bodové skóre v testu, přičemž jednotlivé hodnoty ukazují úroveň úspěšnosti žáků ve vstupním (pre-test) a výstupním testu (post-test).

Graf 2 Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že průměrné skóre ve výstupním testu převyšuje průměrné skóre ve vstupním testu. Rozdíl mezi oběma měřeními činí 1,7 bodu, což odpovídá hodnotám uvedeným v tabulkovém přehledu. Vzhledem k absenci položkové analýzy jednotlivých testových otázek nelze v této fázi tvrdit, u kterých konkrétních tematických oblastí byl posun nejvýraznější; výsledky proto reflektují změnu celkového skóre testu jako celku.

Zjištěný rozdíl mezi výsledky vstupního a výstupního testu naznačuje bezprostřední posun v úrovni znalostí žáků po absolvování didaktické hry. Zvýšení průměrného skóre může souviset s tím, že žáci během herní aktivity pracovali s obsahem učiva aktivním způsobem a měli možnost řešit úlohy podobného charakteru jako v testu. Zároveň je však nutné interpretovat tento výsledek opatrně. Šetření proběhlo pouze v jedné třídě, bez kontrolní skupiny a v rámci jedné vyučovací hodiny. Z tohoto důvodu nelze zjištěný rozdíl považovat za jednoznačný důkaz účinnosti didaktické hry, ale spíše za orientační indikaci možného vzdělávacího přínosu této výukové aktivity.

Zjištěný rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu ukazuje, že po absolvování didaktické hry došlo u žáků ke zlepšení v orientaci v odborném učivu. Nejde pouze o popis vyššího bodového zisku, ale o signál, že herní aktivita vytvořila prostor pro aktivní práci s obsahem a pro bezprostřední upevnění poznatků vztahujících se k hygieně, bezpečnosti potravin, surovinám i základním gastronomickým souvislostem. Ve vztahu k hlavnímu cíli práce toto zjištění podporuje závěr, že autorská didaktická hra může sloužit jako využitelný nástroj pro procvičování odborného učiva v gastronomickém oboru. Pro výuku z toho vyplývá, že obdobně koncipované aktivity mohou být zařazovány jako účelné doplnění běžné výuky tam, kde je žádoucí spojit opakování učiva s aktivním zapojením žáků.

Zjištěné zvýšení průměrného skóre v posttestu naznačuje, že realizovaná didaktická hra mohla přispět k lepšímu pochopení probíraného učiva. Zlepšení se projevilo zejména v úlohách zaměřených na praktickou aplikaci znalostí, což může souviset s aktivním zapojením žáků během herní aktivity.

Zlepšení výsledků v posttestu naznačuje, že zařazení didaktické hry mohlo přispět k lepšímu pochopení a upevnění odborného učiva. Tento posun lze interpretovat jako indikaci toho, že aktivní zapojení žáků a práce s učivem v modelových situacích podporují efektivnější osvojování znalostí. Z hlediska výuky tento výsledek ukazuje, že zařazení podobně strukturovaných aktivit může být vhodným doplněním běžné výuky, zejména při procvičování a upevňování učiva.

Z uvedených výsledků vyplývá jednoznačný trend zlepšení ve výkonech žáků mezi pretestem a posttestem, přičemž k posunu došlo u většiny respondentů. Podrobné hodnoty jsou uvedeny v tabulce a grafu, proto nejsou dále opakovány v textu.

## **5.2 Výsledky dotazníku**

Dotazník pro žáky byl administrován bezprostředně po ukončení didaktické hry a vyplnili jej všichni žáci zapojení do intervence ( $n = 30$ ). Nástroj byl anonymní a využíval pětibodovou hodnotící škálu (1 = velmi nízké hodnocení, 5 = velmi vysoké hodnocení). Dotazník byl zaměřen na vnímání srozumitelnosti zadání, přiměřenosti obtížnosti úloh, přínosu hry pro odborné znalosti, spolupráce ve skupině a organizace času.

Přestože se do realizace didaktické hry zapojilo celkem 30 žáků, do vyhodnocení dotazníku byly zahrnuty pouze úplně vyplněné dotazníky, kterých bylo 18. Uvedené statistické ukazatele se proto vztahují pouze k této skupině respondentů. Tato skutečnost je důležitá pro správnou interpretaci výsledků dotazníkového šetření a pro odlišení od ostatních nástrojů, u nichž bylo pracováno se souborem všech zúčastněných žáků.

Souhrnné statistické ukazatele vybraných položek dotazníku (průměr a medián) jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Tabulka 5 Průměrné hodnocení vybraných položek dotazníku

Počet odpovědí	Součet bodů	Průměr	Medián	Minimum	Maximum
18	85	4,72	5	2	5
18	54	3	2	1	5
18	68	3,78	4	2	5
18	84	4,67	5	3	5
18	89	4,94	5	4	5

Zdroj: vlastní zpracování

### **Interpretace výsledků**

#### **Otázka 1 - „Zadání jednotlivých stanovišť bylo srozumitelné.“**

Průměrná hodnota odpovědí dosáhla **4,72 bodu**, medián činí **5**. Z celkového počtu 18 respondentů zvolilo **15 žáků nejvyšší hodnotu 5**, dva žáci hodnotu 4 a pouze jeden žák hodnotu 2. Výsledky ukazují velmi vysokou míru srozumitelnosti zadání. Převážná většina respondentů tedy vnímala instrukce a organizaci stanovišť jako jasně formulované a dobře pochopitelné.

#### **Otázka 2 - „Obtížnost úkolů byla přiměřená mým znalostem.“**

Průměrná hodnota činí **3,00**, medián **2**. Odpovědi jsou výrazně rozptýlenější než u ostatních položek. Sedm žáků hodnotilo obtížnost známkou 5, zatímco deset žáků uvedlo hodnoty 1 nebo 2. Výsledky naznačují rozdílné vnímání obtížnosti úkolů mezi žáky. Část respondentů považovala úkoly za přiměřené, zatímco jiná část je hodnotila jako příliš náročné nebo naopak méně přizpůsobené jejich znalostem.

**Otázka 3** - „*Didaktická hra mi pomohla lépe porozumět tématům hygieny a bezpečnosti potravin.*“

Průměrná hodnota dosahuje **3,78 bodu**, medián je **4**. Nejčastější odpovědí byla hodnota **4** (8 respondentů). Výsledky ukazují spíše pozitivní hodnocení vzdělávacího přínosu hry. Většina žáků uvedla, že jim aktivita pomohla lépe porozumět probíranému tématu, i když u části respondentů bylo hodnocení spíše neutrální.

**Otázka 4** - „*Práce ve skupině mi vyhovovala.*“

Průměrná hodnota činí **4,67**, medián je **5**. Celkem **13 žáků** uvedlo nejvyšší hodnocení **5** a čtyři žáci hodnotu **4**. Tyto výsledky naznačují velmi pozitivní vnímání skupinové práce. Žáci tedy obecně považovali spolupráci ve skupinách za přínosnou a organizačně vyhovující.

**Otázka 5** - „*Časový rozvrh hry byl dobře zvládnutý.*“

Průměrná hodnota dosahuje **4,94**, medián je **5**. Sedmnáct žáků zvolilo hodnotu **5** a jeden žák hodnotu **4**. Jedná se o nejlépe hodnocenou položku celého dotazníku. Výsledky ukazují, že časová organizace hry byla z pohledu žáků velmi dobře nastavena a průběh aktivity byl plynulý.

### ***Vyhodnocení otevřených odpovědí dotazníku (část B)***

Součástí dotazníku byly také dvě otevřené otázky, jejichž cílem bylo zachytit subjektivní zkušenosti žáků s realizovanou didaktickou hrou. Odpovědi byly analyzovány kvalitativním způsobem prostřednictvím tematického třídění. Jednotlivé výroky žáků byly seskupeny podle významové podobnosti do několika hlavních tematických oblastí.

*1 Co žáci považovali na didaktické hře za nejprínosnější*

Z odpovědí žáků lze identifikovat několik opakujících se témat, která charakterizují přínos realizované aktivity.

### ***Praktické procvičení odborných znalostí***

Velká část respondentů uváděla, že za nejprínosnější považovala možnost prakticky si vyzkoušet a ověřit znalosti z oblasti hygieny potravin, HACCP a práce se surovinami.

Někteří žáci konkrétně zmiňovali úlohy zaměřené na řešení modelových situací nebo identifikaci rizik v gastronomickém provozu. Objevily se například odpovědi jako „*situace blízké kontaminace*“, „*různé situace a rizika*“ nebo „*příklady HACCP*“. Tyto výroky naznačují, že žáci vnímali aktivitu jako užitečnou především z hlediska aplikace teoretických poznatků v praktických situacích.

#### *Poznávání surovin a koření*

Další skupina odpovědí se vztahovala k úkolům zaměřeným na poznávání potravin, koření nebo surovin. Žáci uváděli například výroky „*poznávání koření*“, „*poznávání podle čichu*“, „*ochutnávání*“ nebo „*viděl jsem nový druh pepře*“. Tento typ úloh byl žáky vnímán jako zajímavý a zároveň přínosný pro rozšiřování praktických znalostí.

#### *Testování znalostí formou hry*

Několik žáků ocenilo také samotný princip hry jako způsob ověřování znalostí. Objevily se odpovědi typu „*styl, který otestoval všechny mé znalosti*“ nebo „*vyzkoušení znalostí*“. To naznačuje, že herní forma výuky byla vnímána jako vhodná alternativa k tradičním metodám opakování učiva.

#### *Spolupráce ve skupině*

Dalším pozitivně hodnoceným prvkem byla skupinová práce. Někteří žáci uváděli odpovědi jako „*týmová práce*“ nebo „*spolupráce*“. To ukazuje, že aktivita podporovala komunikaci mezi žáky a společné řešení úkolů.

#### *Celkový průběh hry*

Část respondentů hodnotila pozitivně samotnou realizaci hry bez bližší specifikace. Objevily se stručné odpovědi jako „*celá hra*“ nebo „*hra číslo 4*“. Tyto výroky naznačují obecně pozitivní vnímání aktivity.

#### **2 Návrhy na zlepšení didaktické hry**

Druhá otevřená otázka se zaměřovala na návrhy možných úprav nebo zlepšení hry. Odpovědi žáků lze opět rozdělit do několika tematických skupin.

### *Úprava obtížnosti úkolů*

Nejčastější připomínky se týkaly obtížnosti některých úloh. Někteří žáci uváděli, že by bylo vhodné úkoly více ztížit nebo upravit jejich strukturu. Objevily se například výroky „udělat hru těžší“, „otázky bych udělal trochu těžší“ nebo „v některých stanovištích až příliš lehké zadání“. Tyto odpovědi naznačují, že část respondentů považovala některé úkoly za méně náročné.

### *Úprava zadání nebo odpovědi*

Několik žáků upozorňovalo na možnost upravit formu odpovědi nebo způsob zadávání úloh. Objevily se například návrhy typu „aby odpověď nebyla jen A“ nebo „nedávat stejné otázky“. Tyto připomínky souvisejí především s konstrukcí jednotlivých úloh.

### *Rozšíření některých stanovišť*

Někteří respondenti navrhli doplnění nebo rozšíření určitých stanovišť hry. Například se objevila zmínka o úpravě úkolů na konkrétním stanovišti nebo o doplnění dalších receptů či surovin.

### *Minimální nebo žádné návrhy*

U části dotazníků se objevily velmi stručné odpovědi nebo žádné konkrétní návrhy. Někteří žáci uvedli pouze krátké výroky jako „nic“ nebo odpověď nevyplnili. To může naznačovat, že aktivitu považovali za dostatečně vyhovující.

### *Celkové zhodnocení otevřených odpovědí*

Analýza otevřených odpovědí ukazuje, že žáci hodnotili didaktickou hru převážně pozitivně. Nejvíce oceňovanými prvky byly praktické procvičení odborných znalostí, práce s reálnými surovinami a kořením, řešení modelových situací a spolupráce ve skupinách.

Připomínky žáků se týkaly především obtížnosti některých úloh a možnosti jejich úpravy. Tyto návrhy lze vnímat jako podnět pro další rozvoj a případné zdokonalení didaktické hry při jejím opakovaném využití ve výuce.

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že žáci vnímali realizovanou didaktickou hru převážně pozitivně. Nejvyšší hodnocení získaly položky týkající se srozumitelnosti zadání, práce ve skupině a časové organizace aktivity. O něco nižší hodnoty byly zaznamenány u položky týkající se obtížnosti úkolů, což naznačuje rozdílné vnímání náročnosti mezi jednotlivými žáky. Otevřené odpovědi zároveň ukazují, že žáci oceňovali zejména praktický charakter úloh a možnost pracovat s učivem formou hry. Tyto výsledky poskytují doplňující pohled na průběh aktivity z perspektivy samotných žáků, přičemž jejich výpovědní hodnota je omezena tím, že dotazník byl realizován bezprostředně po výukové aktivitě a pouze v rámci jedné třídy.

Výsledky dotazníku neukazují pouze to, že žáci aktivitu hodnotili kladně, ale také to, že herní forma výuky pro ně byla srozumitelná, organizačně přehledná a současně vnímaná jako užitečná pro opakování odborného obsahu. Pozitivní hodnocení poutavosti a přínosu lze chápat jako potvrzení, že žáci nepřistupovali ke hře jen jako k odlehčené činnosti, ale jako k aktivitě, která jim pomohla lépe se soustředit na probírané učivo. Ve vztahu k cíli práce tato část výsledků podporuje závěr, že vytvořená didaktická hra má nejen poznatkový, ale i motivační účinek. Pro pedagogickou praxi z toho vyplývá, že při vhodném metodickém vedení může hra posílit zájem žáků o odborný předmět a zlepšit jejich ochotu aktivně se účastnit výuky.

Převážně pozitivní hodnocení ze strany žáků naznačuje, že didaktická hra podporuje jejich zapojení do výuky a může přispívat k vyšší motivaci při procvičování odborného učiva. Vysoké hodnocení srozumitelnosti zároveň ukazuje, že pravidla a organizace aktivity byly pro žáky dobře uchopitelné.

Pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků naznačuje, že didaktická hra podporuje jejich zapojení do výuky a zvyšuje jejich zájem o probírané učivo. Vnímaný přínos aktivity ze strany žáků může souviset s tím, že měli možnost aktivně pracovat s obsahem a okamžitě aplikovat získané znalosti. Pro výuku tento výsledek ukazuje, že využití didaktických her může přispět k vyšší motivaci žáků a k aktivnějšímu přístupu k učení.

Většina položek dotazníku byla hodnocena převážně pozitivně, přičemž nejvyšší hodnoty se objevovaly u položek zaměřených na zapojení do výuky a srozumitelnost

aktivity. Z tohoto důvodu nejsou jednotlivé podobné odpovědi dále podrobně rozepisovány a důraz je kladen na celkový trend hodnocení.

### 5.3 Hodnocení učitelem

Součástí evaluace didaktické hry „Kulinářský souboj“ byl také hodnoticí arch vyplňovaný vyučujícím, jehož cílem bylo posoudit didaktickou a organizační proveditelnost hry ve výuce odborného předmětu. Hodnocení probíhalo pomocí pětibodové škály (1 = zcela nesouhlasím, 5 = zcela souhlasím).

V této podkapitole jsou uvedeny pouze výsledky hodnoticího archu vyplněného vyučujícím. Údaje získané prostřednictvím pozorovací rubriky nejsou součástí této části, protože jsou samostatně prezentovány v následující podkapitole věnované pozorování spolupráce a zapojení žáků ve skupinách. Toto oddělení umožňuje jasně rozlišit pedagogickou reflexi aktivity od přímého záznamu průběhu skupinové práce během hry.

Učitel ve všech pěti hodnocených oblastech zvolil nejvyšší možné hodnocení (5). To znamená, že s jednotlivými výroky **zcela souhlasil**. Výsledky naznačují velmi pozitivní pedagogickou reflexi realizované výukové aktivity.

Z pohledu organizace výuky bylo potvrzeno, že didaktickou hru je možné plnohodnotně realizovat v rámci jedné vyučovací hodiny. Vyučující zároveň uvedl, že příprava materiálů a stanovišť byla časově i technicky zvládnutelná, což je důležitý předpoklad pro opakované využití podobné aktivity v běžné pedagogické praxi.

Pozitivně byla hodnocena také srozumitelnost pravidel a zadání jednotlivých úkolů. Podle vyučujícího nebylo nutné zadání opakovaně vysvětlovat, což naznačuje, že struktura hry byla pro žáky přehledná a dobře pochopitelná.

Velmi významným zjištěním je rovněž hodnocení přínosu hry pro upevnění odborných znalostí v oblasti hygieny potravin a bezpečnosti práce. Učitel vnímal aktivitu jako vhodný nástroj pro procvičování a aplikaci odborného učiva.

Poslední hodnocená položka se týkala motivačního efektu hry. Vyučující uvedl, že didaktická hra efektivně motivovala žáky k aktivnímu zapojení a spolupráci, což

potvrzuje předpoklad, že herní a činnostní formy výuky mohou podporovat aktivitu žáků a jejich zapojení do výukového procesu.

Součástí hodnoticího archu bylo také systematické pozorování práce žáků ve skupinách. Hodnocení probíhalo ve čtyřech sledovaných oblastech:

- zapojení žáků do aktivity,
- komunikace ve skupině,
- dělba práce mezi členy skupiny,
- dodržování pravidel a hygienických zásad.

Každá oblast byla hodnocena na čtyřbodové škále (1 = velmi nízká úroveň, 4 = velmi dobrá úroveň). Ve všech sledovaných skupinách byla zaznamenána nejvyšší hodnota hodnocení (4) ve všech čtyřech sledovaných oblastech. To znamená, že zapojení žáků, komunikace, organizace práce i dodržování pravidel byly podle pozorování učitele na velmi dobré úrovni.

Žáci se aktivně zapojovali do řešení úkolů, spolupracovali při hledání správných odpovědí a dokázali si mezi sebou rozdělit jednotlivé činnosti. Komunikace ve skupinách byla věcná a konstruktivní, bez výraznějších konfliktů nebo problémů při spolupráci. Rovněž bylo zaznamenáno důsledné dodržování pravidel hry a hygienických zásad. Žáci pracovali podle stanovených instrukcí a respektovali organizační strukturu aktivity.

Výsledky hodnoticího archu ukazují velmi pozitivní pedagogické hodnocení realizované didaktické hry. Učitel potvrdil jak její organizační zvládnutelnost v rámci jedné vyučovací hodiny, tak její vzdělávací přínos pro upevnění odborných znalostí žáků.

Pozorování práce skupin navíc ukázalo vysokou míru zapojení žáků, kvalitní spolupráci a efektivní komunikaci mezi členy jednotlivých týmů. Tyto výsledky naznačují, že didaktická hra „Kulinářský souboj“ může být vhodným nástrojem pro aktivizaci žáků a podporu jejich zapojení do výuky odborných předmětů v gastronomickém vzdělávání.

Hodnocení vyučujícího poskytuje pedagogickou reflexi realizované výukové aktivity z pohledu osoby, která byla za výuku odpovědná. Skutečnost, že ve všech sledovaných oblastech bylo zvoleno nejvyšší hodnocení, naznačuje, že hra byla z hlediska organizace, srozumitelnosti zadání i přínosu pro výuku vnímána pozitivně. Je však třeba vzít v úvahu, že hodnocení vychází z pohledu jednoho učitele a vztahuje se pouze k jednorázové realizaci hry v konkrétní třídě. Výsledky proto představují spíše orientační pedagogickou zkušenost než obecně platné hodnocení využitelnosti didaktické hry ve výuce.

Hodnocení vyučujícího má v rámci práce zvláštní význam, protože doplňuje žákovskou perspektivu o pohled pedagoga na reálnou využitelnost hry ve výuce. Pokud byla hra vyhodnocena jako srozumitelná, organizačně zvládnutelná a přínosná pro odborný předmět, znamená to, že nejde pouze o atraktivní aktivitu pro žáky, ale také o metodu, která je použitelná v běžných školních podmínkách. Ve vztahu k cíli práce tato část výsledků podporuje závěr, že autorskou didaktickou hru lze považovat za prakticky realizovatelný výukový nástroj. Pro výuku z toho vyplývá, že podobné aktivity mohou být zařazovány i v rámci jedné vyučovací hodiny bez mimořádných organizačních nároků, pokud jsou předem metodicky dobře připraveny.

Pozorované projevy spolupráce a aktivního zapojení naznačují, že didaktická hra vytváří podmínky pro rozvoj komunikačních dovedností a týmové práce. Aktivní zapojení většiny žáků může zároveň podporovat hlubší zpracování učiva prostřednictvím společného řešení úloh.

Hodnocení učitele naznačuje, že didaktická hra je realizovatelná v podmínkách běžné výuky a nepředstavuje výraznou organizační zátěž. Z pohledu pedagogické praxe se tak jeví jako využitelný nástroj pro zpestření výuky a procvičování odborného učiva.

Hodnocení aktivity ze strany vyučujícího naznačuje, že didaktická hra je realizovatelná v podmínkách běžné výuky a nepředstavuje nepřiměřenou organizační zátěž. Současně ukazuje, že aktivita může být využitelná jako doplněk standardních výukových metod. Z pohledu pedagogické praxe tento výsledek naznačuje, že podobně koncipované aktivity lze zařazovat do výuky bez nutnosti zásadních organizačních změn.

Hodnocení učitele lze shrnout jako převážně pozitivní, zejména z hlediska organizační zvládnutelnosti a srozumitelnosti pravidel, přičemž detailní hodnocení jednotlivých položek je uvedeno v tabulce.

## 5.4 Výsledky pozorování

Součástí evaluace didaktické hry „Kulinářský souboj“ bylo také systematické pozorování práce žáků během realizace aktivity. Pozorování probíhalo pomocí strukturované pozorovací rubriky zaměřené na čtyři oblasti skupinové spolupráce:

- zapojení žáků do aktivity,
- komunikace ve skupině,
- dělba práce mezi členy skupiny,
- dodržování pravidel a hygienických zásad.

Pozorovací rubrika byla vyhodnocena na úrovni pracovních skupin, nikoli na úrovni jednotlivých žáků. Jednotkou hodnocení byla vždy celá skupina, protože sledované oblasti se vztahovaly ke způsobu společné práce členů týmu při plnění úkolů na jednotlivých stanovištích. Výsledky této části proto vypovídají o průběhu skupinové spolupráce a organizace práce, nikoli o individuálním výkonu jednotlivých žáků.

Jednotkou hodnocení byla vždy pracovní skupina jako celek. Hodnocení probíhalo na čtyřbodové škále, kde hodnota 1 představuje velmi nízkou úroveň spolupráce a hodnota 4 velmi dobrou úroveň spolupráce.

Pozorování ukázalo, že ve všech sledovaných skupinách byla úroveň spolupráce hodnocena nejvyšší možnou hodnotou, tedy 4 body, ve všech sledovaných oblastech.

### Zapojení žáků

V oblasti zapojení byla zaznamenána velmi vysoká aktivita všech členů skupin. Žáci se aktivně podíleli na řešení úkolů, zapojovali se do diskuse a společně hledali správná řešení. Nebyly zaznamenány situace, kdy by se některý z členů skupiny dlouhodobě neúčastnil řešení úkolů nebo zůstával pasivní.

### *Komunikace ve skupinách*

Komunikace mezi členy skupin byla věcná a konstruktivní. Žáci spolu diskutovali o správných odpovědích, sdíleli své názory a navzájem si vysvětlovali jednotlivé

úkoly. Komunikační styl byl převážně kooperativní a nedocházelo k výraznějším konfliktům nebo problémům při společném rozhodování.

#### *Dělbba práce*

V jednotlivých skupinách byla pozorována přirozená dělbba práce mezi členy týmu. Někteří žáci přebírali iniciativu při čtení zadání, jiní se soustředili na řešení úkolu nebo zapisování odpovědí. Role ve skupinách se často spontánně rozdělovaly podle aktuální situace a schopností jednotlivých členů.

#### *Dodrřžování pravidel a hygienických zásad*

Žáci respektovali pravidla didaktické hry i pokyny vyučujícího. Nebyly zaznamenány situace porušení pravidel nebo hygienických zásad. Skupiny pracovaly organizovaně a dodrřžovaly časový harmonogram jednotlivých stanovišť.

#### *Celkové zhodnocení pozorování*

Výsledky pozorovací rubriky ukazují velmi vysokou úroveň spolupráce žáků během realizace didaktické hry. Ve všech skupinách byla zaznamenána aktivní účast žáků, kvalitní komunikace a efektivní organizace práce. Pozorování zároveň potvrřžuje, že didaktická hra vytvořila prostředí podporující týmovou spolupráci a aktivní zapojení žáků do řešení úkolů. Herní forma výuky tak přispěla nejen k procvičování odborných znalostí, ale také k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků.

Tyto výsledky jsou v souladu s hodnocením učitele i s odpověďmi žáků v dotazníkovém šetření, které rovněž poukazují na pozitivní vnímání skupinové práce a aktivního zapojení během hry.

Výsledky pozorování ukazují, že během realizace didaktické hry probíhala ve všech skupinách aktivní spolupráce mezi žáky. Zapojení členů skupin, komunikace i organizace práce byly hodnoceny na velmi dobré úrovni. Tyto výsledky naznačují, že herní forma výuky vytváří prostředí podporující spolupráci a aktivní zapojení žáků do řešení úkolů. Je však třeba zdůraznit, že pozorování bylo provedeno pouze během jedné výukové aktivity a hodnotilo skupiny jako celek, nikoli jednotlivé žáky.

Výsledky proto představují popis konkrétní pedagogické situace a nelze je zobecňovat na širší populaci žáků.

Pozorování ukazuje, že přínos didaktické hry nespočíval pouze ve znalostní složce, ale také v tom, že žáci během aktivity spolupracovali, komunikovali a zapojovali se do společného řešení úloh. To je důležité zejména proto, že odborná výuka v gastronomii nestojí jen na zapamatování informací, ale i na schopnosti reagovat, domlouvat se a společně řešit konkrétní situace. Ve vztahu k cíli práce tato zjištění potvrzují, že hra podporovala aktivní zapojení žáků a vytvářela vhodné podmínky pro skupinovou práci. Pro výuku z toho vyplývá, že herně organizované úlohy mohou být přínosné i tam, kde pedagog sleduje rozvoj spolupráce, komunikace a pracovní aktivity žáků vedle samotného osvojení odborného učiva.

Pozorování průběhu skupinové práce ukazuje, že žáci byli během aktivity převážně aktivní a zapojení do řešení úloh. Zaznamenaná spolupráce a komunikace mezi žáky naznačuje, že didaktická hra vytváří podmínky pro rozvoj sociálních a pracovních dovedností. Z hlediska výuky tento výsledek ukazuje, že zařazení skupinových aktivit může podporovat nejen osvojování znalostí, ale i rozvoj spolupráce a komunikace.

Pozorování ukazuje na převážně aktivní zapojení žáků a funkční spolupráci ve skupinách, přičemž rozdíly mezi skupinami nebyly zásadní. Detailní popis jednotlivých projevů spolupráce je uveden v rámci pozorovací rubriky.

## **5.5 Souhrn výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám**

Tato podkapitola shrnuje výsledky uvedené v předchozích částech kapitoly 5 ve vztahu k formulovaným otázkám praktického šetření. Uvedeny jsou pouze zjištěné údaje vycházející z pretestu a posttestu, dotazníku pro žáky, pozorovací rubriky a hodnoticího archu učitele.

**VO1:** *Jak se změni skóre v testu odborných znalostí po realizaci didaktické hry „Kulinářský souboj“ ve srovnání s výchozím stavem před její realizací?*

Výsledky vstupního a výstupního testu znalostí jsou uvedeny v tabulce 4 a grafu 2. Průměrné skóre v pretestu činilo 3,4 bodu, zatímco v post-testu 5,1 bodu. Medián se změnil z hodnoty 3 na hodnotu 5. Minimální dosažené skóre bylo v pretestu 2 body

a v posttestu 4 body. Maximální dosažené skóre činilo v pretestu 5 bodů a v post-testu 6 bodů. Rozdíl mezi průměrným skóre pretestu a posttestu činil 1,7 bodu.

**VO2:** *Jak žáci hodnotí didaktickou hru „Kulinářský souboj“ z hlediska její poutavosti, srozumitelnosti a vnímaného přínosu pro odbornou výuku?*

Výsledky dotazníkového šetření jsou uvedeny v tabulce 5. Do vyhodnocení bylo zahrnuto 18 úplně vyplněných dotazníků. Položka zaměřená na srozumitelnost zadání dosáhla průměrné hodnoty 4,72 a mediánu 5. Položka sledující přiměřenost obtížnosti úkolů dosáhla průměru 3,00 a mediánu 2. Položka zaměřená na pomoc při porozumění tématům hygieny a bezpečnosti potravin dosáhla průměru 3,78 a mediánu 4. U položky vztahující se ke skupinové práci byl zjištěn průměr 4,67 a medián 5. Položka týkající se časového rozvrhu hry dosáhla průměru 4,94 a mediánu 5.

V otevřených odpovědích žáci nejčastěji uváděli jako přínosné praktické procvičení odborných znalostí, poznávání surovin a koření, ověření znalostí formou hry a spolupráci ve skupině. V návrzích na úpravy se objevovaly připomínky k obtížnosti některých úloh, k formě zadání a k možnému rozšíření některých stanovišť.

**VO3:** *Jaká je úroveň spolupráce a aktivního zapojení žáků během realizace didaktické hry podle pozorovací rubriky?*

Výsledky pozorování spolupráce jsou uvedeny v kapitole 5.5. Pozorovací rubrika byla vyhodnocena na úrovni pracovních skupin. Ve všech pěti skupinách bylo ve všech čtyřech sledovaných oblastech zaznamenáno hodnocení 4 body. Toto hodnocení bylo zaznamenáno v oblastech zapojení žáků do aktivity, komunikace ve skupině, dělby práce mezi členy skupiny a dodržování pravidel a hygienických zásad. Výsledky pozorování tedy vykazaly ve všech skupinách shodné hodnoty ve všech sledovaných oblastech.

**VO4:** *Jak hodnotí učitel didaktickou hru „Kulinářský souboj“ z hlediska její proveditelnosti, organizační náročnosti, srozumitelnosti pravidel a přínosu pro odbornou výuku?*

Výsledky hodnotícího archu učitele jsou uvedeny v kapitole 5.4. Hodnocení bylo provedeno pomocí pětibodové škály. Ve všech pěti hodnocených položkách zvolil

vyučující hodnotu 5. Tato hodnota byla zaznamenána u položek zaměřených na realizovatelnost hry v rámci jedné vyučovací hodiny, zvládnutelnost přípravy pomůcek a organizace stanovišť, srozumitelnost pravidel a zadání, přínos hry pro upevnění odborných znalostí a motivační působení aktivity na žáky.

Výsledky praktického ověření podpořily závěr o využitelnosti didaktické hry „Kulinářský souboj“ ve výuce odborného předmětu, a to jak z hlediska procvičování odborných znalostí, tak z hlediska zapojení žáků, spolupráce ve skupinách a organizační zvládnutelnosti celé aktivity v běžné školní praxi.

Souhrn získaných výsledků naznačuje, že didaktická hra může představovat přínosný doplněk odborné výuky. Zlepšení znalostních výsledků, pozitivní hodnocení žáků i průběh spolupráce ukazují trend směrem k aktivnějšímu a efektivnějšímu učení. Z hlediska pedagogické praxe lze tyto poznatky interpretovat tak, že zařazení didaktických her může přispět k lepšímu propojení teoretických poznatků s jejich praktickým využitím.

## 6 Diskuse

Diskuse zasazuje zjištění práce do širšího kontextu odborné literatury a porovnává je s výsledky jiných autorů. Cílem je interpretovat získané poznatky nejen na úrovni popisu, ale i ve vztahu k existujícím poznatkům v oblasti odborného vzdělávání a využití didaktických her. Diskuse rozvíjí výsledky prezentované v kapitole 5 a interpretuje je v širším kontextu odborné literatury a teoretických východisek práce. Pozornost je soustředěna na význam zjištěných výsledků pro výuku odborných předmětů, zejména s ohledem na využití aktivizačních metod a didaktických her v gastronomickém vzdělávání. Současně jsou zohledněna omezení provedeného šetření, která ovlivňují možnosti zobecnění získaných poznatků.

Zjištěné výsledky naznačují, že didaktická hra „Kulinářský souboj“ může podporovat osvojování odborných znalostí žáků a jejich aktivní zapojení do výuky. Zvýšení skóre v posttestu, pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků a průběh skupinové spolupráce ukazují trend směrem k aktivnějšímu a činnostnímu pojetí výuky. Tento výsledek je v souladu se závěry autorů zaměřujících se na aktivizační metody, kteří poukazují na to, že zapojení žáků do řešení úloh může přispívat k lepšímu porozumění učivu.

Z hlediska pedagogické praxe tyto poznatky naznačují, že didaktická hra může být využitelným nástrojem pro opakování a procvičování odborného učiva. Herní forma výuky vytváří prostor pro aktivní práci žáků, podporuje komunikaci ve skupině a umožňuje propojit teoretické poznatky s praktickými situacemi. Současně se ukazuje, že takto koncipovanou aktivitu lze realizovat v rámci jedné vyučovací hodiny bez výrazných organizačních nároků, což odpovídá požadavkům běžné školní praxe.

### 6.1 Hlavní zjištění práce

Praktické ověření didaktické hry „Kulinářský souboj“ přineslo soubor poznatků týkajících se průběhu a vnímaných parametrů výukové aktivity. Výsledky jednotlivých nástrojů vykazují vzájemnou návaznost a naznačují relativně konzistentní obraz realizované výukové situace. Znalostní test zachytil rozdíl mezi vstupním a výstupním měřením, bodové výsledky pracovních skupin ukázaly poměrně vysokou úspěšnost řešení úloh a dotazníkové šetření naznačilo převážně pozitivní hodnocení

aktivity ze strany žáků. Pozorování průběhu aktivity současně ukázalo vysokou míru zapojení žáků a funkční komunikaci ve skupinách.

Z pedagogického hlediska je významné, že jednotlivé zdroje dat zachycují odlišné dimenze výukového procesu. Znalostní test poskytuje informaci o změně výkonu žáků, záznamové archy zachycují průběh řešení úloh, dotazník reflektuje subjektivní zkušenost žáků a pozorovací rubrika umožňuje sledovat sociální a organizační průběh práce. Kombinace těchto přístupů odpovídá doporučením odborné literatury, která zdůrazňuje význam vícezdrojového posuzování výukových intervencí (Janík, Slavík & Knecht, 2017).

Zjištění této práce lze dát do souvislosti s odbornou literaturou zaměřenou na aktivizační metody výuky. Například Čapek (2015) uvádí, že aktivní zapojení žáků do výuky podporuje hlubší porozumění učivu, což odpovídá i zjištěnému trendu zlepšení znalostí po realizaci didaktické hry. Podobně Maňák (2024) poukazuje na význam činnostně orientované výuky pro rozvoj porozumění a aplikace poznatků, což je v souladu s výsledky této práce, které naznačují přínos aktivní práce žáků s učivem.

Uvedená zjištění však nelze chápat pouze jako popis dosažených výsledků, ale je vhodné je interpretovat v kontextu zvoleného didaktického přístupu. Zvýšení skóre znalostního testu a pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků může souviset s tím, že didaktická hra vytváří situace, v nichž jsou žáci nuceni aktivně pracovat s učivem, rozhodovat a aplikovat poznatky v konkrétních úlohách. Tento způsob práce se odlišuje od tradiční výuky založené převážně na výkladu a může vést k hlubšímu porozumění učivu.

## **6.2 Interpretace změny znalostí žáků**

Výsledky pretestu a posttestu ukazují rozdíl v průměrném skóre mezi vstupním a výstupním měřením. Průměrné skóre se zvýšilo z 3,4 bodu na 5,1 bodu z maximálních 10 bodů. Tento posun naznačuje změnu výkonu žáků bezprostředně po absolvování výukové aktivity.

Interpretace tohoto výsledku vychází ze způsobu realizace měření. Pretest byl administrován před zahájením aktivity a posttest bezprostředně po jejím ukončení. Takové uspořádání zachycuje především krátkodobý efekt práce s učivem. Zvýšení skóre může souviset s tím, že žáci během hry aktivně pracovali s obsahem učiva, řešili

úlohy zaměřené na hygienu potravin, systém HACCP a orientaci v surovinách a diskutovali řešení ve skupině.

Tento výsledek lze vztáhnout k poznatkům odborné literatury, podle nichž aktivizační metody a činnostní učení mohou podporovat hlubší zapojení žáků a lepší porozumění učivu (Čapek, 2015; Maňák, 2024). Didaktická hra v tomto případě vytváří prostředí, v němž žáci pracují s učivem prostřednictvím konkrétních situací, což může přispívat k jeho lepšímu zapamatování v krátkodobém horizontu.

Současně je nutné zohlednit omezení interpretace. Bez kontrolní skupiny nelze jednoznačně určit příčinnou souvislost mezi realizovanou aktivitou a změnou výsledků. Zjištěný rozdíl může být ovlivněn také dalšími vlivy, například zopakováním učiva během hry nebo zvýšenou pozorností žáků při druhém měření.

Zlepšení výsledků v posttestu lze interpretovat v návaznosti na poznatky odborné literatury. Janík, Slavík a Knecht (2017) uvádějí, že efektivní učení je spojeno s aktivním zpracováním učiva a jeho aplikací v konkrétních situacích. Tento princip se v této práci projevil prostřednictvím didaktické hry, která vytvářela prostor pro řešení modelových úloh. Výsledky je možné vztáhnout k poznatkům o game-based learning. Plass, Mayer a Homer (2020) upozorňují, že učení prostřednictvím herních aktivit může podporovat porozumění a zapamatování, pokud je hra didakticky správně navržena, což odpovídá charakteru realizované aktivity.

Zjištěný rozdíl mezi pretestem a posttestem je možné interpretovat jako důsledek aktivního zapojení žáků během herní aktivity, při níž docházelo k opakovanému vybavování a aplikaci znalostí v různých kontextech. Tento mechanismus odpovídá principům činnostního učení, kdy si žáci osvojují poznatky prostřednictvím vlastní aktivity, nikoli pouze pasivním přijímáním informací. V průběhu herní aktivity docházelo k opakovanému vybavování a aplikaci znalostí v konkrétních situacích, což mohlo přispět k jejich lepšímu porozumění a upevnění. Tento závěr je v souladu s odbornou literaturou (Čapek, 2015; Janík et al., 2017), která upozorňuje, že aktivní zapojení žáků do výuky podporuje hlubší osvojování učiva.

### **6.3 Hodnocení aktivity žáky**

Dotazníkové šetření poskytlo informace o vnímání realizované aktivity ze strany žáků. Nejvyšší hodnoty byly zaznamenány u položek zaměřených na srozumitelnost zadání

a organizaci hry. Tyto výsledky naznačují, že struktura stanovišť a instrukce byly pro žáky dobře uchopitelné, což je důležitý předpoklad efektivní výuky.

Pozitivní hodnocení skupinové práce odpovídá principům kooperativního učení, které zdůrazňuje význam spolupráce při řešení úloh a sdílení informací (Sitná, 2013). Společná práce může vytvářet prostor pro vzájemné vysvětlování učiva a podporovat porozumění prostřednictvím komunikace mezi žáky.

Nižší hodnocení obtížnosti úloh naznačuje rozdílné vnímání náročnosti mezi jednotlivými žáky. Tento výsledek lze interpretovat v kontextu heterogenní třídy, kde se liší úroveň předchozích znalostí a zkušeností. Podobné rozdíly jsou v odborném vzdělávání běžné a mohou ovlivňovat individuální průběh učení.

Otevřené odpovědi žáků ukazují, že pozitivně vnímali zejména praktický charakter úloh a jejich návaznost na reálné situace. Tento poznatek odpovídá požadavkům odborného vzdělávání, které klade důraz na propojení teoretických poznatků s praktickým využitím (Galanakis, 2019). Pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků lze dát do souvislosti s výzkumy zaměřenými na motivaci ve výuce. Fisher, Frey a Lapp (2012) uvádějí, že aktivní zapojení žáků a smysluplné úkoly vedou k vyšší míře zájmu o učení, což odpovídá i zjištěním této práce. Tato zjištění lze vztáhnout k poznatkům o využití herních prvků ve výuce, které zdůrazňují význam okamžité zpětné vazby a aktivní činnosti pro udržení pozornosti žáků.

Pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků lze současně vztáhnout k charakteru didaktické hry, která podporuje vyšší míru zapojení a udržení pozornosti během výuky. Aktivní účast žáků a možnost spolupráce ve skupinách vytváří podmínky pro větší motivaci k učení, což je v odborném vzdělávání žádoucí zejména u témat vyžadujících aplikaci znalostí v praktických situacích.

V tomto případě se ukazuje, že didaktická hra nepůsobila pouze jako motivační prvek, ale zároveň podporovala porozumění odbornému obsahu. Tento závěr odpovídá poznatkům odborné literatury (Čapek, 2015; Janík et al., 2017), podle nichž aktivizační metody vedou nejen ke zvýšení zájmu o výuku, ale i k hlubšímu pochopení učiva.

## 6.4 Spolupráce žáků při práci ve skupinách

Pozorování průběhu aktivity ukázalo vysokou míru zapojení žáků do řešení úkolů a funkční komunikaci ve skupinách. Žáci se podíleli na řešení úloh, diskutovali možné odpovědi a spontánně si rozdělovali jednotlivé činnosti.

Z pedagogického hlediska tento výsledek naznačuje, že didaktická hra může podporovat aktivní zapojení žáků a rozvoj komunikačních dovedností. Herní prostředí vytváří situace, které přirozeně vedou ke spolupráci a sdílení informací. Tento přístup odpovídá závěrům odborné literatury, která upozorňuje na význam sociální dimenze učení a skupinové práce (Sitná, 2013).

Zjištěnou úroveň spolupráce lze vysvětlit strukturou herní aktivity, která vyžaduje rozdělení rolí, sdílení informací a společné rozhodování. Právě tyto prvky vedou k přirozenému zapojení všech členů skupiny a podporují rozvoj komunikačních dovedností, které jsou v odborném vzdělávání důležité pro budoucí pracovní uplatnění.

Současně je nutné upozornit, že pozorování probíhalo pouze během jedné aktivity a hodnotilo skupiny jako celek. Výsledky proto nelze zobecnit na jiné výukové situace nebo dlouhodobé projevy spolupráce žáků. Zjištěná úroveň spolupráce žáků odpovídá závěrům odborné literatury zaměřené na kooperativní učení. Sitná (2013) uvádí, že skupinová práce podporuje rozvoj komunikačních dovedností a schopnost společně řešit úkoly, což se projevilo i v průběhu realizace didaktické hry. Poznatky naznačují, že zařazení skupinových aktivit do výuky může přispět nejen k osvojování znalostí, ale i k rozvoji sociálních dovedností potřebných pro odbornou praxi.

Zjištěná úroveň spolupráce žáků může souviset se strukturou herní aktivity, která vyžadovala vzájemnou komunikaci, sdílení informací a společné rozhodování. Tyto prvky vedou k aktivnímu zapojení jednotlivých členů skupiny a podporují rozvoj sociálních a pracovních dovedností. V kontextu odborného vzdělávání je tento přístup žádoucí, protože simuluje situace blízké reálnému pracovnímu prostředí, kde je spolupráce nezbytnou součástí výkonu činností.

## 6.5 Hodnocení proveditelnosti aktivity učitelem

Hodnocení učitele poskytuje pohled na organizační a didaktické parametry realizované aktivity. Nejvyšší hodnocení ve všech sledovaných položkách naznačuje pozitivní zkušenost s realizací hry.

Z pedagogického hlediska je významné zjištění, že aktivitu lze realizovat v rámci jedné vyučovací hodiny a že její příprava nepředstavuje výraznou organizační zátěž. Tento aspekt bývá v praxi často limitující při zavádění aktivizačních metod do výuky.

Interpretace tohoto výsledku musí zohlednit, že hodnocení pochází od jednoho učitele, který se na realizaci aktivity podílel. Výsledek proto představuje individuální zkušenost a nelze jej bez dalšího zobecnit. Z pohledu organizace výuky lze výsledky vztáhnout k didaktickým doporučením pro využití aktivizačních metod. Podlahová (2012) uvádí, že úspěšné zařazení těchto metod je podmíněno jejich promyšlenou přípravou a návazností na cíle výuky, což odpovídá i realizaci této didaktické hry. Zjištění naznačují, že při splnění těchto podmínek lze didaktické hry využít i v běžné výuce bez výrazného zvýšení organizační náročnosti.

Hodnocení učitele je možné interpretovat také ve vztahu k praktické realizovatelnosti didaktické hry ve školním prostředí. Pokud je aktivita organizačně zvládnutelná a časově přiměřená, zvyšuje se pravděpodobnost jejího opakovaného využití ve výuce. Z tohoto pohledu lze hru považovat za využitelný nástroj, který nevyžaduje mimořádné podmínky a je aplikovatelný v běžné pedagogické praxi.

## 6.6 Limity práce

Při interpretaci výsledků je nutné zohlednit omezení provedeného šetření. Aktivita byla realizována v jedné třídě a během jedné vyučovací hodiny, což omezuje možnosti zobecnění výsledků. Dalším omezením je absence kontrolní skupiny. Bez jejího zapojení nelze jednoznačně určit, do jaké míry je změna výsledků způsobena samotnou výukovou aktivitou. Zjištěné rozdíly mohou být ovlivněny také dalšími vlivy, například opakováním učiva nebo zvýšenou pozorností žáků.

Omezením je také skutečnost, že měření znalostí proběhlo bezprostředně po aktivitě, a zachycuje tedy především krátkodobý efekt. Podrobnější závěry by vyžadovaly opakované měření v delším časovém odstupu.

Uvedené limity mají přímý dopad na interpretaci výsledků, protože neumožňují jednoznačně určit, do jaké míry je zjištěná změna ovlivněna samotnou didaktickou hrou. Výsledky je proto nutné chápat jako orientační a vztahující se ke konkrétním podmínkám realizovaného šetření.

## **6.7 Doporučení pro pedagogickou praxi**

Na základě výsledků lze formulovat několik doporučení pro výuku odborných předmětů. Na základě realizace didaktické hry „Kulinářský souboj“ ve třetím ročníku oboru Kuchař–kuchařka lze konstatovat, že tento typ aktivity je vhodný pro procvičování učiva a současně podporuje aktivní zapojení žáků do výuky. Přínos aktivity se projevil zejména v možnosti propojit teoretické poznatky s jejich aplikací v modelových situacích, které byly součástí jednotlivých stanovišť hry. Úlohy zaměřené na hygienu práce, bezpečnost potravin a práci se surovinami vedly žáky k praktickému rozhodování, nikoli pouze k reprodukci učiva. Úlohy zaměřené na řešení modelových situací a práci se surovinami mohou přispívat k lepšímu pochopení učiva v kontextu praxe.

Pro další využití se nabízí opakovaná realizace obdobných aktivit ve více třídách a jejich zařazení do výuky tematických celků, ve kterých je důležitá aplikace znalostí v konkrétních situacích. Současně by bylo vhodné rozšířit ověřování účinnosti také o další formy měření, například s časovým odstupem. Takový postup by umožnil získat podrobnější poznatky o využití didaktických her v odborném vzdělávání. Na základě zjištění této práce a jejich porovnání s odbornou literaturou lze konstatovat, že didaktické hry mohou představovat vhodný doplněk odborné výuky, zejména v situacích, kdy je cílem procvičení a aplikace znalostí. Tyto závěry jsou v souladu s poznatky autorů zaměřených na aktivizační metody výuky, kteří zdůrazňují význam aktivního zapojení žáků a práce s učivem v kontextu reálných situací.

Navržená doporučení vycházejí ze zjištění získaných v rámci praktického ověření a reflektují zkušenost s konkrétní realizací výukové aktivity. Jejich uplatnění může přispět k efektivnějšímu využívání didaktických her ve výuce odborných předmětů.

Z hlediska organizace výuky se jako vhodné ukázalo rozdělení žáků do pracovních skupin o přibližně šesti členech, které bylo v rámci realizace využito. Toto uspořádání

umožnilo zapojení všech členů skupiny a současně podpořilo spolupráci při řešení úloh na jednotlivých stanovištích.

Důležitou součástí aktivity se ukázala být společná reflexe zařazená bezprostředně po ukončení herní části. Tato fáze umožnila shrnout správná řešení, objasnit případné chyby a propojit průběh aktivity s odborným obsahem výuky.

## 7 Závěr

Cílem práce bylo navrhnout, metodicky popsat a prakticky ověřit využitelnost didaktické hry „Kulinářský souboj“ ve výuce odborných předmětů gastronomických oborů. Navržená aktivita byla koncipována jako výuková hra založená na práci žáků ve skupinách a na řešení úloh na tematických stanovištích zaměřených na hygienu potravin, principy systému HACCP, poznávání surovin a orientaci v gastronomické praxi. Součástí práce bylo také vytvoření metodického postupu pro evaluaci podobné výukové aktivity pomocí kombinace několika nástrojů sběru dat.

Hlavním cílem práce bylo navrhnout a ověřit didaktickou hru „Kulinářský souboj“ jako nástroj pro procvičování odborného učiva v gastronomickém vzdělávání na střední odborné škole. Součástí bylo také posouzení jejího vlivu na úroveň znalostí žáků, jejich zapojení do výuky a celkové vnímání této formy výuky.

Ověření aktivity bylo realizováno v rámci jedné vyučovací hodiny ve třetím ročníku oboru Kuchař–kuchařka na střední odborné škole. Pro posouzení průběhu a parametrů aktivity byly využity čtyři hlavní zdroje dat: znalostní pretest a posttest, záznamové archy pracovních skupin, dotazník pro žáky a strukturované pozorování spolupráce během práce na stanovištích. Doplňujícím zdrojem informací bylo také hodnocení aktivity ze strany vyučujícího.

Výsledky praktického ověření ukazují, že žáci dokázali úlohy na jednotlivých stanovištích řešit s relativně vysokou úspěšností. Celkový bodový zisk pracovních skupin se pohyboval v rozmezí 27 až 41 bodů z maximálních 42 bodů. Porovnání výsledků znalostního pretestu a posttestu zároveň ukázalo rozdíl v průměrném skóre testu, které se zvýšilo z 3,4 bodu na 5,1 bodu z maximálních 10 bodů. Tento rozdíl naznačuje bezprostřední změnu výkonu žáků po absolvování výukové aktivity.

Dotazníkové šetření ukázalo převážně pozitivní hodnocení aktivity ze strany žáků. Nejvyšší hodnocení získaly položky týkající se srozumitelnosti zadání, práce ve skupině a organizace času během hry. Otevřené odpovědi žáků současně ukázaly, že jako přínosné vnímali zejména pestrost jednotlivých stanovišť, práci s konkrétními surovinami a možnost řešit úlohy formou hry. Pozorování práce skupin potvrdilo vysokou míru zapojení žáků do řešení úkolů a funkční komunikaci mezi členy jednotlivých týmů. Pozitivní hodnocení aktivity poskytl také vyučující, který potvrdil organizační zvládnutelnost hry v rámci jedné vyučovací hodiny.

Výsledky práce naznačují, že didaktická hra může představovat vhodný nástroj pro aktivní procvičování odborného učiva v gastronomickém vzdělávání. Herní forma výuky vytváří prostor pro spolupráci žáků, aktivní zapojení do řešení úloh a propojení teoretických poznatků s praktickými situacemi z gastronomické praxe.

Konkrétním výstupem práce je autorská didaktická hra „Kulinářský souboj“, která je koncipována jako soubor úloh na jednotlivých stanovištích zaměřených na procvičování odborného učiva. Součástí výstupu je také návrh její organizace, pravidel a způsobu evaluace pomocí znalostního testování, dotazníkového šetření a pozorování průběhu aktivity.

Současně je však nutné zohlednit omezení provedeného šetření. Aktivita byla realizována pouze v jedné třídě a bez využití kontrolní skupiny, proto nelze výsledky zobecnit na širší populaci žáků. Měření znalostí navíc proběhlo bezprostředně po realizaci aktivity, a zachycuje tedy především krátkodobý efekt práce s učivem.

Navržená didaktická hra i způsob její evaluace mohou sloužit jako metodická inspirace pro učitele odborných předmětů gastronomických oborů. Další pedagogické ověřování podobných aktivit by bylo vhodné realizovat ve více třídách, případně doplnit evaluaci o opakované měření znalostí v delším časovém odstupu.

Přínos práce pro praxi odborného vzdělávání spočívá v možnosti využít navrženou didaktickou hru jako konkrétní výukový nástroj, který podporuje aktivní zapojení žáků, spolupráci ve skupinách a efektivní procvičování učiva. Ověření v reálném prostředí výuky ukázalo, že tuto aktivitu lze zařadit do běžné výuky bez výrazných organizačních nároků a že může přispět ke zvýšení zájmu žáků o odborný předmět.

## 8 Seznam použitých zdrojů

### *Tištěné zdroje*

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

Farrell, K. T. (2012). *Spices, condiments and seasonings* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7900-7> ISBN 978-1-4615-7900-7

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012). *Engaging the adolescent learner: Games and game-based learning*. ASCD. ISBN 978-1-4166-1363-6

Galanakis, C. M. (Ed.). (2019). *Food quality and shelf life*. Academic Press. ISBN 978-0-12-817190-5.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-4039-8321-6.

Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

Janík, T., Slavík, J., & Knecht, P. (2017). *Didaktika odborného vzdělávání*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8712-8

Jankovcová, M., Koudela, J., & Průcha, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23209-4

Kalhous, Z., & Obst, O. (1998). *Školní didaktika*. Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-920-4

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. ISBN 978-1-118-09634-5.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1.

Maňák, J. (2024). *Nárys didaktiky* (4. vyd.). Masarykova univerzita. ISBN 978-80-

280-0629-7.

Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-677-2.

Mortimore, S., & Wallace, C. (2013). *HACCP: A practical approach* (3rd ed.). Springer. ISBN 978-1-4614-5027-6.

Paster, T. (2006). *The HACCP food safety training manual*. John Wiley & Sons. ISBN 978-0-471-78448-7.

Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozšířené a přepracované vyd.). Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (Eds.). (2020). *Handbook of game-based learning*. MIT Press. ISBN 978-0-262-03845-9.

Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-136344-7.

Raghavan, S. (2006). *Handbook of spices, seasonings, and flavorings* (2nd ed.). CRC Press. ISBN 978-0-367-39009-9

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.

Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách* (2. vyd.). Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: Vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

Subramaniam, P., & Wareing, P. (Eds.). (2016). *The stability and shelf life of food* (2nd ed.). Woodhead Publishing. ISBN 978-0-08-100435-7.

Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD. ISBN 80-86633-33-0.

Švec, V. (2017). *Didaktické hry ve výuce*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8652-7.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

### ***Elektronické zdroje***

Dahalan, F., Alias, N., & Shaharom, M. S. N. (2024). Gamification and game-based learning for vocational education and training (VET): A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1279–1317. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11548-w>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a definition. In *Proceedings of the CHI 2011 Workshop: Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

Rodrigues, N. P. A., de Moraes, M. S., Bezerra, N. C. D., Pereira, E. H. M., Garcia Júnior, É. A., Rodrigues, J. B. d. S., de Paula Alexandrino de Oliveira, S., & de Souza, E. L. (2023). Development of an educational gamification strategy to enhance the food safety practices of family farmers in public food markets of Northeast Brazil: A case study. *Foods*, 12(10), 1972. <https://doi.org/10.3390/foods12101972>

Sartoni, M., Marconi, F., Torracca, B., Pedonese, F., Nuvoloni, R., & Guidi, A. (2025). Redesigning food handler training: A gamified approach tested in Italy's large-scale retail. *Foods*, 14(16), 2803. <https://doi.org/10.3390/foods14162803>

## 9 Seznam tabulek a grafů

### *Tabulky*

Tabulka 1 Přehled postupu realizace šetření v rámci vyučovací hodiny .....	19
Tabulka 2 Bodové výsledky jednotlivých skupin podle stanovišť .....	39
Tabulka 3 Souhrnné statistické ukazatele bodového zisku (skupiny) .....	40
Tabulka 4 Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (n = 30).....	42
Tabulka 5 Průměrné hodnocení vybraných položek dotazníku .....	45

### *Grafy*

Graf 1 Bodový zisk jednotlivých skupin .....	41
Graf 2 Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu .....	43

## 10 Seznam příloh

**Příloha č. 1 – Zadání didaktické hry „Kulinářský souboj“**

**Příloha č. 2 – Zadání ke stanovištím didaktické hry**

**Příloha č. 3 – Bodovací klíč a bodovací tabulka ke stanovištím**

**Příloha č. 4 – Záznamový arch pracovních skupin**

**Příloha č. 5 – Vstupní a výstupní test znalostí**

**Příloha č. 6 – Dotazník pro žáky**

**Příloha č. 7 – Pozorovací rubrika spolupráce žáků**

**Příloha č. 8 – Hodnoticí arch učitele**

**Příloha č. 9 - Fotodokumentace pomůcek**

