

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vyučovací metody ve výchově ke zdraví

Teaching methods of health education

Libuše Nová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy biologie – výchova ke zdraví (N BI-VZ)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vyučovací metody ve výchově ke zdraví vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12.7.2021

.....

podpis

Poděkování

Poděkování patří paní PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu práce věnovala. Moc děkuji svým rodičům, příteli a sestře za podporu během studia.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je poskytnout čtenáři pohled do vzdělávacího oboru výchova ke zdraví. Teoretická část práce vymezuje kurikulum a oborovou didaktiku. Znalost těchto dokumentů má vliv na přípravu efektivního vyučovacího procesu. Praktická část práce navrhuje přípravu pětihodinového výukového bloku s využitím tradičních i aktivizačních výukových metod. Výukový blok je zaměřený na téma poskytování první pomoci. Samotná realizace proběhla na základní škole Kořenského na Praze 5 v červnu 2021. Po každé realizované výukové metodě je předložena reflexe a návrh možných zlepšení. Zpětná vazba od žáků byla provedena pomocí dotazníkového šetření. Žáci hodnotili jednotlivé vyučovací metody z hlediska efektivity, náročnosti a zajímavosti pomocí škálování 1-5. Vyhodnocení dotazníkového šetření se účastnilo 37 žáků ze dvou šestých tříd. Jejich odpovědi byly zobrazeny v grafech. Výsledky ukazují, že žáci preferují výuku s aktivizačními prvky. Mezi nejzajímavější aktivity žáci označili nácvik v obvazování a soutěž Riskuj. Výzkum ukázal, že existuje vazba mezi efektivitou a atraktivitou metod. Výstupem diplomové práce je předložení návrhu příprav jednotlivých vyučovacích hodin a jejich ověření v praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

výchova ke zdraví, výukové metody, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, motivace žáků

ABSTRACT

Aim of this diploma thesis is to provide the reader an insight into the subject of health education. Theoretical part of this thesis defines curriculum and subject didactics. Knowledge of these two documents has impact on the efficient preparation of teaching process. Practical part of this thesis defines five lessons teaching with the use of traditional and activation methods. Teaching part is focused on providing first aid. The realization itself took place on Primary school Korenskeho in Prague 5 in June 2021. Teacher's feedback is submitted for each realized educational method and proposal of possible improvements was suggested. Feedback from pupils was carried out by questionnaires. Pupils rated individual educational methods in terms of efficiency, difficulty and attractiveness by five degree scale. Thirty seven pupils from two sixth grades participated in the survey. Collected data from survey were presented in graphs. Results show that pupils prefer learning with activation elements. The most popular activities among the pupils were training in bandaging and contest Jeopardy. Analysis showed there is a dependency between effectivity and attractiveness of the used methods. Output of this thesis is suggestion of preparations of individual lessons and their verification in practice.

KEYWORDS

health education, teaching methods, framework educational program of elementary education

Obsah

Úvod	9
1 Zdraví jako součást vzdělávání	11
1.1 Pojetí zdraví.....	11
1.2 Definice zdraví	11
1.3 Determinanty zdraví	12
2 Kurikulární reforma.....	13
2.1 Vymezení.....	13
2.2 Systém kurikulárních dokumentů.....	14
2.3 Rámcový vzdělávací program (RVP).....	15
2.4 Školní vzdělávací program (ŠVP).....	15
3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	16
3.1 Škola jako součást společnosti	16
3.2 Základní vzdělávání a jeho cíle	17
3.3 Vzdělávací oblasti RVP ZV	18
3.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví	18
3.3.2 Vzdělávací obor Výchova ke zdraví	19
3.3.3 Charakteristika vyučovacího předmětu Výchova ke zdraví.....	19
3.3.4 Realizace vzdělávacího obsahu v učebním plánu školy.....	20
4.2.3 Učivo předmětu výchova ke zdraví.....	20
4 Vyučovací proces	22
4.1 Základní lidské potřeby	22
4.2 Motivace ve škole.....	24
4.2.1 Kognitivní (poznávací) potřeby.....	25
4.2.2 Sociální potřeby.....	28
4.2.3 Výkonové potřeby a úroveň aspirace	29

4.3	Motivace ve výchově ke zdraví.....	31
4.4	Charakteristika výchovy ke zdraví z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu u žáků.....	32
4.5	Učitelovo vnímání žákovských postojů k předmětu výchova ke zdraví z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu.....	32
4.6	Učitel výchovy ke zdraví.....	33
4.7	Vzdělávání učitelů v oboru Výchova ke zdraví	35
4.8	Didaktické zásady ve vyučování výchovy ke zdraví.....	36
5	Příprava učitele na výuku výchovy k zdraví	39
5.1	Výuka a vyučování.....	39
5.2	Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky	39
5.3	Kurikulum	40
6	Výchova ke zdraví v rámci formálního a neformálního vzdělávání	42
6.1	Výchova ke zdraví a neformální vzdělávání	42
6.2	Výchova ke zdraví a formální vzdělávání.....	43
6.2.1	Rozhodování o obsahu, o učební činnosti žáků a o činnosti učitele	43
6.2.2	Výukové cíle a jejich formulace.....	45
6.2.3	Materiální didaktické prostředky s využitím ve výchově ke zdraví.....	47
7	Vyučovací metody.....	51
7.1	Význam pojmu a charakteristika.....	51
7.2	Klasifikace výukových metod.....	52
8	Praktická část.....	58
8.1	Cíl práce a základní výzkumné otázky.....	58
8.2	Metody výzkumného šetření	58
8.2.1	Struktura dotazníku	59
8.2.1	Zpracování získaných dat.....	59

8.2.3 Výsledky dotazníkové šetření	60
.....	63
9 Aplikace výukových metod ve výuce první pomoci	65
9.1 Přivolání první pomoci – 1. vyučovací hodina.....	65
9.2 Příruční lékárna a vyšetření postiženého – 2. vyučovací hodina	76
9.3 Obvazová technika – 3. vyučovací hodina	84
9.4 Krácení a zotavovací poloha – 4. vyučovací hodina	90
9.5 Nepřímá srdeční masáž, RISKUJ – 5. vyučovací hodina.....	97
10 Diskuse	103
11 Využití výsledků výzkumného šetření v praxi	105
Závěr.....	106
Seznam použitých informačních zdrojů	107
Seznam příloh.....	112
Přílohy	113

Úvod

Učitelství je profesí nelehká, zvláště po psychické stránce, ale zároveň i působivá a svým způsobem nedocenitelná. Hlavní náplň tohoto povolání je výukový proces, kdy pedagog působí na své žáky a snaží se je ovlivnit. Kvalita výuky se odráží v tom, jak si učitel hodinu připraví a jakým způsobem ji žákům zprostředkuje. Učivo lze předat různou formou a výsledek bude vždy záviset na konkrétním učiteli a jeho odborných a vzdělávacích kvalitách (Kotrba, Lacina, 2015).

Jak uvádí Pařízek (1988) klíčovým prvkem úspěchu vyučovacího procesu je správná volba vyučovacích metod a organizace vyučování. O této oblasti rozhoduje a odpovídá učitel sám. Petty (2006) poukazuje na důležitost střídání činností během vyučování, proto by měl každý učitel znát, jaké vyučovací metody jsou k dispozici. Vědět jejich přednosti a slabiny, účel a využití v praxi. Spilková a kol. (2010) uvádí model základních profesních dovedností učitele, kde za kvalitního učitele považují toho, kdo rád zkouší nové metody, přístupy a formy práce.

Tato diplomová práce je věnována vyučovacím metodám s větším zaměřením na metody aktivizační. Podle Pettyho (2006) jsou totiž žáci rádi aktivní, tvůrčí, diskutující a konající, proto by aktivizační metody měly zabírat významnou část vyučovacího procesu. Podle Kotrby a Laciny (2015) aktivizační metody výuku zpestřují a zapojují žáka do učební práce. Mnoho pedagogů je běžně řadí do své výuky, aniž by tušili, že spadají do této kategorie. Někteří z nás možná vzpomínají na dril některých kantorů, kteří chtěli slyšet přesně to, co bylo nadiktováno do sešitu. Dá se říct, že taková výuka žáky spíše odradí, než aby podnítila zájem o další vzdělávání v daném předmětu. Pasivní výukové metody žáci v lásce příliš nemají.

Téma pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala na základě toho, že jsem v té době nastupovala jako učitelka na základní školu. Jednak jsem se chtěla více dozvědět o jednotlivých vyučovacích metodách a také jich co nejvíce vyzkoušet v praxi. Moje oborové předměty jsou výchova ke zdraví a biologie, které si přímo žádají o aktivní zapojení žáků do výuky.

Cílem pro teoretickou část diplomové práce je poskytnout čtenáři pohled do jedinečného oboru výchova ke zdraví. Vědomosti v oblasti kurikula, didaktické a pedagogické umění jsou základem pro činnost učitelské profese. Teoretická část práce poukazuje na důležité složky vyučovacího procesu od znalosti kurikula přes motivaci žáků až po volbu konkrétní vyučovací metody.

Cílem pro praktickou část diplomové práce je navrhnout a v praxi odzkoušet vybrané vyučovací metody během výukového bloku na téma poskytování první pomoci s časovou dotací pěti vyučovacích hodin. Výstupem pro praxi bude ověření výukových metod a předložení jejich úprav.

Dalším cílem je pomocí dotazníkového šetření zjistit, jak žáci hodnotí vybrané vyučovací metody z výukového bloku podle jejich efektivity, náročnosti a zajímavosti.

1 Zdraví jako součást vzdělávání

1.1 Pojetí zdraví

Jak uvádí Machová (2009) slovo zdraví běžně používáme v našem každodenním životě. I pouhý pozdrav je odvozen od slova zdraví. Tudiž zdravíme-li někoho, přejeme mu zdraví.

Podle Havlínové (1998) byla společnost zvyklá pojít přívlastek „zdravý“ se stavem našeho těla. Být zdrav znamená, být fyzicky zdrav. Tělesné zdraví bylo první, co většinu lidí napadlo při vyslovení slova „zdraví“.

Marádová (2006) uvádí, že zdraví již přesáhlo oblast medicíny a nyní je chápáno v mnohem širších a hlubších souvislostech, než tomu bylo dříve. Došlo k tomu díky novým teoretickým poznatkům v oblasti medicíny, psychologie, sociologie a pedagogiky.

1.2 Definice zdraví

Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1948 definovala zdraví takto:

„Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady“. Pro období dospívání zahrnuje definice zdraví ještě absenci rizikového chování a úspěšný vstup do dospělosti. Pojem „zdraví“ má tři rozměry, které vytváří fungující celek. Je to rozměr tělesného, duševního a sociálního zdraví (Machová, 2006). Avšak definice zdraví nám neříká, co se myslí pohodou. Každý vnímá své zdraví subjektivně jako pocit pohody či nepohody. Pocit pohody anglicky „well-being“ bychom mohli přeložit jako kladné hodnocení vlastního života. To znamená, že tělesné zdraví prožíváme jako pohodu spojenou se správnou funkcí orgánových soustav, duševní zdraví jako pohodu v myšlení a prožívání, sociální zdraví jako pohodu v mezilidských vztazích (Havlínová, 1998).

Zdraví je velice individuální a relativní. Je to něco, co se nedá přesně změřit ani vyšetřit. Je hodnotou člověka, k níž dospěje správnou volbou faktorů, které pozitivně ovlivňují zdraví. Každý člověk může i přes svá omezení (např. tělesné vady, duševní odchylky) dosáhnout „svého“ optimálního zdraví. Právo na zdraví má každý člověk, zároveň každý má povinnost se chovat tak, aby neohrožoval zdraví druhých lidí (Havlíková, 1998).

1.3 Determinanty zdraví

Determinanty zdraví jsou faktory, které se podílejí na kvalitě lidského zdraví. Tyto faktory ovlivňují zdraví člověka buď pozitivně, nebo negativně. Zároveň se vzájemně podporují, oslabují nebo ruší. Determinanty zdraví můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Jedním z vnitřních faktorů je genetická dispozice, kterou získáváme od obou rodičů už při splnutí pohlavních gamet. Dědičné faktory, věk a pohlaví nemůžeme ovlivnit, avšak je možné podle nich upravit způsob života, který se musí měnit a přizpůsobovat jednotlivým etapám života (Marádová, 2006, Wassebauer 2001).

Do vnějších (zevních) faktorů lze zařadit životní styl, kvalitu životního a pracovního prostředí, zdravotnické služby. Je prokázáno, že životní styl má vliv na naše zdraví až z 50 % a lze ho také snadněji měnit, než je tomu např. u životního prostředí nebo u úrovně poskytované péče ve zdravotnictví (Marádová, 2006). Podle Pávkové (1999) je životní styl soubor našich životních norem, které každý z nás aktivně prosazuje. Životní styl každého člověka zahrnuje jeho uznávané hodnoty a projevuje se v chování. Podle Spousty (1994) hodnoty odpovídají našim potřebám, zájmům a náklonnostem. Hodnota je to, co si člověk přeje a po čem touží. S hodnotou jsme svázáni citem, vůlí a bojujeme o ni. Machová (2009) označuje životní styl jako klíčový determinant zdraví a definuje ho jako dobrovolné chování, které je založené na vlastním výběru z různých možností. Je to souhra výběru a možnosti. Ačkoliv Machová (2009) uvádí, že se jedná o dobrovolné chování, zároveň tuto informaci doplňuje tím, že rozhodování člověka o jeho chování není zcela svobodné.

Jedinec je ovlivněn rodinnými zvyky, tradicemi společnosti, ekonomickou situací, jeho sociální pozicí a zároveň závisí na věku, pohlaví a vzdělání.

Je nutné si uvědomit, že člověk se může rozhodnout pro zdravý životní styl jen tehdy, má-li dostatečné vědomosti o tom, co je pro zdraví prospěšné a neprospěšné. Proto je důležité začít s výchovou ke zdravému životnímu stylu a k zodpovědnosti za své zdraví již od útlého věku. Prvotní funkci ve výchově ke zdravému životnímu stylu má rodina, která dítě nasměruje v oblastech výživy, hygieny a režimu. Druhotnou funkci výchovy mají školská zařízení, která ovlivňují postoje žáků ke zdraví a snaží se prevencí předcházet patologickým jevům. Proto se problematika zdraví stala součástí předškolního i základního vzdělávání (Marádová 2006, Machová 2010).

2 Kurikulární reforma

2.1 Vymezení

Kurikulum je odborný výraz pro vzdělávací dokumenty, jejichž součástí jsou vzdělávací programy, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory a učební osnovy (Fialová a kol., 2004). Kurikulum zahrnuje cíle, obsahy, prostředky, procesy, subjekty a očekávané výsledky vzdělávání. Na školní půdě má vzdělávací program formu závazného pedagogického dokumentu (Vašutová, 2006).

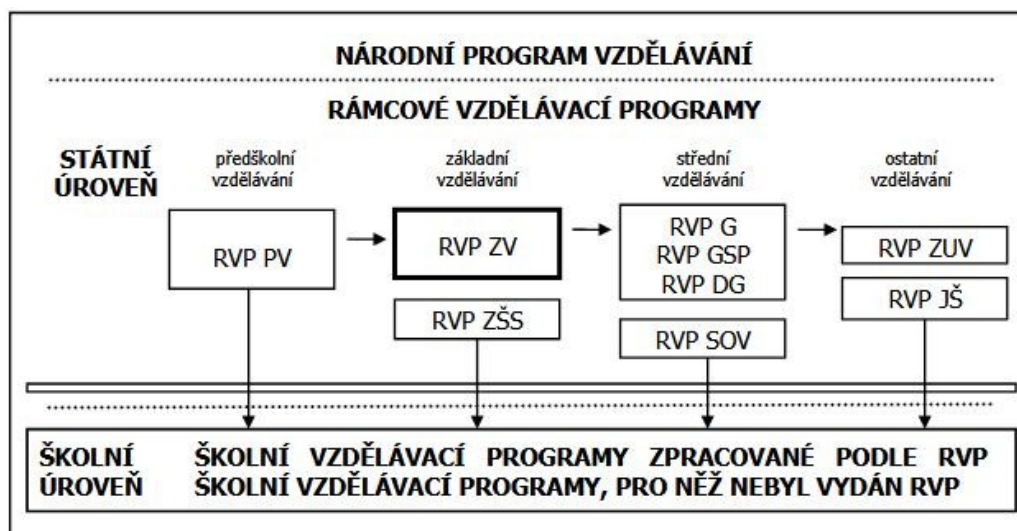
Reformou se rozumí změna. V případě vzdělávání jsou nositeli změny pedagogové, členové státní správy (MŠMT, ČŠI, ředitel školy, krajský úřad) a samosprávy (obec, kraj a školská rada). Někdy se též hovoří o transformaci, což je pomalé zavádění reformy. Jde o zavádění postupných kroků, které mění původní systém vzdělávání na nový. Prospěšné jsou reformy, které jsou vyvolané z řad učitelů a jsou prosazovány školskou správou (Tomek, Sýkora, 2006).

Kurikulární reforma přináší změnu ve vzdělávání a ve vzdělávací politice. Základním principem je změna cílů a obsahu vzdělávání.

Vše směřuje k utváření klíčových kompetencí a k přípravě jedinců pro reálný život. Kurikulární reforma vyvrcholila vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha).

Zásadní změnou byla tvorba rámcových vzdělávacích programů (RVP), které byly v roce 2004 ratifikovány. Od roku 2005 začaly mateřské školy a základní školy připravovat školní vzdělávací programy (ŠVP).

2.2 Systém kurikulárních dokumentů



Obrázek č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů

(Jeřábek, 2017, str.5, online)

„V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.“

(Jeřábek, 2017, str.5, online)

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP). Všechny zmíněné programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro veřejnost na stránkách www.nuv.cz.

2.3 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Je pedagogická listina, kterou schvaluje a vydává MŠMT. Zákonem jsou stanoveny RVP pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání a pro střední odborné vzdělávání. Ustanovuje platné požadavky na vzdělávání pro dílčí stupně a obory vzdělání. Pro každý vzdělávací obor je vydáván samostatný RVP.

Rámcově vzdělávací programy stanovují vzdělávací cíle (co má škola plnit) a obsah vzdělávání (učivo), dále pak specifikují úroveň klíčových kompetencí a zařazují do základního vzdělávání průřezová témata, dále určují, v jakých vzdělávacích oblastech se má žák vzdělávat. Z těchto dokumentů vycházejí všechny školy při zpracování školních vzdělávacích programů (ŠVP).

2.4 Školní vzdělávací program (ŠVP)

ŠVP je dokument, podle něhož se naplňuje výuka v konkrétních školách. Škola si ho zpracovává sama na základě RVP, a to pro každý vyučovaný obor. Při tvorbě ŠVP se zohledňují následující podmínky: učební předpoklady žáků, plány školy a zřizovatele, poptávka vysokých škol i zaměstnavatelů po daných kompetencích, dále se přihlíží k zájmům žáků a rodičů. Každá škola si sama určuje název ŠVP, někdy je název shodný s RVP, někdy názvy zdůrazňují zaměření přípravy např. ŠVP Otevřená škola pro 21. století vybrané základní školy na Praze 5. ŠVP schvaluje ředitel školy, samotnou náplň a soulad s RVP hodnotí Česká školní inspekce) (Anon, 2012, online).

Nová kurikulární politika vymezila, co je závazné a podstatné ve vzdělávání a dala prostor pro pedagogickou samostatnost a kreativitu. Tzn., že každá škola si může vytvořit svůj vzdělávací program, který využívá moderní způsoby vyučování a který se distancoval od paměťového učení (Veteška, Tureckiová 2008).

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

3.1 Škola jako součást společnosti

Škola je považována za něco tak vysoce významného, že se o ní neustále píše a mluví. Má mnoho významů např. vzdělávací instituce, budova školy, skupina žáků a učitelů, životní etapa, umělecký či vědecký směr. Uvádí se až 14 významů výrazu „škola“. Význam školy dokládá i fakt, že je etablovaná už na úrovni ústavy (Průcha 2013). Listina základních práv a svobod stanovuje v článku 33:

(1) „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“

(2) „Občané mají právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“

(Listina základních práv a svobod, 1993, online)

Jedlička a kol. (2018) přirovnává školu k umělému místu, které bylo vybudováno za účelem systematického vzdělávání a výchovy. Školu vidí především jako duchovní místo, kde se setkávají učitelé a žáci a školní třídu jako půdu společného kontaktu, kde dochází k výměně názorů, vzájemné spolupráci a k utváření vztahů mezi jedinci.

Marádová (2014) píše o škole jako o místu, kde je důležité vytvořit pocit bezpečí a jistoty. K pocitu jistoty a bezpečí škola dospěje, pokud bude ctít individuální potřeby žáka. Budou vytvořena pravidla, jejichž dodržování bude platné pro všechny. Žáci budou vedeni ke spolupráci, pomoci, empatii a respektu. Důležitá je taky ochrana žáků, kteří se již ocitli ve svízelné situaci a též je důležité orientovat se v možnostech pomoci při řešení potíží. Pouze taková škola vybízí žáky k aktivnímu učení a k rozvoji jejich zájmů. Všechno výše uvedené je předpokladem pro efektivní pedagogickou práci.

Podporu a ochranu zdraví ve školách lze realizovat v rovině tzv. skrytého kurikula (každodenní život školy) a prostřednictvím obsahu vzdělávacího oboru výchova ke zdraví (Marádová, 2014).

3.2 Základní vzdělávání a jeho cíle

Základní vzdělávání je jediné období, kterého se povinně zúčastní každý žák. Tato etapa vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu rodičů. Povinnou školní docházku absolvují žáci ve dvou na sebe navazujících stupních. Základní vzdělávání na **1. stupni** je pojímáno tak, aby umožnilo co nejladší přechod z předškolního vzdělávání do povinného a systematického vzdělávání. Klade důraz na poznávání, objevování, tvoření a nalézání cest vhodných k řešení problémů. Motivuje žáky k učení, rozvíjí jejich potřeby, zájmy, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní vzdělávání na **2. stupni** vede k získávání poznatků, dovedností a návyků. Schopnosti a další vědomosti přispívají k utváření takových hodnot a postojů, které formují občana našeho státu k rozhodování, ke zdvořilému chování, dodržování práv a povinností.

Cílem základního vzdělání je připravit jedince na situace plynoucí ze života a praktické jednání během prožívání různých životních stavů. Důležité je v žácích probudit motivaci pro celoživotní vzdělávání, podněcovat žáky k logickému myšlení a k řešení problémů. Rozvíjet komunikaci a schopnost spolupráce s ostatními. Zároveň ctít práci a úspěchy druhých. Vytvářet potřebu projevat kladné emoce v chování a prožívání. Budovat citlivé vztahy k lidem, jejich kultuře a náboženství ale i k prostředí a přírodě. Učinit ze žáků zodpovědné osobnosti, které znají svá práva a plní si své povinnosti. Učit žáky zdravému životnímu stylu, ochraně zdraví (psychického i fyzického). Pomáhat žákům v osvojování vědomostí a dovedností, rozvíjet jejich schopnosti, to vše pouze v souladu s jejich reálnými možnostmi. To vše může žákovi pomoci při rozhodování o své budoucí životní orientaci a profesi (Jeřábek, 2017, online).

3.3 Vzdělávací oblasti RVP ZV

V rámcově vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání je obsah vzdělávání rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast je tvořena z jednoho nebo více vzdělávacích oborů, které jsou obsahově blízké.

- „*Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk)*
- *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)*“

(Jeřábek a kol., 2017 str. 14, online)

3.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví

Podpora a ochrana zdraví se stala jednou z hlavních předností základního vzdělávání. Poněvadž zdravý člověk může vést aktivní, spokojený život a je ideálně pracovně výkonný. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví se snaží kladně ovlivnit zdraví, pomocí vědomostí, činností a způsobů chování, se kterými se žáci postupně seznamují a učí se je používat ve svém životě. Jde o postupné uvědomění si té nejzásadnější životní hodnoty – zdraví. Je důležité, aby žáci pochopili hodnotu zdraví a jeho ochranu, znali rizika, která ohrožují zdraví a důsledky, které jsou spojené s nemocí či poškozením zdraví. Žáci mají být vedeni k tomu, aby se chápali jako živé bytosti, které jsou odpovědné za své zdraví i zdraví jiných. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví se uskutečňuje v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech **Výchova ke zdraví** a Tělesná výchova. Samozřejmě se tato vzdělávací oblast prolíná i do ostatních vzdělávacích oblastí a celkově do života školy (Jeřábek a kol., 2017, online).

3.3.2 Vzdělávací obor Výchova ke zdraví

Podle Marádové (2006) obor Výchova ke zdraví směřuje žáky k aktivní ochraně zdraví ve všech jeho složkách (sociální, psychické a fyzické). Obsahově navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a přináší žákům další základní poznatky z hlediska prevence a zdraví. Učí žáky stravovacím, pracovním, hygienickým a dalším zdravotně preventivním návykům. Vede k upevnování odmítavého postoje směrem k návykovým látkám, dovednosti čelit vlastnímu ohrožení a předcházet úrazům v běžných i mimořádných situacích. Žáci si prohlubují poznatky o vztazích v rodině, ve škole s vrstevníky a dalšími lidmi. Předmět dále podporuje dospívající žáky k hodnocení vlastní činnosti a rozhodování se ve prospěch zdraví.

3.3.3 Charakteristika vyučovacího předmětu Výchova ke zdraví

Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu výchova ke zdraví klade důraz na rovnováhu utvářejících se postojů, vybavení žáka dovednostmi a znalostmi potřebnými pro praktický život. Předmět se zajímá o aktuální potřeby dospívajících žáků úměrně jejich věku a poskytuje celkový pohled na okruh problémů spojených se zdravím. Do vzdělávacího obsahu zasahují oblasti medicíny, psychologie, sociologie, etikety a ekologie (Marádová 2006). Pro výchovu ke zdraví je klíčové rozložení vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků v periodickém uspořádání. Jednotlivé tematické okruhy se v každém ročníku opakují, témata jsou vždy širší a hlubší, avšak odpovídající věku žáků. Učitel může pracovat s tématy podle vlastního uvážení. Témata nemají striktně stanovenou hierarchii a nejsou si nadřazeny. Vyučovací předmět se snaží rozvíjet klíčové kompetence a naplnit očekávané výstupy, které jsou formulovány v rámcovém kurikulu přístupné na stránkách www.nuv.cz (Marádová 2014).

3.3.4 Realizace vzdělávacího obsahu v učebním plánu školy

Aby se dalo hovořit o úspěšném naplnění očekávaných výstupů předmětu výchova ke zdraví je důležité, aby se podpora zdraví stala běžnou součástí života školy. To znamená poskytnout žákům vyhovující prostorové, materiální a hygienicky nezávadné zázemí. Dodržovat bezpečnostní opatření, reagovat na aktuální potřeby žáků a vytvářet pozitivní klima ve třídách. Vzdělávací obsah oboru Výchova ke zdraví může být rozpracován buď do samostatného předmětu nebo integrován pomocí tematických okruhů z dalších vzdělávacích oborů do jiného předmětu. Realizace jednotlivých témat umožňuje přesahy do dalších vzdělávacích oblastí a implementaci průřezových témat RVP ZV (Marádová 2014).

4.2.3 Učivo předmětu výchova ke zdraví

1. VZTAHY MEZI LIDMI A FORMY SOUŽITÍ

- *vztahy ve dvojici*
- *vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity*

2. ZMĚNY V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA A JEJICH REFLEXE

- *dětství, puberta, dospívání*
- *sexuální dospívání a reprodukční zdraví*

3. ZDRAVÝ ZPŮSOB ŽIVOTA A PÉČE O ZDRAVÍ

- *výživa a zdraví*
- *tělesná a duševní hygiena*
- *režim dne*
- *ochrana před přenosnými chorobami, chronickým onemocněním a úrazy*

4. RIZIKA OHROŽUJÍCÍ ZDRAVÍ A JEJICH PREVENCE

- *stres a jeho vztah ke zdraví*
- *civilizační choroby*
- *auto-destruktivní závislosti*
- *skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání, sexuální kriminalita*
- *bezpečné chování*
- *do držování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví*
- *manipulativní reklama a informace*
- *ochrana člověka za mimořádných událostí*

5. HODNOTA A PODPORA ZDRAVÍ

- *celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci*
- *podpora zdraví a její formy*
- *podpora zdraví v komunitě*

6. OSOBNOSTÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ

- *sebepoznání a sebepojetí*
- *seberegulace a sebeorganizace činností a chování*
- *psychohygienu*
- *mezilidské vztahy, komunikace a kooperace*
- *morální rozvoj*

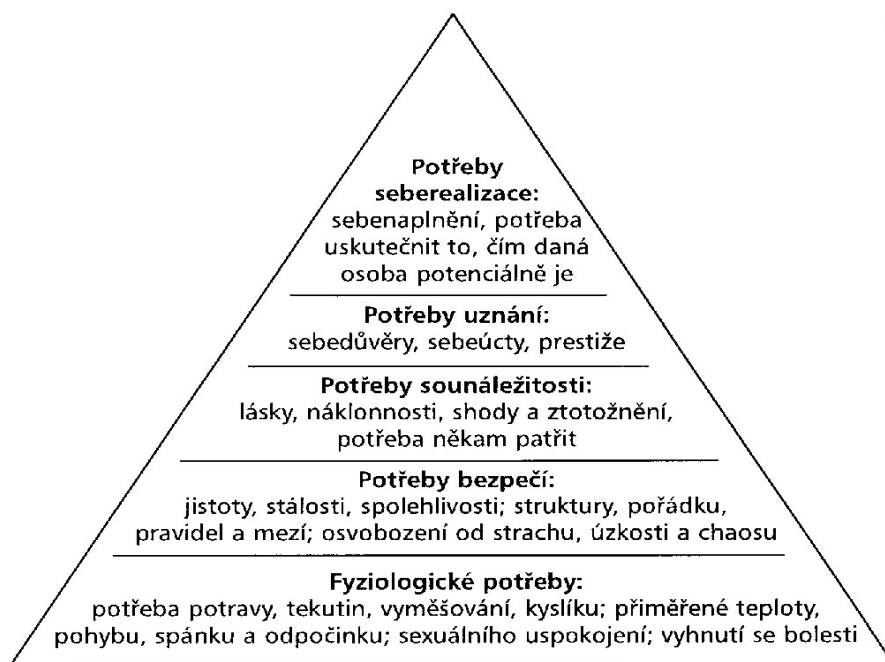
(Marádová, 2006, s.15-16)

4 Vyučovací proces

Učitel, který zná potřeby svých žáků, dokáže zvolit vhodný způsob motivace a styl učení ve vyučovacím procesu.

4.1 Základní lidské potřeby

Potřeby chápeme jako vnitřní motivační činitele, které se projevují pocitem nedostatku nebo přebytku (Helus, 1979). Uspokojování základních potřeb vede k prevenci poruch zdraví nejen dětí ale i dospělých. Potřeby, které řadíme mezi základní, jsou spjaty s naší existencí a jejichž uspokojení má na zdraví člověka pozitivní vliv. Potřeby jsou společné všem lidem, mají univerzální charakter, který vystihnul americký psycholog Abraham Maslow (1970).



Obrázek č.2 - Maslowova pyramida potřeb

(Anon, 2004, online)

Jednotlivé potřeby mají hierarchickou strukturu a často se rozdělují na potřeby primární a sekundární. Mezi primární potřeby patří fyziologické potřeby (potrava, teplo, potřeba sexuální aktivity, potřeba vyhnout se bolesti). Fyziologické potřeby se označují jako vrozené a většinou jsou vyvolávány cyklicky.

Ve vývoji člověka se utvářejí i „vyšší“ potřeby, které se označují jako sekundární. Tyto potřeby se utváří během života a pro jejich vznik jsou rozhodující sociální faktory. Potřeby člověka nejsou neměnné, nové potřeby vznikají na základě změny funkce potřeb stávajících, a to na základě postupné změny objektů nebo jsou utvářeny učením. Sekundární potřeby nemají cyklický charakter, podmiňuje je společnost a učení (Helus, 1979).

Podle Maslowa se potřeby vyvíjejí postupně. Pokud budou uspokojovány potřeby fyziologické, vytváří se předpoklad pro uspokojování potřeb bezpečí. Nedojde-li k utišení fyziologických potřeb v dětském věku, jedinec se orientuje na zabezpečení těchto potřeb i v dospělosti, i když zrovna nehrozí jejich frustrace.

Teprve pokud jsou uspokojovány potřeby fyziologické, bezpečí, a pozitivních vztahů, vnikají potřeby výkonu, samostatnosti, prestiže a vlastní nepostradatelnosti. V případě neuspokojení „vyšších“ potřeb dochází k pocitu zbytečnosti a u jedince nedochází k rozvinutí vlastních schopností a potenciálu.

Důležité je u dítěte zachovat rovnováhu v uspokojování jednotlivých stupňů potřeb. K nerovnováze může dojít, pokud škola nebo rodina vyzdvihují vyšší potřeby a zároveň opomínají nižší potřeby. Někdy zájem o dítě končí pouze u uspokojení fyziologických potřeb (Anon, 2004, online).

K uspokojování potřeb dochází primárně v rodině a ve škole. Rodina zaštiťuje základní životní potřeby, zabezpečuje zdraví, rozvíjí schopnosti a zájmy dítěte. Funkční rodina projevuje dítěti citovou náklonnost, vytváří zázemí s pocitem jistoty a bezpečí. Někdy se může zdát, že škola rozvíjí potřeby hlavně v oblasti rozumové. Důležité je, aby ve škole netrpěly žádné potřeby počínaje těmi fyziologickými až po potřeby seberealizace. Proto vznikají snahy, které vedou k zavádění nových metod a forem výuky, které se snaží uspokojovat potřeby žáků v plné šíři.

Ve školním prostředí se spolu setkávají potřeby žáků a potřeby učitelů. V této interakci se potřeby vzájemně ovlivňují, podmiňují a podporují. Je žádoucí, aby interakce potřeb žáků a učitelů byla zdraví prospěšná, pokud tomu tak nebude, mohou se objevit frustrace a deprivace, které závažně ovlivňují proces vyučování. Pokud škola dokáže vytvořit prostředí respektující potřeby žáků i učitelů, dá se hovořit o škole podporující zdraví, kde učitelé mohou efektivně učit a žáky skutečně něčemu naučit (Anon, 2004, online).

U každého člověka najdeme individuální hierarchii potřeb, která dává vzniknout jeho motivačnímu zaměření. Pokud je rozpoznáno motivační zaměření u žáka, může učitel žáka motivovat ve vyučování a ideálně jeho motivační oblast rozvíjet nebo změnit (Hrabal, Pavelková, 1984).

4.2 Motivace ve škole

„Motivací rozumíme soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání“ (Mareš, 2013, str. 252)

Motivace je vnitřní síla, která směřuje člověka k určitému cíli a hodnotám. Motivovaný člověk má energii na udržení jednání v chodu a navozuje očekávání (o sobě; o úkolu a situaci, před nímž stojí) (Mareš, 2013).

Školní motivace ovlivňuje úspěšnost žáků a jejich výkony. Motivace je důležitá z hlediska efektivního učení, ovlivňuje soustředění, vytrvání u učení, jeho rychlost a hloubku. Motivace má vliv na paměťové procesy i emocionální naladění. Každý žák disponuje určitým schopnostním potenciálem. Pokud je žák vhodně motivován, bude své schopnosti dál rozvíjet. Motivace vytváří celou žakovskou osobnost (Hrabal, Pavelková, 1984).

Pracovat s motivací je nelehký úkol pro učitele, výchovné poradce či metodiky prevence. S nedostatkem motivace a problémy s motivací se tyto pracovníci setkávají velmi často (Hrabal, Pavelková, 1984).

O základních lidských potřebách jsem v této práci již psala v předchozí části. Nyní se budu zabývat potřebami, které jsou řazeny do vnitřních zdrojů motivace. Patří sem kognitivní (poznávací) potřeby, sociální potřeby, výkonové potřeby a úroveň aspirace.

4.2.1 Kognitivní (poznávací) potřeby

Potřeby poznávací zaujímají podstatné místo mezi potřebami. Řadí se mezi potřeby sekundární, které se u žáka mohou nebo nemusí v plné míře rozvinout. Pro jejich rozvoj je nejpříznivější období školní docházky. Poznávací potřeby rozvíjí celou osobnost žáka a stávají se motivačním zdrojem jeho učení (Hrabal, Pavelková, 1984).

Za fyziologický základ těchto potřeb se považuje potřeba mozkové aktivity. Byl proveden pokus s úplnou smyslovou deprivací u vybraných osob. Pokusné osoby byly izolovány od vnějšího světa, bylo jim zabráněno vnímat zrakově, sluchově a někdy hmatově. Ukázalo se, že přetrvá-li smyslová deprivace delší dobu, dochází ke spontánní aktivitě. Ta se projevuje bohatým množstvím živých představ, někdy až pseudohalucinacemi. I ten nejmenší vnitřní podnět se stává středem všech myšlenek a fantazií. Naštěstí v našem běžném životě vzniká stimulační hlad i za mírnějších okolností, než je úplná smyslová deprivace (Helus a kol., 1979).

Kognitivní potřeby se rozvíjejí společně s rozumovými schopnostmi jedince. Zároveň jsou tyto potřeby ovlivňovány výchovou, vzděláním, sociálním a kulturním prostředím. Důležité je tyto potřeby vzbuzovat a utvářet vhodnými situacemi např. žák dostává neúplné nebo protichůdné informace. Úkolem žáka je zdůvodněné rozhodování, které vede k vyřešení problému (Helus a kol., 1979).

Hrabal a Pavelková (1984) uvádějí ve své knize třídění poznávacích potřeb podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a zároveň zpevňují:

- potřeba receptivního poznávání / potřeba získávat nové vědomosti, projevuje se usilováním o získání nových informací, jejich uspořádání a zachování
- potřeba vyhledávání a řešení problémů, jedná se o vlastní vyhledávání problémů.

Geoffrey Petty v knize *Moderní vyučování* (2006) uvádí mnemotechnickou pomůcku VYUČOVAT? ta se skládá z potřeb, které se dají označit za kognitivní. Prvky zkratky VYUČOVAT? jsou zkušenosti, které musí žák získat, aby zvládl praktickou dovednost. Zároveň tyto prvky nelze označit za vyučovací metody, nýbrž za zkušenosti žáka. Není důležité, jakým způsobem jsou potřeby uspokojeny, hlavně že k uspokojení došlo.

VY – Vysvětlení: Žák potřebuje vědět, jak věci fungují a proč se je učí. Ruku na srdce, byli byste spokojeni, kdyby vás někdo učil orientovat se podle kompasu a ani se nezmínil, proč? Potřebujeme vysvětlení, potřebujeme pochopit všechny souvislosti. Učitel nesmí opomenout vysvětlování, chybou je domnívat se, že je to vše „jasné“. Pokud žák látce neporozuměl, brzo ji zapomene. Učení bez porozumění je mělké. Jen s porozuměním učiva může žák své učení dál rozvíjet.

U – Ukázka: Žák potřebuje, aby mu věc byla názorně předvedena. Žák bude mít představu, co se od něj očekává, jak věc nejlépe provést, jak a kdy své dovednosti využít. Např. učitel předvede žákům, jak vypočítat BMI pomocí jednoduchého vzorce. Vyučující provádí výpočet na tabuli po předchozím vysvětlení, k čemu výpočet slouží a jak s výsledkem naložit.

Č – Činnost: Žák musí dovednost aktivně používat. Praktické využívání dovedností se považuje za skvělou metodu učení. Učitel by měl dát žákům příležitost, aby si něco vyzkoušeli. Mnozí učitelé mají pocit, že nemají tolik času, kolik by ve výuce potřebovali, a přesto největší část vyučování zabírají vysvětlováním a ukázkami, jak řešit různé problémy, místo toho, aby dané problémy řešili žáci samostatně.

O – Oprava a kontrola: Žákovská práce by měla být v průběhu vyučování kontrolována, a pokud je potřeba ihned opravena. Důležité je, aby si žák nezafixoval chybné postupy. Kontrolu provádí nejčastěji učitel. Žádoucí je naučit žáky si zkontrolovat a opravit svou vlastní práci. Pokud toho žáci jsou schopni, znamená to, že danou dovednost zvládli. Je-li to možné, činnost žáka by měla být zkontrolována a opravena co nejdříve.

V – Vybavovací pomůcky: Žáci považují vybavovací pomůcky za podstatné. Patří sem shrnující poznámky učiva, ať už v učebnicích, kopírovatelné materiály nebo zápisky ve školním sešitě. Tyto pomůcky slouží pro opakování učiva, pomáhají při nepřesnostech v paměti, vyjasňují poznatky k naučení. Shrnující poznámky vytváří nejčastěji učitel, někdy se na jejich vytváření mohou podílet i žáci. Např. učitel vhodnými otázkami rozkrývá údaje zápisu, tím že správné žákovské odpovědi zapisuje na tabuli. Žáci se do sestavování zápisu rádi zapojují.

A – Aktivní opakování: Žákům nestačí pouhé pročitání poznámek ani poslouchat shrnutí, důležité je procvičovat vybavování samotné. Dovednosti si nejlépe osvojí aktivním používáním nežli pasivními postupy. Některé věci si lze zapamatovat snadno, složitější poznatky zase žádají více pokusů, důležité jsou i neúspěšné pokusy, které jsou nutnou součástí učebního procesu.

T – Testování: Pokud žáci projdou učebním procesem, ještě to nemusí znamenat, že se všem věcem naučili. Jediným způsobem, jak se o tom přesvědčit je ohodnotit výsledky učení, což znamená „testovat“, „zkoušet“, „hodnotit“ žáky. Pedagogové nejčastěji používají formativní (průběžné) hodnocení, které posuzuje, kolik se žák naučil. Toto hodnocení zároveň odkrývá učební potíže žáků a dovoluje zjednat nápravu, pokud výsledky nedosahují předpokládané úrovně.

? – Otázky: Během vyučovacího procesu vyvstávají otázky, na které budou mít žáci potřebu se zeptat. Někteří žáci jsou nesmělí a před spolužáky se nezeptají, těmto žákům by měl učitel poskytnout možnost individuálního rozhovoru.

Takový rozhovor může proběhnout i během vyučovací hodiny, kdy učitel prochází třídou, kontroluje činnost žáků a odpovídá na individuální dotazy.

Důležité je spojení všech prvků VYUČOVAT? v celek. Jednotlivé prvky nemusí jít striktně za sebou, mohou být sloučeny do jedné činnosti, ale musí být zastoupeny všechny.

4.2.2 Sociální potřeby

Člověk je od narození součástí různých sociálních skupin. Jedinec se od časného dětství rozvíjí díky vzájemnému působení s ostatními lidmi. Vrozené sociální potřeby mají patrně evoluční původ jako stádní pud u zvířat. K uspokojování potřeb již nedochází bezprostředně, ale zprostředkovaně (Helus a kol., 1979).

Jako první se u dítěte vytváří potřeby, které jsou vázány na nejbližší osoby – matka a otec. Pro rozvoj dítěte je potřebná mateřská láska, která předurčuje další potřeby pozitivních vztahů. Další důležitou potřebou pro zařazení do mezilidských vztahů je potřeba identifikace neboli ztotožnění se s rodiči (Hrabal, Pavelková 1984).

Helus a kol. (1979) zdůrazňují roli učitele jako centrální postavu zejména v prvních ročnících na základní škole. Učitel žákovi předkládá určité způsoby chování a vzory, které si žák osvojuje. Situace se mění s přibývajícím věkem žáků, kdy učitel není schopen uspokojovat některé sociální potřeby, které nyní začíná uspokojovat třídní kolektiv a mínění spolužáků. Hrabal a Pavelková (1984) uvádějí, že s postupným začleňováním do dětského kolektivu se sociální potřeby diferencují a dítě se začíná orientovat buď na přátelské kooperativní vztahy, nebo na uplatňování svého sociálního vlivu. Jak potřeba pozitivních vztahů (potřeba afiliace), tak potřeba vlivu (prestiže) mají významný podíl v motivaci lidského chování a jsou vnější motivací jeho učební činnosti.

Mareš (2013) vytvořil přehled, kde označil jednotlivé sociální potřeby a uvedl k nim příklady a komentáře. Jedinec s potřebou pozitivních vztahů a obavou z odmítnutí si cení více kamarádství než úspěchu. Tento žák vykonává větší úsilí během spolupráce/soutěže než v případě, kdy pracuje sám na sebe. Jedním z rysů jedinců s vysokou mírou obav z odmítnutí je to, že mohou působit nepřírozně, což může vést k odmítavému chování druhých lidí. Naopak jedinci s převažující potřebou pozitivních vztahů mají tendenci usilovat o pozitivnější vztahy u svých známých i cizích lidí. Snaží se svému protějšku zalíbit a nevyhledávat zdroje konfliktů, které by mohly vést k odmítnutí.

Podle Hrabala a Pavelkové (1984) je potřeba vlivu charakterizována chováním jedince, které směřuje k ovlivňování chování druhých. O tomto vlivu lze hovořit, dokáže-li jedinec zapůsobit tak, že dotyčný změní své původní stanovisko. Vývoj této potřeby je nejdříve zaměřený na strategii získání vlivu a potom na samotné uplatňování vlivu na ostatní.

Mareš (2013) uvádí negativní a pozitivní tvář vlivu. Negativní vliv je založen na vztahu dominance a submise. Tato forma vůdcovství není efektivní, jelikož submisivní členové se nestávají původci vlastního jednání a mají tendenci podléhat pasivitě. Naopak pozitivní vliv posiluje skupinu k dosahování vytyčených cílů. Projevuje se zájmem jedince o skupinu, dodáváním pocitu síly, poskytnutím prostředků a přesvědčení, že dosahování společných cílů stojí úsilí.

Hrabal a Pavelková (1984) dále rozlišují potřebu vlivu na žáky s vysokou potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě a žáky s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě. V prvním případě se žák snaží dostat mezi spolužáky, kde by mohl uplatňovat vliv prostřednictvím vlastní přízně a pozitivním chováním. Někdy může touha po vlivu ve třídě přejít až do agresivního jednání vůči spolužákům. Neuspokojení potřeby vlivu ve třídě může být důsledkem negativistického chování žáka. Naopak žáci s reálným vlivem ve třídě jsou jejími hybateli. Svůj vliv uplatňují tím, že odvrací spolužáky od učení a výsledkem je vyrušování při vyučování, nebo jsou naopak základním prvkem a oporou učitelů.

4.2.3 Výkonové potřeby a úroveň aspirace

Jak uvádí Mareš (2013) výkonová motivace může být chápána pouze jako snaha dosáhnout vysokého výkonu či potřeba soutěžit s ostatními. Jedná se však o složitější problematiku. Helus a kol. (1979) uvádí, že každá situace, ve které můžeme dosáhnout hodnotitelných výsledků, může zaktivovat potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu.

Hrabal a Pavelková (1984) popisují vznik těchto potřeb brzy poté, co dítě zvládne vykonávat jednoduché činnosti zcela samo. První, kteří začínají uplatňovat nároky vůči dítěti, jsou rodiče. Na nich závisí první setkání dítěte s hodnocením. U dětí s normálním kognitivním vývojem, dojde mezi 3. a 4. rokem života k osvojování potřeby sebehodnocení. Důvod rozličného sebehodnocení vztahujícího se k výkonu dítěte tkví především v tom, jaké byly na dítě kladeny nároky na samostatnost a přesnost výkonu během jeho růstu. Zda byly kladeny požadavky na dítě úměrné nebo neúměrné se vytvořil rozdílný systém vnitřní motivace stavěný na odlišné síle dvou základních výkonových potřeb. Mareš (2013) píše přímo o naději na úspěch, která vede k vysokému výkonu a o strachu z neúspěchu, který se projevuje snahou vyhnout se neúspěchu.

Helus a kol. (1979) se podrobně vyjadřuje ke vzniku výkonových potřeb, podle toho, jaký faktor při jejich vzniku převažuje. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde jsou rodiče silně orientováni na úspěšný výkon, očekává se ztotožnění dítěte s rodiči, a snahou plnit jejich očekávání. Postupným osamostatňováním dítěte se rodičovská přání stávají nezávislá na potřebě úspěšného výkonu. Důležitý bod pro vývoj potřeby úspěšného výkonu je osobní zkušenost jedince s pochvalou nebo trestem. Jedinci, kteří byli v dětství přiměřeně chváleni či odměňováni za úspěšný výkon mají posléze silně vyvinutou potřebu úspěšného výkonu. Naopak ti, kteří vyrůstali v prostředí, které se orientovalo na neúspěchy, kritiku a trestání, mohou mít rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu. Tento strach z neúspěchu je podmíněn negativní zkušeností s neúspěchem, kterou navozovalo okolí směrem k jedinci. Obě potřeby se vyvíjí i v závislosti na schopnostech, které jedinec v jednotlivých oblastech činností má. Tyto skutečnosti se výrazně odráží ve výkonu žáků ve škole.

Podle Mareše (2013) a Heluse (1979) žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají ve školním prostředí tendence nevzdávat se, vytrvávat v práci i přes možné překážky. Pracují nezdolně, bez velkých úzkostí. Mají-li možnost, volí úkoly se střední obtížností. Příliš lehké úkoly pro ně nemají motivační hodnotu. U těch žáků je dobré posilovat spolupráci a brzdit soutěživost. Pedagog by měl, zadávat takové úkoly, které využívají schopnosti žáků, jsou zajímavé a zároveň žáky rozvíjí.

Nakonečný (1992) píše, že žáci zaměření na vyhnutí se neúspěchu si kladou cíle buď příliš nízké, nebo naopak příliš vysoké. Splnění lehkého úkolu přináší úspěch a neúspěch v plnění složitějšího úkolu není považován za negativní. Jak uvádí Hrabal a Pavelková (1984) tito žáci se snaží odpovídat na otázky, které jsou tak obtížné, že ani nejschopnější ze třídy na ně neodpovídají. Odpověď těchto žáků je většinou nesprávná, což se nepovažuje za selhání, protože nikdo ve třídě nedokázal správně odpovědět. Dalším únikovým chováním může být opisování či krátkodobá absence v období testování žáků.

Jak už bylo napsáno výše, podle Pavelkové a Hrabala (2010) není vztah k výkonu u všech žáků stejný. Učitel nemůže u žáků výkonové potřeby pozorovat přímo, avšak může pozorovat jejich zájem o úkol, nasazení při práci a vytrvalost. Naopak lze pozorovat i obavy, předčasné vzdávání se před překážkou, reakce na neúspěch demotivací a pokles úsilí.

Podle Pavelkové (2002) je výkonová motivace podmíněna aspirační úrovní, na kterou by se nemělo zapomínat, protože je úzce spojena s vývojem zdravého sebehodnocení. Aspirační úroveň se chápe jako postupné kladení cílů, které si jedinec stanoví sám a očekává jejich dosažení. Pavelková a Hrabal (2010) popisují adekvátně aspirující žáky jako ty, kteří si kladou přiměřené cíle a upřednostňují úkoly střední obtížnosti. Neadekvátní aspirace mají žáci, kteří preferují úkoly příliš lehké nebo příliš obtížné.

4.3 Motivace ve výchově ke zdraví

Základní podmínkou pro dosahování cílů ve výuce v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické je vytvoření motivujícího prostředí (Marádová, 2014). Didaktika oboru se především zaměřuje na prostředky, kterými lze motivujícího prostředí dosáhnout. Za motivující prostředky lze považovat všechny, které vedou k naplnění základních cílů výchovy ke zdraví. Stimulující atmosféra v průběhu učení a vyučování je výsledkem vzájemného působení mezi učitelem, žáky a učivem (Kovaříková, Marádová, 2020).

Podnítit motivaci žáků ve výuce výchovy ke zdraví lze uplatněním aktivizujících forem a metod. Vhodné jsou aktivity, které využívají příběhů ze života, berou v úvahu zájem žáka o téma, usnadňují soustředění, uplatňují sebevyjádření, umožňují komunikaci, dopřejí relaxaci i zážitek, rozvíjí tvořivost, vedou k aktivní účasti v didaktických hrách (Marádová, 2014).

4.4 Charakteristika výchovy ke zdraví z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu u žáků

Autoři Hrabal a Pavelková v letech 2005-2007 provedli výzkum o postavení vyučovacích předmětů v očích žáků z hlediska oblíbenosti, významu a obtížnosti. Dotázáno bylo něco přes 3 tisíce žáků ze základních škol v České republice.

Výchova ke zdraví patří spolu s dalšími předměty výchovného charakteru mezi oblíbené. Z šestnácti hodnocených vzdělávacích předmětů se výchova ke zdraví umístila na čtvrtém místě. Z hlediska obtížnosti je u žáků hodnocena jako snadná a obsadila poslední místo. Žáci v hodnocení významu přisuzují školním výchovám poslední místa na přičce. Za výchovou ke zdraví už je potom jen pracovní, výtvarná a hudební výchova. Z hlediska prospěchu je výchova ke zdraví opět na předním místě a většinou s výbornými známkami. Zajímavostí je, že pro chlapce je výchova ke zdraví obtížnější než u dívek, avšak připisují jí větší význam než dívky (Hrabal, Pavelková 2010, Kovaříková, Marádová 2020).

4.5 Učitelovo vnímání žákovských postojů k předmětu výchova ke zdraví z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu

Učitelovu percepce žákovských postojů k vybraným vyučovaným předmětům zjišťovali autoři Hrabal a Pavelková ze vzorku 179 učitelů ze 7 základních škol v České republice. Dotázaní učitelé považují předmět výchova ke zdraví za oblíbený. Z šestnácti vzdělávacích předmětů se výchova ke zdraví umístila na pátém místě, což je o jedno místo níž, než uváděli žáci. Z hlediska obtížnosti předmětu se učitelé i žáci shodli a výchovu ke zdraví umístili na poslední místo, čímž ji považují za snadnou.

Ohledně významu předmětu došlo ze strany učitelů k umístění výchovy ke zdraví na předposlední místo řebříčku. Z toho vyplývá, že žáci přikládají výchově ke zdraví o něco větší význam než učitelé (Hrabal, Pavelková, 2010).

4.6 Učitel výchovy ke zdraví

Nacházíme se v době, kdy je význam vzdělání velmi důležitý, ať už pro společenský rozvoj nebo pro každého z nás jako osobnost hledající naplnění. Základy vzdělávání jsou budovány už od dětství ve škole. Co se ve škole pokazí, může mít negativní důsledky v podobě nenaplněných tužeb, deviací a dalších životních patálií. Naopak, co se ve škole podaří může předznamenat šanci na dobrý start do života. Klíčovým faktorem je v první řadě učitel (Pavelková, Hrabal, 2010).

Učitelkou profesí netvoří pouze oborové znalosti, ale zahrnují ji i dovednosti, praktické zkušenosti a postoje. Součástí učitelské profese je ovládnutí strategie vyučování a výchovy, jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické (Dytrtová 2009). Co se týká základní charakteristiky učitele považuje Spilková (2010) za zásadní kvalitu osobnosti. Učitel je s žáky v každodenním kontaktu a svým vystupováním na ně působí. Spilková učitelství chápe jako „starost o člověka“. Kvalitního učitele charakterizuje oddanost a vášeň pro profesi. Důležité je osobní přesvědčení, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a já jako učitel jim dokážu pomoci k naplnění jejich individuálních potřeb.

Helus (2009) vidí profesionalitu učitele v překonání rutiny. Rutinní praktikismus popisuje jako brzdu učitelství. Takto orientované učitelství je netvůrčí, stagnující a nečerpá z moderních poznatků. Helus dodává, že učitel může svou morálně osobnostní kvalitou překonat svou profesionalitu, což vnáší do kantořiny nový rozměr. Zároveň morální kvality učitele nazývá jako „pedagogické ctnosti“. Mezi ctnosti patří pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost (Helus, 2003).

Za významnou součástí učitelských zdatností se považuje sebereflexe s cílem zvýšit své profesní kompetence. Sebereflexe probíhá na základě záznamů o vlastní vyučovací činnosti např. z videa, hlasového záznamu nebo z písemné dokumentace. Jedná se o hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků (Hrabal, Pavelková, 2010)

Spilková (2010) považuje reflexi a sebereflexi za klíčovou. Tato dovednost je v mnoha vyspělých zemích součástí profesních standardů učitele. Učitel má být schopný se myšlenkově vrátit ke své činnosti a zpětně zhodnotit, co dělal, proč to dělal a s jakým záměrem. Dále analyzovat výsledky, které se podařily, popřípadě nepodařily a proč. Zda je možné udělat něco jinak a hledat alternativní postupy pro dosažení úspěšného učení žáků.

Význam vzdělání roste a s tím se mění i podmínky vzdělávání. Změna se projevila i mezi učitelem a žákem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Klade se důraz na posilování samostatnosti a odpovědnosti žáka v procesu učení. Učitel se snaží učivo vysvětlit, učí žáka pracovat s informacemi a propojovat získané poznatky s praxí. Mění se i jeho role, učitel opouští roli mentora a stává se facilitátorem (Pavelková, Hrabal 2010). Pojem facilitace znamená usnadnění a podporu. Ve školní praxi to znamená, že učitel dokáže svým přístupem posilovat učební úsilí žáků. Jde o vytvoření nedirektivního a bohatě podnětného prostředí s nabídkou činností podněcující aktivitu žáků (Helus, 2009). Kovaříková a Marádová (2020) vidí vnitřní motivaci učitelů výchovy ke zdraví jako zásadní pro kvalitu výuky. Důležitým krokem je pro učitele zvnitřnění hodnot a postojů k učivu daného oboru. Pokud dojde ke ztotožnění hodnot učitele s vyučovacím předmětem, vzniká základ pro fungující výuku. Autorka uvádí i časté případy, kdy učitelé dostávají hodiny výchovy ke zdraví na doplnění úvazku. Marádová (2005) uvedla, že v letech 2004-2006 při zavádění nově pojatého vzdělávacího obsahu oboru Výchova ke zdraví chyběly na základních školách aprobovaní učitelé. Jelikož se obor Výchova ke zdraví v mnohém shodoval s předtím vyučovaným oborem Rodinná výchova, mohli být absolventi tohoto oboru na pedagogických fakultách považováni za kvalifikované učitele. Ostatní vyučující získávali potřebné vědomosti v kurzech celoživotního vzdělávání, samostudiem nebo „školou života“ či mnohaletými pedagogickými zkušenostmi (Fialová, 2014)

4.7 Vzdělávání učitelů v oboru Výchova ke zdraví

Ve všech studijních programech zaměřených na vzdělávání se nesmí opomenout na zvyšování zdravotní gramotnosti pedagogických pracovníků. Všem budoucím učitelům je nutné předat odborné znalosti o zdraví a jeho ochraně, probudit v nich vlastní zájem o zdraví své i ostatních a umět poskytnout první pomoc. Dalším důležitým bodem je osvojení pedagogické a didaktické připravenosti v oboru (Fialová, 2014).

Oborová didaktika výchovy ke zdraví se zabývá i záležitostmi, které pro klasické didaktiky nejsou typické. Předmětem výchova ke zdraví se prolínají témata, která jsou emocionálně náročná a témata vzdálená např. rodičovství. Učitel musí respektovat skutečnost, že některé informace se nesmí k žákům dostat z důvodu návodnosti, proto je důležité pečlivě zvážit obsah prezentovaného učiva. Pokud se výuka předmětu výchova ke zdraví dostane do rukou neaprobovanému učiteli, který není vnitřně ztotožněn s obsahem učiva a nerespektuje hodnotu oboru, může docházet k přenosu faktických chyb. Dalším specifikem didaktické přípravy učitelů je osvojení velké škály vyučovacích metod a forem. Během výuky výchovy ke zdraví se doporučuje upřednostňovat aktivizační metody s přesahem do reálných situací, které mohou v běžném životě nastat. Zvláště důležitá je metoda simulace vzhledem k síle prožitku, který přináší (Kovaříková, Marádová, 2020).

Marádová uvádí, že při vzdělávání pedagogů v oboru výchova ke zdraví je důležité rozvíjet osobní kvality učitele, empatii, ochotu a příkladné chování v otázce zdraví. Vzhledem k neustálému pokroku vědy je nutné neustále doplňovat obsah učiva o nové poznatky. Jelikož učitel musí výuku přizpůsobovat zájmům žáků, tak příprava v tomto oboru nikdy nekončí (Fialová 2014).

4.8 Didaktické zásady ve vyučování výchovy ke zdraví

Didaktické zásady nebo také principy jsou součástí tradiční didaktiky. Uplatňování těchto zásad ve vyučování je naprosto nezbytnou podmínkou. Tyto zásady jsou ta nejobecnější pravidla, která mají být respektována, aby byl vzdělávací proces účinný (Šimoník, 1996).

Kurelová (1993) charakterizuje didaktické zásady jako obecné požadavky a pravidla, které zaručují efektivitu učení. Ve výchovně vzdělávacím procesu se týkají především vyučovacích metod, forem, učiva a didaktických prostředků. Vztahují se i na účastníky vzdělávacího procesu učitele a žáka. Snahu odhalit podstatu účinné výuky se pokoušeli už pedagogové na přelomu 16. a 17. století. Některé zásady postupem času ztratily svůj význam, jiné změnilý svůj smysl i obsah a vznikaly zásady nové. Například Jan Ámos Komenský (1592–1670) se zasloužil o řadu didaktických zásad. Byl prvním pedagogem, který zdůrazňoval názornost. Komenského „zlaté pravidlo“ je zapojit do učení, co nejvíce smyslů. Protože věci, které jsou pro nás viditelné, slyšitelné, vonné, chutnatelné a hmatatelné jsou pro zapamatování klíčové. Uspořádání vyučovacích zásad je úloha obtížná a doposud nebyl vytvořen všeobecně uznávaný a platný systém.

Podle Kalhouse (1995) je systém didaktických zásad prezentován následovně:

- **Zásada vědeckosti.** Obsah učiva musí odpovídat kognitivní úrovni žáků a odpovídat nejnovějším poznatkům vědy. Tato zásada vyžaduje celoživotní vzdělávání ve svém vědním oboru i v pedagogických disciplínách. Z pohledu výuky výchovy ke zdraví uvádí Kovaříková a Marádová (2020) jako obtížná témata například problematiku výživy a sociálně-právní oblast.
- **Zásada uvědomělosti a aktivity.** Žáci se na základě vnitřní potřeby aktivně účastní výuky. Tomuto procesu předchází žákovo uvědomění výukových cílů, jeho vnitřní přesvědčení k jejich dosažení a přísun informací o svém snažení a pokrocích. K naplnění této zásady je potřebné pracovat s vnitřní motivací žáků, často uplatňovat samostatnou práci žáků a dopřát příležitosti k vlastnímu uvažování.

• **Zásada soustavnosti.** K osvojování poznatků a dovedností musí docházet systematicky. Poznátky se mají předávat v logickém uspořádání. Filová (1996) vidí nedůslednost a nahodilost jako oslabující prvky vyučování. Naopak při soustavnosti pasuje každá informace i činnost do druhé. Kovaříková s Marádovou (2020) uvádí, že nové poznátky se mají opírat o předchozí a být základnou pro následující.

• **Zásada cílevědomosti.** Každá žákovská činnost by měla mít svůj cíl. Vztyčené cíle nemají být pouze záležitostí učitele, ale i žáků. Zprostředkování cíle žákům například toho, co se naučím a kde to použiji je nejúčinnější motivační prostředek.

• **Zásada postupnosti.** Při respektu tohoto pravidla si žák osvojí základní učivo v časných fázích vzdělávání, později může na těchto pilířích stavět další vědomosti. Klíčová postupnost při vyučování je vždy od jednoduchého k složitému, od blízkého k vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu, od obecného k zvláštnímu.

• **Zásada trvalosti.** Získané vědomosti a dovednosti musí být stálou výbavou žáků. Jednou z podmínek je úplné pochopení učiva, jeho prožitek a jeho procvičování.

• **Zásada názornosti.** Učitel musí mít na paměti, že názornost je prostředkem, nikoli cílem. Názornost by měla být doprovázená slovem, aby nedocházelo ke zkreslení informací vzhledem k nedostatku zkušeností. Důležitou roli ve vyučování mají učebnice, další obrazové materiály, přírodniny, počítače, тренаžéry.

• **Zásada propojení teorie s praxí.** Jedním z úkolů školy je připravit žáky pro život. Výchovně vzdělávací proces má předkládat žákům praktické využití získaných vědomostí a dovedností.

Autorky Marádová a Kovaříková (2020) uvádějí ze své praxe možná úskalí, která se mohou objevit během výuky výchovy ke zdraví. Jednou z důležitých zásad, kterou by si měl učitel vyjasnit je míra osobní angažovanosti ve výuce. Sdílení osobních zkušeností a názorů se žáky musí mít hranice. Profesionální učitel rozpozná, které informace může se svými žáky sdílet např. zkušenosti ohledně rodičovství a zdravého životního stylu a které nikoliv např. zkušenosti s užíváním návykových látek, zkušenosti ze svého sexuálního života.

Další zásadou je uvědomění učitele, že se elementárně jedná o výuku. Učitel není erudovaný psycholog, proto musí dbát na vhodný výběr didaktických aktivit a ty terapeutické přenechat školnímu psychologovi. Dobře vedená výuka ve výchově ke zdraví poskytuje žákům pocit bezpečí a důvěru v učitele i spolužáky, že sdílení osobních zkušeností a názorů nebude vystaveno posměchu. Během výuky výchovy ke zdraví mohou být pro žáky některá témata emočně náročná. Po skončení výuky by měla být atmosféra taková, aby žáci byli schopni pokračovat v další výuce. Učitel musí věnovat dostatečný čas reflexi a až potom hodinu ukončit.

Úkolem učitele je didakticky zprostředkovat znalosti formulované kurikulem. Poznatky mají být aktuální, takže podle posledních poznatků vědy a interpretované s ohledem na věk a aktuální potřeby žáků. Ne vždy je v učitelských silách zodpovědět zvědavé otázky žáků. Odhalování některých „tajemství“ přichází až v pozdějším věku.

Během přípravy na výuku výchovy ke zdraví je žádoucí spolupracovat s ostatními učiteli v rámci průřezových témat. Výchova ke zdraví se v mnohém shoduje s mediální výchovou, v otázkách sexuální výchovy je vhodné propojení s etickou výchovou.

Přestože naplnění cílů v oblasti hodnotové orientace žáků je patrné až v dospělosti, je důležitou zásadou odkaz ke vzdálenému obzoru uspokojení pro učitele z vyučování. Aby tento předmět byl pro žáky významný a oblíbený, záleží na práci učitele během výuky a na postoji celé školy k problematice a podpoře zdraví.

5 Příprava učitele na výuku výchovy k zdraví

5.1 Výuka a vyučování

Podle Skalkové (2007) se pojmy výuka a vyučování odlišují ve dvou nepatrných nuancích. Pojmu vyučování se přisuzuje činnost učitele na rozdíl od pojmu výuky, která se chápe jako spolupráce učitele a žáků.

Kalhous a Obst (2009) považují za důležité prvky výchovně-vzdělávacího procesu tzv. „didaktický trojúhelník“ – žák, učitel a učivo. Výuku nelze oddělovat od života společnosti, protože faktory okolí velmi ovlivňují výukový proces ve škole.

Zormanová (2012) charakterizuje školu jako instituci, která se drží osvědčených a zaběhnutých koncepcí a pojetí výuky, podle těch změn, které probíhaly ve společnosti.

5.2 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

Okoň (1966) popsal znaky transmisivní výuky. Způsob této tradiční výuky je starý jako lidstvo samo. Tradiční vyučování vychází z didaktických zásad, kdy učitel předává žákům hotové vědomosti k zapamatování. Popisuje učitele jako někoho, kdo má v centru zájmu učební osnovy a obsah vyučování, a ne žáka a jeho způsob zvládnání učiva. V tomto případě převažuje výkladové podání učiva. Dalším znakem tradičního vyučování je vznik možných zádrhelů a nepříjemností, které vznikají v důsledku vnějších a vnitřních vlivů např. (žák informaci přeslechne, pedagog opomene důležitý bod, žák informaci neporozumí, z ulice se line hluk). Dalším rysem je nemožnost přizpůsobit tempo učení u všech žáků. V ideálním případě jsou žáci ve třídě podobně intelektuálně schopní, potom stejné tempo není problém. Většinou je situace opačná a rozdíly mezi žáky jsou velké. Dále je na učiteli, které tempo zvolí, většinou se orientuje na průměrné nebo slabší žáky. Posledním rysem této výuky je obtížné kontrolování vědomostí. V silách učitele není možné diagnostikovat nakolik jednotliví žáci porozuměli učivu.

Zormanová a Pecina (2009) uvádí, že transmisivní výuka je rychlá na přípravu a realizaci, ale nepodporuje aktivní a tvůrčí činnosti žáků. V současné pedagogice se objevuje silná kritika tradičního vyučování, která nepřipravuje žáka na řešení životních problémů, přesto má ve vzdělávacím procesu svoje místo.

Doporučuje se ke zprostředkování těžko pochopitelné látky, abstraktního učiva, pouček a pravidel. Na závěr nutno dodat, že tradiční výukou žák získává systematicky ucelené poznatky. V běžné praxi je důležitá vyvážená kombinace různých výukových strategií (Okoň, 1964).

Snahu zlomit transmisivní výuku má konstruktivistické pojetí výuky. Kalhous a Obst (2009) s vtipem popisují, že žákům v tomto případě není zboží (znalosti) přidáváno do skladu (mysl žáků), kde nezáleží na sousedních odděleních. V rámci této výuky žáci aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi, přičemž si významy a porozumění smyslu sami konstruují. Žák má příležitost s učivem aktivně pracovat, zprvu jsou činnosti manuální, když si žák učivo „osahá“ a má představu, probíhají v myslí mentální operace. Žák má určitou představu o světě, která je výsledkem jeho vnímání a porozumění informací. Proces konstrukce poznání má fáze:

1. Učitel diagnostikuje žákovi intuitivní představy o vybraných jevech a poskytuje mu informace.
2. Žák bádá nad novým předmětem či myšlenkou. To často směřuje k pocitu napětí, protože se rozchází dosavadní představa s novou informací nebo zkušeností.
3. Žák konstruuje nebo nalézá nová řešení aktivní myšlenkovou činností, což vede k nastolení nové rovnováhy a přináší s sebou změnu dosavadního pojetí.

5.3 Kurikulum

Za nejpodstatnější otázku v didaktice, čemu vyučovat a jak organizovat výuku odpovídá kurikulum. Na otázku, co je tedy kurikulum odpovídá Walterová (1994): *„Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek PROČ, KOHO, V ČEM, JAK, KDY, ZA JAKÝCH PODMÍNEK A S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY VZDĚLÁVAT“?* (Walterová, 1994, str. 13).

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2013) vymezuje několik významů tohoto pojmu. Jedním z nich je kurikulum chápané jako vzdělávací program či plán, zahrnující průběh studia a jeho obsah. Je to veškerá zkušenost, kterou žáci získávají ve škole při činnostech ke škole náležících.

Další podoby kurikula uvádí Walterová (1994), která cituje A. Galtthorna (1987)

1. Doporučené kurikulum: dokument o koncipování obsahu vzdělání s ohledem na potřeby společnosti.
2. Předepsané kurikulum: závazný oficiální dokument pro určitý typ školy.
3. Realizované kurikulum: realizované učitelem ve třídě.
4. Podpůrné kurikulum: nástroje podporující realizaci předepsaného kurikula (učebnice, vybavení školy, vzdělávání učitelů).
5. Hodnocené kurikulum: nástroje měření zjišťující, co se žáci naučili formou zkoušek a testů.
6. Osvojené kurikulum: to, co žáci skutečně zvládnou.
7. Skryté kurikulum: zahrnuje celkové klima a vzdělávací hodnoty školy, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a rodiči, sociální strukturu školní třídy.

Výběr a organizace učiva výchovy ke zdraví určují výstupy vzdělávání, především se jedná o respekt ke zdraví a bezpečí svému i druhých. K úspěšnému dosažení cílů výchovy ke zdraví je potřebné implementovat problematiku zdraví do kurikula celé školy. Didaktické zpracování učiva utváří zdravotní a bezpečnostní gramotnost, která odráží vlastní i celospolečenské nároky (Marádová, Kovaříková, 2020).

Organizace vzdělávacího procesu závisí na tom, zda pedagog působí v rámci formálního, neformálního či informálního vzdělávání. Podle toho, v jakém vzdělávacím prostředí pedagog pracuje získává více či méně svobodu v otázkách obsahu, časového rámce a volby aktivit (Brander, 2006).

Brander (2006) vztahuje informální vzdělávání ke všem běžným činnostem, probíhající v našem životě (doma, ve škole, ve volném čase, při hře, z médií). V tomto čase si jedinec osvojuje postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti. Formální vzdělávání se odehrává ve škole od základní až po univerzitu, zahrnuje i specializované programy a profesní výcvik. Marádová a Kovaříková (2020) uvádí v souvislosti s výchovou ke zdraví, že je třeba počítat stále více i s vlivy neformálního vzdělávání.

6 Výchova ke zdraví v rámci formálního a neformálního vzdělávání

6.1 Výchova ke zdraví a neformální vzdělávání

Skalková (2007) píše o neformálním vzdělávání jako o neuceleném vzdělávacím systému realizujícím se mimo školu, zaměřujícím se pouze na vybrané skupiny populace. Na realizaci neformálního vzdělávání se podílí různé instituce např. kluby, střediska volného času, kulturní zařízení atd.

Havlíčková (2012) uznává neformální vzdělávání jako proces, v němž mohou žáci zhodnotit své znalosti, schopnosti a dovednosti nabyté mimo formální vzdělávání. Další charakteristické rysy neformálního vzdělávání jsou založené na dobrovolnosti, vlastní motivaci a aktivní účasti. Podle Brander (2006) neformální vzdělávání společně se vzděláváním formálním a informálním tvoří vzájemně se doplňující složky celoživotního učení.

V souvislosti s plánováním výuky je třeba počítat se střetem názorů získaných z formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Všechny tyto 3 typy vzdělávání ovlivňují výslednou míru znalostí, dovedností, postojů a hodnot u žáků. Pokud učitel plánující výuku zahrne do plánu i vliv neformálního a informálního vzdělávání, může u žáků vzbudit vyšší míru zaujetí pro probírané téma (Kovaříková, Marádová, 2020).

Kovaříková a Marádová (2020) uvádí základní klíčové otázky, které by si měl učitel klást během plánování výuky výchovy ke zdraví, pokud má zájem o propojení s vlivy neformálního vzdělávání.

- Existuje spojení mezi probíraným tématem a zájmy žáků?
- Mohu ve výuce využít zájmy žáků na vybraných tématech?
- Mohou mít žáci s probíraným tématem osobní zkušenost ze svého blízkého okolí?
- Jakým způsobem žáci získávají informace? Jaké čtou blogy? Mají oblíbené youtubery? Jaké internetové stránky sledují?
- Nabízí škola nějaký podpůrný program nebo doplňkové akce k dané problematice?
- Lze propojit výuku s akcí mimo školu (exkurze, kurz, přednáška)?

- Skutečně se odráží hlásané hodnoty související s ochrannou zdraví do běžného života školy?
- Promítají se hodnoty školy související s ochranou zdraví a bezpečí i do školního řádu?
- Jaké je celkové klima školy a tříd, kde učím?

6.2 Výchova ke zdraví a formální vzdělávání

Při plánování výuky vychází učitel z platných kurikulárních dokumentů a školního vzdělávacího programu školy. Na základě těchto dokumentů učitel zpracovává časově-tematický plán učiva (Kalhous, Obst, 2009).

Podle Maňáka a Švece (2003) mají tematické plány postihnout těžiště základního učiva a stanovit rozdělení tematických celků, počtů hodin a plán potřebných pomůcek pro výuku. Podle Kalhousa a Obsta (2009) patří k profesní etice to, aby učitel neučil zaslepeně všechen obsah osnov a učebnic, ale aby tvořil kurikulum podle nových poznatků vědy, podle znalostí oborové didaktiky a porovnával kurikulární dokumenty s potřebami žáků a jejich dosavadními znalostmi.

Maňák a Švec (2003) kladou důraz na přípravu učitele na výuku. Vidí to jako nezbytné opatření k efektivnímu řízení vzdělávacího procesu. Vzhledem k narůstajícímu tlaku společnosti se zvyšují nároky na kompetentnost každého jedince a význam přípravného období stoupá. K realizaci cílů v kurikulárních dokumentech je potřeba, aby se učitel v těchto dokumentech orientoval a chápal jejich smysl. Samotná příprava na výuku by měla být písemná, stručná s promyšlenými metodami a postupy výuky.

6.2.1 Rozhodování o obsahu, o učební činnosti žáků a o činnosti učitele

Hunterová (1999) uvádí, že kvalitu žákova učení neovlivňují pouze genetické předpoklady a zkušenosti, ale i naše rozhodnutí ve výuce. Ve své knize předkládá podstatu procesu vyučování od pedagogů z Kalifornské univerzity, kteří rozdělili všechna rozhodnutí ve výuce do tří kategorií.

1. **Rozhodování o obsahu.** Jako učitel si musím si odpovědět na otázku „Co budu učit?“ Vyučuji předmět výchova ke zdraví, což označuje obsahovou oblast. Já jako pedagog mohu vybrat jakou část obsahu budu vybranou vyučovací hodinu učit. Než začne učitel s přípravou musí vzít v úvahu předchozí znalosti žáků a kolik času se může vybranému tématu věnovat. Proto je důležité neplýtvat čas na nepodstatné a okrajové věci. Učitel by neměl ignorovat připomínky a myšlenky žáků, ovšem za předpokladu nenarušení si celé vyučovací hodiny.
2. **Rozhodování o učební činnosti žáků.** Zaměření se na žakovu činnost, která umožňuje jeho učení. Nejdříve se jedná o způsoby nabytí žakovských znalostí a dovedností. Posléze žáci prokazují nabytí získaných poznatků podle učitelova rozhodnutí. Výstup žáků musí být přesvědčivý, tzn. že učivo bylo zvládnuto a může se přejít k dalším částem. Pokud bude výkon žáků nejistý, je na místě učivo znovu procvičovat. Při rozhodování o činnosti žáka a obsahu výuky je směrodatný stanovený cíl.
3. **Rozhodování o činnosti učitele.** Opět se zde nabízí otázka „Co může učitel udělat, aby se zvýšila naděje, že se žáci něco naučí?“ Jednoznačně sem patří znalost a cílené využívání pedagogických zásad, zvyšování motivace žáků, vhodně přizpůsobená rychlost i rozsah jejich učení. Využívat naučené při řešení problémů i při rozhodování v nových situacích.

6.2.2 Výukové cíle a jejich formulace

„Pokud nevíš přesně, kam máš namířeno, nejspíš se ocitneš někde úplně jinde.“

(Pasch a kol., 2005, s. 87)

Zormanová (2007) uvádí, že cíl má ve výuce nejdůležitější roli. Cíl je výsledek, kterého chceme ve výchovně-vzdělávacím procesu dosáhnout.

Barták (2008) uvádí, že cíl má být potřebný, přitažlivý a přiměřený ke schopnostem žáka, tedy pro většinu splnitelný.

Petty (2006) uvádí promyšlení výukových cílů jako jeden z důležitých kroků při plánování výuky. Při plánování výuky je nutné dopředu promyslet nejen výukové cíle, ale i plán činností k jejich dosažení a jejich vyhodnocení. Po odučení každé vyučovací hodiny je potřeba provést vyhodnocení, zda bylo výukových cílů dosaženo.

Podle Marádové (2014) má učitel výchovy ke zdraví plánovat výuku tak, aby žák nebyl pouze pasivním objektem edukace, nýbrž jejím aktivním členem, který má příležitost do procesu vzdělávání zasahovat.

Učitel definuje vzdělávací cíle v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické. Za uvedenou taxonomii vzdělávacích cílů stojí profesor pedagogiky Chicagské univerzity Benjamin S. Bloom (Průcha, 1997). V rámci každé domény diferencuje schopnosti a dovednosti podle obtížnosti. U každé sféry učení se uvádí příklady sloves, typické pro formulaci konkrétních cílů (Petty, 2006)

Kognitivní cíle od žáků požadují zapamatování a vybavení informací. Prostřednictvím rozumových dovedností žáci informace zjišťují, odvozují, řadí do souvislostí s předchozími poznatky. Pro osvojení učiva je potřeba projít všemi kroky taxonomie, ta obsahuje šest kategorií intelektuálních cílů: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení. Postupuje se od těch nejjednodušších kognitivních úloh po ty nejsložitější. Hranice mezi jednotlivými hladinami kognitivních úloh nemusí být přímo jednoznačná.

Může být obtížné zařadit projevy chování u některé z úloh pouze do jedné z hladin např. hranice mezi analýzou a syntézou (Pasch, 2005). Příklady sloves charakteristických pro formulaci cílů na základě šesti kategorií intelektuálních dovedností a způsobilostí (Petty, 2006).

znalosti: definuje, doplní, vybere, vyjmenuje, popíše, nakreslí, vybaví si

porozumění: vysvětlí, popíše důvody, rozpozná příčiny

aplikace: použije, aplikuje, sestaví, vyřeší, vybere

analýza: rozliší mezi, porovná, přirovná, uvede podrobnosti, provede rozbor

syntéza: vyvodí důsledky, shrne, navrhne, sestrojí, vysvětlí důvody

hodnocení: vyhodnotí, uvede argumenty, podrobí kritice, posoudí

Afektivní cíle hrají při plánování výuky výchovy ke zdraví zásadní roli vzhledem k naplnění očekávaných výstupů. Prostřednictvím afektivních cílů se osvojují postoje a utváří hodnoty. Tyto cíle se promítají i do každodenního života školy prostřednictvím výchovného působení. Jejich realizace žádá důslednost a dlouhodobost (Kovaříková, Marádová, 2020).

Psychomotorické cíle zahrnují převážně smyslové učení. Psychomotorická dovednost je každá, která se musí opakovat a zdokonalovat. Psychomotorické cíle jsou založeny na dovednosti koordinaci svalů. Patří sem například nácvik obvazové techniky (Pasch, 2005)

Formulace výukových cílů podle Pasche (2005)

- **určení cílové skupiny** (např. žáci osmého ročníku)
- **specifikace činnosti pomocí aktivních sloves** (např. vyjmenuje, popíše)
- **specifikace dalších podmínek** (např. písemně, dobrovolně)
- **označení kritérií pro hodnocení** (např. přesnost uvedených fakt, uvede dva důvody, s přesností 80 %)

Možné chyby ve formulaci výukových cílů podle Marádové (2014) a Pasche (2005)

- **cíl vyučovací hodiny je stejný jako téma hodiny** (např. výživa)
- **cíl je formulován jako popis činnosti učitele ne žáka** (např. vyjmenovat žákům obsah evakuačního zavazadla)
- **formulace cílů pomocí nejednoznačných aktivních sloves** (např. žák chápe, žák rozumí, žák si uvědomí)
- **cíl je definován velmi obecně** (např. žák popíše pohlavní choroby)
- **tendence orientovat cíle výuky v nižších intelektuálních sférách** (např. zapamatování, porozumění)
- **orientace výuky převážně na kognitivní cíle**

6.2.3 Materiální didaktické prostředky s využitím ve výchově ke zdraví

Dostál (2008) uvádí rozdělení didaktických prostředků na nemateriální a materiální. Mezi nemateriální prostředky zařadil didaktické zásady, pedagogické mistrovství, organizační formy a vyučovací metody. Mezi materiální prostředky zařadil učební pomůcky, školní zařízení a vybavení edukátora a edukanta.

V Pedagogickém slovníku je učební pomůcka charakterizována takto:

„Tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely“.

(Pedagogický slovník, Průcha 2013, str. 322)

Kalhous a Obst (2002) vidí prostředek ve všem, čeho může být využíváno učitelem nebo žákem k dosažení výukových cílů. Prostředkem je i školní tabule, učebnice a učební prostory ve kterých žáci tráví celý vyučovací proces. Tradiční škola úplně nerespektuje skutečnost, že člověk získává až 80 % informací zrakem, 12 % sluchem, 5 % hmatem a zbytek ostatními smysly, ale do popředí staví z 80 % sluch a 12 % zrak. K dosažení výukových cílů je důležitá kombinace vidět, slyšet a dělat.

Rambousek (2014) uvádí několik funkcí materiálních didaktických prostředků.

- **Motivačně-stimulační funkce.** Didaktické prostředky působící na motivační a emocionální osobnost žáka. Jde o navození pozitivního vztahu k učení, podnícení a udržení zájmu, podpora koncentrace a pozornosti, regulace vnímání a eliminace rušivých stimulů.
- **Informačně-expoziční funkce.** Umožňuje snadno a rychle vyhledávat informace. Do určité míry žákům usnadňuje příjem informací. Učivo je předkládáno v souvislostech, podněcuje myšlenkové operace a působí na osvojování znalostí a dovedností. Je potřeba zdůraznit přínos audiovizuálních prostředků díky nimž získává člověk až 94 % informací.
- **Funkce repetičně-fixační.** Převažuje tu funkce procvičování. Žák pracuje s učivem, které bylo vyloženo a nejdřív fixuje postupy. Poté procvičuje na nových příkladech a v nových kontextech.
- **Aplikační funkce.** Zde vyúsťuje poznávací proces, jak nabyté vědomosti a dovednosti využívat v praxi a řadit je do širších souvislostí. Převládají zde praktické činnosti žáka např. práce v terénu a v laboratořích. Propojování teorie s praxí je záležitostí celého vyučovacího procesu počínaje úvodní motivací a konče prokázáním nabytých schopností.
- **Funkce kontrolně-diagnostická.** Řídící činnost učitele obnáší diagnostiku počátečního stavu, sledování průběhu a výsledků učební práce žáků. Učitel je nástrojem pro aktivizaci, stimulaci, usměrňování a hodnocení vyučovacího procesu. Zásadní význam na efektivní práci žáků má kontrola a autokontrola jejich činnosti.

Vnější zpětná vazba dovoluje učiteli okamžitě reagovat na nedostatky a chyby v pochopení látky, měnit způsob práce i obsah a vhodně korigovat průběh výuky. Pokud má učitel získat zpětnou vazbu okamžitě a hromadně od všech je zapotřebí techniky. Sám učitel není schopen zpracovat zpětnovazební informace v krátkém časovém úseku. Při písemné práci nebo „pětiminutovce“ se uplatňuje pravidlo bezprostřednosti nebo hromadnosti.

Dostál (2008) uvádí, že v moderním vzdělávání si nevystačíme pouze s verbální komunikací. Učební pomůcky vidí jako efektivní prostředky umožňující snazšího dosažení vzdělávacích cílů. Didaktické pomůcky vnášejí do vzdělávání atraktivitu, žáci mohou s pomůckami manipulovat, experimentovat a zkoumat.

Podle Skalkové (1999) má učitel volit didaktické pomůcky úměrné věku a psychickému vývoji žáků, vzhledem k vybavení školy/třídy i zkušenostem učitele. Kalhous a Obst (2002) vidí problém v nestejném materiálním vybavení našich škol. Samozřejmě záleží na finančních prostředcích, za které lze pořídit moderní technické vymoženosti, ale i na nadšení pedagogického sboru didaktické vybavení zařazovat do výuky.

Kalhous, Obst (2002) a Dostál (2008) doporučují pro práci s materiálními didaktickými prostředky následující pravidla:

- didaktická pomůcka není cílem výuky, ale pouze prostředkem k jeho dosažení
- mít přehled o dostupných pomůckách v kabinetě
- mít dostupné pomůcky předem vyzkoušené
- zajistit všem žákům, aby na pomůcky dobře viděli
- umožnit žákům manipulaci s pomůckami
- směřovat žáky, kam upínat pozornost vzhledem k pomůcce
- nepřehltnout vyučovací hodinu didaktickými pomůckami
- umožnit žákům experimentování a objevování
- dbát na ochranu zdraví a dodržovat bezpečnost práce

Do materiálních didaktických prostředků podle Kalhouse a Obsta (2002, str. 338-341) patří:

I. Učební pomůcky

- přírodniny – vycpaniny, lihové preparáty
- výtvary a výrobky – vzorky výrobků, přístroje
- modely – statické, funkční
- školní obrazy, fotografie, mapy
- zvukové záznamy – optické, magnetické
- učebnice
- pracovní sešity, listy, tabulky, atlasy
- pořady a programy prezentované didaktickou technikou
- pořady (televizní, rozhlasové)
- programy (pro vyučovací stroje)

II. Technické výukové prostředky

- auditivní technika – přehrávače CD, školní rozhlas
- vizuální technika – pro zpětnou projekci
- audiovizuální technika – filmové projektory

III. Výukové prostory a jejich vybavení

- učebny s interaktivní tabulí, nástěnky, knihovna, PC učebny

IV. Vybavení učitele a žáka

- psací potřeby, pracovní oděv, notebooky

7 Vyučovací metody

7.1 Význam pojmu a charakteristika

Slovo „methodos“ je řeckého původu a představuje cestu. Skalková (2000) popisuje vývoj vyučovacích metod v závislosti na společensko-historických podmínkách výuky v daném období. Na konci 20. století směřuje pozornost k alternativním metodám a k rozvoji inovací v procesu vyučování. Pro Maňáka (1990) je vyučovací metoda prostředek k dosažení vytyčených cílů v každé vědomé činnosti. Zahrnuje činnost učitele a učební aktivity žáků. Metodám by se měla věnovat velká pozornost, bez nich lze obtížně plnit cíle a úkoly výuky.

Petty (1996) pokládá otázku: Která učební metoda je nejlepší? Učební metodu potom přirovnává k pracovnímu nástroji řemeslníka. Ten si také vybírá pracovní nástroj podle druhu činnosti, kterou chce vykonávat. Stejně jako každý druh nářadí, má i učební metoda své uplatnění. Dobrý řemeslník i učitel ví, jak s nástroji pracovat a který nástroj za daných okolností použít. Vyučovací metody i nástroje jsou vybírány podle účelu, který by měl být před začátkem aktivity ujasněn a k němu zvolit odpovídající činnost.

Mojžíšek (1984), Maňák (1990), Kalhous a Obst (2002), Petty (1996) se vyjadřují k obecné charakteristice výukových metod. Všichni autoři se shodují v následujícím:

- Učitel by měl mít v zásobě bohatý repertoár vyučovacích metod, které umí využívat v praxi a zná jejich slabé stránky.
- Metody nestojí izolovaně, patří do souboru mnoha činitelů, které mají vliv na výuku. Výuková metoda je jako cesta, po které žák jde, další činitelé cestu ulehčují.
- V tradičních výukových metodách převažuje činnost učitele, který řídí a určuje postupy žakovské práce.
- Ve výukových metodách s převahou učebních aktivit žáka, je úloha učitele vedlejší.
- K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je nutná vzájemná spolupráce žáka a učitele, jen tak může být výuka úspěšná. Na základě těchto okolností učitel vymezuje výukovou metodu.

- Využívání výukových metod zajišťuje rozmanitost učebních činností. Tím pádem se učení stává zábavnější, žáci jsou více aktivní, tvůrčí a hovornější. Žáci dávají přednost aktivním metodám výuky.
- Chybou a brzdou při uplatňování výukových metod je zaměření na úzký okruh výukových metod. Někteří učitelé si osvojí jednu nebo dvě výukové metody, které neustále opakují.
- Rada pro učitele je nebát se vyzkoušet co nejvíc výukových metod. Je možné, že napoprvé nebude metoda dobře fungovat. Může se stát, že třída nebude spolupracovat nebo k neznámé metodě nebude mít důvěru.
- Někdy je potřeba výukovou metodu vyzkoušet i 3x. Pokud i po třetím pokusu bude neúspěšná, bude se jednat o pravidlo.

7.2 Klasifikace výukových metod

Jak uvádí Maňák a Švec (2003) vytvořit klasifikaci výukových metod, která odpovídá vědeckým postupům a jednotnému dělidlu je téměř nemožné. Různí autoři rozdělili metody podle různých kritérií. Maňák a Švec přináší kombinovaný pohled na výukové metody členěné do třech základních skupin. Jejich klasifikace výukových metod je doslovně převzata od Zormanové (Zormanová, 2012, str. 14-15).

A. Klasické výukové metody

1. Metody slovní
 - a) monologické (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem)
 - b) dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)
 - c) metody písemných prací
 - d) metody práce s učebnicí a knihou
2. Metody názorně demonstrační
 - a) pozorování předmětů a jevů
 - b) předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
 - c) projekce statická a dynamická

3. Metody praktické
 - a) nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - b) žákovy pokusy a laboratorní činnosti
 - c) pracovní činnosti (dílny, pozemky)
 - d) grafické a výtvarné práce

B. Aktivizující metody

1. diskusní metody
2. metody heuristické, řešení problémů
3. metody situační
4. metody inscenační
5. didaktické hry

C. Komplexní metody

1. frontální výuka
2. skupinová a kooperativní výuka
3. partnerská výuka
4. individuální výuka
5. kritické myšlení
6. brainstorming
7. projektová výuka
8. výuka dramatem
9. otevřené učení
10. učení v životních situacích
11. televizní výuka
12. výuka podporovaná počítačem
13. hypnopedie

Známa je také klasifikace vyučovacích metod od Mojžíška, které jsou rozděleny podle fází výuky (Mojžíšek, 1975, str. 68-71).

1. **Metody motivační** (usměrňující zájem)
 - a) motivační rozhovor
 - b) motivační vyprávění
 - c) motivační demonstrace za použití obrazu, filmu
 - d) aktualizace obsahu
 - e) uvádění příkladů z praxe
 - f) podnícení žáků výzvou, pochvalou

2. **Metody expoziční** (metody podání učiva)
 - a) monologické metody (přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování)
 - b) demonstrační metody (obraz, film, laboratorní práce, pozorování v terénu)
 - c) hra (dramatizace, inscenace)
 - d) metody dialogické (heuristická metoda, beseda, projekty)
 - e) metody samostatné práce (s knihou, v laboratoři, v terénu)
 - f) metody bezděčného učení

3. **Metody fixační** (metody opakování a procvičování učiva)
 - a) metody opakování vědomostí (ústní a písemné opakování, semináře, domácí úkoly, exkurze, laborování, dramatizace)
 - b) metody nácviku dovedností

4. **Metody diagnostické a klasifikační** (hodnocení, kontroly a klasifikace)
 - a) písemné zkoušky
 - b) ústní zkoušky
 - c) didaktické testy
 - d) výkonové zkoušky
 - e) diagnostické metody
 - f) rozhovor
 - g) dotazník

Lerner (1986) poskytuje členění výukových metod podle stupně aktivity žáka. Podrobněji v Lerner, 1986, str. 85-109.

- 1. Informačně-receptivní metoda.** Tato metoda se používá ve všech předmětech bez výjimky. Učitel jako představitel starší generace předává žákům hotové informace prostřednictvím výkladu, vysvětlování a ilustrací. Úkolem žáka je pozorně poslouchat, pozorovat, získanou informaci pochopit a zapamatovat si ji. Touto metodou jsou poznatky osvojovány pouze na úrovni zapamatování, avšak to neuspokojuje požadavky společnosti na výuku.
- 2. Reproductivní metoda.** Tato metoda předává mladé generaci základní fond návyků a dovedností pro zachování kultury. Učitel konstruuje cvičení na reprodukování činností, které si žáci osvojili v metodě informačně receptivní. Častým opakováním činností dochází k prohlubování vědomostí, jejich částečnému rozšiřování a trvalému osvojení. Pozor při reprodukci jednotvárných cvičení, které mohou potlačit zájem žáků a zeslabit trvalost osvojení.
- 3. Metoda problémového výkladu.** Podstatou této metody je řešení problémových úloh. Řešené úkoly jsou tvořivé pro žáky, pedagog zná proces i průběh jejich řešení. Během problémového vyučování získávají žáci zkušenosti, probíhá osvojování poznatků, formuje se aktivní a uvědomělý přístup ke své činnosti. Aby žáci mohli řešit problémovou situaci je potřeba problém přijmout a formulovat ho. Cílem je seznámit žáky s logikou dílčích fází řešení.
- 4. Heuristická metoda.** Aktivita žáka a učitele je v rovnováze. Učitel poskytuje učební úlohy, které vedou k osvojení poznatků. Poznatky dopředu nesděljuje, ale pomáhá k jejich objevování, tím že žáky řídí a usměrňuje. Žáci tedy postupně a převážně samostatně řeší zadané úkoly.
- 5. Výzkumná metoda.** Požaduje po žácích, aby sami vyřešili celý problémový úkol. Žáci pozorují a zkoumají fakta, vytyčují problémy a hypotézy, vymýšlejí a realizují plány výzkumu, formulují a ověřují řešení, nakonec poskytují praktické závěry. Učitel ustupuje do pozadí.

Kotrba a Lacina (2015) se zabývají aktivizujícími metodami ve výuce a dělí je do 12 skupin. Popsané metody rozdělují podle následujících faktorů.

1. **podle časové náročnosti přípravy** (do 10 minut, do 30 minut, nad 30 minut)
2. **podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce** (do 10 minut, do 15 minut, celá vyučovací hodina, více dnů)
3. **podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu** (bez náročné přípravy, velice náročné na přípravu)
4. **podle materiálové náročnosti ve výuce** (bez materiálního vybavení, dataprojektor, počítač, interaktivní tabule)
5. **podle účelu a cíle použití ve výuce** (motivace, odreagování, zkoušení, výklad, opakování)
6. **podle požadavků na samotné studenty** (bez požadavků na znalosti, bez přípravy, s domácí přípravou, s určitými znalostmi)
7. **metody slovní** (monologické, dialogické, písemné práce, práce s učebnicí)
8. **metody názorně-demonstrační** (pozorování, předvádění, demonstrace, projekce)
9. **metody praktické** (nácvik pohybových dovedností, laborování, pracovní činnosti, výtvarné činnosti)
10. **metody z hlediska aktivity a samostatnosti studentů** (metody sdělovací, samostatná práce, metody badatelské a problémové)
11. **podle myšlenkových operací** (postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetický)
12. **podle tematického zařazení do kategorií**
 - a) **hry** (otázková hra, kartičkyáda, vědomostní kvíz, pexeso)
 - b) **situační metody** (rozborové metody, metody konfliktních situací, metody incidentu, metody postupného seznamování s příběhem, bibliografické metody)
 - c) **diskusní metody** (brainstorming, brainwriting, metoda 653, kolečka, kolotoč, snowballing, návštěvníci, Buzz Groups, akvárium, diskuse na základě tezí, panelová diskuse, Gordonova metoda, Philips 66, Hobo, metoda cílených otázek, debata, konses)
 - d) **inscenační metody** (hraní rolí)

- e) **problémové úlohy** (problémové otázky, doplňování neúplného textu, uspořádání nezvyklého sestavení faktů, opravení úmyslné chyby, najít princip předloženého schématu, vybrat řešení ze dvou či tří nabídek, případová studie, metody heuristické, metoda černé skříňky, metoda konfrontace, metoda paradoxů, myšlenkové mapy, INSERT, volné psaní, úlohy na předvídání)
- f) **speciální metody** (balík došlé pošty, projektová výuka, cvičení ve vnímavosti, Icebreakers)

8 Praktická část

8.1 Cíl práce a základní výzkumné otázky

Cílem pro praktickou část diplomové práce je navrhnout a v praxi odzkoušet vybrané vyučovací metody během výukového bloku na téma poskytování první pomoci s časovou dotací pěti vyučovacími hodinami.

Dalším cílem je pomocí dotazníkového šetření zjistit, jak žáci hodnotí vybrané vyučovací metody podle jejich efektivity, náročnosti a zajímavosti.

Výzkumné předpoklady:

1. Předpokládám, že mezi dvě nejzajímavější aktivity budou žáci radit nácvik KPR (kardiopulmonální resuscitace) a nácvik v obvazování.
2. Předpokládám, že pro třídu 6.B bude náročnější metoda I.N.S.E.R.T. než pro třídu 6.A.
3. Předpokládám, že dívky budou považovat více vyučovacích metod za efektivnější než chlapci.
4. Předpokládám, že více jak 80 % žáků bude preferovat aktivizační výukové metody před těmi tradičními.

Odpovědi na výzkumné otázky jsou v kapitole 10 Diskuse.

8.2 Metody výzkumného šetření

Data potřebná pro praktickou část diplomové práce jsem získala pomocí anonymního dotazníku. Cílovou skupinou jsou žáci šestých ročníků ze základní školy Kořenského z Prahy 5. Jedná se o třídu 6.A, kde v den realizace výukového bloku bylo přítomno 18 žáků z toho 7 dívek a 11 chlapců. Ve třídě 6.B v den realizace výukového bloku bylo 19 žáků z toho 8 dívek a 11 chlapců. Dotazníkové šetření se uskutečnilo ve dnech 24.6.2021 v 6.A a 25.6.2021 v 6.B. Celý výukový blok mi schválilo vedení základní školy a ochotně mi poskytli 2 dny v týdnu na realizaci. Na základní škole Kořenského působím jako učitelka už pátým rokem. Žáky šestých ročníků učím už od jejich druhé třídy, takže se důvěrně známe a měla jsem představu, jak bude práce probíhat.

8.2.1 Struktura dotazníku

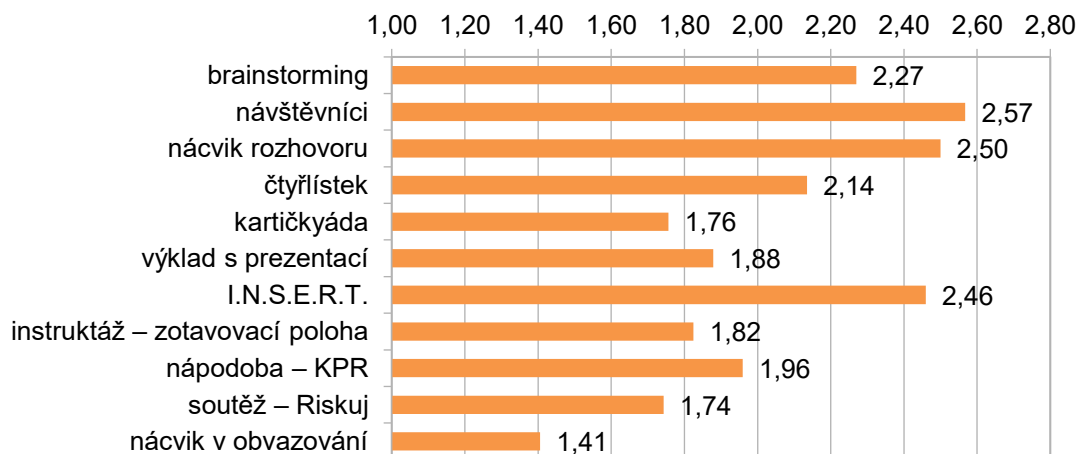
Dotazník je založený na principu škálování jednotlivých vyučovacích metod, které jsme během pětihodinového bloku vyzkoušeli. Žáci známkovali každou metodu podle **efektivity**. Zamýšleli se nad tím, zda pro ně byla metoda přínosná. Zda jim metoda pomohla lépe učivo pochopit a zapamatovat si ho. Rozpětí známek bylo jako ve škole od jedničky do pětky. Znamka 1 znamená nejvíce efektivní a 5 nejméně efektivní metoda. Dále žáci známkovali u každé metody **náročnost**. Zamýšleli se na tím, zda pro ně metoda byla náročná z hlediska vlastního zapojení či byla metoda náročná z hlediska práce s novými informacemi. Znamka 1 znamená nejméně náročná metoda a 5 nejvíce náročná metoda. Dále žáci známkovali každou metodu z hlediska **zajímavosti**. Žáci se zamýšleli nad tím, zda pro ně metoda byla atraktivní a jak moc je bavila. Znamka 1 znamená, že aktivita byla velmi zajímavá a 5 nejméně zajímavá. V otázce č. 4 se žáků ptám na to, jaký způsob výuky preferují. Žáci mohou vybírat ze dvou možností. Jedna odpověď upřednostňuje výuku s převládající aktivitou ze strany žáků a druhá odpověď upřednostňuje tradiční pojetí výuky, kdy je v centru dění učitel. V otázce č. 5 žáci hodnotí celkový přínos bloku s tematikou poskytování první pomoci. Žáci se zamýšlí nad tím, zda nově získané informace jsou pro žáky přínosné.

8.2.1 Zpracování získaných dat

Se žáky jsme po každé vyučovací hodině společně vyplnili odpovídající část dotazníku. Vyplňování dotazníku jsem řídila a všichni vyplňovali ve stejnou chvíli stejnou část dotazníku. Pro lepší orientaci v dotazníku jsem ho promítala na interaktivní tabuli a přímo ukazovala, co zrovna vyplňujeme. Samostatné vyplňování dotazníků by nedopadlo vůbec dobře, protože velká část žáků se v dotazníku moc neorientovala a nerozuměla zadání. Bylo potřeba hodně vysvětlovat. Tím, že žáci měli dotazník u sebe po celý vyučovací blok, si na něj nakreslili tajný znak, aby nedocházelo k záměnám. Návratnost dotazníků byla 100 % a nedošlo k vyřazení žádného dotazníku. Dotazníky jsem vybírala z ruky do ruky. U každého žáka jsem zkontrolovala vyplněný dotazník a pokud chyběla vyplněná položka, tak jsem žákům dotazník vrátila k vyplnění. Sběr dat se ukázal jako časově náročný. Získaná data jsou zpracována pomocí MS Excel.

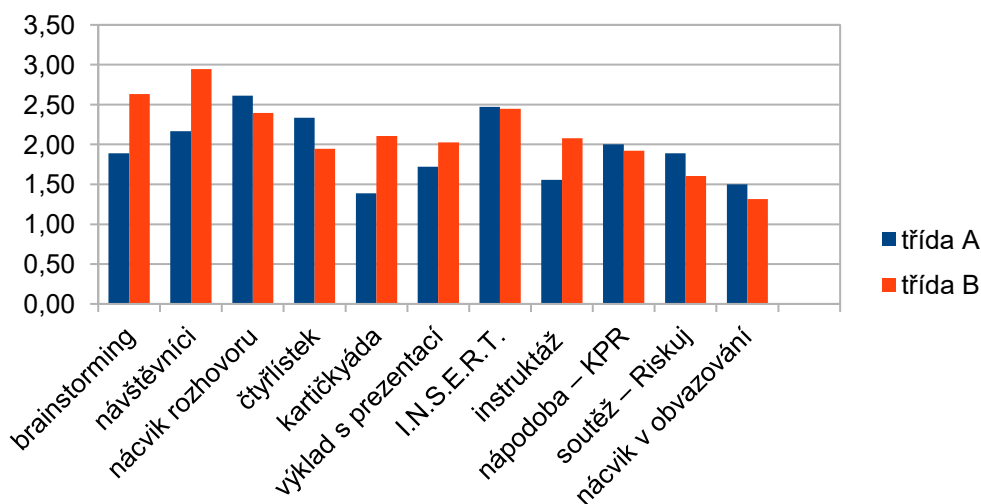
8.2.3 Výsledky dotazníkové šetření

Graf č.1 - průměrná známka za efektivitu

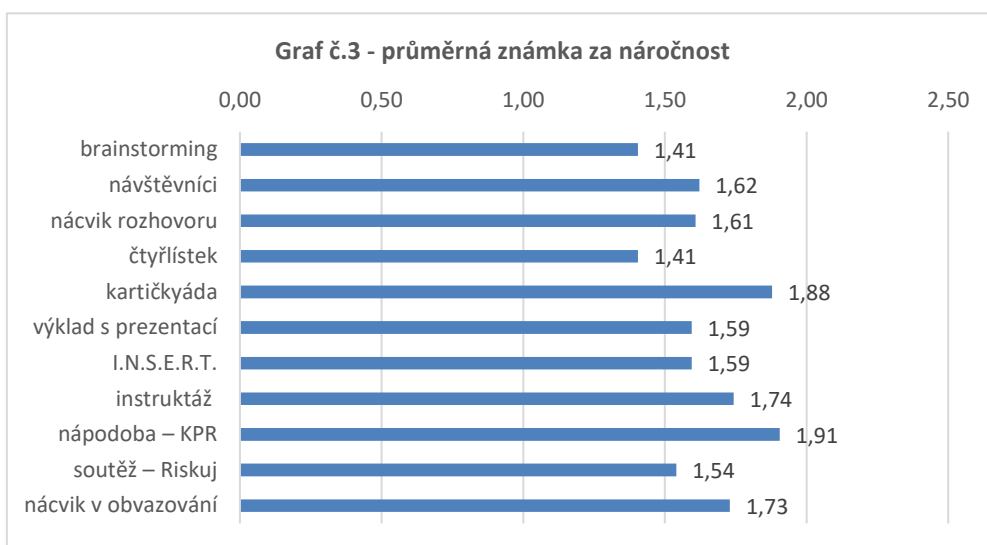


Graf č. 1 znázorňuje průměrné hodnocení efektivity každé metody z obou tříd. V průměru žáci považují za nejvíce efektivní metodu nácvik v obvazování. Žáci jsou přesvědčeni, že praktický nácvik v obvazování jim pomůže si učivo lépe osvojit. Naopak nejméně efektivní metodou pro žáky byli návštěvníci s průměrnou známkou 2,57.

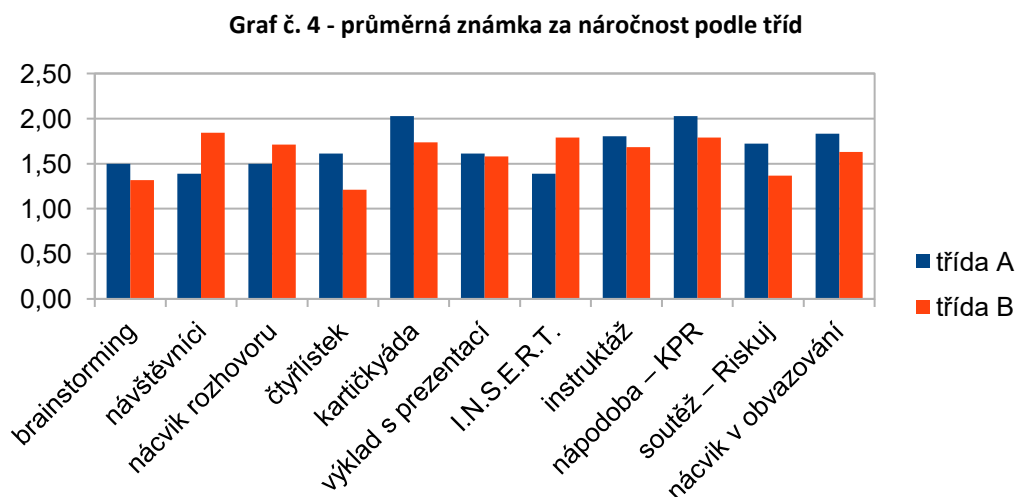
Graf č. 2 - průměrná známka za efektivitu podle tříd



Graf č.2 ukazuje, že 6.A považuje v průměru za nejefektivnější metodu kartičkyádu s průměrnou známkou 1,39. Oproti tomu 6.B považuje za nejefektivnější metodu nácvik v obvazování s průměrnou známkou 1,32.

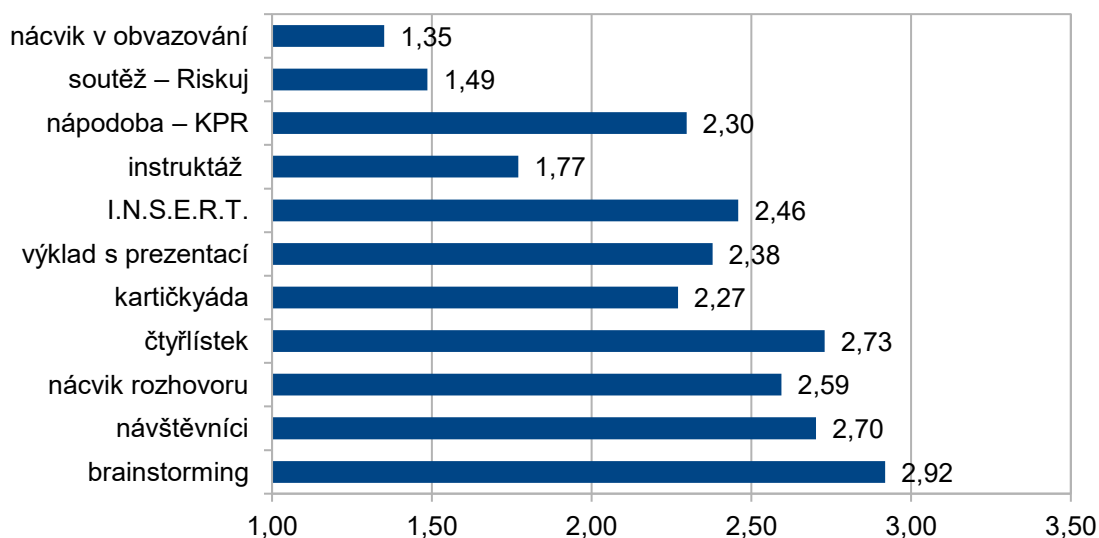


Graf č. 3 znázorňuje průměrné hodnocení náročnosti každé metody z obou tříd. V průměru žáci považují za nejvíce náročný nácvik nepřímé srdeční masáže. Pro žáky byla tato aktivita náročná jak z hlediska zapojení se do aktivity, tak z hlediska práce s novými informacemi. Průměrná známka je 1,91. V průměru za nejméně náročnou metodu označili žáci čtyřlístek a brainstorming.



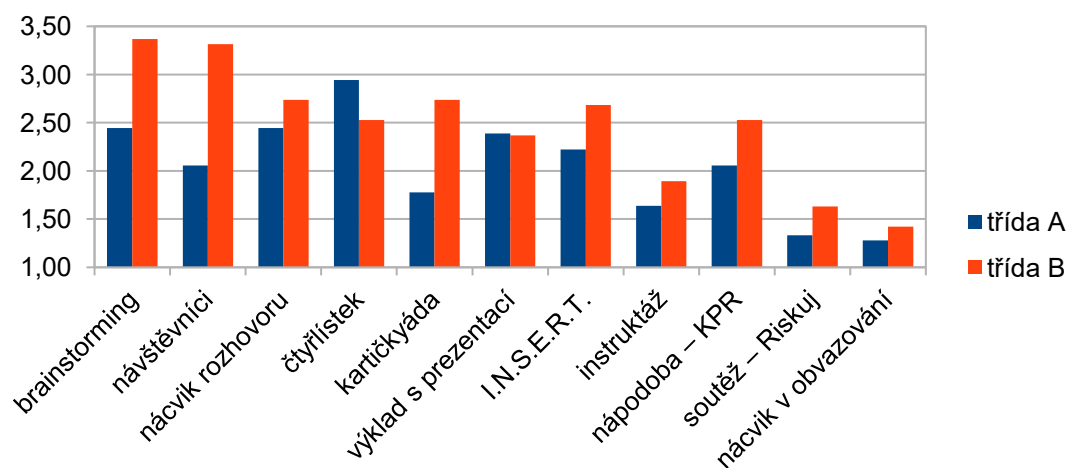
Graf č. 4 ukazuje, že 6.A považuje v průměru za nejnáročnější metodu nácvik nepřímé srdeční masáže a kartičkyádu s průměrnou známkou 2,03. Oproti tomu 6.B považuje za nejnáročnější metodu návštěvníci s průměrnou známkou 1,84.

Graf č. 5 - průměrná známka za zajímavost

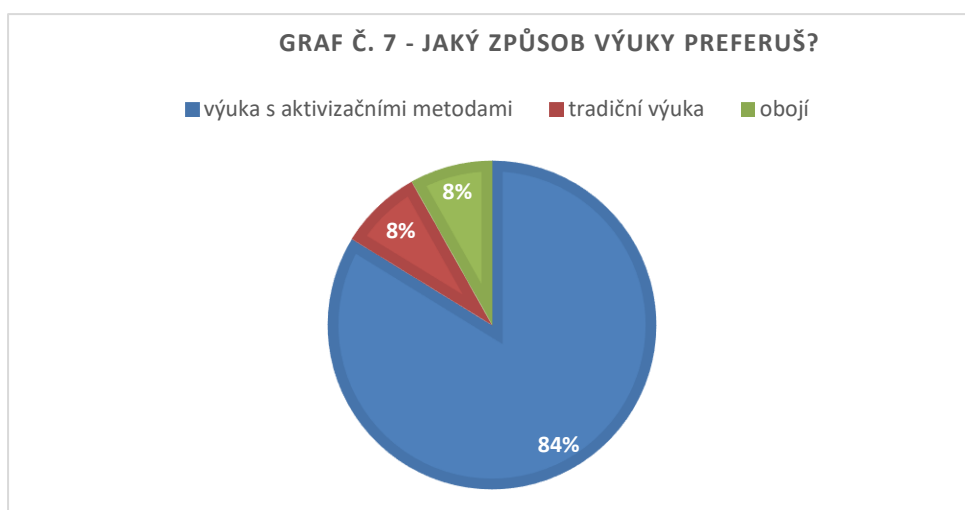


Graf č. 5 znázorňuje průměrné hodnocení zajímavosti každé metody z obou tříd. V průměru žáci považují za nejvíce zajímavou aktivitu nácvik v obvazování. V průměru je tato aktivita nejvíce bavila s ohodnocením 1,35. Aktivita, která nebyla pro žáky příliš zajímavá dostala průměrnou známku 2,92 a byl to brainstorming.

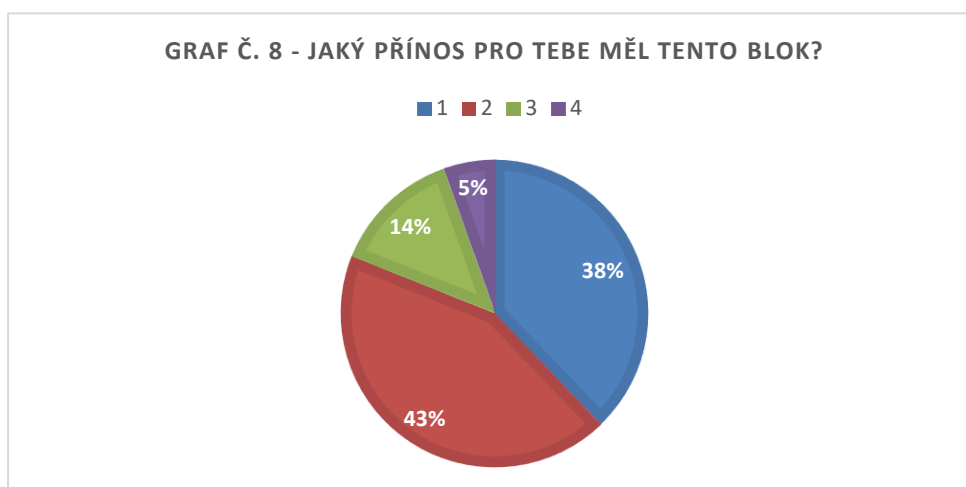
Graf č. 6 - průměrná známka za zajímavost podle tříd



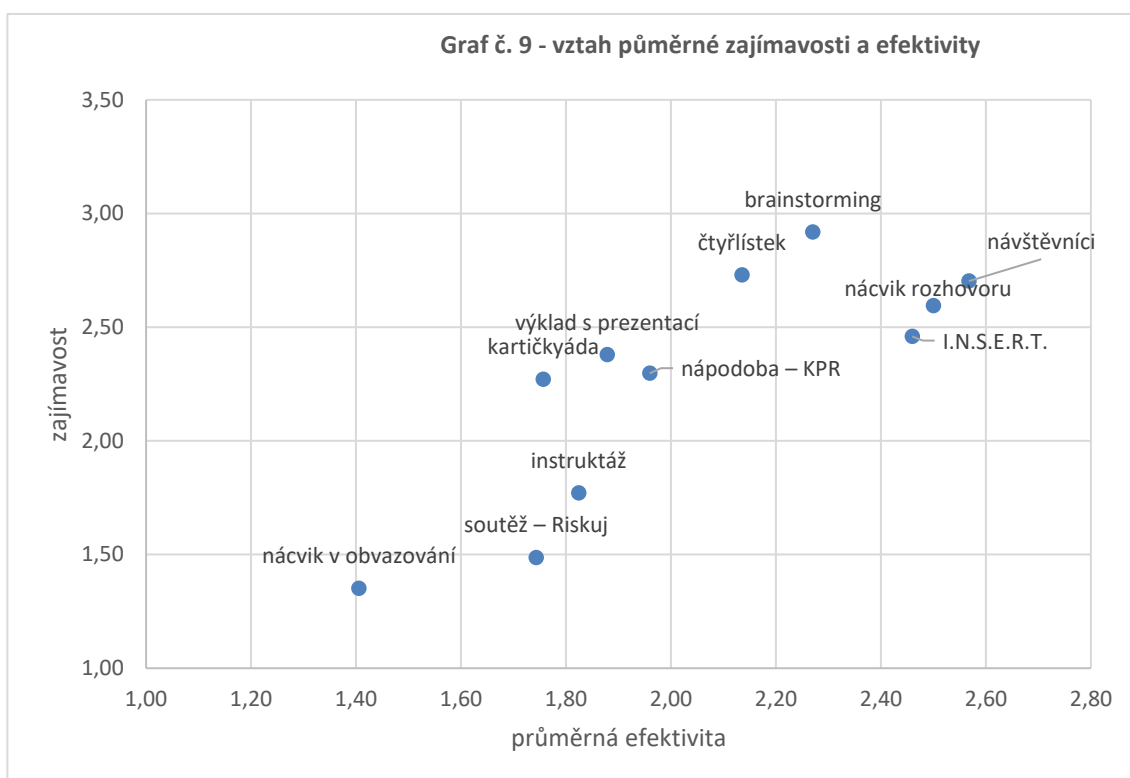
Graf č. 6 ukazuje, že 6.A považuje v průměru za nejzajímavější aktivitu nácvik v obvazování s průměrnou známkou 1,28 a 6.B s průměrnou známkou 1,42. Za nejméně zábavnou aktivitu považuje 6.A čtyřlístek a 6.B brainstorming.



Graf č. 7 znázorňuje preferovaný způsob výuky u žáků. 84 % žáků uvedlo, že preferuje výuku, kde mohou být aktivní. Výuka s aktivizačními prvky upřednostňuje aktivitu žáků na rozdíl od tradiční výuky, kde je v centru dění učitel. Tradiční výuku upřednostnilo 8 % žáků. Dalších 8 % žáků má rádo kombinaci obojího.



Graf č. 8 znázorňuje celkový přínos vyučovaného bloku pro žáky z obou tříd. Žáci známkovali přínos známkami od jedničky do pětky. Známkou 1, tedy velký přínos bloku označilo 14 žáků. Nejvíce žáků (a to 16) označilo přínos bloku známkou 2. Pět žáků označilo přínos bloku známkou 3 a dva žáky oznámkovali přínos bloku známkou 4.



Graf č. 9 znázorňuje vztah průměrné zajímavosti a efektivity metod. V grafu můžeme vidět, že metody, které žáci hodnotili jako efektivní jsou zároveň metody pro žáky více zajímavé. Například žáci hodnotili jako efektivní metody nácvik v obvazování a soutěž Riskuj, zároveň tyto dvě metody jsou pro žáky i nejzajímavější. Stejně tak žáci, kteří hodnotili metody jako méně efektivní, považovali stejné metody za méně zajímavé například metoda brainstorming a návštěvníci.

Podrobné výsledky dotazníkového šetření jsou přiložené v příloze.

9 Aplikace výukových metod ve výuce první pomoci

V této kapitole jsou zpracovány náměty na vyučovací hodiny první pomoci do předmětu výchova ke zdraví. Využívané jsou klasické i aktivizační vyučovací metody. Podle Kotrby a Laciny (2011) je právě kombinace obou zmíněných přístupů zárukou nejlepšího způsobu výuky. Aktivizační metody výuku oživují, ale plně ji nenahradí. Ve školním roce 2020/2021, kdy převládala distanční forma vzdělávání se vyučovací metody přesunuly do online prostředí. Tento způsob vzdělávání měl řadu nevýhod, ale přesto šlo do distanční výuky zařadit aktivizující prvky například formou interaktivních úkolů a her.

9.1 Přivolání první pomoci – 1. vyučovací hodina

Téma: Přivolání první pomoci.

Cíle kognitivní:

- žák vyjmenuje telefonní čísla integrovaného záchranného systému (IZS)
- žák vybere život ohrožující situace, které žádají zavolání IZS
- žák objasní požadavky správně vedeného rozhovoru s operátorem záchranné služby
- žák napíše 4 zásady, jak předcházet úrazům

Cíle afektivní:

- Žák si uvědomuje důležitost včasné a správné reakce na život ohrožující situace

Cíle psychomotorické:

- Žák provede telefonát s dispečerem záchranky (telefonát proběhne nanečisto s kamarádem v lavici)

Použité vyučovací metody:

1. Brainstorming - Jaké situace nás mohou ohrozit na životě?

Úvodní motivace: Učitel žáky upozorní na to, že napíše na tabuli otázku, na kterou budou hledat odpověď. Učitel žáky povzbudí ve ztrátě ostychu sdělením, že žádná odpověď není špatná a je žádoucí být kreativní.

Popis metody: Tato metoda se do českého jazyka překládá jako „bouře mozků“ nebo „burza dobrých nápadů“. V této metodě jde o vyprodukování velkého množství nápadů, které se posléze posuzují. Všechny nápady se zapisují na tabuli, aby byly všem na očích. Poté se nápady posuzují, třídí podle kritérií, podrobují kritice atd. (Maňák, 2003). Brainstorming má svá pravidla, která je potřeba dodržovat. Patří sem například usilování o kvantitu nápadů, nikoli o kvalitu nápadů. Přijímány jsou nápady jakkoli neobvyklé, absurdní, tradiční, protože všechny představy mohou v sobě obsahovat něco seriózního, co se dá později využít. (Petty, 2013). Během této metody se aktéři učí respektovat sdělení druhých, posléze i názory podporovat nebo podrobovat kritice (Kalhous, Obst, 2009).

Čas na přípravu: Vymezuje se problém nebo téma.

Pomůcky: Tabule a křída.

Čas na realizaci: 10 minut.

Vhodnost použití: Motivace na začátku hodiny.

Požadavky na realizaci: Určité znalosti a dovednosti k danému tématu. Žáci vycházejí ze zkušeností z vlastního života.

Postup při realizaci: Na úvod žákům stručně vysvětlíme pravidla brainstormingu. Na tabuli nebo poster napíšeme problém, který zformuloval učitel sám nebo za pomoci žáků. Následuje „burza nápadů“ tak, že každý žák dostane postupně prostor vyjádřit svůj nápad, tímto způsobem se do aktivity zapojí každý ze třídy. V praxi to spíše funguje tak, že kterýkoliv žák může kdykoliv říct svůj návrh.

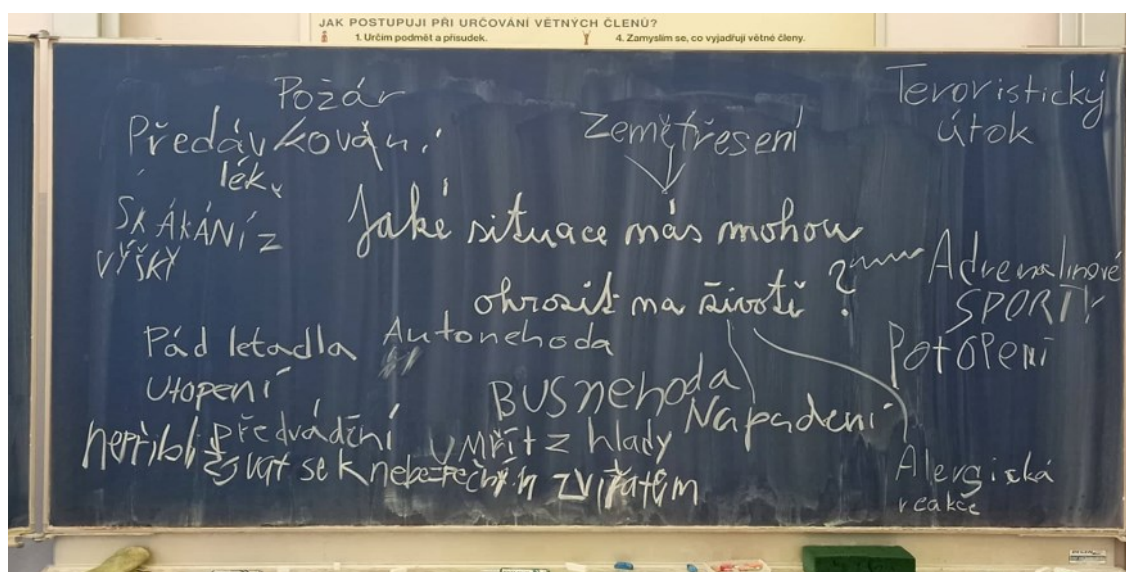
Učitel všechny nápady zapisuje na tabuli, aby byly dobře vidět. V dalším kroku se jednotlivé zapsané nápady hodnotí. Uplatňuje se zde kritické myšlení (Maňák, 2003).

Činnost učitele: V první fázi brainstormingu učitel nic nekomentuje, v druhé fázi komentuje zapsané nápady na tabuli.

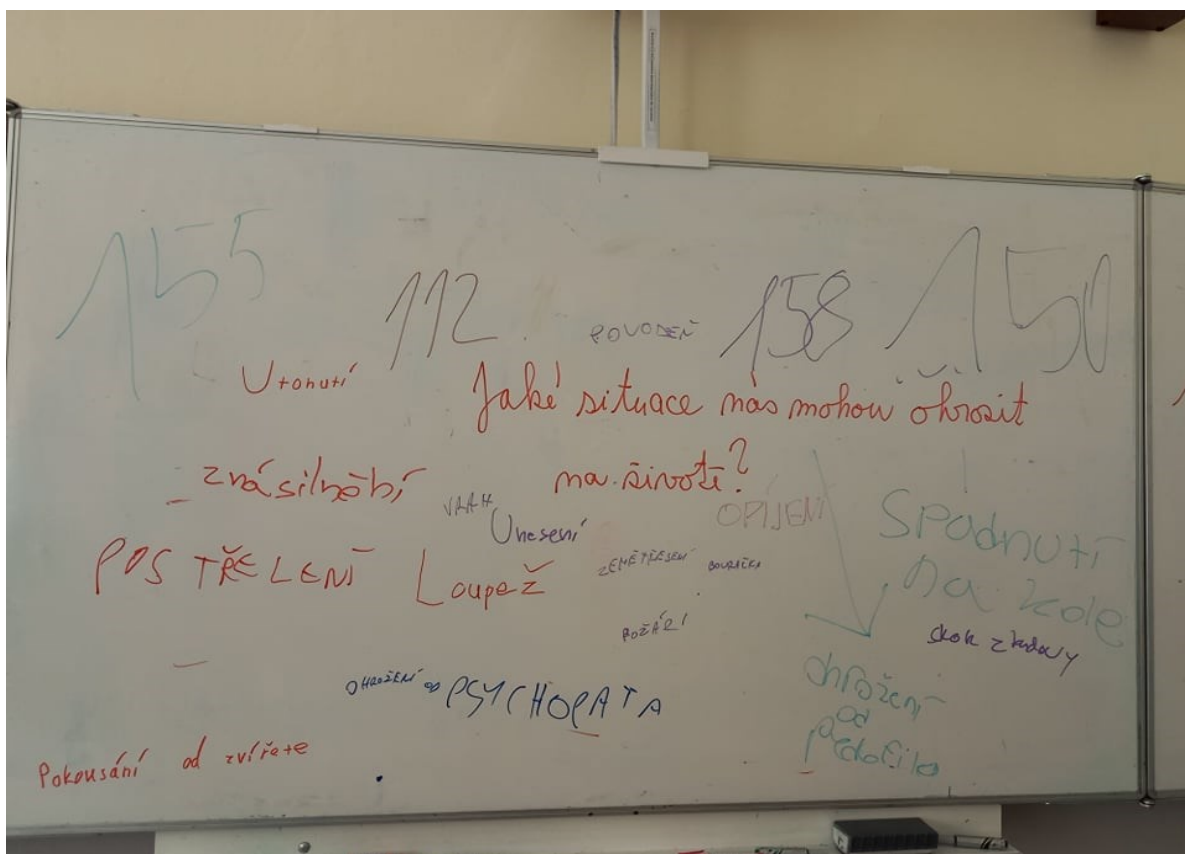
Činnost žáka: Dobrovolné sdílení nápadů zápisem na tabuli a jejich společné zhodnocení, popřípadě dovysvětlení.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast při sdílení nápadů. Zápis nápadů na tabuli. Zápis telefonních čísel IZS.

Závěrečná sebereflexe: Pro žáky nebyla tato aktivita úplnou novinkou. Aktivitu často využívám na začátku vyučovací hodiny například ke zjištění, co žáci ví o daném tématu. Nápady na tabuli nechám zapisovat vždy žáky, abych mohla kontrolovat situaci ve třídě a nebyla k žákům otočená zády. Při aktivitě se vystříдалo přibližně 16 žáků, takže více jak třičtvrtě třídy. Zapisovat na tabuli chodili dobrovolníci v počtu maximálně 4 -5 žáků najednou. Po vyčerpání nápadů jsem se dotázala i žáků, kteří na tabuli nic nenapsali, ale další život ohrožující situace nevymysleli a spokojili se s tím, co bylo napsáno na tabuli. Na závěr jsem vyzvala žáky, aby nahlas přečetli svůj příspěvek a dala jim prostor k jeho okomentování. Společně jsme se se žáky dostali i k ochraně zdraví během letních prázdnin.



Obrázek č. 3 – Brainstorming 6.A



Obrázek č.4 – Brainstorming 6.B

Možné obměny: Brainstorming může být realizován v různých obměnách nebo může být součástí jiných výukových metod. Písemná obdoba brainstormingu je **brainwriting**. Výhodou této metody je její využití v početných třídách, vede ke zklidnění žáků a odbourává psychické překážky z diskusních metod. Existuje mnoho variant brainwritingu od pouhého psaní lístečků umístěvaných na tabuli až po posílání papíru předem domluveným směrem po třídě s využitím asociace na základě přečtených myšlenek spolužáků. Obdobnou metodou brainwritingu je **Metoda 365**. Žáky seznámíme s řešeným problémem, rozdělíme je do skupin po **šesti** členech. Každý žák vyprodukuje alespoň **3 nápady** za **5 minut**. Nápad zapisuje každý žák na svůj papír, který potom vymění se svým spolužákem ve skupině, následuje čtení návrhů spolužáka a připsání dalších nejméně tří nápadů. Takhle se postupuje až do shromáždění šesti popsaných papírů. Na konci aktivity se nápady hodnotí, třídí a vybírají se ty, které se dál zpracovávají. Další brainwritingové metody (lístečková metoda, banka nápadů, brainpool, diamant, pětílístek, HOBO metoda, Metoda Philips 66, rolestormin, Round Robin) uvádí podrobně Čapek (2015).

2. Návštěvníci – Jaké informace sdělím dispečerovi ZZS?

Úvodní motivace: Vycházíme z předchozí aktivity. Žáci napsali na tabuli život ohrožující stavy. Jsou si vědomi situací, které člověka ohrožují na životě s potřebou okamžité reakce přivolání odborné pomoci. Úkolem žáků bude sepsat informace, které sdělí dispečerovi při volání na 155.

Popis metody: Jedná se o diskusní metodu jejímž cílem je naučit žáky komunikovat mezi sebou, sdělovat své myšlenky a dojmy (Zormanová 2012). Podle Maňáka (2003) se jedná o komunikaci žáků a učitele, při níž dochází k výměně názorů na základě svých znalostí a společného nacházení řešení problému. Podle Kotrby a Laciny (2015) jsou diskusní metody vhodné ve všech fázích vyučovacího procesu (expozice nového učiva, procvičování, opakování, upevňování). Úkolem učitele je diskusi řídit nebo usměrňovat. Ideální situace nastává tehdy, když účastníci řídí diskusi sami. Pokud jsou žáci v diskusních metodách nejistí, může učitel pokládat pomocné otázky, eventuálně dávat slovo řečníkům. Samotný průběh diskuse má svá pravidla. Diskuse je dobrovolná a účastník se v ní má cítit bezpečně. Velice nebezpečné jsou hrubé či urážlivé názory vůči spolužákům nebo handicapovaným lidem. Učitel by měl též zabránit, aby nikdo nebyl parodován a zesměšňován. Závěrem učitel diskusi uzavírá zhodnocením výsledků ústně nebo zapsáním stěžejních bodů na tabuli.

Čas na přípravu: Vymezuje se téma a příprava čistých papírů.

Pomůcky: Velké flipchartové papíry a psací potřeby.

Čas na realizaci: max. 15 minut

Vhodnost použití: Expozice a fixace učiva.

Požadavky na realizaci: Nutné vytvoření diskutujících stanovišť, rozdělení žáků do skupin.

Postup při realizaci: Nejdříve je nutné vytvořit podmínky pro skupinovou práci. Každá skupina o počtu 4-6 žáků má svůj flipchartový papír s vymezeným problémem. Pracovní skupiny pracují na stejném nebo jiném tématu. Počet stanovišť odpovídá počtu skupin. Práce ve skupinách probíhá ve stanoveném limitu. Po jeho uplynutí se skupiny přesunou ve stanoveném směru k vedlejšímu stanovišti. Jeden člen každého týmu nerotuje a zůstává na stanovišti, kde v roli hostitele poskytuje nově příchozí skupině základní informace o dosavadní práci. Noví „návštěvníci“ pokračují v předchozí práci skupiny. Po dalším časovém úseku dochází k zase k rotaci. Původní hostitel se stává členem skupiny a na stanovišti zůstane hostitel nový. Tímto způsobem pracují skupiny do doby, než se dostanou na své původní stanoviště. Na konci aktivity je potřeba shrnout vymyšlené nápady a zapsat je na tabuli (Kotrba, Lacina, 2011)

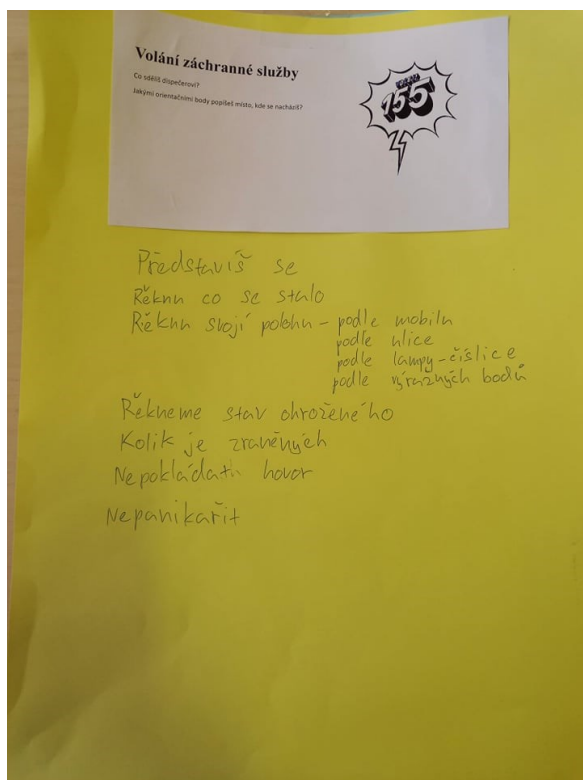
Činnost učitele: Učitel vysvětlí podstatu aktivity, měří čas, udává směr rotace žáků a obchází jednotlivá stanoviště.

Činnost žáka: Žák řeší úlohu ve skupinách. Čte nápady svých spolužáků a doplňuje je o své vědomosti.

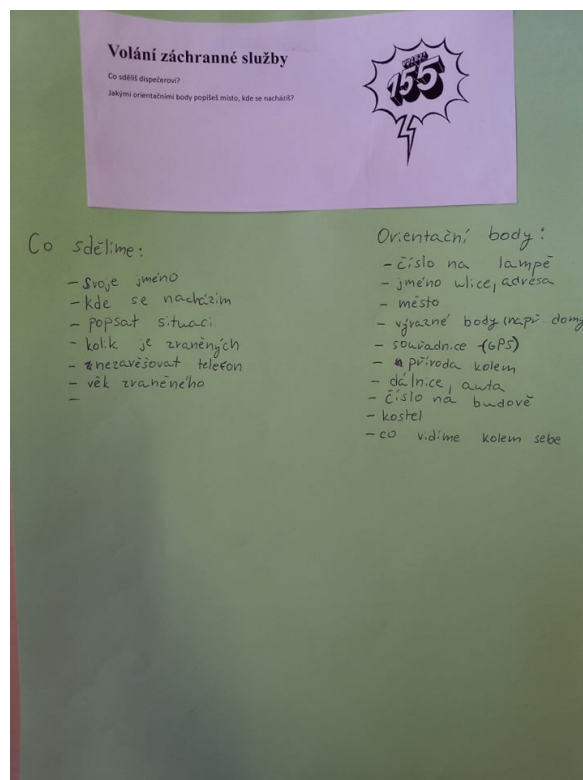
Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast žáků a zaznamenané myšlenky na flipchartovém papíře, které visí na školní tabuli.

Závěrečná sebereflexe: Metoda se z počátku jevila jako organizačně náročná, ale nakonec došlo k rotaci všech skupin na jiná stanoviště. Ve třídě 6.A jsem zdlouhavě vysvětlovala princip rotací a ve výsledku tomu žáci nerozuměli. Stanoviště byla potřeba uspořádat tak, aby rotace probíhala do kruhu. V 6.A se mi při první rotaci stalo, že jedna skupina nepozorovaně přeběhla úplně na druhý konec třídy a potom jim rotace nevycházely a žáci museli při každé další rotaci hledat volné stanoviště. Při dalších rotacích jsem už dávala přesné pokyny: *Ted' se tři ze skupiny zvedají. Jeden člen zůstává sedět. Ostatní rotují po směru hodinových ručiček k dalšímu stanovišti. Máte 2 minuty čas.* Ve třídě 6.B už aktivita probíhala bez komplikací. Na začátku jsem se zdržela dlouhému vysvětlování principu aktivity a řídila žáky rovnou při aktivitě. Každá skupina na stanovišti strávila cca 2 minuty, což se ukázalo jako dostačující čas.

Stanovený problém byl poměrně rychle vyřešený a někteří žáci měli tendence vést skupinový rozhovor od tématu. Na závěr jsme plakáty vystavily na tabuli a společně se žáci shrnuli informace.



Obrázek č. 6 – Návštěvníci 6.A



Obrázek č. 7 – Návštěvníci 6.B

Možné obměny: Obměnou metody Návštěvníků může být například **Snowballing** (sněhová koule). Rozdílem je to, že žáci začínají pracovat na zadaném problému samostatně a po určitém časovém limitu se nabalují do dvojic, čtveřic atd. Ve skupinách opět probíhá diskuse na zadané téma a dochází ke společnému řešení problému. Další obměnou jsou **Buzz Groups** (bzučící skupiny). Na společné práci začínají pracovat minimálně 2 žáci, tak dochází k vzájemnému ovlivňování už od samého začátku. Název metody Buzz Groups vychází z představy, že třída při práci musí „hlučet“. (Kotrba, Lacina, 2011).

3. Návčik rozhovoru – volání záchranné služby

Téma: Návčik volání záchranné služby nanečisto

Úvodní motivace: Společně se žáky dojde k ohlédnutí k předchozím aktivitám. Na tabuli máme napsané situace, které nás mohou ohrozit na životě a vedle visí plakáty s informacemi, které mají zaznít při telefonátu na záchranou zdravotnickou službu. Žáci chápou, že některá lehká zranění jsme schopni ošetřit bez odborné pomoci, ale někdy se můžeme dostat do situace, která bude vyžadovat přivolání odborné pomoci. Proto je nutné vědět kam zavolat a co říct.

Popis metody: Procvičováním získáváme schopnosti a dovednosti, proto se jedná o nepostradatelnou vyučovací metodu. Aby bylo procvičování efektivní, je potřeba se na něj předem připravit. Žáci musí vědět „jak na to“. Úkolem učitele je provádět zběžnou kontrolu žákovských prací, tím že nahlíží žákům přes rameno nebo požádá žáky o vzájemnou kontrolu. Tahle úvodní kontrola je důležitá k prevenci toho, aby si žák nepochyboval nesprávnou metodu, kterou je potom složité odnaučit. Při procvičování je důležité zvolit správný stupeň obtížnosti. Což může přinést situaci, kdy žáci budou vykonávat různé činnosti. Vhodné je být připraven a mít po ruce náročnější úkoly pro žáky, kteří pracují rychle a správně (Petty 2006).

Čas na přípravu: Příprava papírků s nedokončenými větami.

Pomůcky: Papírek s nedokončenými větami – simulace telefonátu

*Dobrý den, u telefonu jePrávě se nacházímDošlo tady k
.....Na místě je..... (počet zraněných).....ve věku asi
.....let a má*

Čekáš na pokyny dispečera. Nezavěšuj!

(převzato z www.mladyzdravotnik.cz)

Čas na realizaci: max. 10 minut

Vhodnost použití: fixace učiva

Požadavky na realizaci: Znalosti žáků z předchozích aktivit (brainstorming a návštěvníci).

Postup při realizaci: Žáci dostanou lísteček s nedokončenými větami. Jejich úkolem bude dispečerovi (spolužákovi) předat základní informace o vzniklé události.

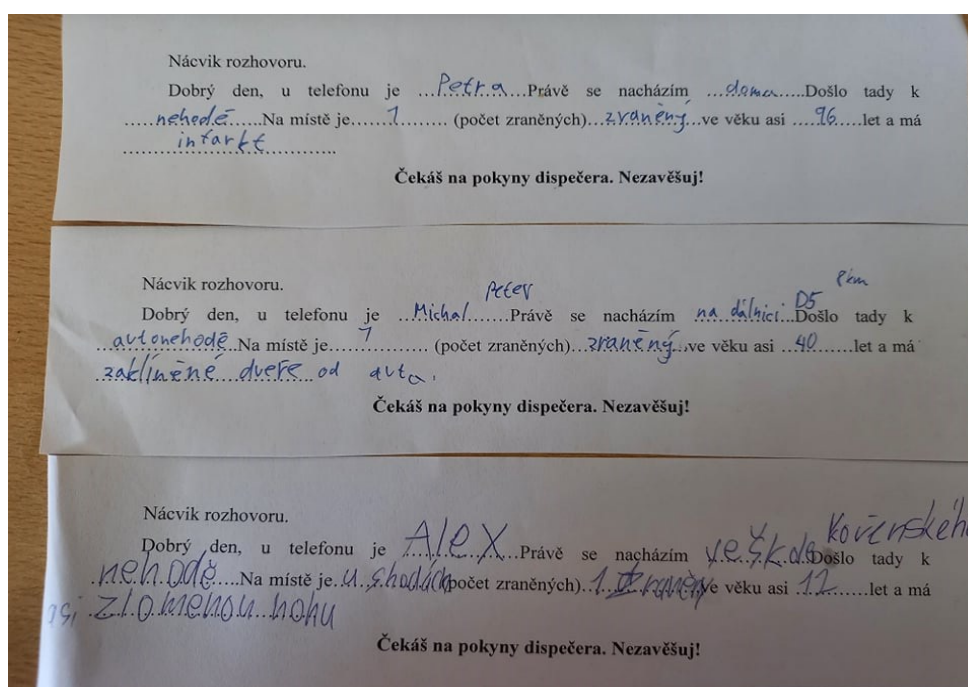
Každý se ve dvojici vystřídá. Vybraní dobrovolníci předvedou telefonát se spolužákem před třídou.

Činnost učitele: Učitel obchází jednotlivé dvojice a sleduje průběh nácviku.

Činnost žáka: Žák ústně nacvičuje se spolužákem telefonát na ZZS a doplňuje vynechaná slova v textu.

Hodnocení dosažených cílů: Žák „zavolá“ smyšlenou situaci spolužákovi, který hraje dispečera. Pro snadnější průběh si žák napíše informace do připraveného lístečku.

Závěrečná sebereflexe: Každý z žáků si vymyslel svojí situaci, kterou zapsal na předtištěný papírek do nedokončených vět. Dobrovolníci, kteří se chtěli podělit o svojí smyšlenou situaci si stoupli před třídu a svůj případ přečetli. Často se stávalo, že někteří žáci označovali místo události jako doma nebo ve škole bez dodatku adresy. Ostatní spolužáci je hned opravovali. Lístečky měli sloužit pouze jako inspirace, nakonec to dopadlo tak, že z nich všichni vycházeli.



Obrázek č.8 – Nácvik rozhovoru 6.A

Možné obměny: Žákům je možné připravit různé modelové příběhy. Scénky mohou probíhat i za pomoci učitele, který bude hrát dispečera a doptávat se na podrobnější informace.

4. Vizualizace učiva - čtyřlístek

Téma: Věci, které nám pomáhají předcházet úrazům.

Úvodní motivace: Žáky seznámíme s fakty ohledně dětských úrazů. Úraz je velmi častou příčinou úmrtí nebo způsobuje trvalé postižení. Mezi nejčastější dětské úrazy patří poranění z dopravy nebo po pádech z výšky. Žáky vyzveme k přemýšlení, jaká opatření nám mohou pomoci v ochraně našeho zdraví.

Popis metody: Metoda slouží k netradiční prezentaci a upevnění učiva. Využívá vizualizaci učiva pomocí grafického znázornění. Pojmy k danému tématu lze psát do různých tvarů, které mohou svým tvarem evokovat význam informací. Doporučením je vytvořené práce vystavit na viditelném místě (Kovaříková, Marádová, 2020).

Čas na přípravu: Příprava a tisk papírů s vybraným tvarem.

Pomůcky: Různé předkreslené tvary, které mohou evokovat význam informací.

Čas na realizaci: 5 minut

Vhodnost použití: Expozice a fixace učiva.

Požadavky na realizaci: Vycházíme z předpokladu, že žáci prošli základní prevencí – výchovou žáků ke správnému chování v silničním provozu, bezpečnému chování při volnočasových aktivitách i ve školním prostředí.

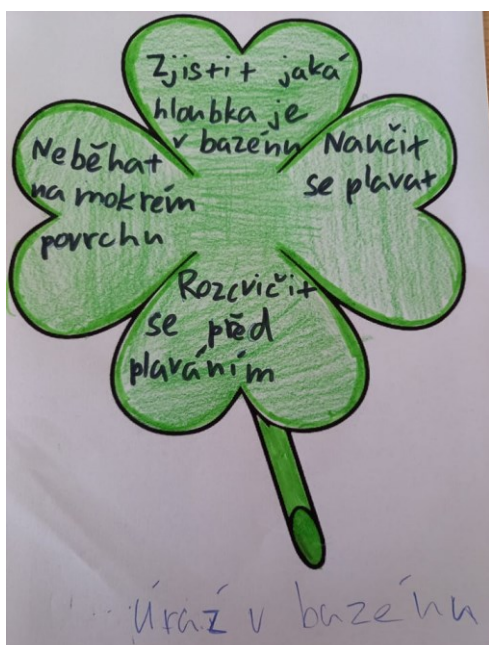
Postup při realizaci: Učitel rozdá každému žákovi papír s předkresleným čtyřlístkem a vyzve žáky, aby vepsali dle vlastního uvážení 4 důležité věci, které napomáhají předcházet úrazům.

Činnost učitele: Učitel dohlíží na samostatnou práci žáků. Poskytuje nápady návodnými otázkami.

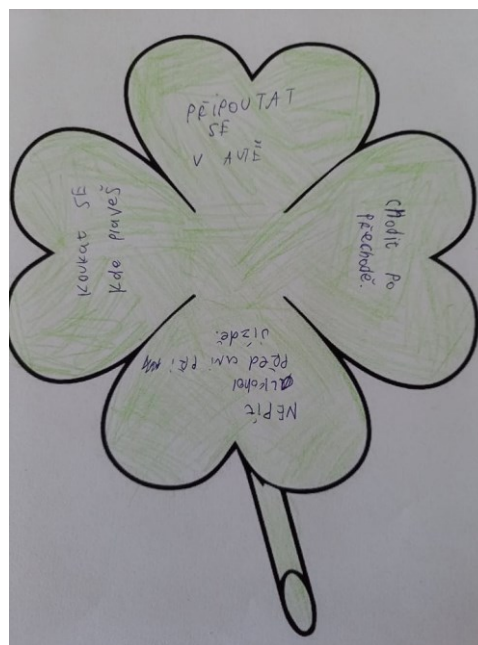
Činnost žáka: Žák přemýšlí a zapisuje obecné zásady sloužící k ochraně zdraví před úrazy.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast při sdílení nápadů v oblasti prevence předcházení úrazů. Vyplněný čtyřlístek s minimálně čtyřmi zásadami, jak předcházet úrazům.

Závěrečná sebereflexe: Se žáky využívám metodu vizualizace učiva poměrně často nejen v předmětu výchova ke zdraví, ale i v přírodopisu. Někteří žáci potřebovali návodnou pomoc, tak jsem se jim snažila pomoc otázkami typu: *Když se chceš jít koupat na místo, kde to neznáš, na co si musíš dát pozor? Představ si, že usedáš do auta, co automaticky uděláš? Chceš přejít silnici, na co nesmíš zapomenout?*



Obrázek č.9 – Čtyřlístek 6.A



Obrázek č.10 – Čtyřlístek 6.B

Možné obměny: Tvary mohou být různé podle zvoleného tématu např. dům, diamant, pyramida.

9.2 Příruční lékárna a vyšetření postiženého – 2. vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Příruční lékárna a základní vyšetření postiženého

Cíle kognitivní:

- žák vybere materiál, který je součástí doporučeného vybavení lékárničky
- žák vyjmenuje doporučený obsah lékárničky
- žák popíše základní životní funkce a jejich projevy

Cíle afektivní:

- žák si uvědomuje, že správné vyšetření postiženého mu pomůže se rychle a správně rozhodnout v postupu první pomoci

Cíle psychomotorické:

- žák provede základní vyšetření postiženého (hlava, hrudník, břicho, pánev, končetiny)
- žák zhodnotí základní životní funkce u postiženého (vědomí, dýchání, krevní oběh)

Použité vyučovací metody:

1. Kartičkyáda – vybavení příruční lékárníčky

Téma: Vybavení příruční lékárníčky

Úvodní motivace: Před žáky jsem předstoupila s prázdným umělohmotným obalem od lékárníčky. Sdělila jsem jim, že jejich úkolem bude lékárníčku naplnit kartičkami s vyobrazeným zdravotnickým materiálem. Žákům jsem sdělila, že obsah lékárníčky mají chápat jako doporučený a podle potřeby ho lze upravovat. Náplň lékárníčky můžeme pořídit přímo v lékárně, některé předměty v drogerii nebo v obchodě se zdravotnickým vybavením. Lékárníčku si můžeme vybavit sami nebo koupit jako připravenou sadu. Důležité je na obalech kontrolovat dobu použitelnosti u materiálu a léčiv.

Popis metody: Kartičkyáda se řadí mezi neinterakční hry. To znamená, že všichni žáci řeší stejný problém za totožných podmínek. Žáci dostanou kartičky s obrázky a jejich úkolem je seřadit nebo roztřídit kartičky podle zadaného klíče (Kotrba, Lacina, 2011).

Čas na přípravu: Tvorba obrázkových kartiček s textem v programu Word, laminace kartiček.

Pomůcky: Sada obrázkových kartiček do každé skupiny.

Čas na realizaci: 15 minut

Vhodnost použití: Expozice a fixace učiva.

Požadavky na realizaci: Vycházím z předpokladu, že žáci mají základní přehled o materiálním vybavení lékárníčky z běžného života.

Postup při realizaci: Učitel žáky rozdělí do skupin. Před každou skupinu položí obálku s kartičkami. Úkolem žáků bude ve skupině roztřídit obsah obálky na tři hromádky. První hromádka bude obsahovat doporučený obsah lékárníčky. Druhá hromádka bude obsahovat věci, které nemusí být součástí lékárníčky, ale je vhodné mít je doma. Třetí hromádka bude obsahovat věci, které laická veřejnost běžně nevyužívá.

Činnost učitele: Učitel usměrňuje žáky, obchází skupinky a sleduje jejich práci.

Činnost žáka: Žák třídí kartičky do tří skupin podle zadání.

Hodnocení dosažených cílů: Vyskládané kartičky do tří skupin podle zadání.

Závěrečná sebereflexe: Tato aktivita není sama o sobě náročná na pochopení. Když jsem obcházela jednotlivé skupiny žáků, viděla jsem, že třízení kartiček je pro ně náročné. Někteří žáci neměli vůbec představu, že do lékárničky patří obvazový materiál, rukavice či nůžky. Někteří zase považovali za běžné vybavení lékárničky fonendoskop nebo skalpel. Žáky jsem postupně obcházela, odpovídala na jejich dotazy, ale nepouštěla se do opravování jejich chyb. Když měly všechny skupiny kartičky roztrízené, tak jsme přešli ke společné kontrole.

Chodila jsem po třídě s boxem s nápisem lékárnička a chtěla po žácích, aby do boxu vhazovali kartičky s obrázky materiálu, který patří dovnitř. Pokud jedna skupina vhodila do boxu kartičku s obrázkem např. náplasti, tak ostatní skupiny obrátili svoji kartičku s náplastí lícem dolů. Takhle jsme postupovali, dokud mi žáci nenaplňovali celý box a jejich zbylé kartičky byly všechny obráceny lícem dolů. Během plnění boxu jsme si říkali, proč tam jednotlivé věci patří. V některých případech si žáci obhájili, proč danou věc považují za důležitou a chtějí jí mít v lékárničce.



Obrázek č. 11 – Kartičkyáda 6.A

Možné obměny: Na základě obměn zadání mohou žáci kartičky umístit na graf, mapu, vytvářet myšlenkové mapy, tvořit koláže, lepit papírky na flipchart. Mezi další neinterakční hry patří **pexesa, domina, deskové hry, doplňovačky, křížovky**.

2. Dialogická metoda – kontrola základních životních funkcí a vyšetření postiženého

Téma: Kontrola základních životních funkcí a vyšetření postiženého

Popis metody: Učitel vede rozhovor s celou třídou nebo jednotlivci pomocí otázek a odpovědí. Metoda aktivizuje žáky, podněcuje myšlení a porozumění. Učitel má okamžitou zpětnou vazbu o pochopení učiva žáky. Předpokladem pro hladký průběh metody je vytvoření vhodné atmosféry pro dialog. Žádoucí je se žáky domluvit na společných pravidlech během dialogu (mluví pouze jeden, nepřekřikujeme se) (Kotrba, Lacina, 2015).

Čas na přípravu: Promyšlení vhodných otázek, ovládnutí techniky kladení otázek.

Pomůcky: Seznam připravených otázek, deka.

Čas na realizaci: max. 15 minut

Vhodnost použití: Při osvojování nových poznatků.

Požadavky na realizaci: Metoda je časově náročnější a vyžaduje dopředu promyšlené jasně formulované otázky.

Postup při realizaci: Učitel vybere dobrovolníka z řad žáků jako figuranta. Seznámí ho se skutečností, že proběhne ukázka kontroly základních životních funkcí a vyšetření postiženého, tudíž se ho učitel bude dotýkat. Je potřeba vybrat žáka, kterému dotykový kontakt nevadí. Na začátek aktivity je vhodné změnit uspořádání třídy. Vhodné je odsunutí lavic a vytvoření místa uprostřed třídy. Žáci se posadí na zem, tak aby viděli na ležícího figuranta na deku a učitele. Učitel začne s kladením otázek a praktickou ukázkou na figurantovi.

Činnost učitele: Učitel klade předem promyšlené otázky.

Činnost žáka: Žák odpovídá na otázky kladené učitelem.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast při odpovídání na otázky. Doptávání se na další informace z vlastního zájmu.

Úvodní motivace: Představte si, že jdete prázdnou ulicí a vidíte člověka, který leží na zemi. Rychle k němu běžíte ...

Co se vám honí hlavou?

Učitel: Pamatujte, že na vyhodnocení situace máme pouze pár minut.

Jak poznám, že je člověk při vědomí? (Sténá, křičí, orientuje se v čase i prostoru)

Učitel: Pokud je člověk při vědomí. Můžeme od něj získat důležité informace.

Na co se zeptáme člověka, který leží na zemi a je při vědomí? („*Jak se jmenujete?*“, „*Co se vám stalo?*“, „*Bolí vás něco?*“)

Učitel: Pokud, člověk vůbec nereaguje na oslovení, můžeme ho zkusit probudit bolestivým podnětem.

Zkuste vymyslet, kde a jak na těle můžeme vyzkoušet bolestivý podnět, tak abychom postiženému neublížili, ale probudili ho. (Poklepání dlaní na tváře, štípnutí do ušního lalůčku, klouby ruky zatlačit na hrudní kost).

Učitel: Náš postižený stále nereaguje. Musíme vyšetřit další životní funkci.

Která to je? (Dýchání)

Jak zjistím, zda člověk dýchá? (Cítím proud vydechovaného vzduchu, položím ruku na hrudník, dám mu před ústa zrcátko/display mobilního telefonu)

Co se stane se zrcátkem/displejem, když ho dáme člověku před ústa? (Zamlží se)

Jak dlouho vydrží náš mozek bez kyslíku? (cca 5 minut)

Učitel: Poslední důležitou životní funkcí, kterou vyšetřujeme je krevní oběh. Naše srdce funguje jako pumpa, která se stahuje a vypuzuje krev do těla. Srdeční tep neboli puls je způsoben činností srdce, kdy dochází k vypuzení krve z levé srdeční komory. Pokud není hmatný puls, znamená to, že došlo k zástavě srdeční činnosti.

Na jakých místech na těle si můžeme nahmatat puls? (Zápěstí, krkavice, stehno)

Učitel: Vyzve žáky, aby si zkusili nahmatat tep na krkavici. Tep lze nahmatat přibližně 2,5 cm pod úhlem dolní čelisti přiložením bříšky tří prstů.

Co musíme okamžitě zahájit, pokud nenahmatáme tep? (Nepřímou srdeční masáž)

Učitel: Po vyšetření základních životních funkcí, popřípadě jejich stabilizování pokračujeme ve vyšetřování celého těla zraněného. Učitel pokračuje v monologu s ukázkami na figurantovi.

Při vyšetření hlavy si všímáme:

- vzhledu a výrazů obličeje
- barvy kůže – modrá barva na rtech, ušních boltcích, nosu, může znamenat málo kyslíku v krvi
- skalpaci vlasů
- krvácení nosu, uší

Při vyšetření hrudníku si všímáme:

- pravidelnosti dýchání
- ran, deformací
- stability hrudního koše

Při vyšetření břicha si všímáme:

- citlivosti
- modřin
- ran a cizích předmětů (nůž a střepy)

Při vyšetření pánve si všímáme:

- deformací
- bolestivosti

Při vyšetření končetin si všímáme:

- krvácení
- ran, vpichů, modřin
- deformací kostí

Rozdíl mezi výkladem a dialogickou metodou

Pokud by učitel zamýšlel, že chce předchozí téma pojmout pouze monologickou metodou, vypadalo by to nejspíš takhle.

Situace: Učitel vyzve figuranta z řad žáků, který se položí na deku. Ostatní spolužáci se posadí do půlkruhu, aby dobře viděli na učitele a spolužáka. Žáci sedí a poslouchají, co říká učitel a ukazuje.

Metoda výkladu:

„Představte si, že jdete prázdnou ulicí a vidíte člověka, který leží na zemi. Rozběhnete se za ním a máte pár minut na to zjistit, co se mu stalo a zavolat pomoc. Nejdřív ho zkusíte oslovit, pokud nereaguje na oslovení, zkusíte ho probrat silnějším poklepáním dlaní o tváře. Pokud člověk stále nereaguje, už voláte záchrannou zdravotnickou službu. Na lince vám dispečer popíše, co budete zjišťovat dál. Jako další musíme zjistit, zda člověk dýchá. To zjistíme, přiložením ruky na hrudník a sledováním dýchacích pohybů. Pokud si stále nejsme jistí dýcháním postiženého, můžeme přiložit obličej k ústům raněného a cítit proud vydechaného vzduchu. Pokud jsme zjistili, že člověk nedýchá, znamená to, že nejspíš nebude mít hmatný tep. To můžeme rychle ověřit přiložením bříška tří prstů na krkavici, kde cítíme pulzaci. Pokud není hmatný ani tep zahájíme neprodleně nepřímou srdeční masáž.“

Závěrečná sebereflexe: Při tomto tématu jsem cítila potřebu žáků mluvit. Ve výuce se snažím vyhýbat čistě monologické metodě, protože vím, že žáci mají radši prostor, kde se mohou vyjádřit, něco si vyzkoušet, tvořit a prezentovat. Žáci se s tímto tématem nesetkali poprvé, mají už zkušenosti z předchozích let v rámci branných dnů, které na základní škole pořádá střední zdravotnická škola. Někteří žáci měli zkušenosti z kurzu první pomoci a někteří žáci ovládají první pomoc, protože jejich rodiče jsou zdravotníci. Většina žáků znala odpovědi na mé otázky. Ve výsledku jsme se u aktivity trochu zdrželi, protože žáci se navíc dotazovali a vymýšleli reakce na různé scénáře.

9.3 Obvazová technika – 3. vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Obvazová technika

Cíle kognitivní:

- žák vysvětlí význam obvazové techniky při první pomoci
- žák uvede zásady obvazové techniky
- žák rozlišuje účel obvazové techniky (fixace, krytí, komprese, podpora)

Cíle afektivní:

- žák se dobrovolně angažuje v situacích, které žádají techniku obvazování

Cíle psychomotorické:

- žák provádí základní obvazové techniky (šátkový obvaz horní končetiny, šátkový obvaz celé ruky – pacička, šátkový obvaz hlavy, obinadlový obvaz palce, obvaz nohy, prakový obvaz nosu)

1. Výklad s powerpointovou prezentací – Obvazová technika

Téma: Obvazová technika, její význam a techniky

Úvodní motivace: Snažíme se, aby žáci věnovali pozornost krátké prezentaci na téma obvazová technika. Sdělíme žákům, že během prezentace budou seznámeni se základním obvazovým materiálem a technikou obvazování, kterou si vyzkouší v druhé části vyučovací hodiny, proto je důležité, aby dávali pozor.

Popis metody: Prezentace je výuková metoda, která vzniká spojením výkladu s jeho vizualizací. MS PowerPoint a další aplikace umožňují promítat prostřednictvím počítače nebo interaktivní tabule tzv. „slajdy“, které mohou zobrazovat text, obrázky, zvukové záznamy i videoklipy. Prezentace mohou být zpřístupněny žákům pro jejich využívání z domovů. Pozor na časté chyby v prezentacích jako například: mnoho textu na ploše, málo obrázků, nadměrné užívání animací, pasivita, nevyužití potenciálu programu (Petty, 2013).

Čapek (2015) uvádí výčet nevýhod prezentací. Snaží se odpovědět na otázku, proč si učitelé myslí, že jde o moderní výukovou metodu. Možná je to tím, že technika je drahá a moderní, stejnou metodu využívají vědci i manažeři, proto si mnozí učitelé myslí, že tím se stává jejich výuka moderní. Původně byly prezentace součástí výuky na vysokých školách, ale na základních školách páchají více škody než užitku. Čapek dokonce tvrdí, že prezentace zabíjí didaktiku, ubíjí aktivitu žáků a unavuje. Učitel nemá ztrácet čas přepisováním učebnic do prezentací, devalvovat svoje vzdělání tím, že něco čte z prezentace. Aby zde nezazněla pouze kritika Čapek doporučuje využít prezentaci pro vytvoření herního pole soutěží například Riskuj či AZ kvíz.

Čas na přípravu: Tvorba prezentace, příprava obvazového materiálu.

Pomůcky: Dataprojektor, prezentace v programu MS PowerPoint – 1.část, obvazový materiál (sterilní čtverce, obvazy č.1, č.2, č.3, obinadla, trojcípí šátky, nůžky, náplast na cívce)

Čas na realizaci: max. 15 minut

Vhodnost použití: Při expozici nového učiva.

Požadavky na realizaci: Seznámení žáků s obsahem prezentace.

Postup při realizaci: Prezentaci v programu MS PowerPoint promítneme žákům prostřednictvím projektoru nebo interaktivní tabule. Z prezentace se žáci dozví, co je obvaz a jak je dělíme podle účelu použití. Jaké jsou obvazy podle použitého materiálu. Jak improvizovat v případě, že nemám po ruce obvaz a obecné zásady obvazování.

Činnost učitele: Výklad a vysvětlování nových poznatků.

Činnost žáka: Pasivní příjem informací.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast v poznávání obvazového materiálu.

Závěrečná sebereflexe: Prezentaci jsem rozdělila na dvě části. První část jsem žákům vyložila výkladem a druhá část sloužila k promítání obrázku a nácviku obvazové techniky. Prezentace je součástí přílohy č. 2.

2. Praktický nácvik obvazové techniky – Metoda napodobování

Téma: Praktický nácvik obvazové techniky

Úvodní motivace: Společně se žáky zavzpomínáme, zda jsme někdy měli nějaké zranění, které vyžadovalo využití obvazového materiálu. Můžeme vybrat dobrovolníky, kteří se podělí o původ svého zranění a jeho ošetření či léčby.

Popis metody: Podstatou napodobování je učení se podle vzoru nebo názorného příkladu. Maňák a Švec (2003) považují za nejúčinnější vizuální působení též observační učení. Mareš (2013) charakterizuje učení nápodobou jako učení se pozorováním druhého člověka při jeho činnosti. Je důležité zkombinovat názornou ukázkou s učitelovo slovním vysvětlením, které obsahuje vodítka a upozornění čeho si má žák všimnout. Posléze probíhají žákovy první pokusy o realizaci činnosti. Zprvu může být prováděná činnost nejistá, žák pracuje pod kontrolou učitele, žák se učí pracovat s chybou, činnost opakuje a zdokonaluje až dojde k zautomatizování. I Petty (2006) nepodceňuje význam nápodoby (imitace), protože tímto stylem učení jsme schopni ovládat různé dovednosti, aniž bychom chápali pravidla, jimiž jsou tyto procesy vedeny.

Čas na přípravu: Využití prezentace z předchozí aktivity, příprava obvazového materiálu.

Pomůcky: Dataprojektor, prezentace v programu MS PowerPoint – 2.část, obvazový materiál (sterilní čtverce, obvazy č.1, č.2, č.3, obinadla, trojcípí šátky, nůžky, náplast na cívce)

Čas na realizaci: max. 30 minut

Vhodnost použití: Při expozici a fixaci učiva.

Požadavky na realizaci: Orientace žáků v základním obvazovém materiálu.

Postup při realizaci: Žákům budou promítány obrázky z prezentace (různé techniky obvazování), které budou žáci na základě slovního komentáře učitele a vizualizace napodobovat.

Činnost učitele: Vysvětlování a dohled nad technikou obvazování žáků.

Činnost žáka: Praktický nácvik obvazování se spolužákem.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast a zhotovení tlakového obvazu, závěsu horní končetiny, zhotovení pacičky, zhotovení prakového obvazu, zhotovení obvazu palce a šátkového obvazu hlavy na svém spolužákovi.

Závěrečná sebereflexe: První část vyučovací hodiny jsme si s žáky povídali o jejich zranění, které vyžadovali ošetření. Ať už to bylo odřené koleno, které potřebovalo vydesinfikovat a zalepit náplastí nebo úraz při tělocviku, který vyžadoval sádku na horní končetinu. Poté jsem žáky seznámila s první částí prezentace. Během prezentace jsem žákům představila obvazový materiál, rozbalila ho a nechala kolovat po třídě. Vysvětlila jsem žákům, jak zhotovit tlakový obvaz a poté rozbalila hotový obvaz č.3 a č.2 a porovnali jsme možnosti použití. V druhé části prezentace jsme postupně procházeli jednotlivé obrázky a žáci se snažili na svém spolužákovi napodobit obvazové techniky. Z této aktivity jsem měla dobrý pocit, na žácích bylo vidět, že je aktivita baví. Žáci se chtěli fotit s obvázanou hlavou, rukou a někteří prosili, aby si mohli obvazy nechat po zbytek dne.



Obrázek č.12 – obvaz palce 6.A



Obrázek č.13 – tlakový obvaz 6.B



Obrázek č.14 – prakový obvaz nosu 6.B



Obrázek č.15 – šátkový závěs horní končetiny 6.B

9.4 Krácení a zotavovací poloha – 4. vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Krvácení a zotavovací poloha

Cíle kognitivní:

- žák uvede rozdíly mezi tepenným, žilním a vlásečnicovým krvácením
- žák popíše postup při zástavě krvácení
- žák vysvětlí podstatu Rauketovy zotavovací polohy

Cíle afektivní:

- žák si uvědomuje riziko plynoucí z ošetřování krvácivého zranění u cizího člověka

Cíle psychomotorické:

- žák zhotoví a použije tlakový obvaz
- žák uloží zraněného do Rauketovy zotavovací polohy

1. I.N.S.E.R.T – Krvácení

Téma: Krvácení a jeho zastavení

Úvodní motivace: Žáky seznámíme s faktem, že u dospělého člověka krev představuje 5-7 % hmotnosti. U dětí to může být až 10 % hmotnosti. Krev koluje v uzavřeném systému. To znamená, že se volně nerozlévá po těle, ale koluje v tepnách a žilách. Krev zásobuje tkáň kyslíkem a živinami. Velká krevní ztráta způsobuje oslabení organismu a může ohrozit člověka na životě. Žáci upozorníme na doporučení, že všechny krvácivé rány ošetřujeme v rukavicích, abychom předešli případné nákaze infekčními chorobami.

Popis metody: Zkratka I.N.S.E.R.T. znamená Interactive Noting Systém for Effective Reading and Thinking – interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Jedná se o práci s textem, která vede k lepšímu porozumění a systematickému utřídění textu a poznámek. Žáci prochází text a připisují značky k odstavcům, větám a pasážím podle toho, jak mu porozuměli. Významy značek se mohou drobně lišit (Čapek, 2015).

- ✓ známé myšlenky
- + nové informace získané z textu
- myšlenky, se které nejsou ve shodě s dosavadní představou
- ? údaje, kterým nerozumím, potřebuji se o nich dozvědět více

Čas na přípravu: Příprava textu o dané problematice – krvácení.

Pomůcky: Nakopírovaný text o krvácení pro každého žáka.

Čas na realizaci: max. 20 minut

Vhodnost použití: Při expozici nového učiva.

Požadavky na realizaci: Vysvětlení žákům význam znamének.

Postup při realizaci: Pokud se žáci s metodou setkávají poprvé je potřeba jim vysvětlit princip INSERT značek. Poté žáci procházejí připravený text učitelem a připisují značky vedle odstavců, vět.

V okamžiku, kdy mají žáci hotovo se učitel zaměří na vybranou pasáž textu a ptá se žáků, kdo má v této části vyznačený otazník. Žák, který se přihlásí a vynese slovo, kterému nerozumí, může učitel využít pozitiva vzájemného učení žáků a nechat pojem vysvětlit jiného žáka. Třída tímto způsobem projde celý text a vysvětluje si nejasnosti. Učitel má roli převážně jako moderátor a pouze v nejnnutnějších případech vysvětluje žákům sám (Čapek, 2015).

Činnost učitele: Učitel prochází třídou a sleduje úroveň znalostí ve třídě.

Činnost žáka: Žáci procházejí text a připisují značky. Navzájem si vysvětlují nejasnosti.

Hodnocení dosažených cílů: Vyznačené informace metodou I.N.S.E.R.T. na pracovním listu.

Závěrečná sebereflexe: Žáci pracovali s metodou I.N.S.E.R.T. poprvé. Pro lepší pochopení metody jsem na interaktivní tabuli promítla pracovní list a přímo žákům předvedla ukázkou. V pracovním listu mám uvedenou tabulku se značkami, kam žáci mají zaznamenávat pasáže z textu. Nakonec jsem se rozhodla pro vyznačování textu pomocí barev. Při závěrečném procházení textu se žáky, jsme zhodnotili, že text obsahoval převážně známé informace. Značka mínus (myšlenky, které nejsou ve shodě s dosavadní představou) se objevila například u informace, že dospělý člověk má přibližně 4,5 – 6 litrů krve. Žák si stál za názorem, že dospělý člověk musí mít méně litrů krve, než je uvedeno v textu. Ostatní žáci ho také nepřesvědčili, tak jsme informaci dohledali v encyklopedii, která je ve třídní knihovně a posléze i na internetu. Žák novou informaci přijal a byl překvapený. Sám tipoval cca 2 litry krve na dospělého člověka. Co se týká barevného značení textu, možná by stálo za pováženou, informace v textu pro žáky známé nechat bez podbarvení. Výsledný text by potom nepůsobil, jako omalovánky.

Možné obměny: Žáci mohou pracovat ve dvojicích nebo skupinách. Učitel vyzve žáky, aby porovnali své INSERT značky se spolužákem a zkusili nalézt místo, kde si mohou vzájemně pomoci. Žáci mohou text označit různými barvami nebo informace vyplňovat do tabulky.

Obrázek č. 16 I. N.S.E.R.T. 6.A

Při krvácení se snažíme omezit průtok krve ranou. To se nám podaří tak, že působíme tlakem na ránu a jejím zvednutím nad úroveň srdce (např. při krvácení horní končetiny ji zvedneme nahoru). Dospělý člověk má přibližně 4,5 – 6 litrů krve. S menší krevní ztrátou se tělo dokáže vyrovnat. Problém nastává při tepenném krvácení, kdy člověk je ohrožen velkou krevní ztrátou a může vykrvácet do 90 sekund.

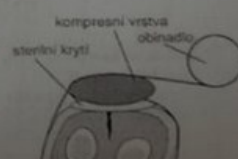
Krvácení dělíme na žilní a tepenné.

- Žilní krvácení je charakteristické vytékající krví, která má tmavě červenou barvu.
- Tepenné krvácení je charakteristické vystřikující krví, která má jasně červenou barvu. Tepenné krvácení stavíme stiskem prstů přímo v ráně. Stisk nepovolujeme až do příjezdu záchranné zdravotnické služby. Krevní zranění ošetřujeme výhradně v gumových rukavicích. Pokud nemáme rukavice v dosahu, tak použijeme kus čisté tkaniny. Tato bariéra v podobě rukavic nebo tkaniny nás ochrání před infekčně přenosnými chorobami (HIV, žloutenka).

Při masivním krvácení nerozlišujeme, zda se jedná o tepenné nebo žilní krvácení. V každém případě ihned poskytujeme první pomoc. Masivní krvácení má vždy přednost při ošetřování.

Na masivní krvácení zhotovíme tlakový obvaz, který je tvořen třemi vrstvami: **sterilní, kompresní a fixační**.

Pokud obvaz prosakuje, tak přidáváme další vrstvi. Původní vrstvy neodstraňujeme.



I.N.S.E.R.T. – Krvácení

Symbol	Význam textu
	známé myšlenky
	nové informace získané z textu
	myšlenky, se kterými nesouhlasíte
	údaje, kterým nerozumíte, nebo o kterých se chcete dozvědět více

(Zdroj: Kotrba, Lacina, 2011)

Při krvácení se snažíme omezit průtok krve ranou. To se nám podaří tak, že působíme tlakem na ránu a jejím zvednutím nad úroveň srdce (např. při krvácení horní končetiny ji zvedneme nahoru). Dospělý člověk má přibližně 4,5 – 6 litrů krve. S menší krevní ztrátou se tělo dokáže vyrovnat. Problém nastává při tepenném krvácení, kdy člověk je ohrožen velkou krevní ztrátou a může vykrvácet do 90 sekund.

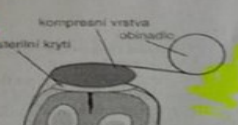
Krvácení dělíme na žilní a tepenné.

- Žilní krvácení je charakteristické vytékající krví, která má tmavě červenou barvu.
- Tepenné krvácení je charakteristické vystřikující krví, která má jasně červenou barvu. Tepenné krvácení stavíme stiskem prstů přímo v ráně. Stisk nepovolujeme až do příjezdu záchranné zdravotnické služby. Krevní zranění ošetřujeme výhradně v gumových rukavicích. Pokud nemáme rukavice v dosahu, tak použijeme kus čisté tkaniny. Tato bariéra v podobě rukavic nebo tkaniny nás ochrání před infekčně přenosnými chorobami (HIV, žloutenka).

Při masivním krvácení nerozlišujeme, zda se jedná o tepenné nebo žilní krvácení. V každém případě ihned poskytujeme první pomoc. Masivní krvácení má vždy přednost při ošetřování.

Na masivní krvácení zhotovíme tlakový obvaz, který je tvořen třemi vrstvami: **sterilní, kompresní a fixační**.

Pokud obvaz prosakuje, tak přidáváme další vrstvi. Původní vrstvy neodstraňujeme.



Obrázek č. 17 I.N.S.E.R.T. 6.B

2. INSTRUKTÁŽ - Zotavovací poloha

Téma: Rauketova zotavovací poloha

Úvodní motivace: Učitel žákům sdělí, že uvedení zraněného člověka do správné polohy může pozitivně ovlivnit jeho zdravotní stav. Je to jedna z věcí, kterou můžeme pro raněného udělat bez nároku na speciální pomůcky. Pokud si nejsme jisti okolnostmi, za kterých došlo k zranění, můžeme nevhodně zvolenou polohou člověku spíše uškodit. Pokud jsme svědky pádu člověka z výšky nebo zraněný leží vedle žebříku, předpokládáme poranění páteře. V takovém případě s raněným nemanipulujeme a necháme ho ležet na zádech s nepodloženou hlavou. Pamatujte, že raněného nikde nenecháváme stát.

Popis metody: Instruktaž patří mezi názorně-demonstrační metody. Její uplatnění je zejména při nábviku pohybových, pracovních i sociálních dovedností. Jde o metodu, která zprostředkovává zrakové, sluchové a hmatové podněty k jejich praktické činnosti. Instruktaž může být slovní, která informuje žáky o postupu činnosti, usměrňuje pozornost žáků (Dej pozor, všimni si) a evokuje v žácích jejich zkušenosti. Dalším typem je písemná instruktaž, která je efektivní při osvojování nenáročných činností. Je žádoucí, aby na písemnou instruktaž navazovala názorná demonstrace činnosti. Pro snazší osvojení náročnějších činností se doporučuje k instruktažnímu návodu přidat sérii obrázků zachycující jednotlivé kroky postupu (Maňák, Švec, 2003).

Čas na přípravu: Příprava písemná a obrázkové instruktaže.

Pomůcky: Vytisknutý písemný a obrázkový postup instruktaže pro každého žáka.

Čas na realizaci: max. 20 minut

Vhodnost použití: Při expozici a fixaci učiva.

Požadavky na realizaci: Praktická činnost probíhá až po přečtení písemné instruktaže.

Postup při realizaci: Úvodní slovo má učitel, který žákům objasní význam polohování raněných. Učitel může vyzvat žáky, aby bez předchozích znalostí zkusili zaujmout úlevovou polohu při bolestech břicha. Po této aktivitě učitel žáky seznámí i s dalšími polohami (při poranění páteře, protišoková poloha, polohy na břicho). Poté učitel předá instrukce k další aktivitě žáků. Žáci obdrží text s postupem, jak uvést raněného do Rauketovy zotavovací polohy. Poté si žáci vytvoří dvojice. Nejdříve si jeden ze dvojice přečte text a podle uvedeného postupu se bude snažit svého spolužáka uvést do zotavovací polohy. Správnost svého postupu žák zkontroluje podle obrázku. Pokud se bude poloha raněného lišit, žák provede opravu podle obrázku. Na závěr učitel provede ukázkou, jak snadno a rychle uvést raněného do zotavovací polohy. Poté sdělí žákům, kdy zotavovací polohu mohou použít a kdy ne. Žáci si opět ve dvojici vyzkouší techniku polohování.

Činnost učitele: Učitel kontroluje žáky při polohování raněného do zotavovací polohy.

Činnost žáka: Žák čte písemné instrukce a provádí kontrolu své činnosti podle obrázkové instruktáže.

Hodnocení dosažených cílů: Žák dokáže uvést raněného do zotavovací polohy.

Závěrečná sebereflexe: Pro žáky byla písemná instruktáž velmi náročná. Výsledné polohy se příliš nepodobaly zotavovací poloze. Poté jsem žákům poskytla obrázkovou instruktáž, podle níž měli provést opravu. Po této části se všem podařilo uvést „raněného“ spolužáka do správné zotavovací polohy.

Možné obměny: Žákům můžeme poskytnout instruktáž audiovizuální, podle které uvedou zraněného do zotavovací polohy.

Písenná instruktáž pro žáky:

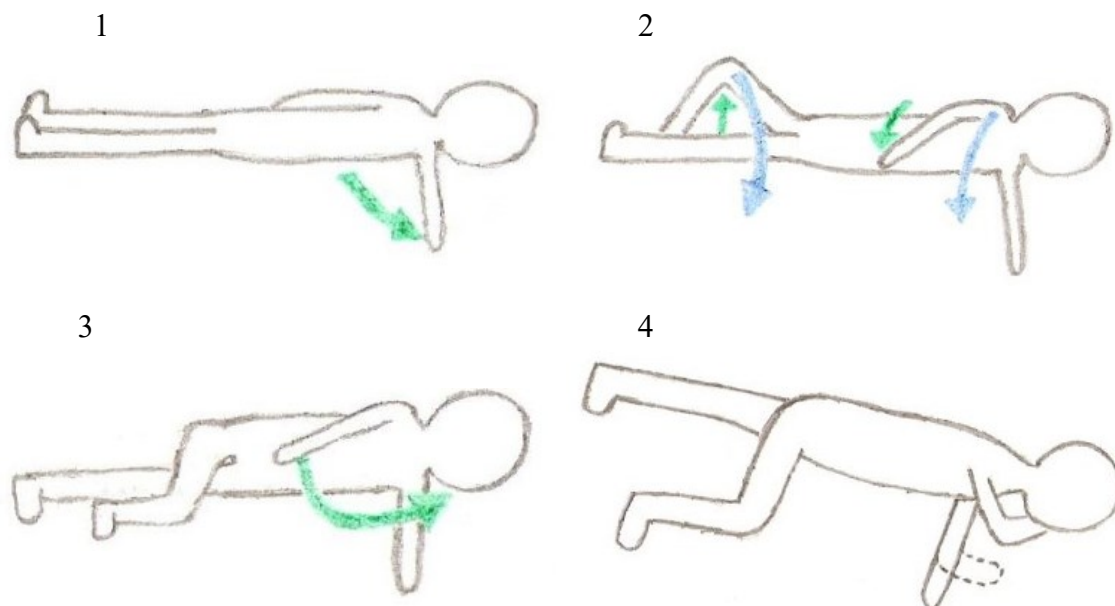
Provedení zotavovací polohy – postup

- **Klekni** si vedle raněného
- Jeho bližší paži **natáhni** do nízkého upažení
- Vzdálenější ruku raněného **polož** na jeho bližší tvář
- Vzdálenější dolní končetinu **ohni** v koleni do ostrého úhlu
- Chytni koleno vzdálenější končetiny a tlakem k sobě přetoč raněného na bok
- Uvolni dýchací cesty zakloněním hlavy
- Hlavu raněného **natoč** tak, aby ústa směřovala k zemi a nedošlo k vdechnutí zvratků
- Nezapomínej kontrolovat dýchání

(zdroj: www.mladyzdravotnik.cz)

Obrázková instruktáž pro žáky

Provedení zotavovací polohy – postup



Obrázek č.18 – Zotavovací poloha

(zdroj: www.prvni-pomoc.com)

9.5 Nepřímá srdeční masáž, RISKUJ – 5. vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Přivolání první pomoci, celkové opakování bloku formou hry – RISKUJ.

Cíle kognitivní:

- žák rozpozná zástavu dechu
- žák rozlišuje vědomí od bezvědomí
- žák popíše pravidla neodkladné resuscitace u dospělého člověka
- žák uvede rozdíl mezi nepřímou srdeční masáží u dospělého člověka, miminek a větších dětí
- žák prověří své získané znalosti ve hře RISKUJ

Cíle afektivní:

- žák si uvědomuje, že rychlé a správné poskytnutí neodkladné resuscitace může vést k záchraně života

Cíle psychomotorické:

- žák provede nepřímou srdeční masáž na resuscitační figuríně

1. Nácvik kardiopulmonální resuscitace (KPR)

Téma: Nácvik nepřímé srdeční masáže

Úvodní motivace: Žákům sdělíme, že se během svého života mohou dostat do situace, která bude vyžadovat nejen projev ochoty, odvahy, znalostí, ale i rychlé rozhodování pod stresem. Zástava oběhu může postihnout i naše blízké, a to naprosto nečekaně. Zda člověk přežije závisí na včasném zavolání pomoci a co nejrychlejším zahájení nepřímé srdeční masáže. Časopis Týden dokonce uvádí, že Češi jsou v poskytování první pomoci mnohem ochotnější než jiné národy. Nejlépe je na tom z českých měst Praha, kde se dostane laická resuscitace až k 70 % nemocných.

Popis metody: Popis metody napodobování je popsán u obvazové techniky ve třetí vyučovací hodině.

Čas na přípravu: Zajistit si dopředu vypůjčení resuscitační figuríny. Pro oblast Prahy lze figurínu zapůjčit z Českého červeného kříže Praha 1 za 605 Kč.

Pomůcky: Počítač, přístup na YouTube, deka, resuscitační figurína, odkaz na video: https://www.youtube.com/watch?v=kb_Yp9IkjD4 od 3:13 minuty.

Čas na realizaci: max. 20 minut

Vhodnost použití: Expozice a fixace učiva

Požadavky na realizaci: Před samotným nácvikem nepřímé srdeční masáže, žákům pustíme instruktážní video, které nabízí Záchranný kruh.

Postup při realizaci: Žáci zhlédnou krátké video instruktážní video, které vysvětluje princip nepřímé srdeční masáže. Po zhlédnutí videa se žáky utvoříme prostor ve třídě a sedneme si kolem figuríny tak, aby všichni žáci viděli. Je žádoucí zopakovat informace z videa. Žáků se zeptáme, co si z videa pamatují, popřípadě učitel pokládá otázky.

Přikládám seznam bodů, které je nutné zopakovat:

- ihned voláme záchranou zdravotnickou službu
- kontrola základních životních funkcí – vědomí, dýchání
- záklon hlavy, opětovná kontrola dýchání
- postižený leží na zádech na zemi
- poklekni k postiženému, přilož dlaň ruky na střed hrudníku (spojnice prsních bradavek) a druhou ruku polož na horní
- paže jsou natažené, stlačování provádíme vahou horní poloviny svého těla
- u dospělého člověka stlačujeme hrudník 5-6 cm do hloubky
- při stlačování nám může pomoci rytmus písničky „Rolničky, rolničky“
- stlačujeme minimálně 100 stlačení za minutu
- pozor, u miminek se masáž srdce provádí pouze dvěma prsty jedné ruky
- u větších dětí pak dlaní jedné ruky

Činnost učitele: Učitel zajistit zopakování informací z videa. Předvede názornou ukázkou nepřímé srdeční masáže.

Činnost žáka: Žák provede nácvik nepřímé srdeční masáže.

Hodnocení dosažených cílů: Žák popíše postup při neodkladné resuscitaci dokáže provést nepřímou srdeční masáž na figuríně.

Závěrečná sebereflexe: Někteří žáci si zpočátku mysleli, že se pouze podívají, jak se nepřímá srdeční masáž provádí. Když jsem je vyzývala ke zkoušce, tak byli zpočátku nejistí a některým se moc nechtělo. Nakonec jsem všechny žáky přesvědčila, aby si nácvik vyzkoušeli. Při společném nácviku jsme se žáky zaměřovali na správné propnutí paží, místo stlačování a tempo. Bohužel z časových důvodů nebylo možné, aby všichni žáci zkoušeli provádět nepřímou srdeční masáž příliš dlouhou dobu. Žáci, kteří měli zájem zkoušet svou výdrž, tak měli figurínu k dispozici i o přestávce.



Obrázek č.19 – Resuscitační figurína



Obrázek č.20 – Návčik resuscitace 6.A

2. Didaktická hra - RISKUJ

Téma: Poskytnutí první pomoci – celkové opakování

Úvodní motivace: Žákům poděkujeme za aktivitu během pětihodinového bloku s tématem poskytování první pomoci. Na závěr si ověří získané znalosti v kvízu.

Popis metody: Hrou se mohou žáci velmi intenzivně zapojit do výuky. Hra může žáky zmobilizovat k soustředění, jakého stěží dosahují jiné metody. Učitel si může častým zařazováním kratších her do výuky získat žáky a vypěstovat u nich kladný vztah k předmětu (Petty, 2006). Každá hra ve výuce musí směřovat k cíli, stejně jako veškerý edukační proces. I když didaktická hra postrádá kus ze své spontánnosti, tak při správném pedagogickém vedení si to žáci ani neuvědomují. Další důležité metodické doporučení k začlenění her do výuky je ujasnění pravidel hry, volit hru přiměřené náročnosti ke zkušenostem žáků, stanovení hodnocení, příprava vhodných pomůcek a mít na průběh hry vymezený dostatek času (Maňák, Švec, 2003). Riskuj patří mezi kvízy, které se řadí mezi soutěže, jsou oblíbeným prostředkem k oživení vyučování (Petty, 2006).

Čas na přípravu: Příprava herního pole s otázkami v programu PowerPoint.

Pomůcky: Počítač, interaktivní tabule nebo promítací plátno, vytvořená hra v MS PowerPoint

Čas na realizaci: max. 20 minut

Vhodnost použití: Zjišťování míry osvojeného učiva

Požadavky na realizaci: Účast na pětihodinovém výukovém bloku se zaměřením na poskytování první pomoci.

Postup při realizaci: Vzhledem k časovým možnostem byly zvolené pravidla „soutěžení“ ve dvojicích. Dobrovolník předstoupí před herní plán, který je promítaný na tabuli či plátno a vyzývá soupeře. Soupeř si vybírá okruh a počet bodů. Na plátně se promítne otázka s třemi možnostmi odpovědí.

Žák, který se přihlásí o slovo odpovídá jako první. Pokud otázku zodpoví správně, zůstává před herním polem a vyzývá nového spolužáka. Hra pokračuje stejným způsobem. Pokud oba žáci odpoví na otázku špatně, jsou si oba sednout a přichází noví hráči. Cílem je zůstat před herním plátnem co nejdéle. Můžeme pověřit někoho z řad žáků, aby spolužákům zapisoval body.

Činnost učitele: Učitel moderuje průběh kvízu.

Činnost žáka: Žák odpovídá na soutěžní otázky. Pokud zrovna nesoutěží, sleduje odpovědi spolužáků a v duchu hodnotí jejich správnost.

Hodnocení dosažených cílů: Aktivní účast během kvízu. Znalost odpovědí na zadané otázky.

Závěrečná sebereflexe: Pro opakování učiva často volím kvízy jako je Riskuj nebo AZ kvíz. Podle mého názoru to většinu žáků baví, pokud hrajeme na týmy. Často volím i hru formou výzev ve dvojicích a při úspěšnosti alespoň ve čtyřech otázkách za sebou, ohodnotím žáka jedničkou.

Možné obměny: Další velmi oblíbenou variantou je opakování formou Kahootu. Žáci potřebují mobilní telefon s připojením na internet. Na naší základní škole, mají žáci heslo a přístup k žákovskému připojení k síti. Otázky jsou promítány přes interaktivní tabuli a žáci na svém mobilním telefonu označují správné odpovědi. Po každém označení odpovědi se ukážou výsledky. Na závěr aplikace vyhodnotí nejlepší tři žáky.

10 Diskuse

V diplomové práci jsem navrhla a v praxi vyzkoušela vedení pětihodinového výukového bloku se zaměřením na poskytování první pomoci. Výukový blok jsem se snažila poskládat, jak z tradičních vyučovacích metod, tak z aktivizačních metod. Jak uvádím v teoretické části práce, vyučovací proces by neměl být postaven pouze na aktivitě učitele, ale především na aktivitě žáka. Souhlasím s názorem, který je uveden v teoretické části práce, že efektivní výuky můžeme dosáhnout kombinací tradičního a aktivizačního vyučování. Podle této myšlenky jsem vytvořila vyučovací blok se zaměřením na poskytování první pomoci, kterým jsem provedla žáky šestých ročníků.

Po absolvování každé vyučovací hodiny žáci vyplňovali dotazník a hodnotili vyučovací metody podle jejich efektivity, náročnosti a zajímavosti. Výsledky dotazníkové šetření jsou uvedené v kapitole 8. Na základě stanovení základních výzkumných otázek vyplynula následující zjištění.

1. Předpokládám, že mezi dvě nejzajímavější aktivity budou žáci řadit nácvik KPR (kardiopulmonální resuscitace) a nácvik v obvazování.

Na základě odpovědí v dotazníku bylo zjištěno, že mezi nejzajímavější aktivity patří nácvik v obvazování s průměrnou známkou 1,35 a na druhém místě je soutěž Riskuj s průměrnou známkou 1,49. Můj předpoklad se částečně potvrdil. Nácvik KPR se umístil v zajímavosti až na pátém místě z jedenácti.

2. Předpokládám, že pro třídu 6.B bude náročnější metoda I.N.S.E.R.T. než pro třídu 6.A.

Tento předpoklad jsem zvolila na základě znalosti žáků v obou třídách. Obě třídy jsou velmi rozdílné a každé vyhovuje jiný způsob práce. Třída 6.A je považovaná za studijnější. Třída 6.B má více žáků, kteří mají individuální vzdělávací plány. Z dotazníku vyplynulo, že metoda I.N.S.E.R.T. byla opravdu náročnější pro třídu 6.B, ale jen o 0,4 stupně známky.

3. Předpokládám, že dívky budou považovat více vyučovacích metod za efektivnější než chlapci.

Tento předpoklad jsem stanovila na základě běžných stereotypů, které panují ve společnosti ohledně dívek a chlapců v procesu vzdělávání. Dívky mají v základním vzdělávání lepší známky než chlapci, jsou více adaptabilní a nedělá jim problém učení memorováním. Učitelé často přisuzují dobré známky děvčat jejich píli. Na rozdíl u chlapců jsou dobré známky chápány jako výsledek jejich nadání (Zormanová, 2011, online)

Tento předpoklad se potvrdil, ale ne nějak výrazně. V průměru dívky považují 6 metod za efektivnější než chlapci a chlapci považují 5 metod za efektivnější než dívky.

4. Předpokládám, že více jak 80 % žáků bude preferovat aktivizační výukové metody před těmi tradičními.

Tento předpoklad jsem stanovila na základě vlastní zkušenosti. Učitel během výuky dobře pozná, zda se žáci nudí dlouhým výkladem nebo jeví zájem o výuku obohacenou aktivizačními prvky.

Z dotazníkové šetření vyplynulo, že 31 žáků tj. 84 % preferuje výuku s aktivizačními metodami. 3 žáci tj. 8 % preferuje tradiční způsob výuky a stejný počet žáků zvolil obojí.

11 Využití výsledků výzkumného šetření v praxi

Na základě výsledků výzkumného šetření jsem získala obrázek o postoji žáků k vybraným vyučovacím metodám. K mému překvapení nově vyzkoušené metody si nevedly příliš dobře. V teoretické části práce na str. 47 uvádím obecná doporučení k postoji výukových metod. Výčet autorů se shoduje v tom, že nevydařenou výukovou metodu během vyučovacího procesu je potřeba příště zopakovat. Při prvním zavádění nové výukové metody musíme počítat i s neúspěchem. Může se stát, že metoda nebude na poprvé fungovat úplně podle našich představ. Žáci nebudou ochotni spolupracovat, budou k nové metodě skeptičtí. Pokud se nějaká metoda třídě nejeví dobře ani na několikátý pokus, tak se musíme smířit s faktem, že ne všechny metody budou fungovat ve všech třídách. Za svou praxi jsem potkala třídu, ve které jsem si nemohla dovolit soutěže, protože někteří žáci opravdu těžce nesli prohry. V další třídě nebylo možné využívat diskusní metody, protože během diskusí docházelo k posměchu až urážkám. Takovou situaci ve třídě samozřejmě řešil školní psycholog. Pokud víme o třídě, kde jsou takové problémy, raději volíme metody, o kterých víme, že proběhnou „v klidu“ a třídě „neublíží“.

Předpokládala jsem, že mezi oblíbenější metody budou žáci řadit ty, při kterých nemusí pouze sedět v lavici, ale budou se i hýbat a s něčím manipulovat. Nepřekvapila mě obliba soutěžní hry Riskuj. Poprvé jsem ji hrála se žáky, když byli ve třetí třídě a od té body je u nich stále oblíbená.

Z vyzkoušených výukových metod bych ráda se žáky zapracovala na metodě I.N.S.E.R.T., která mě zaujala a bude potřeba ji věnovat více času, než jsme metodě mohli věnovat ve výukovém bloku.

Závěr

Diplomová práce s názvem Vyučovací metody ve výchově ke zdraví se člení na dvě části. První část práce je teoretická a pojednává o specifikách oboru výchova ke zdraví. Jak už napovídá sám název oboru není překvapením, že první kapitola je věnovaná právě problematice zdraví a faktorům, které ho ovlivňují. Další kapitoly pojednávají o kurikulu a oborové didaktice. Znalosti těchto klíčových dokumentů jsou základem pro efektivní pedagogickou činnost. Práce se zabývá i otázkou motivace, protože mnoho učitelů považuje za velký úspěch, když se jim povede probudit v žácích zájem o učení. Další kapitola je věnována vyučovacím metodám a jejich klasifikaci. V práci je popsána charakteristika vyučovacích metod, které byly realizovány během výukového bloku v praktické části.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl navrhnout a v praxi odzkoušet vybrané vyučovací metody během výukového bloku na téma poskytování první pomoci. Výukový blok měl časovou dotaci pět vyučovacích hodin a byl realizovaný na základní škole Kořenského na Praze 5 v šestých ročnících. Výukový blok je založen na kombinaci tradičních a aktivizačních výukových metod. Za každou realizovanou výukovou metodou je popsáno, jak se žákům pracovalo, popřípadě autorka uvádí možné obměny. Po realizovaném výukovém bloku žáci vyplňovali dotazník.

Dotazníkové šetření si klade za cíl zjistit, jak žáci hodnotí jednotlivé výukové metody podle efektivity, náročnosti a zajímavosti. Výsledky přinesly následující zjištění. Z hlediska efektivity byly pro žáky nejefektivnější metody nácvik v obvazování a soutěž Riskuj. Pokud žáci označovali metodu jako efektivní rostla s metodou i atraktivita. Jako náročnější metody označovali žáci nácvik nepřímé srdeční masáže a kartičkyádu. Mezi nejzajímavější aktivity patřily nácvik v obvazování, soutěž Riskuj a instruktáž – zotavovací poloha.

Kladené cíle v úvodu práce byly splněny.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BRANDER, Patricia, Institut dětí a mládeže a Česká národní agentura Mládež. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakl. Argo, 2006.

BYDŽOVSKÝ, Jan. *První pomoc*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0680-0.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika : lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024734507.

DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FIALOVÁ, Ludmila a kol. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2885-1.

FILOVÁ, Hana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. dotisk 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 95 s. ISBN 80-210-2798-3.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a ŽÁRSKÁ, Kamila. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN: 978-80-87449-9.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

HRABAL, Vladimír, MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HUNTER, Madeline C. a VONDRÁKOVÁ, Eva. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. ISBN 9788027105861.

KALHOUS, Zdeněk. *Základy školní didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-546-2.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLDINSKÝ, Milan a PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Illustrated by Hana Šefrová. Druhé, přepracované a dop. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 stran. ISBN 9788087474341.

KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor a ŠEFROVÁ, Hana. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-74-85043-1.

KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava a MARÁDOVÁ, Eva. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 9788076031425.

KURELOVÁ, Milena a kol. *Pedagogika II*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1993. ISBN 80-7042-068-5.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. První vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7184-867-7.

MACHOVÁ, Jitka a KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8.

MAŇÁK, Josef a Pedagogická fakulta. *Nárys didaktiky: pro posluchače fakult pedagogických*. Brno: Masarykova univerzita, 1990.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARÁDOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z didaktiky výchovy ke zdraví*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.

OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988.

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.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 147 s. svazek číslo 114. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-

80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a TOMKOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010.

SPOUSTA, Vladimír a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WASSERBAUER, Stanislav. *Výchova ke zdraví : pro vyšší zdravotnické školy a střední školy*. 3. uprav. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. ISBN 80-7071-172-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

- 1) ANON. Přirozené potřeby dítěte a jejich uspokojování v rodině a škole. Centrum preventivního lékařství 3. LF UK [online]. [cit. 2019-09-25]. Dostupné z: <http://centrumprev.sweb.cz/MANUAL/MANUALVI-oddil3.htm>
- 2) HELUS, Zdeněk. Učitelství-doména pedagogických čtností? *Pedagogika* [online časopis], roč. 2003, 53, s. 355-357. ISSN 2336-2189. [cit. 2019-12-14]. Dostupné: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1984&lang=cs>
- 3) JEŘÁBEK Jaroslav a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017 [online]. [cit. 2019-09-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- 4) TOMEK, Karel a SÝKORA, Václav. *Kurikulární reforma v českém školství a její cíle ve vyučování matematice na 2. stupni ZŠ*. [online]. Praha: JČMF, ©2006. [cit.2019-11-19].
- 5) MARÁDOVÁ, Eva. *METODICKÁ PŘÍRUČKA* Výchova ke zdraví Školní vzdělávací program. Fortuna, 2010. ISBN 80-7168-973-4. Dostupné z: <https://mdisk.pedf.cuni.cz:5003/sharing/wkUPnfUV1>
- 6) RODOVÁ, Veronika a Hana HORKÁ. Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou, tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni. *Komenský* [online časopis]. Brno: Masarykova univerzita, 2019, roč. 143, č. 4, s. 5-13. ISSN 0323-0449. [cit. 2019-12-14]. Dostupné: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1908-komensky-rozhovor-s-vlaskou-spilkovou.pdf>
- 7) Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 2019-10-28]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- 8) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [online]. [cit. 2020- 12-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/255>
- 9) ZORMANOVÁ, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. Metodický portál RVP.CZ, 2011 [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Kartičkyáda

Příloha č. 2 – Presentace nácvik obvazování

Příloha č. 3 – I.N.S.E.R.T. – pracovní list

Příloha č. 4 – Instruktaž (zotavovací poloha)

Příloha č. 5 – Soutěž Riskuj

Příloha č. 6 – Dotazník

Příloha č. 7 – Data z dotazníků

Příloha č. 8 – odkazy na obrázky Kartičkyáda

Přílohy

Příloha č. 1 – Kartičkyáda

 <p><u>trojicípy šátek</u> [1]</p>	 <p><u>obvaz č. 2 (krvci obvaz)</u> [4]</p>	<p><u>dezinfekční roztok</u> [7]</p> 
 <p><u>obinadlo</u> [2]</p>	 <p><u>náplast s polštářkem</u> [5]</p>	 <p><u>nůžky</u> [8]</p>
 <p><u>obvaz č. 3 (tlakový obvaz)</u> [3]</p>	 <p><u>náplast na cívice</u> [6]</p>	 <p><u>sterilní rukavice</u> [9]</p>

Příloha č. 1 - Kartičkyáda

 <p>kožené rukavice [10]</p>	 <p>sádra [11]</p>	 <p>fonendoskop [12]</p>
 <p>tlakoměr [13]</p>	 <p>neurologické kladívko [14]</p>	 <p>resuscitační maska [15]</p>
 <p>oční voda [16]</p>	 <p>pinzeta [17]</p>	 <p>léky na bolest, teplotu [18]</p>

Příloha č. 2 – Prezentace nácvik v obvazování

Obvazová technika

Bc. Libuše Nová

Obvazy



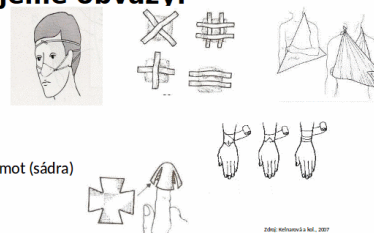
- obvaz slouží k ovinutí části těla textilním materiálem
- pruh textilie určený k vytvoření obvazu se označuje jako obinadlo

Podle účelu dělíme obvazy využívané v první pomoci na obvazy, které mají:

- zastavit krvácení
- upevnit sterilní krytí rány
- odsávat výměšky rány
- chránit ránu před druhotnou infekcí
- znehybnit zraněnou část těla

Podle použitého materiálu rozlišujeme obvazy:

- náplastové
- šátkové
- obinadlové
- prakové
- dlahové
- z tuhoucích hmot (sádra)

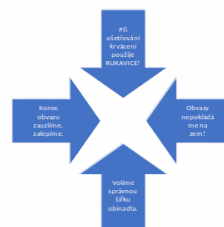


Jaký má být materiál ke krytí ran?

měkký	sající
prodyšný,	pokud možno sterilní
ránu nerozdírá	nedráždí, nelepí se

- Často musíme improvizovat
- šátek
 - kapesník
 - prostěradlo
 - oblečení

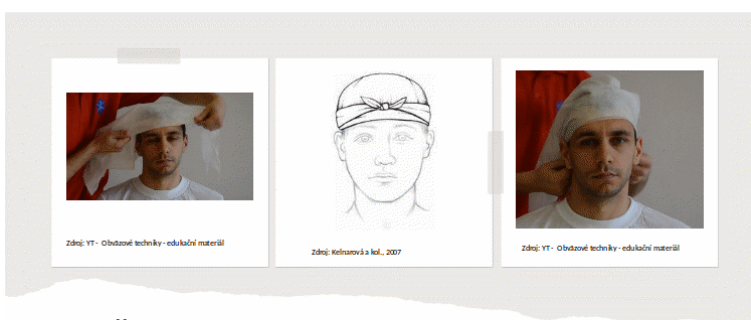
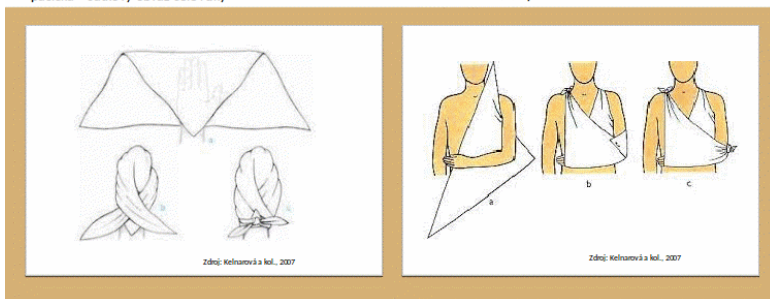
Zásady obvazování



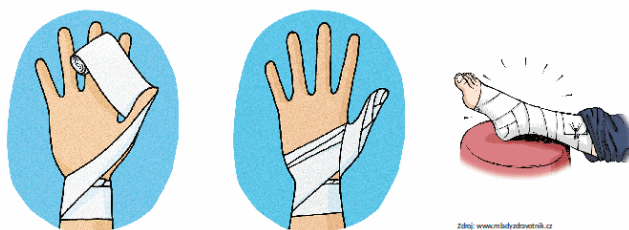
Šátkové obvazy

pacička - šátkový obvaz celé ruky

závěs horní končetiny

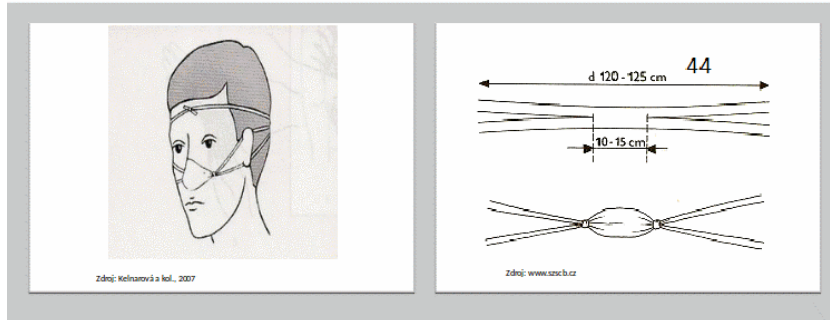


Šátkový obvaz hlavy

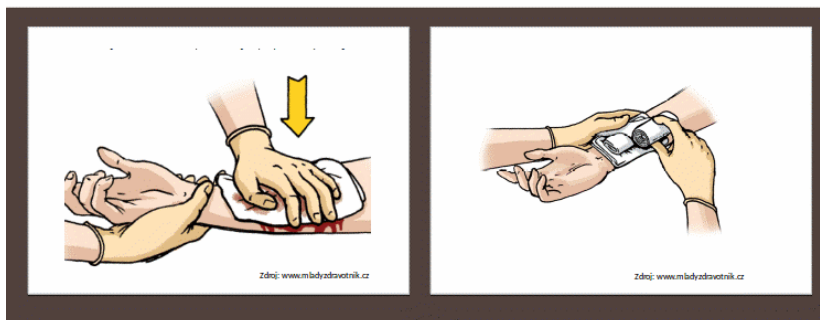


Obinadlové obvazy - obvaz palce a nohy

Prakový obvaz nosu



Tlakový obvaz – 3 vrstvy



Zdroje:

ČESKÝ ČERVENÝ KŘÍŽ: mladý zdravotník [online]. [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: <https://mladyzdravotnik.cz/>
KELNAROVÁ, Jarmila, a kol. *První pomoc I - pro studenty zdravotnických oborů*. Grada, 2007, ISBN 978-80-247-2182-8

I.N.S.E.R.T. – Krvácení

Při krvácení se snažíme omezit průtok krve ranou. To se nám podaří tak, že působíme tlakem na ránu a jejím zvednutím nad úroveň srdce (např. při krvácení horní končetiny ji zvedneme nahoru). Dospělý člověk má přibližně 4,5 – 6 litrů krve. S menší krevní ztrátou se tělo dokáže vyrovnat. Problém nastává při tepenném krvácení, kdy člověk je ohrožen velkou krevní ztrátou a může vykrvácet do 90 sekund.

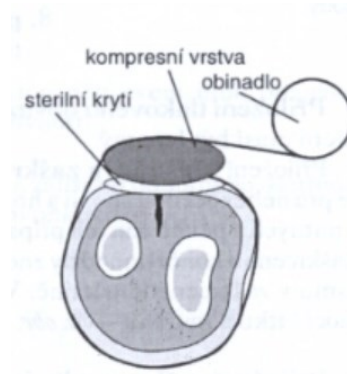
Krvácení dělíme na žilní a tepenné.

- Žilní krvácení je charakteristické vytékající krví, která má tmavě červenou barvu.
- Tepenné krvácení je charakteristické vystřikující krví, která má jasně červenou barvu. Tepenné krvácení stavíme stiskem prstů přímo v ráně. Stisk nepovolujeme až do příjezdu záchranné zdravotnické služby. Krevní zranění ošetřujeme výhradně v gumových rukavicích. Pokud nemáme rukavice v dosahu, tak použijeme kus čisté tkaniny. Tato bariéra v podobě rukavic nebo tkaniny nás ochrání před infekčně přenosnými chorobami (HIV, žloutenka).

Při masivním krvácení nerozlišujeme, zda se jedná o tepenné nebo žilní krvácení. V každém případě ihned poskytujeme první pomoc. Masivní krvácení má vždy přednost při ošetřování.

Na masivní krvácení zhotovíme tlakový obvaz, který je tvořen třemi vrstvami: **sterilní, kompresní a fixační**. Pokud obvaz prosakuje, tak přidáváme další vrstvi. Původní vrstvy neodstraňujeme.

(Bydžovský 2004)



Příloha č. 3 – I.N.S.E.R.T. – pracovní list

Symbol	Význam textu
✓	známé myšlenky
+	nové informace získané z textu
-	myšlenky, se kterými nesouhlasíte
?	údaje, kterým nerozumíte, nebo o kterých se chcete dozvědět více

(Zdroj: Kotrba, Lacina, 2011)

✓	+	-	?

Příloha č. 4 – Instruktaž (zotavovací poloha)

Písemná instruktaž pro žáky:

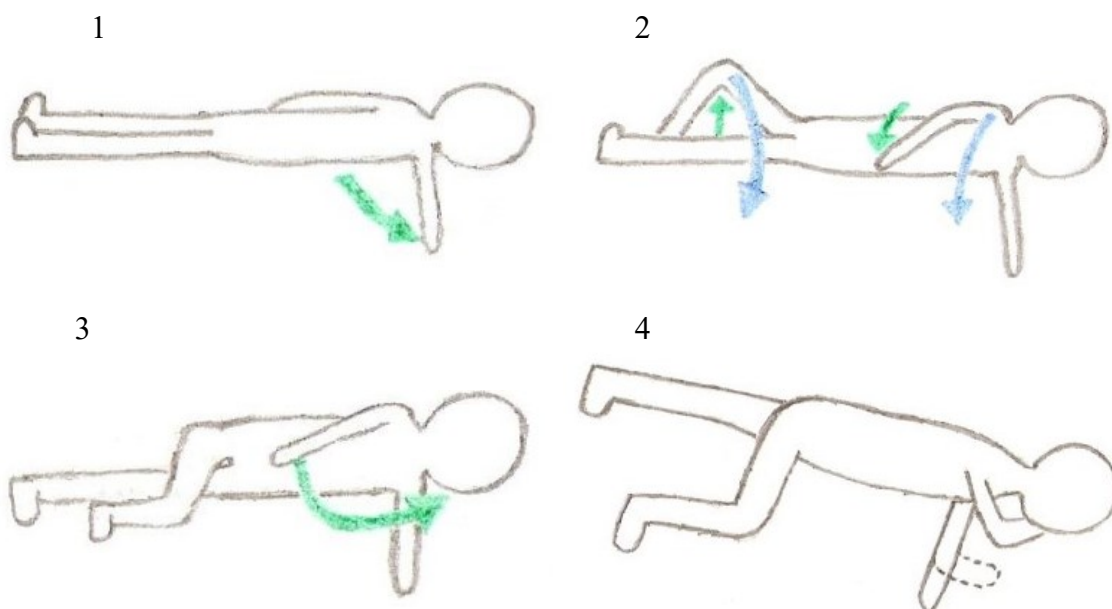
Provedení zotavovací polohy – postup

- **Klekni** si vedle raněného
- Jeho bližší paži **natáhni** do nízkého upažení
- Vzdálenější ruku raněného **polož** na jeho bližší tvář
- Vzdálenější dolní končetinu **ohni** v koleni do ostrého úhlu
- Chytni koleno vzdálenější končetiny a tlakem k sobě přetoč raněného na bok
- Uvolni dýchací cesty zakloněním hlavy
- Hlavu raněného **natoč** tak, aby ústa směřovala k zemi a nedošlo k vdechnutí zvratků
- Nezapomínej kontrolovat dýchání

(zdroj: www.mladyzdravotnik.cz)

Obrázková instruktaž pro žáky

Provedení zotavovací polohy – postup



(zdroj: www.prvni-pomoc.com)

Příloha č. 5 – Soutěž Riskuj

RISKUJ !

Obvazy	KPR	Krvácení	Lékárnička	Přivolání IZS
1000	1000	1000	1000	1000
2000	2000	2000	2000	2000
3000	3000	3000	3000	3000




Riskuj – hrací pole

Obvazy 1000:
Na fixaci horní končetiny použijeme:

- a) hotový obvaz č.2 
- b) zaškrcovadlo 
- c) šátkový obvaz 

Riskuj – hrací pole

Obvazy 2000:
Prakový obvaz použijeme:

- a) při naražení zápěstí 
- b) při krvácení z nosu 
- c) při poranění oka 




Riskuj – hrací pole

Obvazy 3000:
Vyjmenuj vrstvy tlakového obvazu:

- a) krycí, stahovací, bandážní 
- b) tlaková, sterilní, zaškrcovací 
- c) krycí, tlaková, fixační 

Riskuj – hrací pole

KPR 1000:
Kdy provádíme KPR (nepřímou srdeční masáž)?
Postižený je

- a) v bezvědomí, dýchá, má puls 
- b) v bezvědomí, nedýchá, nemá hmatný puls 
- c) při vědomí, je zmatený, motá se 

Riskuj – hrací pole

KPR 2000:
Kolikrát za minutu stlačujeme hrudník?

- a) 100 
- b) 60 
- c) 50 


Riskuj – hrací pole

KPR 3000:
Na jakých místech můžeme změřit tep?

- a) na krkavici 
- b) u kotníku 
- c) v podpaží 




Riskuj – hrací pole

Krvácení 1000:
Jaké typy krvácení rozlišujeme při první pomoci?

- a) orgánové a povrchové 
- b) bolestivé a necitelné 
- c) žilní a tepenné 




Riskuj – hrací pole

Krvácení 2000:
Tepenné krvácení se projevuje:

- a) jasně červenou vystřikující krví 
- b) tmavě červenou odtékající krví 
- c) stejně jako žilní 

Riskuj – hrací pole

Krvácení 3000:
Žilní krvácení se projevuje:

- a) jasně červenou vystřikující krví 
- b) tmavě červenou odtékající krví 
- c) pomalu odkékající krví zbarvenou do modra 



Riskuj – hrací pole

Lékárnička 1000:
Do lékárničky se běžně NEDÁVÁ:

- a) repelent na komáry 
- b) hotový obvaz č.3 
- c) resuscitační maska 

Riskuj – hrací pole

Lékárnička 2000:
Do lékárničky obvykle patří:

- a) dlahy na fixaci zlomených končetin 
- b) trojčipý šátek 
- c) chirurgický skalpel 

Riskuj – hrací pole

Lékárnička 3000:
K čemu slouží desinfekční roztok?

- a) k výplachu ran 
- b) na pročištění odpadů 
- c) na propláchnutí úst 




Riskuj – hrací pole

Přivolání IZS 1000:
Záchranou službu přivoláme číslem:

- a) 157 
- b) 156 
- c) 155 

Riskuj – hrací pole

Přivolání IZS 2000:
Na co se běžně ptá dispečer první pomoci?

- a) věk zraněných, zda mají zdravotní pojištění 
- b) adresa události, jméno a krevní skupina postižených 
- c) druh nehody, adresa události, kdo volá 

Riskuj – hrací pole

Přivolání IZS 3000:
Jaké je telefonní číslo na horskou službu?

- a) 156 
- b) 1210 
- c) 1122 

Riskuj – hrací pole

Příloha č. 6 – Dotazník

Dotazník – Hodnocení vyučovacích metod

Milé žákyně a milý žáci,

Prosím vás o vyplnění dotazníku, který se týká vyučovacích metod, kterých jste se zúčastnili v tomto tematickém bloku zaměřeném na poskytování první pomoci.

Tento dotazník je anonymní, nemusíš se podepisovat. Výsledky tohoto dotazníku budou použity v mé diplomové práci na téma: Vyučovací metody ve výchově ke zdraví.

Moc děkuji za vyplnění.

Jak dotazník vyplnit? Představ si, že nyní jsi učitel ty a známkuješ jednotlivé metody podle různých hledisek (efektivity, náročnosti a zajímavosti

1. Označuj každou metodu **podle efektivity** (Byla pro tebe metoda přínosná? Pomohla ti metoda pochopit a lépe si zapamatovat učivo?)

(1 – nejvíce efektivní, 5 – nejméně efektivní)

Brainstorming	1	2	3	4	5
Návštěvníci	1	2	3	4	5
Nácvik rozhovoru	1	2	3	4	5
Čtyřlístek	1	2	3	4	5
Kartičkyáda	1	2	3	4	5
Výklad s prezentací	1	2	3	4	5
I.N.S.E.R.T.	1	2	3	4	5
Instruktaž – zotavovací poloha	1	2	3	4	5
Nápodoba - KPR	1	2	3	4	5
Metoda hra v roli	1	2	3	4	5
Soutěž – Riskuj	1	2	3	4	5

2. Označuj každou metodu **podle náročnosti** (Byla pro tebe metoda náročná z hlediska tvé aktivity? Byla pro tebe metoda náročná z hlediska práce s novými informacemi? Bylo pro tebe náročné se zapojit do aktivity?)

(1 – nejméně náročná, 5 – nejvíce náročná)

Brainstorming	1	2	3	4	5
Návštěvníci	1	2	3	4	5
Nácvik rozhovoru	1	2	3	4	5
Čtyřlístek	1	2	3	4	5
Kartičkyáda	1	2	3	4	5
Výklad s prezentací	1	2	3	4	5
I.N.S.E.R.T.	1	2	3	4	5
Instruktaž – zotavovací poloha	1	2	3	4	5
Nápodoba - KPR	1	2	3	4	5
Metoda hra v roli	1	2	3	4	5
Soutěž – Riskuj	1	2	3	4	5

3. Označuj každou metodu **podle zajímavosti**. (Byla pro tebe metoda atraktivní? Jak moc tě bavila?) (1 – velmi zajímavá, 5 – nejméně zajímavá)

Brainstorming	1	2	3	4	5
Návštěvníci	1	2	3	4	5
Nácvik rozhovoru	1	2	3	4	5
Čtyřlístek	1	2	3	4	5
Kartičkyáda	1	2	3	4	5
Výklad s prezentací	1	2	3	4	5
I.N.S.E.R.T.	1	2	3	4	5
Instruktaž – zotavovací poloha	1	2	3	4	5
Nápodoba - KPR	1	2	3	4	5
Metoda hra v roli	1	2	3	4	5
Soutěž – Riskuj	1	2	3	4	5

4. Jaký způsob výuky preferuješ?

- a) Preferuji výuku, kde mohu být aktivní (skupinové práce, hry, bádání, tvoření, diskuse)
- b) Preferuji výuku, kde poslouchám výklad učitele a jsem minimálně aktivní
- c) Jiné

5. Prosím, ohodnot', jaký přínos pro tebe měl tento pětihodinový blok s tematikou první pomoci.

(1 – velký přínos, 5 – žádný přínos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Zde můžeš vyjádřit další nápady, myšlenky a připomínky k proběhlému bloku zaměřeného na první pomoc.

.....
.....
.....

7. Jsem

dívka	chlapec
-------	---------

Děkuji za vyplnění dotazníku 😊

Příloha č. 8 – odkazy na obrázky Kartičkyáda

1) trojčipý šátek

<https://www.omniprax.cz/index.php?kc=NOB900200>

2) obinadlo

https://www.drmax.cz/obin-pruz-idealflex-21813?gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6jvt6k2QV9xcmrzhCIHHwLG6kVAnIpb-S0Xyr0hWmXy6z8M6a1ecHkaAi2UEALw_wcB

3) sterilní obvaz č. 3.

<https://www.moje-lekarnicka.cz/obvaz-hartmann-hotovy-sterilni-c-3-2-polstarky/>

4) sterilní obvaz č. 2. (jeden polštárek)

<https://www.moje-lekarnicka.cz/obvaz-hotovy-sterilni-c-2-1/>

5) náplast s polštárkem

<https://www.lekarna.cz/rychloobvaz-3m-textilni-naplast-spopaplast-c-164-8cmx1m/>

6) náplast na cívce

https://www.cyberix.cz/hartmann-omniplast-textilni-naplast-na-civce-2-5-cm-5-m-d909444.htm?gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6gTP-HHLE8Vikxqzr_ii8lvJYojMcPXb7AtccRNw8bRzvG-P-_xxWUaAgTNEALw_wcB

7) dezinfekční roztok

https://www.benu.cz/peroxid-vodiku-3-coo-kozni-podani-roztok-1x100ml-3?aw=1&gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6hNGaWQ0up8hyHegrwgVSRm0772-9BZ53V_U5k79VqKoXhBFbGBgjAaAgCMEALw_wcB

8) nůžky

https://www.benu.cz/nuzky-do-lekarnicky-110mm-si-021?aw=1&gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6hT7YDtD3d_xgeRtBI77ZAPzqelme3Rsl4LuFMN_90AwhxNihisUVgaAhSBEALw_wcB

9) sterilní rukavice

<https://www.lekarna.cz/rukavice-dona-chir-zdrs-ster-c-9-par-tapaten/>

10) kožené rukavice

https://cz.xlmoto.eu/mc-vybava/mc-rukavice_c17/rukavice-custom_c48/kozene-rukavice-booster-custom_pid-PM-0082234?gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6jGpV7UQL2Y1wonnYGNh5tqSOKnq1cDNgmf-jTosCtNFDYRL6Xe7ksaAob-EALw_wcB&gclsrc=aw.ds

11) sádra

<https://www.balshop.cz/uniflex-sadra-bila-modelarska-1-kg/>

12) fonendoskop

https://www.alfarescue.cz/profesionalni-fonendoskopy-pro-narocne-uzivatele/fonendoskop-littmann-classic-iii-2/?variantId=2485&gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6i6_rxTS6uMnB2elLny5iNFft8leQoKmhQr0NRlB KACY21xg2OgYaAv29EALw_wcB

13) tlakomer

https://www.drmax.cz/truelife-pulse-digitalni-tlakomer?gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6h1WeMbxysYtGocb9qidVGRwZSsjTpovSC9srcftR82qBPIt2IQXjYaApXOEALw_wcB

14) neurologické kladívko

https://www.svetfyzioterapie.cz/neurologicke-kladivko-dejerine-20-cm-sf-701201?gclid=Cj0KCQjwI MaGBhD3ARIsAPvWd6iDUNua40Kg9uSZtAMRdc7wnYHQaVuY8JFO_BBiiDu6Hbtu0IUcD8gaAvPVEALw_wcB

15) resuscitační maska

https://www.prozachranu.cz/hum-aerobag-kapesni-resuscitacni-maska/?gclid=Cj0KCQjwIwMaGBhD3ARIsAPvWd6hgmkB5hmD_8ruvRx3KVAWZr10sm_1lvL0KPolqqsCICXHk9suzQaMaAqr1EALw_wcB

16) oční voda

https://www.drmax.cz/max-ocni-voda-100-ml?gclid=Cj0KCQjwIwMaGBhD3ARIsAPvWd6gAg44k4Tmg9qRBKM4FHIeDAbWARzN2Ld0Gm0R_JDJ9jvdLD71C0IlaAqNMEALw_wcB

17) pinzeta

https://www.benu.cz/pinzeta-anatomicka-jemna-130mm-zsz?aw=1&gclid=Cj0KCQjwIwMaGBhD3ARIsAPvWd6i4h_YNxdQxXclHUxw3cv-74ISbCDvio4-ws_tjnaT5yPmPhW7HaqQaAho0EALw_wcB

18) paralen

<https://www.pilulka.cz/paralen-500-tbl-nob-24x500mg>