

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy



Diplomová práce

Bc. Michaela Beníčková

*Aktivizační výukové metody v předmětu Výchova ke zdraví
s akcentem na dopravní výchovu*

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

V dne Podpis.....

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat mé vedoucí práce, doc. Mgr. Michaele Hřivnové, Ph.D., za její odborný dohled, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala, a rovněž za zapůjčení materiálů. Také bych ráda poděkovala Ing. Jakobovi Prokopovi DiS., JP Dron, za spolupráci při natáčení, tvorbě a střihu audiovizuálního materiálu-
edukačního videa.

Obsah

Úvod	7
1 Cíle práce	9
2 Teoretická východiska	10
2.1 Vzdělávací dokumenty pro základní vzdělávání	10
2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	10
2.1.2 ŠVP pro základní vzdělávání a jeho cíle.....	16
2.2 Výukové metody	19
2.2.1 Klasifikace výukových metod.....	20
2.3 Aktivizační výukové metody.....	23
2.3.1 Přínos aktivizačních metod	24
2.3.2 Přehled aktivizujících výukových metod.....	25
2.3.3 Metody inscenační	39
2.3.4 Didaktické hry.....	41
2.4 Dopravní výchova	46
2.4.1 Počátek dopravní výchovy v ČR.....	48
2.4.2 Výuka dopravní výchovy na základních školách.....	49
2.4.3 Rizikové chování dětí a žáků v dopravě	52
2.4.4 Dětská dopravní hřiště (DDH)	55
2.4.5 Preventivní projekty a instituce z oblasti dopravní výchovy	58
3 Návrh vlastního audiovizuálního materiálu	61
3.1 Tvorba audiovizuálního videa	61
3.1.1 Podpůrné materiály	62
3.1.2 Obsah vlastního audiovizuálního materiálu	62
4 Diskuze	67
Závěr	69
Souhrn.....	70
Summary.....	71

Seznam použité literatury a zdrojů	72
Seznam zkratek	77
Seznam obrázků.....	78
Seznam tabulek.....	79
Anotace.....	83

Úvod

Dopravní prostředí je velmi nebezpečné, náročné a urychlené místo. Jedni z nejzranitelnějších účastníků v dopravě jsou právě děti. „*Dopravní výchova je příprava osob na bezpečný pohyb v silničním provozu*“ (Štikar, Hoskovec a Šmolíková, 2006, s. 122). Žáci si díky dopravní výchovy osvojují nutná pravidla, která jsou potřebná k bezpečné jízdě a pohybu na pozemních komunikacích. Cílem dopravní výchovy je poukázání žákům důsledky nepozornosti řidičů a celkově všech účastníků provozu, a hlavně snížení následky dopravních nehod dětí. Díky dopravní výchovy se žáci učí správnému rozhodování a odpovědnosti sami za sebe. „*Tím je pedagogika postavena před novým úkolem – vychovat člověka pro dopravu, vychovat ho k takovým duševním rovinám, postojům a chování, které mu pomohou dopravní situaci zvládnout.*“ (Volný, 1983, s.10). Dopravní výchova je dlouhodobý, celoživotní proces a také jedna z nejdůležitějších potřeb, z důvodu nejen ochrany dítěte, ale také okolí.

Za posledních pět let se počet nehodovosti sice snížil, ale i přes snížený počet nehod, jsou čísla velmi vysoká. Proto je velmi důležité dětem vštípit základní pravidla silničního provozu již od útlého věku.

Téma dopravní výchova bylo pro tuto práci vybráno z nutnosti bezpečnosti žáků na pozemních komunikacích. Z pohledu učitele je podstatné, aby byl žák v bezpečí. Je také známo, že doba se posouvá a také i žáci ve výuce potřebují neustále inovativní strategie. Aktivizační metody se využívají k aktivnějšímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Díky aktivizačním metodám si žáci vytvářejí vlastní zkušenosti, jsou schopni si zjišťovat a řešit problémy, zpracovávat informace. Žáci jsou vedeni jak k samostatnosti, tak ke komunikaci a rozvoji osobnosti (Maňák a Švec, 2003).

Praktická část této diplomové práce se zabývá spojením aktivizačních metod a dopravní výchovy. Každý žák by si měl uvědomit fakt, že i chodec a řidič koloběžky, jsou aktivním účastníkem provozu na pozemní komunikaci a musí dodržovat určitá pravidla. K uchování a zopakování důležitých informací byla v praktické části vytvořena autorská semi-interaktivní výuková metoda, která se opírá o teoretické znalosti žáků a jejich zapojení v praxi při shlédnutí výukového videa. V audiovizuálním materiálu-edukačním videu k dopravní výchově, jsou zaznamenány základní pravidla

a také situace, díky kterým si žák uvědomí správnost rozhodování při samotném pohybu na pozemních komunikacích.

Teoretická část této diplomové práce je zprvu zaměřena na kurikulární dokumenty neboli pedagogické dokumenty, které vymezují především cíle, koncepci a vzdělávací obsahy určité etapy vzdělávání. Druhá kapitola je věnována výukovým metodám. Výuková metoda je chápána jako cesta, respektive prostředek, či postup učitele směřující k dosažení určité výchovně vzdělávacího cíle. Výukové metody jsou prostřednictvím několika autorů rozděleny do různých kategorií, avšak komplexní přehled všech metod výuky udává klasifikace dle autorů Maňák a Švec. Třetí kapitola diplomové práce je věnována právě jedné kategorii tohoto rozdělení s názvem Aktivizační výukové metody, které jsou obsahem samotného názvu DP. Aktivizující výukové metody napomáhají učitelům k aktivnímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Čtvrtá a také poslední část teoretické části, je věnována dopravní výchově. Dopravní výchova by měla být v životě žáka velmi podstatnou součástí. Je zapotřebí, aby každý účastník silničního provozu byl obeznámen s pravidly, které je potřeba dodržovat při pohybu na pozemních komunikacích, jak ze strany jezdce, tak chodce. Děti jsou jedni z nejzranitelnějších účastníků silničního provozu. V určitém věku se již stávají zodpovědnými sami za sebe. V souvislosti s bezpečím jak jejich, tak ostatních účastníků silničního provozu, je zapotřebí žákům vštípit, již od útlého dětství, pravidla, spojená s pohybem na pozemních komunikacích.

1 Cíle práce

Hlavní cíle:

Diplomová práce s názvem *Aktivizační výukové metody v předmětu Výchova ke zdraví s akcentem na dopravní výchovu* má stanovené 3 hlavní cíle.

1. Na základě rešerše dostupných odborných zdrojů upřesnit význam aktivizačních výukových metod a také jejich potřebu ve výuce.
2. Na základě rešerše dostupných odborných zdrojů objasnit problematiku dopravní výchovy.
3. Aplikovat vlastní aktivizační metodu ve výuce výchovy ke zdraví v podobě vlastního navrženého edukačního videa.

Dílčí cíle:

Diplomová práce obsahuje také své 2 dílčí cíle, které navazují na cíle hlavní.

1. Upřesnit rozdělení aktivizačních výukových metod.
2. Zjistit náročnost přípravy a realizaci aktivizačních výukových metod pro učitele u žáků ve výuce.

2 Teoretická východiska

2.1 Vzdělávací dokumenty pro základní vzdělávání

Do vzdělávací soustavy se v souladu s principy kurikulární politiky, zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3–19 let. Kurikulární dokument, je dokument, který komplexně vymezuje cíle, koncepci obsah a také další parametry vzdělávání (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Vzdělávací dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Rámcové vzdělávací programy (RVP) i Školní vzdělávací programy (ŠVP) patří mezi veřejné dokumenty. Jsou tedy k dispozici pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují RVP. Pro školní úroveň se představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola individuálně dle zásad, které jsou stanoveny v RVP. K tvorbě a úpravě mají školy k dispozici metodickou podporu (MŠMT, 2021).

2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP obecně tvoří závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání. Do vzdělávacího procesu v České republice byl zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon, NPI, 2021). Rámcové vzdělávací programy stanovují zejména délku a obsah vzdělávání (všeobecného a odborného, dle zaměření daného oboru), formy a konkrétní cíle.

Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich uplatnění a také využití získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě. RVP podporuje profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Rámcový vzdělávací program vychází z koncepce celoživotního učení a společného vzdělávání (MŠMT, 2017).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2021 revidovaný *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ten modernizuje obsah

vzdělávání, a to s odpovídající dynamikou a potřebami 21. století. Školy musí zahájit výuku dle revidovaného RVP nejpozději 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně (NÚV, 2011–2022).

2.1.1.1 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti

Klíčové kompetence představují souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých k osobnímu rozvoji. Jejich pojetí vychází z hodnot, které jsou obecně přijímány ve společnosti. Výběr klíčových kompetencí vychází z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají k žákovu uspokojení, spokojenému a úspěšnému životu, k jeho vzdělávání a k posilování občanských funkcí ve společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Vzdělávací oblasti jsou rozděleny do devíti bodů, ve kterých se nachází vzdělávací obsahy základního vzdělávání. Jednotlivé oblasti tvoří jeden vzdělávací nebo více obsahově blízkých oborů (RVP ZV, 2021):

- „*Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*”
- „*Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*”
- „*Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*”
- „*Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*”
- „*Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*”
- „*Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*”
- „*Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*”
- „*Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*”
- „*Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*”

Každá základní škola rozčlení obsah jednotlivých vzdělávacích oborů v ŠVP do vyučovacích předmětů a rozpracuje či ji doplní v učebních osnovách tak, aby se v průběhu výuky směřovalo k rozvoji klíčových kompetencí.

2.1.1.1.1 Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* – předmět *Výchova ke zdraví*

Zdraví je chápáno jako stav úplné, tělesné, duševní a sociální pohody. Je ovlivňováno a utvářeno mnoha aspekty jako chování podporující zdraví, styl života, kvalitu mezilidských vztahů, bezpečí člověka, kvalitu životního prostředí atd. Zdraví je velmi důležitý předpoklad ke spokojenému, aktivnímu životu a je důležité také pro optimální pracovní výkonnost.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* přináší podněty k pozitivnímu ovlivňování zdraví (způsoby chování, poznatky, činnosti), se kterými se žáci seznamují a učí se je využívat a aplikovat ve svém osobním životě. Tato oblast slouží především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe, aby pochopili hodnotu zdraví, jeho ochrany i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví. Žáci jsou seznamováni s různými riziky, kterými je ohroženo jejich zdraví jak v mimořádných, tak i běžných situacích.

„Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je vymezena a realizována v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, do níž je zahrnuta i zdravotní tělesná výchova. Vzdělávací obsah oblasti Člověk a zdraví se prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují nebo aplikují, a do života školy.“ (RVP ZV, 2021, s.92).

Vzdělávací obor *Výchova ke zdraví* vede žáky k aktivnímu rozvoji a k ochraně zdraví ve složce sociální, psychické a také fyzické. Obor *Výchova ke zdraví* učí žáky zodpovědnosti za své jednání. Žáci jsou vedeni k uplatnění osvojených zásad zdravého životního stylu ve svém životě. Žáci si prohlubují a rozšiřují informace o sobě i vztazích mezi lidmi, ve škole, společenství vrstevníků, v manželství a rodině.

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

ŽÁK:	
VZ-9-1-01	respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě
VZ-9-1-02	vysvětlí role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví
VZ-9-1-03	vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví
VZ-9-1-04	posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví
VZ-9-1-05	usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví
VZ-9-1-06	vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí
VZ-9-1-07	dává do souvislosti složení stravy a způsob stavování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky
VZ-9-1-08	uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami; svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc
VZ-9-1-09	projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům životního stylu; dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce
VZ-9-1-10	samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím
VZ-9-1-11	respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví
VZ-9-1-12	respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování
VZ-9-1-13	uvádí do souvislosti zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka; uplatňuje osvojené sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni; v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc sobě nebo druhým

VZ-9-1-14	vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, medií, sekt; uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresii
VZ-9-1-15	projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy, aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobního nebezpečí; v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc
VZ-9-1-16	uplatňuje adekvátní způsoby chování a ochrany v modelových situacích ohrožení, nebezpečí i mimořádných událostí

MINIMÁLNÍ DOPORUČENÁ ÚROVEŇ PRO ÚPRAVY OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ V RÁMCI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ:

ŽÁK:	
VZ-9-1-01P	chápe význam dobrého soužití mezi vrstevníky i členy rodiny
VZ-9-1-03P	uvědomuje si základní životní potřeby a jejich naplňování ve shodě se zdravím
VZ-9-1-04P	respektuje zdravotní stav svůj i svých vrstevníků a v rámci svých možností usiluje o aktivní podporu zdraví
VZ-9-1-05P	projevuje zdravé sebevědomí a preferuje ve styku s vrstevníky pozitivní životní cíle, hodnoty a zájmy
VZ-9-1-07P	dodržuje správné stravovací návyky a v rámci svých možností uplatňuje zásady správné výživy a zdravého stravování
VZ-9-1-08P	svěří se se zdravotním problémem
VZ-9-1-09P	respektuje zdravotní stav svůj i svých vrstevníků a v rámci svých možností usiluje o aktivní podporu zdraví
VZ-9-1-13P	dává do souvislostí zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a provozování hazardních her
VZ-9-1-13P	uplatňuje osvojené sociální dovednosti při kontaktu se sociálně patologickými jevy
VZ-9-1-14P	zaujímá odmítavé postoje ke všem formám brutality a násilí
VZ-9-1-15P	uplatňuje způsoby bezpečného chování v sociálním kontaktu s vrstevníky, při komunikaci s neznámými lidmi, v konfliktních a krizových situacích a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc, ví o centrech odborné pomoci, vyhledá a použije jejich telefonní čísla
VZ-9-1-16P	chová se zodpovědně při mimořádných událostech a prakticky využívá základní znalosti první pomoci při likvidaci následků hromadného zasažení obyvatel

2.1.1.2 Výchova ke zdraví – charakteristika vyučovacího předmětu

Předmět Výchova ke zdraví prohlubuje dosavadní znalosti žáka z rodinné a společenskovedné oblastí (ZŠ Moravská, 2007). Vede žáka k dalšímu samostatnému vyhledávání informací, k získávání kladných postojů k významným společenským problémům a k dalšímu sebevzdělávání, směřuje k pochopení současného dění ve společnosti. Výchova ke zdraví jako předmět přispívá také k rozvoji finanční gramotnosti a k osvojení pravidel chování při běžných, ale také při mimořádných situacích.

Žák

Dle ZŠ Moravská (2007) by se měl žák orientovat také v situacích rodinného, osobního, pracovního a citového života. V průběhu hodin by měl žák respektovat daná pravidla, soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky, měl by dospět k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě, měl by se naučit vysvětlovat role členů v jeho okolí, tedy rodiny, třídy, spolků a uvádět pozitivní a negativní vlivy na kvalitu sociálního klimatu z hlediska prospěšného zdraví. Dále by měl žák umět vysvětlit na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, sociálním a duševním zdravím, a také vysvětlit vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotami zdraví. Žák by měl samostatně využívat osvojené relaxační a kompenzační techniky a sociální dovednosti k překonání únavy, předcházení stresových situací a regeneraci organismu (MŠMT, 2013–2020). Školák by měl uvádět do souvislostí psychosociální a zdravotní rizika spojená se zneužíváním návykových látek, uplatňovat osvojené sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně-patologickými jevy ve škole i mimo ni, v případě potřeby by měl být schopen vyhledat odbornou pomoc sobě nebo druhým. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by měl žák vyhodnotit na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, sekt a médií a také uplatnit své osvojené dovednosti komunikační obrany proti agresí a manipulaci (Petty,1996).

Učivo

Učivo k předmětu *Výchova ke zdraví* obsahuje 6 odvětví, které by měli žáci po absolvování tohoto předmětu ovládat. Ve správném podání by si žáci měli uvědomit, jak si správně rozvrhnout a naplánovat čas tak, aby neprožívali nepříjemný pocit z nedostatku zájmu o své aktivity.

2.1.2 ŠVP pro základní vzdělávání a jeho cíle

Školní vzdělávací program, pro který je vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem. Obsah vzdělávání může být ve ŠVP uspořádán do jiných ucelených částí učiva. Školní vzdělávací program stanovuje konkrétní cíle vzdělávání, formy vzdělávání, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, ukončování vzdělávání včetně podmínek k ukončení vzdělávání, pokud bude tento doklad vydáván (NPI, 2021).

Školní vzdělávací program je vydán ředitelem školy nebo školského zařízení, který jej následně zveřejní na přístupném místě ve škole, nebo školském zařízení. ŠVP je k dispozici pro veřejnost, je možné z něj pořizovat opisy a výpisy, či za cenu v místě obvyklou je možné obdržet jeho kopii.

2.1.2.1 Charakteristika ŠVP ZŠ Moravská

Zaměření školy vychází ze vzdělávacích a výchovných potřeb žáků, požadavků rodičů a z kvalifikovanosti pedagogického sboru. Základem pro cíle ZŠ Moravská jsou cíle, které jsou stanovené v RVP. ŠVP této školy vyjadřuje to, co je důležité pro ZŠ Moravskou ve vzdělávání žáků, na co se chtějí zaměřit a co budou rozvíjet a podporovat.

Konkrétní cíle

Mezi konkrétní cíle školy je zařazeno vedení žáků k pozitivnímu přístupu ke vzdělávání a výuce a také rozvíjení zájmu žáků o vzdělávání, vedení žáků k volbě povolání s ohledem na jejich individualitu a s přihlédnutím k požadavkům trhu práce. ZŠ Moravská chce prohlubovat otevřenost školy všem dětem a všem rodičům, také se chce zaměřit na výchovu a vzdělávání nadaných žáků. Cílem této školy je podporovat touhu žáků získávat další dovednosti, vědomosti a návyky a sebevzdělávat se, také dávat dětem dostatek podnětů a možností tak, aby se sami učily a objevovaly svět kolem sebe. Žáci na této ZŠ mají možnost posílit cizí jazyky s cílem rozšířit si své komunikační možnosti. ZŠ Moravská rozvíjí u žáků schopnost empatie, dovednost ocenit a naslouchat se navzájem, obhájit a vyjádřit názor v rámci vymezených pravidel. Rozvíjí také u žáků vnímavost a citlivé vztahy k prostředí, lidem i k přírodě. Mezi konkrétní cíle této ZŠ patří připravit žáka do života jako jedinečnou

osobnost, která je na vysoké kulturní úrovni, a je schopná se orientovat v životě samostatně, tvořivě a aktivně (ZŠ Moravská, 2018).

Specifické cíle

Mezi specifické cíle školy je zařazené rozvíjení projektů a vyhledávání dalších možností (např. dějepisná soutěž Permoníček, Minimaturity aj.), prohloubit spolupráci s okolními subjekty, rozvíjet spolupráci s rodiči, pravidelně pořádat zimní pobyty dětí se zaměřením na výuku snowboardingu a lyžování, cíleně rozvíjet i další sportovní zájmy žáků, zejména jízdu na kole, in-line bruslení a golf (ZŠ Moravská, 2018).

Výchovné a vzdělávací strategie

Klíčové kompetence jsou prostředkem k naplňování cílů školy. K rozvíjení klíčových kompetencí u žáků této školy dosahují společnými vzdělávacími a výchovnými postupy (ZŠ Moravská, 2017).

1. Kompetence k učení

Kladení důrazu na práci s textem, čtení s porozuměním, vyhledávání informací v encyklopediích, ve školní knihovně, na internetu. Prostřednictvím skupinové práce a diskuse vedení žáků k uvádění věcí do souvislosti a vytváření komplexnějšího pohledu na vztahy mezi jevy. Zvolení vhodné strategie a metody efektivního učení ve vyučování, kladení důrazu na činnostní a prožitkové učení. Vedení žáků k sebehodnocení prostřednictvím portfolií. Umožnění žákům realizovat, ve vhodných případech, vlastní nápady. Účast žáků na soutěžích, exkurzích, olympiádách. ZŠ Moravská také organizuje besedy (ZŠ Moravská, 2017).

2. Kompetence k řešení problému

Ve výuce podporování základní myšlenkové operace (třídění, srovnávání, analýza, syntéza, abstrakce, zobecňování, logické uvažování). Vedení žáků k práci s informacemi z dostupných materiálů. Příprava vyučovací hodiny, ze strany učitele, tak, aby žáci mohli hledat různá řešení a řešili problémové úkoly z praktického života (Marádová, 2014).

3. Kompetence komunikativní

Vedení žáků ke vhodné komunikaci s učiteli, s ostatními dospělými ve škole i mimo školu a se spolužáky. Učení žáků obhájit a vyjádřit, vhodným způsobem, svůj vlastní názor a zároveň respektovat a naslouchat názorům jiných. Podpora přátelských vztahů ve třídách a mezi třídami (ZŠ Moravská, 2017).

4. Kompetence sociální a personální

Zařazení skupinové práce do výuky, kladení důrazu na týmovou práci a kooperaci. Vedení žáků k odmítání negativních postojů a jevů ve vzájemných vztazích a také vedení žáků k respektování společně dohodnutých pravidel chování, na jejichž formulaci se sami podílejí (Marádová, 2014).

5. Kompetence občanské

Umožnění žákům podílet se na vytváření příjemného prostředí ve škole a také umožnění žákům stanovit si pravidla chování v třídním kolektivu tak, aby byla v souladu se Školním řádem a vedení k jejich respektování. Rozvíjení schopnosti žáků vcítit se do situace ostatních lidí, odmítání nátlaku a hrubého násilí a také uvědomění si povinnosti postavit se proti takovému jednání. Učení žáků se správně chovat v krizových situacích ohrožujících zdraví a život člověka (ZŠ Moravská, 2017).

6. Kompetence pracovní

Vedení žáků k dovednosti umět si zorganizovat přípravu na vyučování, svou práci a volný čas (ZŠ Moravská, 2017).

2.2 Výukové metody

Dle Maňáka je vyučovací metoda definována jako cesta, směřující k cíli (Maňák, 1997). Pojem *metoda* vychází z řeckého slova *methodos*, které lze přeložit jako cestu za něčím. Výukovou metodu lze definovat jako prostředek, postup učitele či uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáka, směřující k dosažení určitých výchovně vzdělávacích cílů (Maňák a Švec, 2003). Je důležité, aby při výuce probíhala vzájemná spolupráce mezi učitelem a žáky. Výukové metody slouží, především, jako nástroj učitele k zprostředkování učiva. Kromě této důležité funkce by mělo docházet k rozvoji myšlení a osobnosti, zvýšení motivace, vytváření postojů, samostatnosti a rozvoji komunikace a interakce.

Motivace k učení je velmi důležitá k realizaci výukových metod. Motivace je proces, pohnutka, či hnací síla, která ovlivňuje jednání a chování lidí tak, aby dosáhli určitého cíle. Vše, co jedinec dělá, dělá z určitého důvodu, chce něčeho dosáhnout. „*Smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit. Může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učiteli a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebné aktivitě*“ (Kolář a Valíšková, 2009 s. 31). Dle Pavelkové, Hrabala a Hrabala, „*je motivace k učební činnosti jeden z nejdůležitějších předpokladů školních výkonů žáka*” (Hrabal K. a Hrabal V., 2010). Motivované chování jsou provázány silnými emocemi, člověk, který dosáhl vysněného cíle, pociťuje štěstí a radost, při neúspěchu, je smutný (Plháková, 2003). Žák, který je vnitřně motivovaný, se učí z důvodu, že učení je pro něj zdroj poznání, tzn. to, co se učí, ho baví a zajímá. Jde o vnitřní motivaci. Žáci, které zajímá učební činnost, se více angažují a častěji z této činnosti pociťují vnitřní uspokojení, ukazuje se u nich vyšší kvalita pochopení a porozumění souvislosti. Vnitřní motivace má příznivý dopad na paměťové pochody a na koncentraci a také na menší unavitelnost při učení. Je-li navozena vnitřní motivace, dochází k dlouhodobému motivačnímu nasazení, a to i po skončení povinné školní docházky. Vnější motivace může mít různé podoby, jako pochvala, dárek, či přijetí na svou vysněnou střední školu. Dle Pavelkové se různé druhy vnější motivace většinou posuzují dle míry, do jaké se přibližují vnitřní motivaci. Vnitřní a vnější motivace se mohou velmi dobře doplňovat, a to zvláště u náročného a dlouhodobého cíle, který může jen velmi těžko spadat do oblasti zájmu (Hrabal a Pavelková, 2010).

Velmi podstatným aspektem k realizaci výukových metod je také vzájemná interakce mezi žáky a učitelem. Je kladen důraz na vedení žáků ze stran učitele k osamostatnění a vytvoření osobitého učebního stylu, který je velmi důležitý při studiu. Dle Maňáka a Švece jsou dalšími faktory, které použití výukových metod ovlivňují, kromě žáka a učitele také obsah učiva a didaktické prostředky (Maňák a Švec, 2003).

2.2.1 Klasifikace výukových metod

Výukové metody jsou zařazeny mezi základní didaktické kategorie. V literatuře se klasifikují dle různých kritérií. Mezi nejčastěji citované rozdělení výukových metod patří klasifikace dle Maňáka (2001), podle kterého se klasifikují z hlediska několika aspektů: psychologického, didaktického, logického, procesuálního, interaktivního a organizačního. Pro přehlednost je rozdělení uvedeno v následující tabulce:

Tabulka. 2 Klasifikace výukových metod podle Maňáka (2011)

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický				
Metody slovní		Metody názorně demonstrační		Metody praktické
Monologické		Pozorování předmětů a jevů		Pohybové a pracovní dovednosti
Dialogické		Předvádění (pokusů, činností)		Laboratorní činnost žáků
Písemné práce		Demonstrace statických obrazů		Pracovní činnost
Práce s učebnicí		Projekce statická a dynamická		Grafické a výtvarné činnosti
Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický				
Metody sdělovací		Metody samostatné práce žáků		Metody badatelské, výzkumné, problémové
Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický				
Postup srovnávací	Postup induktivní	Postup deduktivní	Postup analyticko-syntetický	
Metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální				
Metody motivační	Metody expoziční	Metody fixační	Metody diagnostické	Metody aplikační
Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační				
Kombinace metod s vyučovacími formami		Kombinace metod s vyučovacími pomůckami		
Metody aktivizující – aspekt interaktivní				
Diskusní metody	Situační metody	Inscenační metody	Didaktické hry	Specifické metody

Maňák a Švec rozlišují výukové metody podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb (Maňák a Švec, 2003). Mojžíšek výukové metody dělí podle jednotlivých fází výuky na metody fixační (metody opakování a procvičování učiva), motivační metody (metody usměrňující, stimulující zájem o učivo), metody expoziční (metody podání učiva), metody klasifikační a diagnostické (metody hodnocení, kontroly a klasifikace) a metody aplikační (Mojžíšek, 1975). Lerner uvádí pět obecných metod výuky podle stupně aktivity žáka a heurističnosti, dle tohoto kritéria dělí metody na informačně-receptivní, problémového výkladu, reproduktivní a heuristickou a výzkumnou metodu (Lerner, 1986).

Žádná z těchto výukových metod ovšem nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky. Z uvedených klasifikací se budeme v této diplomové práci zabývat klasifikací Maňáka a Švece, kteří metody člení do třech základních skupin. Těmi jsou klasické výukové metody – tyto metody jsou zařazeny do tzv. tradičního vyučování (Výukové metody tradičního vyučování, [online], 2021). Mezi takové metody řadíme metody názorně-demonstrační, dovednostně praktické a metody slovní. Klasické výukové metody poskytují žákům systematické vzdělávání, nejsou organizačně náročné a z hlediska časového a ekonomického nejsou složité (Maňásková, 2014). Dalšími metodami jsou aktivizující výukové metody. Aktivizující výukové metody uplatňuje učitel ve vzdělávání při výuce, kdy žák uvědoměle, aktivně a svědomitě třídí data, analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se tvořivosti, samostatnosti a rozvíjí svoji osobnost. Aktivizačním metodám se budeme více věnovat níže (RVP, 2011).

Poslední metody, které Maňák a Švec uvádějí, jsou komplexní výukové metody. Komplexní výukové metody dle Maňáka a Švece rozšiřují výukové metody o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více reflektují cíle výchovy a vzdělávání (Maňák a Švec, 2003). Od komplexních a tradičních aktivizačních metod se komplexní výukové metody liší tím, že představují složité metodické útvary, které propojují organizaci formy výuky, metody, didaktické prostředky nebo životní situace (Maňák a Švec, 2003).

2.3 Aktivizační výukové metody

Aktivizační výukové metody svým podílem napomáhají učitelům k aktivnějšímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. U těchto metod má učitel prostor k rozvoji a seberealizaci svých žáků. Aktivizační výukové metody přispívají i k inovaci výuky a k překonání zachovalých stereotypů ve školství, podporují kreativitu a nápaditost učitelů. Aktivizující metody se zejména využívají v alternativních školách. Díky aktivizačním metodám si žáci vytvářejí vlastní zkušenosti, jsou schopni si zjišťovat a řešit problémy, zpracovávat informace. Žáci jsou vedeni jak k samostatnosti, tak ke komunikaci a rozvoji osobnosti (Maňáka a Švece, 2003).

Aktivizující metody přináší žákům mnohem víc než jen odborné informace, jelikož se počítá se zájmem žáků, a vycházejí vstřícně učebním stylům žáků a respektují úroveň jejich kognitivního vývoje. Dle Maňáka a Švece se tyto metody také podílí na vytváření příznivého školního klimatu. Díky aktivizačním metodám se škola více propojuje s reálným životem a tím se stává pro žáky zajímavější a přitažlivější (Maňák a Švec, 2003).

V literatuře se mnohokrát objevují odlišná označení metod, díky kterým dochází k aktivní práci žáků. Lacina a Kotrba (2007, 2012) používají **aktivizační metody**, Maňák a Švec ve své klasifikaci výukových metod používají pojem **aktivizující metody**, Pecina a Zormanová (2012) ve své publikaci používá pojem **inovativní metody**, Sitná (2009) ve své publikaci používá pojem *aktivní učení*. V této práci budou použity označení *aktivizující metody* či *aktivizační metody*.

Obdoba aktivizačních metod se používala již v minulosti. Přezdívku *Učitel národů* nesl spisovatel, jazykovědec, teolog, filozof, vědec, pedagog, učitel a vychovatel Jan Amos Komenský. Právě J. A. Komenský uplatňoval během vyučovacího procesu aktivní učení. Jeho *Škola hrou* sloužila jako příprava na skutečný život a plnila tak funkci edukačního nástroje (Kotrba a Lacina, 2007). J. A. Komenský ve svém díle *Veškeré spisy* zdůraznil přínos dramatické hry ve výchově a vzdělávání.

Aktivizační výukové metody mají kromě mnoha výhod i řadu nevýhod. Hlavní a velmi podstatnou nevýhodou je jejich časová náročnost. Z časového hlediska kladou vysoké nároky jak na realizaci, tak na přípravu. Jelikož aktivizační metody nejsou aplikovatelné na veškeré probírané učivo, je další nevýhodou jejich uplatnění. Z těchto a mnoha dalších důvodů je důležitá jejich volba a následné použití tak, aby bylo

dosaženo stejného výsledku jako u výukových metod klasických. Vhodná varianta do výuky je kombinací metod jak klasických, tak aktivizačních. Pomocí správné kombinace obou metod dojde ke zpestření a obohacení výuky (Kotrba et al., 2011).

2.3.1 Přínos aktivizačních metod

Mnoho autorů se zabývalo přínosem používání aktivizačních metod ve výuce. Zuckerstein (2012) a Svobodová (Pecina a Zormanová, 2009) charakterizuje aktivizační výukové metody pomocí základních rysů:

1. Pozitivní přístup – aktivizující metody navozují příjemný pocit z pozitivně odvedené práce, podporují sebedůvěru a tím přivádí žáka k pozitivnímu myšlení.
2. Individualizace – učitel se dívá na žáky jako jednotlivce, bere v úvahu jejich zájmy, zkušenosti, schopnosti, učební styly, podle kterých přizpůsobuje průběh výuky.
3. Vlastní činnost – žák je aktivně zapojený do daného vzdělávacího procesu. Je zapojený do výuky diskusí, dialogem, konstruováním, tvorbou, tvořivou hrou s následným řešením.
4. Variabilita – nesourodost kolektivů a individualita žáků ovlivňují rozlišnost výsledků a postupů.
5. Svoboda – žáci mohou v průběhu výuky vyjádřit svůj názor a mají větší svobodu, jedná se o dramatický typ výuky, který vytváří příjemnou atmosféru ve třídě při vyučování.
6. Konstruktivní přístup – žák konstruuje nové poznatky na základě získaných zkušenosti a poznatků.
7. Spolupráce – díky aktivizačním metodám se žáci naučí vzájemnou spolupráci, pomoc a soudržnost, která je velmi důležitá pro správné klima ve třídě.
8. Smysluplnost a srozumitelnost – žák dokáže získané informace a dovednosti aplikovat v reálném životě.
9. Hravost – tím, že je hra přirozená a velmi oblíbená a zábavná, tak zvyšuje zájem a motivaci žáků.

10. Globální pojetí – provázanost učiva mezi předměty zajišťuje integraci mezi jednotlivými obory.

Pecina a Zormanová (2009) vidí hlavní přínos aktivizujících metod v následujících bodech:

1. Umožňují individualizaci ve výuce.
2. Optimální rozvoj schopnosti všech, zejména nadaných žáků.
3. Možnost vyvolat u žáků zájem o daný předmět.
4. Přínos pro žáky – radost z vykonané práce, socializace, sebevědomí.
5. Rozvoj kooperace, zodpovědnosti, pracovitosti a komunikace.
6. Rozvoj logického myšlení, fantazie, tvořivosti a samostatnosti.
7. Osvojování dovedností, návyků, postojů a vědomostí.
8. Naplňování výchovně-vzdělávacích cílů všech úrovní a stupňů.

Švec (1998) poukazuje na výhody v aktivizačních metodách v:

1. Efektivním osvojování dovedností, vědomostí, poznávacích schopností a návyků.
2. Rozvíjení a navozování učebních návyků a dovedností žáků.
3. Rozvoji samostatnosti, tvořivosti a aktivity žáků.
4. Podněcování pozitivní stránky žakovského stylu učení a rozvíjení jejich učebních schopností.

2.3.2 Přehled aktivizujících výukových metod

Prostřednictvím této diplomové práce je zjišťováno, že aktivizační výukové metody jsou všechny metody, které přivádí k aktivitě žáka v procesu výuky. Respektive každá didaktická metoda, je-li správným směrem vedena a ve vhodném okamžiku použita, může přispívat v aktivizaci učebních činnosti žáků a také jejich výsledků. Existuje více pohledů na klasifikaci aktivizujících metod. Pro učitele je velmi důležité mít v aktivizačních metodách přehled k tomu, aby dokázal vybrat tu, která bude pro danou látku či část hodiny vhodná.

Tyto metody se dělí podle různých hledisek. Lacina a Kotrba (2011) rozdělují aktivizační metody dle dvanácti kritérií. Mezi nejdůležitější kritérium výběru metody podle Laciny a Kotrby je náročnost přípravy. Ačkoliv může být provedena aplikace aktivizační metody za 10–15 minut, je velmi důležité se na vybranou aktivizační

metodu připravit. Příprava aktivizující metody může být oproti přípravy hodiny klasické náročnější, a to z několika důvodů. Jedním z nich je příprava materiálního vybavení, respektive příprava pomůcek, potřeba nadstandartního vybavení učebny apod. Mezi další kritérium je zařazena časová náročnost při aplikaci ve výuce. Některé aktivizační metody mohou být aplikovány pouze za 10–15 minut, jiné naopak mohou vyplnit celou vyučovací hodinu. Podle cíle a účelu aplikace ve výuce mohou být aktivizační metody zavedeny například k odreagování, ke zpestření výkladu nebo k opakování probrané látky, či při úvodní motivaci k učivu.

S rozdělením dle tematického zařazení rozdělujeme aktivizační metody dle autorů Maňáka a Švece. Toto rozdělení aktivizujících metod dle uvedených autorů je nejčastěji používáno. Tyto akviziční výukové metody se dělí na:

- „*Metody diskusní*“
- „*Metody heuristické, řešení problémů*“
- „*Metody situační*“
- „*Metody inscenační*“
- „*Didaktické hry*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 49)

2.3.2.1 Metody diskusní

Metody diskusní jsou jedny z nejstarších dialogických metod. Prostřednictvím této metody lze komunikovat v jakékoliv sociální skupině, tedy i ve třídě. Společným jmenovatelem všech variant diskusních metod je vzájemná komunikace. Při vzájemném rozhovoru dochází ke komunikaci mezi učitelem a žáky, popřípadě ke komunikaci žáka se žákem. Ve výuce je diskuse „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalosti pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (Maňák, 2003, s.108).

Dle Zormanové a Peciny je klíčové položení dané otázky a následně zodpovězení všemi účastníky diskusního kroužku (Zormanová a Pecina, 2009). Diskusní metody lze použít například při úvodu nového učiva, k procvičování nebo při shrnutí a opakování dané látky. Diskuse může být aplikována během výkladu, přičemž posiluje pozornost a motivovanost žáků. Prostřednictvím diskuse dostává učitel zpětnou vazbu, ze strany žáků.

Pokud se učitel rozhodne aplikovat v hodině s žáky diskusi, musí mít stanovený předem jasný cíl. Je doporučeno, aby si před uskutečněním diskuse učitel udělal písemný koncept, ve kterém si naznačí směr diskuse a její časový rámeček. Dobrým tipem je i promítnutí žákům základních bodů tématu dané diskuse, které může být realizováno pomocí prezentace.

Velmi důležitým požadavkem, je znalost problematiky, na kterou se bude diskuse realizovat. Vyučující by měl ověřit časovou flexibilitu k aplikaci a k vyhodnocení dané diskuse a také by měl přizpůsobit organizační podmínky ve třídě, v ideálním případě by na sebe měli žáci při diskusi vzájemně vidět.

Diskusní metoda je na ZŠ realizovatelná také i v malých skupinkách. Při vhodném učivu umožňuje diferenciaci žáků, posiluje spolupráci a hlubší pochopení souvislosti. Vhodným nácvikem může být tzv. řetězová diskuse, při níž prvním diskutujícím je ve většině situací učitel, na něhož žáci postupně navazují.

Diskutování je náročnou metodou jak pro učitele, tak pro žáky, z tohoto důvodu, by měli být účastníci rozhovoru na metodu zvolna připravováni a náročnost daných témat k diskusi by se měla zvyšovat postupně. Před diskusí by žáci měli být prvně obratní v dovednostech, jako je prosazování svého názoru, respektování druhého a argumentace.

Fisher (Kolář a Šikulová, 2007) uvádí pravidla umožňující správně realizovat danou diskusi:

1. Řád – nutnost dodržování pravidel při diskusi (neskákat druhému do řeči, vždy mluví jen jeden, nezesměšňování druhých).
2. Úcta k druhým – žáci naslouchají a přijímají názor ostatních, reagují rovnocenně a šetrně.
3. Nepředpojatost – účastníci diskuse jsou ochotní změnit svůj názor, jsou otevření názorů druhých.
4. Svoboda projevu – všichni mohou vyjádřit svůj názor, bez výsměchu či omezování.
5. Přístupnost rozumové argumentace – schopnost účastníků naslouchat argumentaci ostatních.
6. Rovnost příležitostí – všichni mají stejnou příležitost promluvit.
7. Pravdivost – účastníci diskuse říkají jen to, čemu doopravdy věří.

2.3.2.1.1 Aplikace diskusních metod

Metody diskusní mohou být aplikovány v několika variantách. Nejčastější realizace diskusní metody je tradičně pojímaná diskuse, která byla hlavním předmětem této kapitoly. Mezi další realizace této metody řadíme například řetězovou diskusi, kterou lze aplikovat v situacích, kdy žáci nemají s metodou zkušenost. Cílem řetězové diskuse je zejména schopnost formulovat stanovisko a naslouchat. Průběh řetězové diskuse probíhá tak, že vyučující nastolí problémovou otázku a vysloví k ní své stanovisko. Další účastník představený názor shrne a přidá vlastní argument. Třetí žák opět shrne předchozí argument a naváže svým, čímž se diskuse dál rozvine. Při diskusi na základě tezí učitel nastolí samostatné výňatky z odborné literatury, či je možné navázat na informace z vyučovací hodiny. Nastudování problematiky na dané téma mohou žáci realizovat formou domácího úkolu. Smyslem této metody, mimo samotné diskuse na dané téma, je práce s textem. Další realizací diskusní metody je diskuse na základě předneseného referátu. U této metody je podstatné zapojit všechny žáky. Učitel může předem stanovit podmínku, kdy si každý účastník musí během prezentace připravit otázku, kterou bude mít možnost položit po skončení prezentace svého spolužáka (Červenková, 2013).

K diskusním metodám řadíme také celou řadu konkrétních metod. Mezi tyto metody patří například metoda brainwriting, diskuse ve spojení s přednáškou, brainstorming, debata, Gordonova metoda, Snowballing a Buzz groups a mnoho dalších.

Brainstorming a brainwriting

Kotrba a Lacina (2011) řadí brainstorming mezi nejčastěji používané diskusní metody. Význam slova brainstorming zní: metoda volné spontánní diskuse na dané téma. V přesném překladu “bouře mozků“ je soubor kreativních metod, pomocí kterých jedinci vymýšlejí nápady, bez jejich kritického hodnocení. Hlavním cílem brainstormingu je vyřešit určitý problém prostřednictvím produkce množství hypotéz a myšlenek. U této metody je vhodné, aby diskusní skupina obsahovala maximálně 10–15 lidí, nicméně i při větším počtu účastníků, lze tuto metodu aplikovat. Při realizaci této metody, je důležité, aby v kolektivu probíhala přátelská atmosféra tak, aby se všichni účastníci cítili uvolněně a nebáli se sdílet svou myšlenku s ostatními

(Dziak, 2015). Čapek (2015) uvádí pět pravidel brainstormingu, se kterými se musí žáci seznámit předem. Při řešení, se daný problém, který je potřeba vyřešit, napíše na tabuli. Poté se k němu připisují nápady a argumenty ostatních.

1. Žádný nápad se nesmí kritizovat.
2. Je podporována naprostá volnost v myšlení.
3. Cílem brainstormingu je získání maximálního množství nápadů.
4. Všechny nápady se zapisují, také i opakované.
5. O každém nápadu se přemýšlí a prověřuje se použitelnost, žádný nápad se nezavrhne.

Pravidla, které uvádí Čapek (2015) se velmi podobají hlavním zásadám, které by měly být u této metody dodrženy:

1. Uvedení do problematiky, předložení problému.
2. Výzva účastníků (žáků) k řešení problému.
3. Nikdo nesmí slovem, či gestem vyslovené nápady žádným způsobem kritizovat či zesměšňovat.
4. Kromě vlastních nápadů je možné rozvíjet a doplňovat nápady ostatních.
(Jankovcová a kol., 1998)

Metoda, která je velmi obdobná brainstormingu, je metoda *brainwriting*. Při této metodě se nápady zapisují na papírky. Výhodou metody *brainwriting* je určitá anonymita, která je u této metody zajištěna. Metoda *brainwriting* je více vhodná v kolektivu, kde se žáci ostýchají říct svůj nápad před celou třídou nahlas. Ve chvíli, kdy žáci napíší své nápady a postřehy na papír, následuje stejný průběh jako u brainstormingu.

K dalším metodám, jejichž aplikace je na stejném principu, jako brainstorming patří pingpongový brainstorming, který je určený k práci ve dvojicích, k rozvíjení jejich nápadů, dále individuální brainstorming, který je určený k práci pro jednotlivce nebo metoda 635. U této metody šest členů každé skupiny navrhuje postupně řešení tak, že každý jedinec podá tři písemné návrhy, které předává dalšímu členu, a to celkem pětkrát (Lokšová a Lokša, 2003).

Snowballing, Buzz groups

Metoda *Snowballing*, neboli metoda sněhové koule, je vystavená a ve výuce aplikována s podobným cílem jako brainstorming. U této metody je však odlišný postup vytvářených asociací, který naopak vychází od jednotlivce. Žák запиše své návrhy řešení a poté utvoří dvojici se svým spolužákem. Návrhy navzájem diskutují, poté je postupují dále. Dvojice se sdružují do čtveřic atd. Postupné zvyšování členů skupiny tak působí jako valící se sněhová koule (Sitná, 2009).

Metoda *buzz groups*, neboli metoda muších skupin, je velmi podobně užívána, je odlišná pouze v úvodní fázi, kdy je práce zahajována v páru nebo ve skupinách, nikoliv jednotlivě (Sitná, 2009).

Gordonova metoda

Gordonova metoda se používá ve výuce nejčastěji na začátku výkladu, kdy učitel úmyslně dopředu neuvede téma hodiny, ale studenti k němu dospějí až vzájemnou diskusí (Kotrba a Lacina, 2007). Gordonova metoda je pojmenována dle svého autora W. J. Gordona. Diskuse probíhá tak, že vyučující prvně stanoví obecný problém, který následně vyučující konkretizuje a o kterém studenti začnou diskutovat (Palán, 2002).

Debata

Cílem této metody je naučit žáky, aby kriticky přistupovali k informacím, ať už z internetu, z médií nebo z jiných zdrojů. Debata se používá u témat, která nemají jednoznačné řešení a jsou ve společnosti dost diskutovaná. Žáci jsou u debaty rozděleni na:

1. Mluvčí (žáci, kteří mají stejný názor na dané téma).
2. Oponenty (žáci, kteří nesouhlasí s názorem mluvčího).
3. Auditorium (tito žáci tvoří publikum, do diskuse se tedy přímo nezapojují, na závěr pak hlasují, jestli se ztotožňují s mluvčími nebo oponenty).
4. Zapisovatelé, kameramany, fotoreportéry (tito žáci zaznamenávají výsledky hlasování a průběh diskuse) (Kotrba a Lacina, 2012).

Diskuse ve spojení s přednáškou

Tato metoda je ve výuce velmi oblíbená. Může být aplikována před výkladem za účelem motivovat žáky k novému učivu, případně po výkladu za účelem zopakování či upevnění nově probrané látky, a tak může vyučující získat představu, do jaké míry byla látka pochopena (Kotrba a Lacina, 2007), nebo může ověřit připravenost žáků z učiva z minulých hodin.

2.3.2.1.2 Řízená komunikace

Řízená diskuse je nejčastěji prováděná samotným vyučujícím. Učitel je v roli moderátora, hodnotitele i koordinátora. U skupinek, které nemají velkou zkušenost s diskusí a teprve začínají, je vhodné, aby učitel do průběhu dané diskuse zasahoval a kladl provokativní či doplňující otázky. Zároveň by měl určit čas pro vyjádření jednotlivých účastníků. U žáků, kteří již tuto metodu aplikují dlouhodobě, je doporučeno v diskusi nechat volný prostor, jen je zapotřebí udržovat žáky v časových a obsahových mantinelech. Nejlepší diskuse je mnohdy taková, kterou si koordinují sami diskutanti.

Dle M. Bratské (1992, s. 82–83) je uvedeno několik zásad k efektivní vedení diskuse:

- „*Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo vyjádřit se.*“
- „*Oponent není nepřítel. Cílem diskuse je hledání pravdy, nikoliv intelektuální soutěž.*“
- „*Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument. Jde o názor.*“
- „*Snaž se druhému porozumět. Pokud nepochopíš oponenta, nemůžeš mu tvrzení vyvracet ani uznávat.*“
- „*Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu. Ten, kdo není schopen ovládat své city a vášně, není schopen účastnit se dialogu.*“
- „*Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu.*“
- „*Neutíkej od tématu, neuhýbej nepříjemným otázkám.*“
- „*Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí argument.*“

2.3.2.1.3 Správné kladení otázek

Závěrečné zhodnocení musí být výstupem diskuse. Všichni účastníci diskuse by měli mít jasno, k čemu diskuse směřovala, co bylo vyvozeno. Kotrba a Lacina (2011) uvádějí typologii otázek, které bývají v diskusi kladeny:

- Startující otázky, které diskusi otevírají.
- Uzavřené otázky, na které existuje odpověď ANO nebo NE.
- Otevřené otázky, které vyžadují konkrétní názor, stanovisko a postoj, přičemž na ně nelze odpovědět jednoslovně.
- Sugestivní otázky, které ovlivňují názor diskutujícího a které by se neměly používat.
- Přímé otázky, které jsou vítané, neboť se snaží zapojit i málo komunikativní žáky.
- Doplnující otázky, které vyžadují delší odpověď, neboť mohou vyvolávat více řešení.
- Otázky na pozorování, které navazují na předchozí sledování jevu, skutečnosti.
- Provokativní otázky, které by se měly užívat zřídka a jen v případech, kdy je třeba rozprout nudnou diskusi.
- Problémové otázky, které mají hledat řešení stavu, jevu, situace.
- Otázky na posouzení situace, během které musí diskutující posuzovat a vyvozovat souvislosti.
- Zjišťovací otázky, jejichž cílem je vybavení si faktů a vědomostí.
- Otázky řetězové, které se příliš nehodí pro výukové účely, protože je učitel neustále pozměňuje a modifikuje.
- Rozhodovací otázky, při kterých diskutující volí ze dvou nebo více možností.
- Otázky nejasné, které jsou tak obecně formulované, že žáci netuší, na co jsou zaměřeny.

2.3.2.2 Metody heuristické, řešení problémů

Švec, Maňák označuje heuristiku „(z řeckého *heuréka* = *objevil jsem, našel jsem*) jako vědu zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristickou činnost, tj. způsob řešení problémů.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 113). Heuristické metody nesou název dle zvolání

slavného matematika, fyzika, filozofa a astronoma Archiméda ze Syrakus: „*Heuréka!*“. Smyslem heuristických metod je objevování.

Heuristické metody jsou charakteristické tím, že se žákům nesdělují vědomosti přímo, ale jsou vedeni, aby k novým znalostem došli vlastním myšlenkovým pochodem, a to buď za přiměřené pomoci učitele, nebo samostatně (Pecina a Zormanová, 2009). Podle Maňáka a Švece se žák zároveň učí rozlišovat problémy skutečné od pseudoprobémů a mechanicky proveditelných úkolů (Maňák a Švec, 2003). „*Podmínkou funkčnosti metody je rovnováha mezi aktivitou učitele a žáků.*“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 311). Na konci hodiny, která je vedená heuristickou metodou, je nutné přehledně shrnout získané poznatky, které se mají žáci naučit.

Můžeme rozlišit tzv. malou a velkou heuristickou metodu. Při aplikaci malé heuristické metody výuka postupuje jako dialog mezi žákem a učitelem, přičemž učitel klade otázky a žák na ně odpovídá. Žákův postup objevování je pomocí otázek učitele rozdělený do malých kroků. Při aplikaci „velké“ heuristické metody žák při objevování poznatků samostatně zpracovává větší celky. Žákovy činnosti mohou zahrnovat pozorování, shromažďování a třídění dat, kladení otázek, hledání důkazů, měření a experimentování, analýzu, syntézu, srovnávání, hodnocení, řešení problémů a mnoho dalších (Petty, 1996, s. 227–235; Kalhous, Obst, 2002, s. 311; Kádner, 1926, s. 955–972).

2.3.2.2.1 Pravidla a podmínky heuristické metody

Heuristická metoda je velmi účinná, je-li dobře připravena a správně provedena. Při aplikaci heuristické metody je potřeba dodržovat určité předpoklady a podmínky:

Mezi předpoklady učitele patří především odborné znalosti, porozumění psychice žáků, pedagogické dovednosti, osobností vlastnosti, učitelovy postoje, řídicí a organizační schopnosti, tvořivost, pohotovost a schopnost improvizace aj. Někteří učitelé jsou svým vybavením jakoby předurčení pro heuristickou výuku naopak někteří učitelé se mohou sami o sobě bez zjevných důvodů necítit dobře v atmosféře heuristické výuky, a tedy dávají přednost tradiční metodě výkladu.

Je-li heuristická metoda dobře vedena, účinně zapojuje naprostou většinu žáků, aniž by museli mít nějaké zvláštní předpoklady. Heuristická metoda žáky motivuje, vede k snadnějšímu zapamatování a hlubšímu porozumění učiva. Žáci, kteří jsou zvyklí na tradiční výuku si musí na metodu objevování postupně zvykat, od malých kroků k postupně větším.

Další podmínkou k realizaci heuristické metody je výběr vhodného tématu. Většinu učebních témat je možné realizovat ve výuce heuristickou metodou. Nevhodná témata jsou například témata, kde se žáci nemohou dobrat řešení výzkumem, témata abstraktní, kde se není možné opřít o názornost, a také témata, v nichž se zdůrazňuje logická struktura, která spíše vynikne v přehledném výkladu.

Úkoly, které dostávají žáci k samostatnému zpracování, jim musí být zcela srozumitelné a jasné. Žáci musí mít veškeré vědomosti a dovednosti potřebné ke zvládnutí úkolu. Při formulování úkolů je pro žáky velmi účinný diferencovaný a individualizovaný přístup.

Při výuce, řízené heuristickou metodou, musí být učitel schopen sledovat práci žáků, tedy poznat, kdy se ocitnou ve slepé uličce, ve které nedokáží rozpoznat svoji chybu a vrátit se ke správnému postupu. V takovém případě učitel řídí práci žáků dodatečnými otázkami a instrukcemi. Na druhé straně je ale třeba nechat žákům prostor ke zvládnutí otázky či úkolu tam, kde jsou schopni práci samostatně zvládnout.

2.3.2.2.2 Výhody a nevýhody heuristických metod

Je-li heuristická metoda správně vedena, má ve srovnání s tradiční výukou nesporné výhody:

- Výuka aplikovaná heuristickou metodou vede k trvalejšímu a hlubšímu osvojení učiva.
- Heuristická metoda motivuje žáky, žáci se aktivně účastní výuky, je pro ně zábavná.
- Při výuce, která je vedená heuristicky, mají žáci radost z toho, že sami něco vyřeší.
- Výuka vedená heuristickou metodou brání tomu, aby učení žáků sklouzlo do povrchního memorování.

- Při výuce má učitel průběžně zpětnou vazbu, je informován o postupu žáků a jejich porozumění učiva.

Heuristická metoda je sice velkým přínosem do hodin, ale nese s sebou také určité nevýhody:

- Výuka aplikována heuristickou metodou klade vysoké nároky na učitele, je únavnější a pracnější než klasicky vedená výuka. Tato nevýhoda je především pro začínající, a tedy méně zkušené učitele.
- Heuristickou metodu nelze použít na všechna témata – například je-li téma úplně nové a žáci se nemají o co opřít, nebo na taková témata, která jsou založena na faktech či je u nich jasně znatelné, že by žáci příslušný poznatek mohli objevit sami.
- Aplikace heuristické metody je velmi časově náročná, za stejnou dobu výuky vedené tradiční metodou se zpracuje větší objem učiva.

Heuristické metody jsou velmi časově náročné, z důvodu složitosti organizace práce (někteří žáci jsou rychlejší, vyučující je musí poté brzdit, a naopak jsou někteří žáci pomalejší). Dle Kotrby a Laciny se tedy doporučuje aplikovat heuristické metody pouze zkušeným učitelům také i z důvodu časové náročnosti aplikace heuristických metod (Kotrba a Lacina, 2007).

Dle Maňáka a Švece je za nejefektivnější heuristický výukový postup považována **metoda řešení problémů**, která je založená na stejném principu jako metoda *pokus-omyl*, při níž se žáci učí jak z chyb, tak také neúspěchu a nezdarů. Dle Skalkové je problémová metoda chápána jako vytváření určitého typu výuky, který zprostředkovává učební obsah nastolením řešení problému. Předpokládá se, že učitel navozuje problémové situace, čímž napomáhá intelektovému rozvoji žáků (Skalková, 1999). Kalhous a Obst vnímají výukové metody problémového typu jako spíše poznávací předstupeň metod heuristických. Obě skupiny metod jsou někdy ztotožňovány s argumentací, že heuristické metody jsou založeny na objevování, předkládání problému a na jejich řešení, a proto je v tradiční výuce nelze striktně oddělovat. Z těchto pohledů jsou problémové heuristické metody považovány za silně motivační výukové strategie a jsou řazeny do kategorie aktivizujících metod výuky (Maňák a Švec, 2003).

K úspěšné realizaci heuristických metod je potřebné dodržovat následující postup řešení problémů dle Maňáka:

1. Vymezení, identifikace a nalezení problému – u této fáze je důležitá pomoc ze stran učitele, žáci nemusí problém vidět.
2. Analýza problémové situace, odlišení známých a dosud potřebných informací – v této fázi dochází k třídění informací, definování problému.
3. Návrhy řešení, vytváření hypotéz – žáci hledají řešení problému.
4. Vlastní řešení problému, verifikace hypotéz – odmítnutí či přijetí hypotézy.
5. Návrat k dřívějším fázím – pouze při neúspěšném řešení.

Bransford a Stein (1995) uvádí praktický postup při řešení problému. Jedná se o postup tzv. IDEAL:

I = identifikace problému

D = definice cílů

E = explorace aneb používání různých strategií

A = anticipace, použití různých činností, strategií a výsledků

L = logické zhodnocení výsledků (look back and learn)

Zapojení žáka do výuky patří mezi významné výhody problémových metod. Při samotných řešení problémových úloh žáci demonstrují své názory, soudy, postoje a hodnoty. Do svého přemýšlení také promítají minulou zkušenost.

2.3.2.3 Metody situační

Metody situační jsou aplikovány na principu řešení modelových reálných situací ze života. Podstatou metod situačních je hledání postupů vedoucích k vyřešení konkrétní situace, či případu, který je žákům prezentován a předložen k vyřešení. Tyto metody by měly být přiměřené znalostem a věku žáků. Situační metody vznikly na Harvardské vysoké obchodní škole (Harvard Business School), kdy se tato metoda aplikovala již od 20. let 20. století (Pecina, 2008). Později se začaly situační metody využívat i na středních a základních školách, přičemž se ale jejich podoba musela upravit (Maňák a Švec, 2003).

U metody situační spočívá výchovný tvořivý moment ve schopnosti analyzovat danou problematiku, ve vyhledávání informací potřebných k jejímu rozhodování

o volbě dalšího postupu a k jejímu vyřešení. Podstatou této výukové metody je, že žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi s ostatními žáky vybírají nejlepší z nich (Maňák, 2001).

Situační metody jsou postaveny na různých tématech, které se mohou opírat o reálné situace. Samotná ukázka situační metody je použita v praktické části této diplomové práce. Na základě shlédnutí situací ve videu, které je zaměřeno na orientaci v dopravním prostředí, si žáci objasní několik základních pravidel, které jsou potřeba k bezpečnému pohybu na pozemních situacích.

Existuje několik variant situačních metod:

- a) **Metoda rozboru situace** (tzv. harvardská metoda) – je původní situační metoda, ve které žáci prostřednictvím samostudia studují písemné materiály k dané situaci, poté následuje diskuse ve třídě pod vedením vyučujícího (Maňák, Švec, 2003).
- b) **Metoda řešení konfliktní situace** – žáci se seznámí se zajímavým a rozporuplným případem formou krátké zprávy, která je žákům zprostředkována ústní formou. Podané úvodní informace se již nedoplňují, od žáku se žádá pohotové řešení. Konflikt je založen na názorech, kontroverzním střetávání zájmu a postojích účastníků. Od žáků se očekávají návrhy na řešení dané problémové situace, která má těžiště v osobních vztazích, které se mohou týkat postojů, názorů a hodnot. I přestože se mnohdy stává, že se nenajde jedno řešení, je tato metoda přínosná, protože žáky připravuje na rozhodování v časové tísní při znalosti jen několika málo potřebných údajů (Maňák, Švec, 2003).
- c) **Metoda incidentu** – krátká zpráva, která popisuje událost, k jejímu řešení však žáci potřebují více informací. Po dotazování, které může trvat až půl hodiny, žáci navrhnou řešení a poté vyřkne vedoucí skupin řešení případu v praxi.
- d) **Dynamická situační metoda** – tato metoda je vhodná pro skupinovou práci. Dynamická situační metoda analyzuje komplexní situace, o kterých mají žáci jen krátkou informaci, ostatní potřebné informace se doplňují při jednání se zodpovědnými činiteli (Maňák, 2003).

Problémová situace bývá studentům předložena v několika podobách (Kotrba a Lacina, 2011, s. 142):

1. „*textová otázka*“ (popis konkrétního příběhu, část z knihy)
2. „*auditivní ukázka*“ (namluvený příběh, nahrávka, podcast, nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby)
3. „*video ukázka*“ (poučné filmy, hrané scény, reklamy)
4. „*počítačová podpora*“ (situaci lze zprostředkovat pomocí webových stránek, či prezentací v PowerPointu)

2.3.3 Metody inscenační

Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků na modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problémů (Maňák a Švec, 2003, s.123).

Inscenační metody byly již používány ve starém Římě ke školení rétorů. Jejich velkým stoupencem byl také J. A. Komenský (Pecina, 2008).

Pomocí inscenační metody si žáci zafixují osvojené učivo, učí se schopnosti vcítit se do druhého jedince a dokáží vysvětlit příčiny lidského jednání. Žáci mohou díky této metody vyzkoušet, na vlastní kůži, jaké to je se ocitnout v určité situaci, nacvičit si řešení této situace a také nacvičit vhodné téma.

Metody inscenační jsou velmi časově náročné, proto je prvně dobré zvážit jejich realizaci a průběh. Realizaci této metody bývá věnována celá vyučovací metoda. Maňák uvedl fáze, které by měly být při realizaci této metody dodrženy:

1. Příprava inscenace (stanovení cílů, konkretizování obsahu, rozdělení rolí a rozvrhnutí potřebného času).
2. Realizace inscenace (aktivizace žáků, nácvik inscenace, možnost provedení improvizace).
3. Hodnocení inscenace (je dobré hodnotit inscenaci bezprostředně ihned po jejím skončení, taktně a pozitivně směrem k žákům).

Dle Maňáka a Švece vhodným tématem pro inscenační metodu mohou být situace žen ve společnosti, šikana, kyberšikana, xenofobie, arachnofobie apod. Z pohledu dopravní výchovy je možné u metod situačních využívat inscenaci na téma doprava kolem nás, například zinscenovat dopravní nehodu, řešení při dopravní nehodě, správné zachování při různých dopravních situacích apod. Tato metoda má také několik variant, nejzákladnější jsou strukturované a nestrukturované inscenace. Strukturovaná inscenace se opírá o předem připravený scénář, v němž jsou jasně určené dějové linky. Nestrukturovaná inscenace nemá do detailu zpracovaný scénář, pouze je u ní načrtnutá situace (Maňák a Švec, 2003). Další, velmi zvláštní variantou inscenačních metod je tzv. mnohostranné hraní úloh. Dle Maňáka principem této inscenační metody je seznámení žáků s danou problémovou situací a rozdělení do skupin, kdy každá skupina má 3–5 členů. Každý žák ze skupinky dostane instrukci ke své roli, kterou má

napsanou na papírku. Následuje představování příběhu a závěrečné shrnutí ze strany učitele (Maňák, 2003).

Výhodou inscenační metody je vytváření pozitivního vlivu na sociální vazby ve třídě. Tato aktivizační inscenační metoda je přínosná především pro žáky. Dalším důležitým bodem je naplňování řady žákovských kompetencí: kompetence komunikativní, kompetence občanské, personální a kompetence k řešení problémů. Zároveň lze prostřednictvím inscenační metody naplňovat průřezová témata. Nevýhoda bývá, také jako u jiných aktivizačních metod, časová náročnost, ale je nutné také vybrání správného tématu. Dalším problémem může vzniknout u zapojení všech žáků ve třídě.

2.3.4 Didaktické hry

„Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatku a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“ (Průcha, Walterová a Mareš 1998, s. 48).

Didaktickou hru lze definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž cílem je osvojení či upevnění učební látky, která žáky aktivizuje a rozvíjí jejich poznávací funkce a myšlení. Didaktické hry slouží převážně k fixaci učební látky (RVP, 2012).

K nejčastěji používaným hrám ve výuce patří hry soutěžního typu inspirované pořady např. *Chcete být milionářem z oblastí dopravní výchovy, Riskuj zaměřený na dopravní značky* apod.

Didaktické hry zahrnují různorodé aktivity, které lze klasifikovat dle různých hledisek. Meyer (2003) rozřídil didaktické hry do těchto skupin:

1. Interakční hry – zahrnují hry se stavebnicemi, s hračkami, tedy svobodné hry, u kterých žáci mohou zapojit svou fantazii. Mezi interakční hry patří také společenské hry, hry s pravidly, strategické a myšlenkové hry a také učební hry (stavebnice lega-stavění cesty, pouštění autíček, autodráha, hra Vzhůru do provozu).
2. Simulační hry – mezi tyto didaktické hry patří hry na hraní rolí, řešení případů, hraní s maňásky a loutkami, žáci si zde vyzkouší hrát sami sebe v různých životních situacích (Hra na policajta a řidiče, Hra na přivolání pomoci při nehodě, správné chování na silnici).
3. Scénické hry – rozlišení mezi diváky a hráči, rekvizity, jeviště. Žáci mají při těchto hrách speciální oblečení. Scénické hry jsou úzce spjaté s divadelním představením.

Dle Průchy je didaktická hra „*analogie spontánní činností dětí, která sleduje didaktické cíle*“ (2009, s. 51). I přesto, že jsou didaktické hry učitelem realizovány tak, aby rozvíjely žákovu učení, navazují na přirozenou spontánnost žáků. Při správném zvolení hry a dobrém provedení vedení pedagoga mnohdy nastává situace, kdy žák ani netuší, že se vzdělává. Didaktické hry navazují na přirozenou spontánnost dětí, ale zároveň jsou prostřednictvím učitele přeneseny žákům tak, aby rozvíjely žákovu učení. Tyto metody mohou také napomáhat stmelovat kolektiv, podporují individuální učební strategie a mají motivační účinek. Dle Jankovcové lze didaktické hry klasifikovat v závislosti na jejich době trvání (hry krátkodobé a dlouhodobé), místu trvání (hry ve třídě, na hřišti, v různých učebnách, v klubovně, přírodě), převládajících činnostech (osvojování hudebních dovedností, vědomostí, pohybových dovedností), a na hodnocení (kvalita, hodnocení žáka) (Maňák, 2003).

Opravilová (2004) uvádí další dělení dle typů her, první z těchto typů jsou hry podle schopností, které rozvíjejí (pohybové, smyslové, intelektuální a speciální). Další typy her se dělí podle místa (interiérové a exteriérové), podle typů činností (dramatizující, napodobovací, konstruktivní a fiktivní), podle počtu hráčů (skupinové, párové a individuální), podle pohlaví (chlapecké, dívčí, smíšené) a v neposlední řadě podle věku žáků (hra školáků prvního stupně, druhého stupně).

Další rozdělení uvádí Caillois (1998). Ten rozděluje typologii her, pomocí kterých lze zjišťovat odchylky chování ve hře a jejich příčiny. Caillois (1998) sledoval patologické, nezvyklé rysy herní činnosti a podle nich pak popsal problémy chování, které jsou s tím spokojeny. Chování při hrách rozdělil do čtyř skupin dle určitých charakteristických principů. První z těchto principů je princip atonální. Tento princip vychází ze zápasu a soupeření. Děti s psychickými poruchami se snaží za použití násilí a agresivity za každou cenu zvítězit. Princip aleatorický je založený na náhodě a příliš se nedá ovlivnit (karty, rozpočítadla apod.). Psychopatologické chování se v rámci těchto her vyznačuje magickými rituály, odevzdaností osudu nebo zařikáváním. Dalším principem je princip mimikritický. Tento princip vychází z principu napodobování, předstírání a her, které se pohybují mezi skutečností a zdáním. K tomuto principu patří hraní rozmanitých rolí, převlékání do kostýmů, představování různých písní či napodobivé hry s loutkami. Poslední z principů je princip vertigonální. Tento princip je založený na fyzickém prožitku vychýlení ze závratí a rovnováhy. Jsou zde projevovány extrémní projevy „odvahy“ a touhy po vychýlení z rovnováhy a časté

vyhledávání rizikových situací. Mohou signalizovat poruchy chování spojené s nedostatkem přirozených zábran. U dospívajících žáků se mohou objevit snahy zvýšení a prohlubování efektu daného prožitku vyhledáváním „adrenalinových“ situací a poté dopováním prostřednictvím alkoholu nebo drog. Chování, která jsou rozdělena do čtyř skupin podle charakteristických principů, by mohla upozornit pedagoga k zvýšení pozornosti prostřednictvím signalizací ze stran žáka.

Odlišnou klasifikaci didaktických her uvádí Petty (2004, s. 189):

- „rozhodovací hry“ (např. členění slovních druhů, rozdělení hudebních nástrojů, rozdělení dopravních značek apod.)
- „kvízy“ (otázky získávají žáci prostřednictvím učitele, odpovídá skupina žáků nebo jednotlivec)
- „soutěže“ (např. *Matematický klokan*, *Skřítek dopravníků*, recitace, soutěž ve spelování)
- „problémové úlohy“
- „činnosti a hry pro učení sociálních dovedností“
- „seznamovací hry“
- „hraní rolí a simulační hry“
- „příprava scénářů“
- „hry pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností“

Didaktická hra je „hra s naučným obsahem. Cílem didaktické hry je zábavnou formou rozvíjet poznávací procesy a intelektové schopnosti dítěte, rozšiřovat jeho poznatky. Didaktická hra má vyhraněnou strukturu, která ji odlišuje od jiných her a činností. Strukturu tvoří hravá úloha, hravá činnost a pravidla hry. Hravá úloha vyjadřuje didakt. obsah, konkretizuje cíl, na který se naučné působení hry zaměřuje. Pravidla hry stanovují přesné požadavky na hravou činnost přitažlivější a zábavnější. Dodržování pravidel zvyšuje výchovnou účinnost didaktických her.“ (Ďurič, Bratrská a kol., 1997, s. 65).

2.3.4.1 Zadávání a činnost učitele při přípravě a průběhu didaktické hry

Jedna z nejdůležitějších povinností při průběhu didaktických her je jejich samotné zadávání. K úspěšné aplikaci didaktické hry je nutné správně pochopit její kontext a smysl. Proto je zapotřebí správné vysvětlení samotné hry. Čermáková a Rabiňáková (1997) sestavily pravidla, kterých by se měl vyučující držet, pokud chce danou metodu správně uplatnit. Vyučující by si měl při zadávání hry ujasnit:

- vztah použité hry,
- pochopení učitelových požadavků,
- přesnost a srozumitelnost,
- poměr reproduktivních a produktivních her,
- výchovný a vzdělávací efekt her (Čermáková a Rabiňáková, 1997).

K aplikaci hry je také velmi důležitá správná atmosféra v dané třídě, popřípadě v kolektivu. Při hře by žáci mezi sebou neměli mít nevyřešené spory, je také zapotřebí, aby ve třídě, v průběhu hry, bylo cítit uvolnění jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Ke správné atmosféře mohou pomoci kroky, které žákům dodávají pocit „psychického bezpečí“. První a velmi důležitou podstatou je, aby žáci věděli cíl dané hry, respektive aby věděli, k jakému konci směřují. Při aplikaci didaktické hry je zapotřebí, aby se žáci navzájem respektovali a nekriticky přijímali názor svých spolužáků, žáci by se měli naučit bez obav vyjádřit své pocity a naučit se je zvládat a sdělovat druhým. Je také velmi důležité, aby se uplatnil přístup *zde a nyní*. Tímto přístupem se myslí vedení diskuse ze strany učitele o tom, co se v průběhu hry odehrálo. Při diskusi se vyučující soustředí na prožívání účastníků a na vliv prožívání na jejich chování. K poslednímu kroku radíme shrnutí, tedy sled události ze strany učitele. Vyučující napomáhá porozumět chování a výkonům ve hře a také k pochopení nových informací.

Vyučující vybírá didaktickou hru s ohledem na probranou látku a výukový cíl s vědomím, co je třeba procvičovat. Výběr hry musí být promyšlený tak, aby samotná hra splnila cíl, ke kterému byla vybrána. Vždy je nutné zohlednit klima ve třídě a aktuální podmínky, které souvisí s chutí žáků hrát a nadchnout se pro danou činnost. Samozřejmě záleží na motivaci ke hře prostřednictvím učitele a na jeho pedagogických dovednostech, schopnostech a kvalitách.

První fáze se nazývá fáze přípravná, ve které se řeší prvotní organizace, místo realizace, čas, ve kterém se hra zrealizuje, samotný výběr hry a potřeba pomůcek,

kterými lze hru aplikovat. Organizace hry spočívá v promyšlení podmínek, za kterých bude hra realizována, zda budou žáci hrát individuálně, ve skupinkách, či v kolektivu. Na základě hry je vybráno místo, kde bude hra uskutečněna, zda bude ve třídě (v lavici, či v prostoru), ve speciální učebně, v tělocvičně, venku, či například v atriu školy nebo na chodbě. Velmi podstatné je vymezení časového prostoru k realizaci dané hry. Ve fázi přípravné je také zapotřebí vybrat správnou hru, kdy učitel vybírá didaktickou hru na základě jejího cíle, smyslu a probírané látky. Poslední částí v první fázi, je výběr pomůcek, zvážení náročnosti jejich přípravy, či dobu na jejich výrobu či sehnání.

Druhá fáze se nazývá fáze aplikační, tato fáze se zabývá již samotnou realizací dané hry. V druhé fázi se vyučující potýká se zadáním instrukce, s průběhem hry a poté s hodnocením. Fáze aplikační začíná v zadání instrukcí ze strany učitele k žákům. Vyučující přiblíží žákům základní smysl hry, podmínky a také časové vymezení, které žáci mají ke splnění hry. Další částí druhé fáze, aplikační, je již samotný průběh hry. Učitel musí zajistit tzv. „psychické bezpečí“, snaží se reagovat na projevy jedinců, kteří záměrně znesnadňují druhým zapojení do her a také na pasivní jedince. Poslední a velmi důležitou fází je fáze hodnotící. Vyhodnocení her je těžištěm učitele. Průběžné kladení otázek a naznačování možných vazeb vede žáky k pochopení dění v průběhu dané hry a k porozumění nových poznatků, které ve hře získali.

Vyučující si musí dát pozor, aby daná hra osvěžila danou hodinu, motivovala žáky, ale zároveň neztratila svou výchovnou hodnotu. Na závěr hry je potřeba, aby vyučující shrnul nové vědomosti, cíle a zajímavé informace, které se žáci v průběhu hry dozvěděli.

V průběhu hry má učitel poznat žáky z mnoha směrů. V průběhu realizace hry se mnoho žáků chová, ačkoliv by si to uvědomovali, naprosto přirozeně. Učitel žáka pozoruje v různých situacích. Ve hře si může všimnout jeho silných anebo naopak slabých stránek. Žák může hru odmítat, záměrně se neúčastnit, či se nedokáže na delší dobu soustředit. Z těchto důvodů zde nastává pedagogická diagnostika, která je mimo danou hru, také součástí každodenní práce vyučujícího. Zakládá se na pozorování žáka v odlišných situacích a rozboru výsledků jeho jednání. Pedagog si v průběhu pozorování vytváří na každého žáka individuální pohled, kterému se poté v rámci celé třídy podřizuje s výběrem hry.

2.4 Dopravní výchova

„Dopravní výchova se jeví jako nejlépe použitelný nástroj prevence dopravní nehodovosti.“ (Stojan et al., 2009, s. 23). Dopravní výchova není jen o pravidlech, které se musí daný jedinec naučit, jde o celkové pochopení, postoje a chování, které musí jedinec dodržet za účelem bezpečnosti na pozemních komunikacích. Diskuse, dramatizace, skupinová práce a výcvik v reálném provozu, na dopravním hřišti a exteriéru školy, jsou metody, které se v dopravní psychologii užívají v zemích Evropy (Stojan, 2007).

Harmonický systém, ke kterému chtějí všichni v dopravní výchově dosáhnout, vzniká prostřednictvím spojení dvou forem. První z těchto forem, kterou by dopravní výchova měla obsahovat, je forma institucionální, která spadá do výchovy školní. Forma specifická, do které spadá rodinná výchova, je druhá forma, se kterou vznikne již zmíněný, harmonický systém (Stojan et al., 2009).

„Dopravní výchova je příprava osob na bezpečný pohyb v silničním provozu“ (Štikar, Hoskovec a Šmolíková, 2006, s. 122). Cílem dopravní výchovy je připravit děti k bezpečnému pohybu v dopravě. Žáci by si měli osvojit nutné návyky a znalosti, které budou moci následně aplikovat za účelem bezpečného pohybu na pozemních komunikacích. Volný uvádí 4 okruhy, do kterých shrnul cíle dopravní výchovy, které se prolínají a zároveň spolu vzájemně souvisí:

- a) „Vnější podmínky silničního provozu“
- b) „Účastníci silničního provozu“
- c) „Pravidla silničního provozu“
- d) „Zručnost a taktika pohybu v silničním provozu“ (Volný, 1983, s. 25–26).

Dle Harta a Leslie (2008) je cílem dopravní výchovy snížit následky dopravních nehod dětí pomocí ovlivnění jejich sebeuvědomění a podvědomého i nepodvědomého vnímání rizika. Je nutné všechny zaujmout a nabídnout jim aktivity, které osloví všechny typy žáků. Žák zvyšuje rychlost vstřebání vstupních informací, uchopí-li úkol dle vlastních nadání a vloh. Tímto způsobem si žáci převádí informace do dlouhodobé paměti. Ve chvíli, kdy se lidskému mozku dovolí pracovat s jeho přirozenými procesy, funguje nejúčinněji.

Dopravní výchova je dlouhodobý proces, který je potřeba dětem vštípit již od útlého věku, kdy na počátku je velmi důležitý přístup rodičů k dítěti. Dopravní výchova, aniž bychom si to uvědomovali, je celoživotní proces, kterým si jedinec utváří velmi důležitá pravidla, nutná k bezpečí jeho tak i ostatních. Dítě by si mělo uvědomovat, že doprava ovlivňuje jeho zdraví, život a životní prostředí (Stojan, 2009).

Dopravní výchova je jedna z nejdůležitějších potřeb, z důvodu nejen ochrany dítěte, ale také okolí. Prvním krokem, ke správnému chování na vozovce, je vštípení pravidel silničního provozu dětem, prostřednictvím jejich rodičů. Dle Stojana je rodina nejdůležitější v oblasti výchovy a poté už pouze ostatní učitelé doplní to, co rodina děti naučila. V této fázi mnohdy nastává problém, protože někteří rodiče se s tímto neztotožňují a přenechávají nejen dopravní výchovu na učitele a instituce. Je nutné si uvědomit, že rodina má na dítě největší vliv. Dítě vnímá veškeré jevy a věci kolem sebe a také si všímá chování účastníků na pozemních komunikacích, zejména ve svém nejbližším okolí (rodiče, sourozenci, prarodiče apod.), proto je nutné brát nejen dopravní výchovu za velmi důležitou a podstatnou. Je potřeba se dětem naplno věnovat a nastavit jim jasná pravidla, kterými je potřeba, aby se řídily, a to nejen v dopravní výchově (Stojan, 2007).

Děti a studenti ZŠ se nejčastěji účastí dopravy jako chodci, cyklisti, cestující hromadnou dopravou, spolujezdci v motorizovaném vozidle, či řidiči mopedu nebo motocyklu s objemem do 50 cm³. V dopravě patří děti mezi nejvíce ohrožené účastníky. Děti do 3 let se v silničním provozu pohybují v doprovodu dospělých, zodpovědných za jejich bezpečí. Děti samy jsou v dopravě nezkušené, nedokáží předvídat vývoj situace. Děti v předškolním věku mají již povědomí o bezpečném chování na pozemních komunikacích, ale nadále nejsou schopni si sami za sebe odpovídat za své bezpečí. Mají nepřesný odhad vzdálenosti a rychlosti, jejich pozornost bývá rozptýlená a také těžko předvídají a nedohlédnou důsledky. V období mladšího školního věku jsou děti v dopravě již aktivnější, díky cestě do školy. Jsou již vědomě seznámeni o bezpečném chování chodce a částečně i cyklisty. Zkušenosti v tomto období jsou již obsáhlejší než v předškolním věku, nicméně nejsou vždy dostačující, děti bývají často rozptýlené například užíváním mobilního telefonu či poslechu hudby. V období staršího školního věku a adolescenti, jsou již plnohodnotnými účastníky silničního provozu. Jsou již dostatečně zralí k vyhodnocení situace, pro adekvátní reakce chodce, cyklisty a později i řidiče.

Diskuze, dramatizace, skupinová práce a výcvik v reálném provozu, na dopravním hřišti a exteriéru školy, jsou metody, které se v dopravní psychologii užívají v zemích Evropy (Stojan, 2007).

2.4.1 Počátek dopravní výchovy v ČR

Dopravní výchova má v České republice dlouholetou tradici. Roku 1931 utrpělo v Praze 3263 osob lehké zranění, 1122 osob těžké zranění a 48 lidí na silnicích zahynulo, a to jako řidiči, spolujezdci či chodci. Kvůli těmto skutečnostem vznikl podnět k uspořádání akce *Týden bezpečnosti*, která se konala v září roku 1932 v Praze. K seznámení veřejnosti byl tento týden obohacen o výstavy, které byly v té době velmi populární. Expozice Autoklubu republiky Československé se zabývala dopravní výchovou. V této expozici byl představen bohatý materiál, který se týkal práce s cílem zvýšit povědomí o bezpečnosti na silnicích, a také zde byla prezentována ukázka všech druhů výstražných značek (Provalilová, 2009).

Na *Výstavě dopravní bezpečnosti*, která byla otevřena roku 1935 předvedl spisovatel F. A. Elstner tzv. hodinky bezpečnosti, kde byl poprvé použit termín *dopravní výchova*. Ze třinácti obecných škol bylo v Praze proškoleny patnáct tisíc dětí, v ostatních městech poté dvacet tisíc. Pro venkov byly tyto „hodinky“ vedle přímých kurzů vysílány i rozhlasem pro školy. Z *Podrobných učebních osnov obecných škol pražských* pro 1. až 5. ročník z roku 1934 byla patrná postupující snaha školství o bezpečnost mládeže v dopravním prostředí. V první a druhé třídě se objevovaly prvky dopravní výchovy v obsahu prvouky, ve třetí třídě se její prvky objevovaly v obsahu vlastivědy, ve čtvrté a páté třídě se prvky dopravní výchovy objevovaly v předmětech kreslení a občanské nauky (CZRSO, 2015).

V letech 1969–2004 bylo vydáno prostřednictvím domácích nakladatelství přes 70 výukových materiálů pro základní a mateřské školy. Ve většině příkladů šlo o prvouky, dopravní výchovy, sešity a pracovní listy. Nejstarší, ještě používaný, výukový materiál, který byl vydaný v roce 2005 byla *Metodika dopravní výchovy v předškolním věku*. (Provalilová, 2009).

V roce 1989 došlo v českých zemích, i přes slibný začátek, k útlumu dopravní výchovy. Změna v systému školství přechodem na RVP, který umožňoval začlenění dopravní výchovy do vzdělávací oblasti, se považovala za zlepšení (Provalilová, 2009).

2.4.2 Výuka dopravní výchovy na základních školách

Základní škola je pro žáky, také z hlediska dopravní výchovy, nejvýznamnější etapa v životě. V průběhu základního vzdělávání se žák mimo potřebné znalosti v jednotlivých předmětech, učí samostatnosti, zodpovědnosti a vzájemné spolupráce. Na základní škole se žák zdokonaluje ve znalostech, které prvotně získal prostřednictvím svých rodičů. Postupem základního vzdělávání získává schopnosti, díky kterým se může sám, bezpečně pohybovat na pozemních komunikacích. Žáci se provozu nejdříve účastní do 10 let jako chodci, do 15 jako cyklisté a od 15 již jako motocyklisté. *„Dítě mladší deseti let smí na silnici, místní komunikaci a veřejně přístupné účelové komunikaci jen na jízdním kole jen pod dohledem starší 15 let, to neplatí pro jízdu na chodníku, cyklistické stezce a v obytné a pěší zóně.“* (Zákon č. 361/2000 Sb. O provozu na pozemních komunikacích, § 58 odst. 2).

Na základních školách v ČR není dopravní výchova vyučována jako samostatný předmět, ale přesto je velmi důležitá. Dopravní výchova v ČR je zařazena do jednotlivých předmětů, mezi tyto předměty, kde se dopravní výchova zařazuje, patří především Tělesná výchova, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda a Výchova ke zdraví. K realizaci dopravní výchovy mohou být používány výukové metody. Dle Stojana se žáci v mladším školním věku nejvhodněji učí správnému chování v dopravě způsoby inscenačními (Stojan, 2007). Nejlepší varianta k výuce tohoto směru, je použití metody ze skupiny aktivizujících výukových metod (hry didaktické, inscenační), nebo komplexních výukových metod. Výuka musí být vedena s důrazem na bezpečnost kritérií, která tvoří výchovný celek. *„Tím je pedagogika postavena před nový úkol – vychovat člověka pro dopravu, vychovat ho k takovým duševním rovinám, postojům a chování, které mu pomohou dopravní situaci zvládnout.“* (Volný, 1983, s.10).

Na prvním stupni je dopravní výchova součástí předmětu Prvouka, nebo též nazývaného Člověk a jeho svět, jehož náplní jsou mimo jiné následující sekce:

1. Ročník – bezpečná cesta do školy (dopravní značky), adresa bydliště, orientace v nejbližším okolí školy, světelné signály, bezpečnost v dopravě jak ve vesnici, či ve městě, jízdní kolo
2. Ročník – přivolání první pomoci, cesta do školy, tísňová volání, orientace v nemocnici, úrazy
3. Ročník – orientace v okolí svého bydliště, znalost světových stran

4. Ročník – Dopravní výchova-jízda na kole (průkaz cyklisty, návštěva dopravního hřiště)

Cílem dopravní výchovy na prvním stupni je naučit žáky samostatně používat prostředky hromadné dopravy osob a dodržovat základní pravidla pro jejich používání, prakticky uplatňovat zásady bezpečného chování i jednání na pozemních komunikacích. Mezi další cíle dopravní výchovy na prvním stupni je zařazena schopnost a dovednost umět přivolat pomoc při dopravní nehodě a znalost zásad poskytování první pomoci v různých podmínkách, které odpovídají možnostem a schopnostem žáka. Žák by měl projevovat ohleduplnost a kázeň k ostatním účastníkům provozu na pozemních komunikacích. Jeden z nejdůležitějších a velmi podstatných cílů je vštípit žákům uvědomění si odpovědného vlastního chování v dopravním provozu.

Cílem dopravní výchovy na 2. stupni základní školy je naučit žáka si uvědomovat a dodržovat základní principy pohybu chodce a cyklisty a správně působit na své okolí. Je velmi důležité, aby žáci chápali dodržování zásad bezpečného a účelného jednání a chování účastníků provozu na pozemních komunikacích jako svou základní povinnost a také uplatňovat tyto základy v souvislostech právní a morální odpovědnosti. Cílem u žáků druhého stupně je schopnost si umět přivolat pomoc při dopravní nehodě a znát zásady poskytování první pomoci.

Dopravní výchova na 2. stupni základní škol je vyučovaná v rámci předmětu Výchova ke zdraví. Tematický okruh je navázán na výuku a učivo, které žáci již absolvovali na 1. stupni ZŠ. Žáci 2. stupně ZŠ by si měli postupně objasnit nejen základní vědomosti, které je potřeba znát z oblasti dopravní výchovy, ale také by měli ovládnout základní rozhodovací schopnosti, které povedou jejich kroky k bezpečnému chování v roli cyklisty, chodce, spolujezdce, či účastníka MHD.

Očekávaný výstup v RVP ZV (VZ-9-1-15) zní: *„Žák projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy, aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobního bezpečí, v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc“.*

Indikátory (RVP, 2021) - Standarty pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví

- 1. žák analyzuje konkrétní situace v silničním provozu a železniční dopravě a uvede nebezpečí (pro sebe i druhé) plynoucí z nevhodného chování roli chodce, cyklisty, cestujícího v dopravních prostředcích*

2. *žák vysvětlí na modelové situaci vztahy a etické chování jednotlivých účastníků silniční a železniční dopravy*
3. *žák popíše prvky výbavy cyklisty a použití zádržných systémů v dopravních prostředcích a vysvětlí jejich smysl*
4. *žák v případě ohrožení zdraví či života přivolá zdravotní a technickou pomoc*
5. *žák v modelových situacích demonstruje postup poskytnutí první pomoci při úrazových stavech*

Vyvrcholením dopravní výchovy na základní škole je možnost získat řidičské oprávnění skupiny „AM“, neboli řidičský průkaz na motocykly, mopedy a skútry s objemem motoru do 50cm³, případě elektrické skútry s výkonem do 4 kW, do této skupiny spadají také „miniauta pro patnáctileté“ s hmotností do 350 kg a rychlostí omezenou na 45 km/h. Žákům devátých ročníků již jejich věk umožňuje absolvovat přípravu, a tedy získat zmíněné řidičské oprávnění v kurzu, které organizují některé autoškoly.

Prostřednictvím České školní inspekce je doporučeno několik bodů, které je potřeba při výuce dopravní výchovy, žákům předat:

- Věnovat vyšší pozornost pro realizaci dopravní výchovy také na 2. stupni základní školy s využitím vhodných forem realizace dopravní výchovy, například projektově orientovaná výuka, účast v dopravních soutěžích, návštěvy dopravního hřiště apod., je nutno aktivity vybírat dle věku žáků.
- Koordinovat zařazení témat, které souvisejí s dopravní výchovou, do více předmětů.
- Usilovat o časté zařazení úloh, které vyžadují řešení ze stran žáků při reálných dopravně bezpečnostních situacích.
- Aktivně a systematicky sledovat a vyhledávat zdroje podkladů, informací a výukových materiálů pro výuku dopravně bezpečnostních problematik, využívat nabídky metodických a výukových materiálů zhotovených odbornými garanty orientující se v této oblasti vzdělávání (zejména BESIP).
- Věnovat pozornost rizikovým místům v okolí školy.
- Mít aktivní přístup k projektům v oblasti dopravní výchovy žáků.

- Zvýšit odbornost učitelů v tématech, které souvisejí s dopravní výchovou, včetně oblasti bezpečnosti žáků při realizaci dopravní výchovy (Česká školní inspekce, 2018/2019).

2.4.3 Rizikové chování dětí a žáků v dopravě

Rizikové chování se rozumí takové chování, při kterém dochází k nárůstu sociálních, zdravotních, výchovných a dalších rizik nejen pro jedince, ale také pro společnost. (Miovský a kol., 2010). Označení rizikového chování v dopravě, je označeno jako takové jednání, které je ohrožující a může vést k škodám na majetku, dopravním kolizím a v důsledku toho k úrazům, nebo úmrtím. Účastníci provozu jak řidiči motorového vozidla, tak ti, kteří motorové vozidlo nevlastní, jsou označeni za rizikovní ve chvíli, když jejich chování agresivní, je v rozporu s pravidly silničního provozu a dopravními předpisy na pozemních komunikacích. Rizikové chování lze rozdělit na typy:

- Podle cílové skupiny (chodec, cyklista, cyklista v městském prostředí, cestující hromadnou dopravou, spolujezdec v motorizovaném vozidle)
- Podle věku cílové skupiny z pohledu školy (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Podle typu rizikového chování (neznalostí dopravních předpisů, osobnostními faktory)

Rizikové chování lze v dopravě také dělit podle typu samotného rizikového chování na:

- *Rizikové chování způsobené vlivem návykových látek (alkohol a jiné drogy)*
- *Rizikové chování způsobené neznalostí dopravních předpisů*
- *Rizikové chování způsobené osobnostními faktory (agresivní jednání, vyhledávání vzrušujících zážitků, přeceňování vlastních schopností, akceptování rizika atp.)*
- Sobotková a kol. (2009) uvádí, že kritickým obdobím k rozvoji rizikového chování je raná adolescence (11 let), z důvodu nárůstu rizikového chování. Také Macek (2003) označuje období adolescence citlivé období k rozvoji problémového a rizikového chování. Z tohoto důvodu, je velmi podstatné preventivně působit na žáky. V rámci mnoha vyučujících předmětů, lze žákům vštípit základní normy a pravidla ke správnému chování, nejen

na pozemních komunikacích v silničním provozu, ale také v osobním životě.

2.4.3.1 Prevence rizikového chování dětí a žáků v dopravě

K předcházení rizikového chování dětí a žáků v dopravě je velmi podstatná prevence. V pedagogickém slovníku je prevence popsána jako: „Soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům“ (Průcha a kol. 2003, s. 176). V rámci preventivních aktivit v dopravě předcházíme-nehodám, úrazům, ztrátám na životech, psychickým traumatům, negativním ekonomickým dopadům, ničení životního prostředí.

Prevenici rizikového chování dělíme na primární prevenci, sekundární prevenci a terciální prevenci. Podstatou primární prevence je předcházení vzniku rizikového chování u osob, u jedinců, u kterých se ještě rizikové chování nevyskytlo (Miovský et al., 2010). Zábranský uvádí, že u sekundární prevence se jedná o předcházení vzniku, rozvoji a přetrvávání rizikového chování u osob, které jsou rizikovým chováním ohroženi (Zábranský, 2003). Například přecházení nedodržování správného chování na pozemních komunikacích. Základem sekundární prevence je včasná diagnostika rizikového chování. V rámci této prevence se používají různá opatření pro jedince s rizikovým chováním (časté pokuty, napomínání v oblasti nesprávného, a také nezodpovědného chování). Sekundární prevence se v dopravní výchově objevuje například v podobě kurzů bezpečné jízdy. Opatření se provádí po vzniklém rizikovém chování, před vznikem negativních dopadů (dopravní nehoda). Terciální prevence se zaměřuje na jedince, kteří nejsou schopni či ochotní se rizikového chování vyvarovat. Cílem terciální prevence je realizace opatření, které zabrání dalšímu rizikového chování.

2.4.3.2 Chování na pozemních komunikacích

Provoz na pozemních komunikacích, je čím dál hustší, a tedy i nebezpečnější. V současné době se nesetkáváme na pozemních komunikacích jen s řidiči motorového vozidla, cyklisty, ale také s jezdci na kolečkových bruslích, malých koloběžkách i skateboardech. Každoročně se počet dopravních nehod, a tím i postižených osob zvyšuje. Za posledních 5 let se počet v nehodovosti osob ve věku od 0-17 let snížil. V roce 2017 se stalo 2118 nehod, oproti roku 2021, jehož počet v nehodách činí 1686

nehod. Následky dopravních nehod, od roku 2017-2021, dle věku viníka nehody činí ve věku od 0-14 let 1 usmrcený a 84 těžce zraněných osob, ve věku od 15-17 let 5 usmrcených a 78 zraněných. Z těchto statistik je uspokojující, že se počet nehod v těchto letech postupně snižoval, ale i přes snížený počet nehod, jsou čísla velmi vysoká (Policie ČR, 2017-2021).

Za rok 2021 bylo celkem v silničním provozu vinou osob ve věku od 0-17 let 1964 nehod, 15 usmrcených osob, 106 těžce zraněných osob a 2108 lehce zraněných osob. Je velmi znepokojující, číslo, které vykazuje následky nehod dle viníků nehody ve věku od 0-14 let, kdy bylo celkem 26 těžce zraněno osob, ve věku od 15-17 let zapříčinilo celkem 8 těžkých zranění a 1 usmrcení. Těžké zranění zapříčinilo 18 chodců, 11 cyklistů a 5 řidičů motocyklu. Z těchto statistik je zřejmá potřeba neustálé potřeby dopravní výchovy. Na silničním provozu se setkáváme s agresivitou, s bezohledností a riskováním. Všichni tito zmínění „řidiči“ se tak stávají účastníky provozu na pozemních komunikacích, je proto důležité všechny účastníky provozu neustále informovat o možném riziku a také o pravidlech silničnímu provozu (Dopravní nehody v ČR, 2017-2021).

V České republice proběhl historicky první celostátní průzkum, který se zabýval dopravním chováním. Výzkum probíhal od podzimu 2017 do jara 2019 a kladl si za cíl zmapovat odkud, kam, jakými dopravními prostředky a za jakými účely obyvatelé Česka cestují. Tento projekt realizovalo Centrum dopravního výzkumu za podpory Ministerstva dopravy České republiky. Průzkum získal data od 9419 domácností z celé České republiky. Průzkum byl vyhodnocen na základě záznamu dopravního chování respondentů. Zapisovali všechny cesty, které během dne vykonaly. Mimo jiné průzkum zjistil, že na každou českou domácnost připadá 0,97 automobilu a 1,23 jízdního kola (Česko v pohybu, 2021).

Jak již bylo v této diplomové práci zmíněno, dopravní výchova je v životě jedince velmi důležitá z důvodu nutného vstřípení informací, které jsou potřebné ke správnému pohybu na pozemních komunikacích, znát.

2.4.4 Dětská dopravní hřiště (DDH)

Nejvhodnějším místem, kde je možné praktikovat dopravní výchovu, jsou dopravní hřiště. Dětská dopravní hřiště se v Československu budují již od počátku 80. let 20. století. Systém dopravní výchovy v České republice byl průběžně rozvíjen. Provozovatel dětských dopravních hřišť jsou autoškoly, mateřské a základní školy, střediska volného času s domy dětí a mládeže, obce, Česká i městské policie. V české republice je jedna z nejrozvinutějších sítí dopravních hřišť v Evropě, v současné době se jich zde nachází více než 160 (BESIP, 2021).

Dětská dopravní hřiště jsou určena k dopravní výchově dětí. DDH se využívají zejména ke školou organizované dopravní výchově, ale také jsou přístupná veřejnosti. Hlavní význam dětských dopravních hřišť je zprostředkování ukázky zmenšenin modelových sítí silnic. DDH tvoří průsečné i okružní křižovatky s dopravními značkami. Křižovatky zde mohou být vybaveny světelnou signalizací, včetně přechodů pro chodce a železničního přejezdu seznamují děti se základními pravidly dopravy na komunikacích. Dětská dopravní hřiště simulují praktickou a zábavnou formou běžný provoz na pozemních komunikacích, umožňují nácvik reálných situací v bezpečném prostředí. DDH umožňuje dětem si vyzkoušet na jízdách kolech, koloběžkách, nebo v dětských autíčkách. Dětská dopravní hřiště umožňují dětem získat zkušenosti, které poté použijí při vlastním pohybu v silničním provozu (Bezpečné cesty, 2021).

Praktická procvičování na dopravních hřištích jsou pro žáky základních škol velmi podstatná, z důvodu procvičení teoretických znalostí, které se žáci naučili. Dopravní hřiště není určeno pouze pro děti ze základních škol, vhodné je také i pro mateřské školy a další organizace pracující s dětmi jakéhokoliv věku. Na dětských dopravních hřištích se také mohou pořádat projekty rozvoje dopravní výchovy do rodin, kde se s dětmi vzdělávají také jejich rodiče. Dopravní hřiště jsou k dispozici také veřejnosti.

Žáci se v rámci praktického výcviku systémově zejména učí význam dopravních značek (jednosměrný provoz, zákazy vjezdu, přednost v jízdě na křižovatkách, zákazy odbočování, příkázaný směr jízdy, světelné signály apod.), také se učí správnou jízdu na kole při provozu, tj. jízda u pravého okraje vozovky, řazení do jízdnic pruhů, odbočování a projíždění křižovatkami. Žáci si také osvojují

pravidla k objíždění překážky a předjíždění cyklistů. Žáci si zde taky osvojí nebezpečná místa pro cyklisty na dětských dopravních hřištích (BESIP, 2021).

Výcvik a výuka na dětském dopravním hřišti patří k neúčinnějším a nevhodnějším formám dopravní výchovy. Při výcviku na dopravním hřišti je zejména kladen důraz na uplatnění úkonů, které jsou velmi podstatné pro žáky k orientaci na pozemních komunikacích. Mezi tyto úkony je zařazeno neustále sledování provozu, dávání znamení o změně směru jízdy, včasné a postupné brzdění, rozhlédnutí a ohlédnutí. Praktický výcvik na dopravním hřišti je určen pro žáky 4. a 5. tříd všech ZŠ a obsahuje procvičení jízdy na jízdním kole, s kterým je spojena přímá aplikace pravidel silničního provozu. Při úspěšném zakončení praktického výcviku získává žák tzv. „Průkaz mladého cyklisty“ (Bezpečne cesty, 2021).

Obrázek 1 Průkaz mladého cyklisty (Autor DP, 2022)



2.4.4.1 Dopravní značení

Dopravní značky jsou určeny k řízení a regulaci silničního provozu na pozemních komunikacích. Interpretace a význam dopravních značek jsou stanoveny v Pravidlech silničního provozu. Mimo dopravních značek je provoz ovlivňován a řízen světelnými a akustickými signály (Portal ridice, 2022).

Dopravní značky dělíme na Výstražné dopravní značky, Dopravní značky upravující přednost, Zákazové dopravní značky, Příkazové dopravní značky, Informativní dopravní značky, Dodatkové tabulky, Vodorovné dopravní značky, Dopravní zařízení a světelné signály (Bezpecne cesty, 2021).

1. Výstražné dopravní značky
 - Výstražné dopravní značky účastníkům provozu místa označují, kde na pozemní komunikaci musí dbát zvýšené opatrnosti nebo na daném místě hrozí nebezpečí
2. Zákazové dopravní značky
 - Účastníci silničního provozu jsou prostřednictvím zákazových dopravních značek dáno omezení nebo zákaz, kterým se musí na pozemní komunikaci řídit.
3. Příkazové dopravní značky
 - Prostřednictvím příkazových dopravních značek je dán příkaz účastníkovi silničního provozu, který není omezením či zákazem
4. Dopravní značky upravující přednost
 - Pomocí dopravních značek, které upravují přednost je regulován pohyb, například předností protijedoucích vozidel účastníků silničního provozu na pozemních komunikacích
5. Dodatkové tabulky
 - Dodatkové tabulky, které jsou vždy umístěné pod dopravní značkou rozšiřují, popřípadě mění význam dané značky.
6. Informativní dopravní značky
 - Informativní dopravní značky informují účastníky provozu o určité události, popřípadě mu pomáhají v orientaci na pozemních komunikacích.

7. Informativní dopravní značky směrové
 - Informativní dopravní značky směrové pomáhají účastníkům provozu na pozemních komunikacích v orientaci pomocí značek s viditelně ukázanou směrovou šipkou
8. Vodorovné dopravní značky
 - Vodorovné značky dávají účastníkům provozu pokyn k úpravě jízdy.
9. Světelné signály
 - Světelné signály jsou v jakémkoliv případě nadřazeny svislým dopravním značkám upravující přednost
10. Dopravní zařízení
 - Dopravní zařízení jako například svodidla, zábradlí či odrazové zrcadlo vypomáhají účastníkům silničního provozu na pozemních komunikacích v orientaci.

2.4.5 Preventivní projekty a instituce z oblasti dopravní výchovy

Výuka dopravní výchovy na českých školách je plně v působnosti a rozhodnutí každé školy, proto se v oblasti tohoto tématu angažuje velké množství institucí (Provalilová, 2009).

Za cílem předcházení dopravních nehod a minimalizování jejich následků vznikly společnou snahou velmi zajímavé projekty z oblasti dopravní výchovy.

Tým silniční bezpečnosti

Tým silniční bezpečnosti je značka, pod kterou své aktivity vykonává nezisková organizace *Bezpečně na silnicích o.p.s.* Hlavním posláním této organizace je prostřednictvím vhodných preventivních aktivit a programů přispívat ke snižování výskytu závažné dopravní nehodovosti.

Asociace Záchranný kruh

Záchranný kruh je nezisková organizace. Vyvíjí a realizuje systém vzdělávání, informování a prevence v oblasti běžných rizik a mimořádných událostí. Tato nezisková organizace se zabývá tématy, která jsou velmi podstatná v žákové životě. Mezi tato témata patří mimořádné události, osobní bezpečí, první pomoc a bezpečná doprava. Právě první pomoc a bezpečná doprava jsou témata, která jsou v dopravní výchově

velmi důležitá. V bezpečné dopravě jsou témata zaměřena na auta, hromadnou dopravu, motorky, cyklisty a chodce.

Téma, které je zaměřené na auta, obsahuje informace k povinné výbavě, k rizikovým činnostem při řízení, rady, jak se zachovat u dopravní nehody, jak ze strany pozorovatele, tak účastníka, správné vožení a přeprava dětí a zvířat, informace k zabezpečení auta, ke správné aplikaci bezpečnostního pásu, informace k bezpečné vzdálenosti na vozovce, desatero pohybu po vozovce v zimě nejen pro řidiče apod.

Téma, které je zaměřené na první pomoc, obsahuje ukázkou první pomoci (krok za krokem, informace k tísňovým voláním, představení správné resuscitace neboli oživování, informace ke správnému volání na tísňovou linku apod. (Zachranny-kruh, 2021).

Markétina dopravní výchova

Markétina dopravní výchova působí pod značkou *Tým silniční bezpečnosti*. Posláním tohoto projektu je vytváření prostředí k efektivní výchově a vzdělávání dospělých i dětí v oblasti bezpečnosti silničního provozu. Markétina dopravní výchova zprostředkovává inovativní didaktické materiály, výukové pomůcky do rodin, škol i volnočasových center, semináře pro pedagogy akreditované MŠMT, výtvarné a literární soutěže a osvětové akce pro veřejnost (MDV, 2010-2022).

BESIP

BESIP je hlavním koordinačním subjektem silničního provozu v České republice. BESIP je také expertním orgánem v oblasti působení na lidského činitele. Tento subjekt je samostatným oddělením Ministerstva dopravy v České republice (IBESIP, 2020).

„Ministerstvo dopravy – BESIP usiluje o co možná největší zapojení škol a žáků 4. tříd do výuky dopravní výchovy na dětských dopravních hřištích. Dopravní výchova se skládá z 5 hodin teoretické výuky, kterou děti mohou absolvovat s lektorem dopravní výchovy přímo ve škole nebo na dopravním hřišti. Následuje dalších 5 hodin věnovaných praktickému výcviku na dětském dopravním hřišti. Tato aktivita je zakončena zkouškou, přičemž ti žáci, kteří uspějí v závěrečném testu a jízdě po dětském dopravním hřišti, získají takzvaný Průkaz cyklisty.“ (BESIP, Žáci základní školy).

BESIP uvádí tematický plán teoretické výuky, který je zpracován na minimální rozsah požadovaných znalostí provozních pravidel na pozemních komunikacích k získání Průkazu cyklisty. K výuce se také používá 15 obrazů (*Máš své jízdní kolo správně vybaveno?; Kam nesmíš jezdit; Vjíždění na silnici; Jízda na kole; Zastavuj opatrně; Objíždění překážky; Řazení před křižovatkou; Odbočování; Křižovatky hlavní a vedlejší pozemní komunikace; Křižovatky nerozlišených pozemních komunikacích; Kruhový objezd; Otáčení; Světelné signály; Vodorovné dopravní značky; Pokyny policisty*). Na konci výuky je zařazeno závěrečné přezkoušení pravidel na pozemních komunikacích pomocí testu, který obsahuje otázky na okruhy, kterým se žáci věnovali a měli by se v nich orientovat (BESIP, 2016).

3 Návrh vlastního audiovizuálního materiálu

Praktickou část diplomové práce představuje vyhotovení autorského vizuálního materiálu-edukačního videa pro dopravní výchovu. Cílem této kapitoly je vytvoření vlastní aktivizační situační metody pro žáky druhého stupně základních škol. Obsah audiovizuálního videa je zaměřený na virtuální pohled na dopravní hřiště. Hlavním cílem tohoto videa je motivovat a naučit žáky se správně orientovat na pozemních komunikacích.

3.1 Tvorba audiovizuálního videa

V této diplomové práci se zabýváme aktivizačními metodami a také metodami zaměřenými na dopravní výchovu. Je velmi důležité, aby žák byl schopen se orientovat v silničním provozu, a to nejen z důvodu svého bezpečí, ale také bezpečí ostatních účastníků, kteří se na silnici mohou pohybovat. Žák by si měl osvojit pravidla silničního provozu již v útlém věku dětství.

Pro mnoho jedinců je efektivní a přínosné, když si mohou určité situace představit v reálném životě než na papíře, respektive v učebnicích. Prostřednictvím této aktivizační metody si žáci osvojí základní pravidla, která uvidí jak z pohledu řidiče, tak z pohledu kolemjdoucího. Pro žáky ZŠ jsou výhodou dopravní hřiště, která slouží pro jasnou představu, respektive představuje didaktickou zásadu názornosti a propojení teorie s praxí.

Bohužel se ale může stát, že návštěva dopravního hřiště nemůže být pro žáky realizována, a to z několika důvodů. Jedním z nich je onemocnění žáka, či například špatné počasí. V těchto situacích nastává alternativa v podobě mého vytvořeného audiovizuálního materiálu-edukačního videa.

Tato aktivizující metoda je zaměřena na reálné situace, které mohou žáci vidět prostřednictvím virtuálního videa.

Pro dosažení plynulých záběrů, nám bylo umožněno jezdit na elektrické koloběžce po dopravním hřišti, jinak je pohyb na elektrických koloběžkách zakázán.

Vytvoření videa trvalo cca 30 hodin práce. Tvorba materiálu se rozdělila do několika fází: Oslovení správce dopravního hřiště a domluvení se na možnost natáčení, oslovení kameramana, sepsání scénáře natáčení a postupy, samotné natáčení,

postprodukce, neboli následné zpracování videa (vybrání správného materiálu, střih videa, barva, nahrání doprovodného hlasu....).

3.1.1 Podpůrné materiály

Výukové video dokáže žákům přiblížit, teorií do praxe, chování chodce nebo řidiče na pozemních komunikacích. Doporučení chování na pozemních komunikacích vydává PČR. Na chodce i ostatní účastníky silničního provozu se zaměřuje preventivní projekt *Zebra se za Tebe nerozhledne!*

BESIP je další institucí zaměřující se na bezpečnost na komunikacích. Jedná se o oddělení Ministerstva dopravy ČR koordinující činnosti v oblasti bezpečnosti na pozemních komunikacích a v oblasti působení na lidského činitele. Svou činnost zaměřuje na celostátní kampaně, dopravní výchovu a rozšiřování informací o osvědčených postupech.

3.1.2 Obsah vlastního audiovizuálního materiálu

Rozhodla jsem se vytvořit vlastní semi-interaktivní výukovou metodu, která se bude opírat o teoretické znalosti žáků a jejich zapojení v praxi při shlédnutí výukového videa. Budou zde znázorněny ukázkové situace, jak se jako chodec nebo řidič chovat na pozemních komunikacích. (<https://www.youtube.com/watch?v=yKjt6-D6feM>)

Technické vybavení škol se neustále zdokonaluje, avšak promítání videí je v tomto směru konstantou. Z toho důvodu je v této části použita forma videa zobrazujícího jednotlivé situace. Nejprve se seznámíme s dopravním hřištěm, dopravními předpisy a dopravními značkami. Poté bude následovat část, která prověří dosavadně nabyté vědomosti. V okamžiku, kdy se účastník bude muset rozhodnout, bude video pozastaveno a v dolní části se objeví možnosti, jak by se mohl zachovat. Jednotlivé odpovědi si žáci poznamenají do záznamového archu a po skončení videa proběhne vyhodnocení správných odpovědí.

Audiovizuální materiál je rozdělen na tři části. V první části jsou žáci seznámeni s dopravním hřištěm a také obeznámeni s pár důležitými dopravními značkami. Druhá část videa obsahuje otázky, směřující k žákům, na které odpovídají.

Jejich odpovědi zaznamenávají do záznamových archů. Třetí a poslední část videa je zaměřena na kontrolu záznamových archů.

3.1.2.1 Realizace aktivizační metody ve výuce

Vzdělávací oblast: Výchova ke zdraví

Ročník: 7.

Téma hodiny: Správná orientace na pozemních komunikacích

Časová dotace: 45 minut

Materiální didaktické pomůcky: audiovizuální ukázka, záznamový arch, 2 propisky odlišné barvy

Edukační cíle:

- Kognitivní: Žák popíše základní rozdělení dopravních značek.
Žák zpracuje zjištěné informace na jejich základě se správně rozhoduje.
- Afektivní: Žák zhodnotí záznamový arch svého spolusedícího.
Žák si uvědomuje důležitost správné orientace na pozemních komunikacích.
- Psychomotorické: Žák na základě informací získaných audiovizuálním materiálem uplatňuje v běžném životě pravidla silničního provozu v roli chodce, cyklisty.

Popis aktivizační výukové metody:

Před prezentací samotného videa, učitel v průběhu 13 minut s žáky zopakuje základní informace, které jsou potřebné, k správné orientaci na vozovce. Během následných 2 minut učitel žákům rozdá záznamové archy a vysvětlí jim podstatu jejich

vyplnění. Poté ihned zapíná 14minutové video. Video obsahuje také pokyny ke kontrole záznamových archů a samotnou kontrolu většiny otázek. Dle pokynů, si žáci vzájemně se svým spolusedícím zkontrolují své odpovědi. Po ukončení videa, v průběhu 16 minut, učitel s žáky zkontroluje zbylé dva úkoly a také vysvětlí případné nejasnosti a znovu zopakuje důležitost správné a bezpečné orientace na pozemních komunikacích.

3.1.2.2 Vyhodnocení

Záznamový arch vyplňovalo celkem 34 žáků (20 dívek a 14 chlapců) 7. ročníků a 20 žáků (10 chlapců a 10 dívek) 6. ročníků. Záznamový arch tedy celkem vyplnilo 54 žáků. Žáci odpovídali celkem na 14 otázek. Záznamový arch obsahuje 12 uzavřených otázek a 2 otázky otevřené. Žáci mohli získat dohromady 20 bodů.

Žáci byli velmi šikovní, plného počtu bodů dosáhli 30 žáků, 7 žáků měli pouze jednu chybu, 8 žáků tři chyby a zbylí 4 žáci měli více jak 5 chyb. Otázky s číslem 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13 a 14 byly odpovězeny 100 % úspěšně. U otázek 1, 2, 5, 11 a 12 byla úspěšnost horší, ale po diskusi, která se konala po ukončení aktivizační metody bylo žákům, prostřednictvím vyučujícího vše objasněno a vysvětleno.

První otázka, která zní: „Kdo má přednost v jízdě?“ upozorňuje žáky na méně časté značení, první značka, která se nachází ve vrchní části na nazývá značka: Křižovatka, upozorňuje na křižovatku, kde není přednost v jízdě upravena svislými dopravními značkami. Druhá značka, která se nachází pod první značkou je dodatková značka, která řidiče upozorňuje na tvar křižovatky, kdy není určena hlavní, či vedlejší ulice, proto zde platí „Pravidlo pravé ruky“. Tato otázka žáky velmi zmátla, 19 žáků odpovědělo chybně.

Druhá otázka zní: „Dopravní značka znázorňuje:“ toto dopravní značení upozorňuje řidiče na Železniční přejezd bez závor. Tato otázka nebyla 100% úspěšná, avšak neúspěšně odpověděli pouze 2 žáci.

Třetí otázka se zabývá taktéž železničním přejezdem a zároveň značkou „Stůj, dej přednost v jízdě!“ toto značení přikazuje řidiči zastavit na místě a dát přednost v jízdě. Třetí otázka, u které se žáci rozhodovali, zda se řidič na videu správně rozhodl, přesně zněla: „Zachoval se řidič správně?“, měla 100% úspěšnost. Značku Stůj, dej přednost v jízdě, si žáci zopakovali na začátku videa.

Čtvrtá otázka, která zní: „Kdo má přednost na kruhovém objezdu?“ měla k překvapení také 100% úspěšnost. Žáci správně vybrali odpověď: řidič, který jede po kruhovém objezdu.“

U páté otázky žáci rozhodovali o správné přednosti. Pátá otázka zní: „Komu musím dát přednost?“ Tato otázka byla pro žáky velmi matoucí, na tuto otázku špatně odpovědělo 15 žáků. Po konzultaci si žáci uvědomili správné chování na křižovatce.

Šestá otázka si nesla také 100% úspěšnost. Tato otázka odkazovala na dopravní značku, která prikazuje: „Dej přednost v jízdě“. Žáci si tuto značku mohli zopakovat před začátkem odpovědi do záznamových archů.

Sedmá dopravní značka zní: „Tato dopravní značka upozorňuje na:“ Dopravní značka upozorňuje žáky na přechod pro cyklisty. Úspěšnost na tuto otázku byla 100% úspěšná.

Osmá otázka upozorňuje na možnost nefungujících semaforů. Ve chvíli, kdy nefunguje světelná signalizace, se musí účastníci dopravního provozu orientovat dopravními značkami. Žáci při této otázce měli taktéž 100% úspěšnost.

Při deváté otázce žáci rozhodovali o správnosti chování řidiče. Je velmi potěšující, že při této otázce byla taktéž 100% úspěšnost.

Desátá otázka zní: „Musím se rozhlédnout při přechodu cesty?“ Je očividné, že pravidla, které jsou nutné znát při přecházení přechodu pro chodce, mají žáci naučené. Tato otázka také odkazovala 100% úspěšnost.

Jedenáctá otázka: „Jakých chyb se dopustil řidič?“ byla, i přes upozornění žáků prostřednictvím vyučujícího na možné 2 správné odpovědi, pro žáky velmi matoucí, 40 žáků vybralo pouze jednu správnou odpověď.

Dvanáctá otázka byla zaměřena na pozornost žáků. Všichni žáci musí znát správnou výbavu, kterou musí mít při jízdě na koloběžce, či kole. Řidiči na zelené koloběžce chyběla ke správné výbavě helma, měl na sobě schválně kšiltovku, která očividně žáky zmátla. Na tuto otázku: „Byl správně vybaven řidič zelené koloběžky?“ 20 žáků neodpovědělo správně.

Otázka pod číslem třináct, byla odlišná od ostatních. Žáci zde nevybírali z odpovědí, ale měli nakreslit a popsat semafor. Na tento úkol měli žáci vytyčený čas,

který trval 2minuty. Je velmi potěšující, že i přes náročnosti úkolů, ho všichni žáci zvládli se 100% úspěšností. Kontrola tohoto úkolu probíhala na tabuli.

U poslední otázky měli žáci za úkol správně popsat telefonní čísla, díky kterých se dovolají k záchranným složkám. Žáci měli při této otázce taktéž 100% úspěšnost. Správnost odpovědí probíhala ústně po ukončení videa.

Žáci byli z audiovizuálního materiálu velmi nadšeni. Líbila se jim ukázka dopravního hřiště a také upozornění na značky, se kterými se ještě nesetkali. Mě osobně jako jejich učitelé také bavilo jim tento materiál pouštět a konzultovat s nimi jejich postřehy a sdílet jejich nadšení.

3.1.2.3 Použitá technika

Pro natáčení výukového videa byla použita různorodá záznamová technická zařízení. Statické záběry byly pořizovány digitálním bezzrcadlovým fotoaparátem Canon M50 mark II, a dronem DJI Mavic Air 2. Dynamické záběry zaznamenával fotoaparát Canon M50 mark II osazený na tří osmém stabilizátoru ZHIUN Weebill S, outdoorová kamera DJI Action 2 a dron DJI Mavic Air 2.

Všechny materiály byly nahrávány ve Full HD nebo 4K rozlišení s 50 snímky za sekundu a následně zpracovány ve stříhovém programu na standart Full HD s 25 snímky za sekundu.

4 Diskuze

Záznamový arch vyplňovalo celkem 34 žáků (20 dívek a 14 chlapců) 7. ročníků a 20 žáků (10 chlapců a 10 dívek) 6. ročníků. Záznamový arch tedy celkem vyplnilo 54 žáků. Žáci odpovídali celkem na 14 otázek. Záznamový arch obsahuje 12 uzavřených otázek a 2 otázky otevřené. Žáci mohli získat dohromady 20 bodů.

Představení audiovizuálního materiálu proběhlo na ZŠ Moravské v Havířově. Video, které bylo žákům k dispozici poukazovalo na znalosti, které musí žáci, při pohybu na pozemních komunikacích, znát. Cílem audiovizuálního materiálu bylo obeznámit žáky se základy silničního provozu. Prostřednictvím videa byl cíl splněn.

Diplomová práce s názvem *Aktivizační výukové metody v předmětu Výchova ke zdraví s akcentem na dopravní výchovu* měla stanovené 3 hlavní cíle. Prvním hlavním cílem bylo, na základě rešerše dostupných odborných zdrojů, upřesnit význam aktivizačních výukových metod a také jejich potřebu ve výuce. Aktivizační výukové metody svým podílem napomáhají učitelům k aktivnějšímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Aktivizující výukové metody přinášejí žákům mnohem víc než jen odborné informace, jelikož je zájem žáků při těchto metodách stoupá. Žáci si díky aktivizačním metodám propojují reálný život se školou. Na první hlavní cíl navazuje první cíl dílčí. Prvním dílčím cílem, této diplomové práce, bylo Upřesnit rozdělení aktivizačních výukových metod. V literatuře se mnohokrát objevují odlišná označení metod. Pro tuto práci, bylo vybráno rozdělení dle autorů Maňák a Švec. Tito dva autoři rozdělují aktivizační výukové metody na Metody diskusní, situační, heuristické, inscenační a didaktické hry (Maňák a Švec, 2003). Každá z těchto metod má svůj styl a řád, kterým se vyučující, při použití aktivizačních metod, řídí. Druhým hlavním cílem bylo na základě rešerše dostupných odborných zdrojů objasnit problematiku dopravní výchovy. V práci bylo na základě odborných zdrojů a statistik zjištěno, že dopravní výchova je v průběhu života žáka, velmi důležitá. Dopravní výchova směřuje žáky ke správnému chování na pozemních komunikacích. Díky této výchově se žáci učí zodpovědnosti jak k sobě samému, tak ke svému okolí. Třetím hlavním cílem této diplomové práce byla aplikace autorské aktivizační metody v podobě audiovizuálního materiálu-edukačního videa. Edukační video bylo předvedeno žákům šestých a sedmých ročníků základních škol. Prostřednictvím videa byly žákům objasněny základní informace, které jsou potřeba k bezpečnému pohybu na pozemních

komunikacích. Na třetí hlavní cíl navazuje druhý cíl dílčí. Druhým dílčím cílem, bylo zjistit náročnost přípravy a realizaci aktivizačních metod u žáků ve výuce. Díky této diplomové práci a také přípravy autorské výukové metody, bylo zjištěno, že každá výuková metoda by měla být před realizací správně připravena. Měli by být připraveny správné cíle a také časový harmonogram, avšak přes náročnost přípravy aktivizačních metod, jsou tyto metody velmi oblíbené a žádané. Žáci se díky aktivizačním metodám lépe v učivu orientují a také si ho snáze zapamatují.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na aktivizační výukové metody ve výuce v předmětu výchova ke zdraví, se zaměřením na dopravní výchovu. Prvním hlavním cílem práce bylo na základě rešerše dostupných odborných zdrojů upřesnit význam aktivizačních výukových metod a také jejich potřebu ve výuce. Druhým hlavním cílem bylo na základě rešerše dostupných odborných zdrojů objasnit problematiku dopravní výchovy. Třetím hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření a aplikace autorské aktivizační metody v podobě audiovizuálního materiálu-edukačního videa.

Teoretická část byla rozdělena na 4 hlavní kapitoly. První kapitola se zabývala kurikulárními dokumenty, nebo také pedagogické dokumenty, které určují především koncepci, cíle a vzdělávací obsahy vzdělávacích etap. Druhá kapitola diplomové práce byla zaměřena na výukové metody, které jsou chápány jako postup učitele, směřující k dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Výukové metody jsou rozděleny na několik kategorií. Pro tuto diplomovou práci byla podstatná kategorie aktivizační výukové metody. Právě aktivizační výukové metody byly tématem třetí kapitoly diplomové práce. Aktivizační výukové metody umožňují učitelův aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Poslední kapitola s názvem Dopravní výchova se zabývala správností chování účastníků na pozemních komunikacích. Ze statistik a znalostí, které byly v práci zmíněny, je zřejmá nutnost dopravní výchovy. Dopravní prostředí může být velmi nevyzpytatelné a nebezpečné, proto je nutné vštípit žákům nejnужnější pravidla chování a bezpečnosti.

Praktická část diplomové práce obsahovala autorský vizuální materiál-edukační video pro dopravní výchovu, kde žáci v rámci opakování vyplňovali odpovědi do záznamových archů. Edukační video bylo předvedeno žákům šestých a sedmých ročníků základních škol. Prostřednictvím videa byly žákům objasněny základní informace, které jsou potřeba k bezpečnému pohybu na pozemních komunikacích.

Ze zpětné vazby žáků bylo jasně znát, že edukační video mělo u žáků velký úspěch. Žáci si prostřednictvím videa, aniž by se museli učit z učebnic, ujasnili správné chování na pozemních komunikacích.

Souhrn

Tato diplomová práce se zabývá aktivizačními výukovými metodami ve výchově ke zdraví s akcentem na dopravní výchovu.

Teoretická část této diplomové práce je zprvu zaměřena na kurikulární dokumenty neboli pedagogické dokumenty, které vymezují především cíle, koncepci a vzdělávací obsahy určité etapy vzdělávání. Dále je práce věnována výukovým metodám. Výuková metoda je chápána jako cesta, respektive prostředek, či postup učitele směřující k dosažení určité výchovně vzdělávacího cíle. Třetí kapitola této diplomové práce se zabývá právě jedné z kategorií tohoto rozdělení s názvem Aktivizační výukové metody, které jsou obsahem samotného názvu DP. Aktivizující výukové metody napomáhají učitelům k aktivnímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Tyto metody jsou pro žáky velkým přínosem. Díky aktivizačním metodám jsou žáci podporováni ve zlepšení jejich komunikace, samostatnosti a také v rozvoji osobnosti. Čtvrtá a také poslední část teoretické části, je věnována dopravní výchově. Dopravní výchova by měla být v životě žáka velmi podstatnou součástí. Je zapotřebí, aby každý účastník silničního provozu byl obeznámen s pravidly, které je potřeba dodržovat při pohybu na pozemních komunikacích, jak ze strany jezdce, tak chodce. Děti jsou jedni z nejzranitelnějších účastníků silničního provozu. V určitém věku se již stávají zodpovědnými sami za sebe. Diplomová práce také obsahuje vlastní návrh audiovizuálního materiálu-edukační video pro dopravní výchovu. Toto video odkazuje na orientaci žáků v dopravním prostředí.

Summary

This diploma thesis deals with activating teaching methods in health education with an emphasis on traffic education.

The theoretical part of this diploma thesis is initially focused on curricular documents or pedagogical documents that define primarily the objectives, concept and educational contents of a certain stage of education. Furthermore, the thesis is devoted to teaching methods. The teaching method is understood as a way, or rather a means or procedure of the teacher aimed at achieving a certain educational goal. The third chapter of this diploma thesis deals with one of the categories of this division called Activation Teaching Methods, which are the content of the title of the diploma thesis itself. Activating teaching methods help the teacher to actively involve pupils in the educational process. These methods are of great benefit to pupils. Thanks to activation methods, pupils are supported in improving their communication, independence and personality development. The fourth and also the last part of the theoretical part is devoted to traffic education. Traffic education should be a very important part of a pupil's life. It is necessary for every road user to be familiar with the rules to be followed when moving on the road, both by the rider and the pedestrian. Children are some of the most vulnerable road users. At a certain age, they already become responsible for themselves. The diploma thesis also contains its own design of audiovisual material - educational video for traffic education. This video refers to the orientation of pupils in the transport environment.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. BRANSFORD, J. D., STEIN, B. S., 1995. The ideal Problem Solver. 2. vyd. NY: W.H. Freeman and Company.
2. BRATSKÁ, M. 1992. Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. 1. vyd. Bratislava: UK. 137 s.
3. ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
4. ČERVENKOVÁ, Iva. Výukové metody a organizace vyučování [online]. Ostrava, 2013 [cit. 2022-04-17]. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
5. DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ. Diagnostika a terapie duševních poruch. Druhé. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9855-4
6. Fisher, C. D. (1993). Boredom at Work: A Neglected Concept. Human Relations,46(3), 395-417. <https://doi.org/10.1177/001872679304600305>
7. HART, Leslie, A. Human brain and human learning. Longman Publishing Group, 2008, 259 s.
8. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
9. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-
10. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-
11. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury
12. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-
13. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
14. KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
15. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování [online]. Praha: Grada, 2009 [cit. 2022-04-17]. ISBN 9788024728575.
16. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Vyučování jako dialog. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024715414.
17. KOMENSKÝ, J. A. Vybrané spisy I. Praha: SPN, 1958.
18. KOMENSKÝ, J. A. Vybrané spisy II. Praha: SPN, 1964.
19. KOTRBA, T., LACINA, L. Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga. 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
20. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

21. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
22. LERNER, I. J. Didaktické základy metod výuky. Praha: SPN, 1986.
23. LOKŠOVÁ, Irena. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 8024703742.
24. MAŇÁK, J. 1997. Alternativní metody a postupy. Brno: MU. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
25. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
26. MAŇÁK, Josef. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-7315-002-6.
27. MEYER SPACKS, Patricia, Edgar SHANNON PROFESSOR a Chair DEPARTMENT. Boredom: The Literary History of a State of Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1995. ISBN 9780226768533.
28. MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha: SPN, 1975.
29. O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0)
30. PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-200-0950-7
31. PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
32. PECINA, P. 2008. Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta. 98 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
33. PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.
34. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
35. PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, c2003. ISBN 80-200-1086-6.
36. PROVALILOVÁ, I. Vývoj dopravní výchovy. In. Aktuální otázky dopravní výchovy. Stojan, M. et al., 1. vyd. Brno: MSD, 2009, 128 s. ISBN:978-80-7392-123-1.
37. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
38. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. s. 127. ISBN 978-80-7367-647-6.
39. RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, M.; ŠEĐOVÁ, K. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. ISBN 978-80-210-4779-2.
40. REJZEK, Jiří. Český etimologický slovník. Praha: Leda, 2001. ISBN 80-85927853
41. SANG, H. K.: Tisíc a jeden způsob jak motivovat sebe i druhé. 1. vyd. Praha: Management Press, 1999. 162 s. ISBN: 80-85943-96-4.
42. SANG, H. K.: Tisíc a jeden způsob jak motivovat sebe i druhé. 1. vyd. Praha: Management Press, 1999. 162 s. ISBN: 80-85943-96-4.
43. SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

44. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
45. SMÉKAL, V.: *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
46. STOJAN, Mojmir, 2007. *Dopravní výchova pro učitele 1. stupně ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4251-3.
47. STOJAN, Mojmir, 2009. *Škola a zdraví 21: aktuální otázky dopravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. ISBN 978-80-210-5125-6.
48. SVENDSEN, Lars Fr. H. *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín, 2011. Tema (Kniha Zlín). ISBN 978-80-87162-14-9.
49. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
50. VOLNÝ, Josef, 1983. *Didaktika dopravní výchovy na 1. stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. Praha: SPN. Učebnice pro vysoké školy.
51. VYMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2004. *Psyché* (Grada). ISBN 8024707233.
52. Zákon 361/2000 Sb., o provozu na pozemních komunikacích a o změnách některých zákonů (zákon o silničním provozu). In: *Sbírka zákonů*. 14. 9. 2000. ISSN 1211-1244.
53. Zákon č. 273/2008 Sb., o Policii České republiky. In: *Sbírka zákonů*. 17. 7. 2008. ISSN 1211-1244.
54. Zákon č. 341/2005 Sb., o veřejných výzkumných institucích. In: *Sbírka zákonů*. 22. 7. 2005. ISSN 1211-1244.
55. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
56. ZUKERSTEIN, Jaroslav. *Aktivizující metody v technickém vzdělávání*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 112 s. ISBN 978-80-7414-430-1.

Internetové zdroje

57. Aktivizující výukové metody. *Clanky.rvp.cz* [online]. [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>
58. BESIP. *Dopravní výchova*. (2017) Dostupné z: <http://www.ibesip.cz/cz/dopravni-vychova>.
59. *Bezpečné cesty* [online]. [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.bezpecnecesty.cz>
60. *Bezpečné cesty: Dopravní značky* [online]. [cit. 2022-06-14]. Dostupné z: https://www.bezpecnecesty.cz/cz/autoskola/dopravni-znacky?gclid=CjwKCAjw46CVBhB1EiwAgy6M4t_pgd4-nX86JDdhHO1mFvbBT4mmKHioIeAL5bZ7frqjeN2DaaeUqhoCjxMQAvD_BwE
61. *Dokumenty ke stažení: Školní vzdělávací plán*. *Www.zsmoravska.cz* [online]. Havířov [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: <http://www.zsmoravska.cz/ke-stazeni/dokumenty-skoly>
62. DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Druhé. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9855-4

63. DZIAK, Mark. Brainstorming. Salem Press Encyclopedia [online]. Research Starters, 2015, (1.) [cit. 2015-10-30]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=100259213&lang=cs&site=eds-live&authtype=ip,shib&custid=s7108593>
64. Fisher, C. D. (1993). Boredom at Work: A Neglected Concept. *Human Relations*, 46(3), 395-417. <https://doi.org/10.1177/001872679304600305>
65. <https://www.youtube.com/watch?v=yKjt6-D6feM> – Autorský audiovizuální materiál
66. IBESIP. Kdo jsme. In: Ibesip.cz [online]. ©2020 [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <https://www.ibesip.cz/O-Besip/BESIP-o-nas>
67. MAŇÁSKOVÁ, A. 2014. Aktivizační a motivační výukové metody: bakalářská práce. Brno: Univerzita Tomáše Bati, Institut mezioborových studií. 52 s. Vedoucí bakalářské práce Monika Tannenbergerová.
68. MARÁDOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z didaktiky výchovy ke zdraví*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-662-8.
69. Marketina dopravní výchova: Zážitková dopravní výchova pro děti, učitele i rodiče [online]. [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.dopravnivychova.cz>
70. Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
71. Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697.
72. Observatoř bezpečnosti silničního provozu. <https://www.czrso.cz> [online]. [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.czrso.cz>
73. PAVELKOVÁ, Isabella, Kateřina KUBÍKOVÁ a Aneta BOHÁČOVÁ. Strach a školní výkon. *Pedagogika* [online]. 2020, 70(2) [cit. 2022-04-17]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [doi:10.14712/23362189.2019.1594](https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1594)
74. *Policie České republiky* [online]. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/statistika-nehodovosti-900835.aspx>
75. První celostátní průzkum. *Česko v pohybu* [online]. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.ceskovpohybu.cz>
76. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného
77. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-2021 [online]. In: . 2021 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: [doi:https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani](https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani)
78. RVP ZV 2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovu [online]. Praha, 2017, 2017 [cit. 2022-3-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216>
79. RVP ZV 2021. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovu [online]. Praha, 2021, 2017 [cit. 2022-4-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>
80. RVP ZV. www.msmt.cz [online]. Praha, 2013, 1.9.2013 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>
81. STOJAN, Mojmír, 2009. Škola a zdraví 21: aktuální otázky dopravní výchovy. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. ISBN 978-80-210-5125-6.
82. Školský zákon. MŠMT. Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 90 o předškolním, ve znění účinném od 11. 7. 2020[online]. Česká republika, 2020, [cit. 2022-3-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>

83. Tým silniční bezpečnosti. <https://www.tymbezpecnosti.cz> [online]. [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.tymbezpecnosti.cz>
84. VOLNÝ, Josef, 1983. Didaktika dopravní výchovy na 1. stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult. Praha: SPN. Učebnice pro vysoké školy.
85. *Všechny dopravní značky* [online]. 1.2.2022 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.portalridice.cz/clanek/vsechny-dopravni-znacky-prehled-a-vyznam>
86. Záchranný kruh. <https://www.zachranny-kruh.cz> [online]. [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.zachranny-kruh.cz>
87. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody-úvod [online]. 1.2.2012 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: doi:<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15011/VYUKOVE-METODY---UVOD.html>

Seznam zkratk

DDH	Dětské dopravní hřiště
DP	Diplomová práce
MŠMT.....	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NPI	Národní pedagogický institut
NUV	Národní ústav pro vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1 Průkaz mladého cyklisty (Autor DP, 2022)	56
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru	13
Tabulka. 2 Klasifikace výukových metod podle Maňáka (2011).....	21

Seznam příloh

Příloha 1: Záznamový arch

Příloha 2: GDPR-Souhlas zákonného zástupce k natáčení videí nezletilého

Jméno:

Datum:

Záznamový arch – Dopravní hřiště

1. Kdo má přednost v jízdě?

A) B)

2. Dopravní značka znázorňuje:

A) B) C) D)

3. Zachoval se řidič správně?

A) B)

4. Kdo má přednost na kruhovém objezdu?

A) B)

5. Komu musím dát přednost?

A) B) C) D)

6. Tato dopravní značka:

A) B) C) D)

7). Tato dopravní značka upozorňuje na:

A) B) C) D)

8) Když nesvítí světelná signalizace:

A) B)

9. Zachoval se řidič správně?

A) B)

SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ
pořízení a zveřejnění fotografií, audio a video záznamů mé osoby

Já, níže podepsaný /podepsaná

Jméno a příjmení:

Adam Solařka

Datum narození / IČ:

Adresa:

Další identifikace (e-mail):

tímto uděluji Michaela Beníčkové, bytem Nákupní 421/10, 736 01, Havířov (dále jen jako „Správce“), svůj výslovný souhlas, aby Správce ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, a Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů), zpracovával mé osobní údaje, a to:

pořízením fotografií, audio nebo video záznamů mé osoby a zveřejněním osobních údajů na nich zachycených, případně doplňte další:

Tento svůj souhlas s pořízením a zveřejněním fotografií, audio nebo video záznamů mé osoby uděluji za účelem vytvoření výukového audiovizuálního materiálu, edukačního videa pro dopravní výchovu, Správce na sociálních sítích Správce, u kterých má Správce zřízený vlastní profil (Facebook, Twitter, Instagram a Youtube), a to na dobu neurčitou, resp. do okamžiku odvolání tohoto souhlasu.

Jsem si vědom /vědoma toho, že:

- 1) tento svůj souhlas mohu kdykoli odvolat, a to prostřednictvím kontaktování Správce – osobně, poštou, telefonicky či prostřednictvím emailové zprávy,
- 2) Správce může předat mé osobní údaje třetím osobám, a to poskytovatelům údržby informačního systému, správci sítě Správce, právním zástupcům a soudům v souvislosti s případným vymáháním nároku Společnosti, veřejným orgánům (Policie ČR) či dle mých pokynů a potřeb dalším osobám,
- 3) mi v souvislosti se zpracováním osobních údajů Správce náleží tato další práva:
 - právo požadovat po Správci informaci, zda zpracovává mé osobní údaje, o jaké údaje se jedná a jakým způsobem jsou zpracovávány,
 - právo požadovat po Správci vysvětlení ohledně zpracování mých osobních údajů, opravu či doplnění mých osobních údajů,
 - právo požadovat po Správci výmaz mých osobních údajů, - právo na přenositelnost mých osobních údajů,
 - v případě pochybností o dodržování povinností Správce souvisejících se zpracováním osobních údajů právo vznést vůči Správci námitku nebo se obrátit na Úřad pro ochranu osobních údajů.

v Havířově dne 1. 4. 2022 podpis:

Beníčková
Zákonný zástupce

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Beníčková
Katedra nebo ústav:	Katedra antropologie a zdravotní výchovy
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Aktivizační výukové metody v předmětu Výchova ke zdraví s akcentem na dopravní výchovu
Název v angličtině:	Activation teaching methods in the subject health education with an emphasis on traffic education
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na aktivizační výukové metody ve výuce výchovy ke zdraví se zaměřením na dopravní výchovu. Teoretická část je rozdělena do 4 kapitol. První kapitola je zaměřena na kurikulární dokumenty, které vymezují cíle, koncepci a vzdělávací obsahy ve vzdělávání. Ve druhé kapitole jsou popsány výukové metody ve výuce, jejich význam a také rozdělení. Třetí kapitola pojednává o aktivizačních metodách ve výuce, které jsou obsahem samotného názvu této diplomové práce. Díky aktivizačním metodám jsou žáci aktivně zapojeni do průběhu výuky. Čtvrtá a také poslední kapitola této diplomové práce, je zaměřena na dopravní výchovu. Dopravní výchova je v životě každého jedince velmi důležitou součástí, z důvodu bezpečného chování na pozemních komunikacích. Proto je důležité vštípit žákům pravidla silničního provozu již od útlého dětství. Praktická část, této diplomové práce, obsahuje autorský vizuální materiál-edukační video pro dopravní výchovu, kde žáci v rámci opakování vyplňují odpovědi do záznamových archů.</p>
Klíčová slova:	Výchova ke zdraví, výukové metody, aktivizační výukové metody, doprava, dopravní výchova, bezpečnost

Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on activating teaching methods in the teaching of health education with a focus on traffic education. The theoretical part is divided into 4 chapters. The first chapter is focused on curricular documents that define the objectives, concept and educational content in education. The second chapter describes the teaching methods in teaching, their meaning and also the division. The third chapter deals with activation methods in teaching, which are the content of the very title of this diploma thesis. Thanks to activation methods, pupils are actively involved in the course of teaching. The fourth and also the last chapter of this diploma thesis is focused on traffic education. Traffic education is a very important part of every individual's life, because of the safe behavior on the roads. Therefore, it is important to instill in pupils the rules of the road from early childhood. The practical part, of this diploma thesis, contains the author's visual material - educational video for traffic education, where pupils fill in the answers in the record sheets as part of the repetition.
Klíčová slova v angličtině:	Health education, teaching methods, activation teaching methods, traffic, traffic education, safety
Přílohy vázané v práci:	Záznamový arch, GDPR-Souhlas zákonného zástupce k natáčení videí, pro potřebu diplomové práce, nezletilého
Rozsah práce:	79
Jazyk práce:	čeština