

**UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Helena Klíngerová

Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

Aktivizační metody ve výuce předmětu psychologie na
středních zdravotnických školách

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Jana Majerová

PROHLÁŠENÍ

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

V Olomouci dne.....

.....

Helena Klingerová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Janě Majerové za odborné vedení diplomové práce a za její cenné rady a pomoc, bez kterých bych se neobešla. Dík patří také mé rodině a přátelům za velkou podporu při mém studiu. A v neposlední řadě děkuji i všem účastníkům výzkumného šetření, bez kterých by se diplomová práce nemohla uskutečnit.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE	8
1.1 HLAVNÍ CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	8
1.2 DÍLČÍ ÚKOLY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	8
2 TEORETICKÉ POZNATKY.....	9
2.1 OBOR ZDRAVOTNICKÝ ASISTENT 53-41-M/01	9
2.2 VYUČOVACÍ PŘEDMĚT PSYCHOLOGIE V OBORU ZDRAVOTNICKÝ ASISTENT	10
2.2.1 Kurikulární ukotvení předmětu psychologie	11
2.2.2 Charakteristika předmětu psychologie.....	11
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ A OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2.3.1 Transmisivní pojetí výuky	14
2.3.2 Konstruktivistické pojetí výuky	15
2.4 VÝUKOVÉ METODY	16
2.4.1 Výběr a vlastnosti výukové metody.....	17
2.4.2 Klasifikace výukových metod.....	19
2.4.3 Aktivizační metody.....	23
2.4.4 Charakteristika jednotlivých skupin aktivizačních metod	25
2.4.4.1 Diskusní metody	25
2.4.4.2 Heuristické metody (metody řešení problému)	28
2.4.4.3 Situační metody	30
2.4.4.4 Inscenační metody	32
2.4.4.5 Didaktické hry.....	34
2.5 PROGRAM RWCT	36
2.5.1 Kritické myšlení	37
2.5.1.1 Třífázový model učení E-U-R	40
2.5.2. Kritické myšlení jako komplexní výuková metoda	41
3 METODIKA PRÁCE	43
3.1 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
3.2 VÝZKUMNÁ METODA A ZPRACOVÁNÍ DAT	43
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44

4 VÝSLEDKY	48
5 DISKUZE	59
6 APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD A JEJICH VYUŽITÍ	63
6.1 PEXESO.....	63
6.2 INTERAKČNÍ HRA – NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	66
6.3 JIGSAW – SKLÁDANKOVÉ UČENÍ.....	68
6.4 METODA ANO - NE	70
6.5 PĚTILÍSTEK	74
6.6 HRA NA KONFLIKT.....	76
6.7 JEDNOSTRANNÁ KOMUNIKACE	78
6.8 STRUKTUROVANÁ INSCENACE.....	80
6.9 VENŇOV DIAGRAM	83
6.10 KŘÍŽOVKA.....	85
6.11 NASLOUCHÁNÍ	87
6.12 MYŠLENKOVÉ MAPOVÁNÍ.....	89
6.13 RISKUJ.....	92
ZÁVĚR	94
SOUHRN	96
SUMMARY	97
REFERENČNÍ SEZNAM.....	98
SEZNAM ZKRATEK	103
SEZNAM TABULEK.....	104
SEZNAM GRAFŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH.....	106

ÚVOD

„Předat lidem informace, které potřebují znát, lze velmi rychle. Oni je však zapomenou ještě rychleji. Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují, než to, co vymyslíte za ně.“ (Silberman, 1997, s. 13)

Zmíněný citát poukazuje na skutečnost, že člověk se nejlépe učí vlastní zkušeností. A právě vlastní zkušenost by měla být podmínkou vzdělávání dnešního školství. V této souvislosti se často diskutuje o tzv. aktivizačních metodách, alternativních metodách či komplexních výukových metodách. Všechny tyto pojmy jsou spojeny s osobní zkušeností žáků a rozvíjením jejich samostatného, kritického a tvůrčího myšlení. Ač si dnešní doba a požadavky společnosti žádají právě výuku s využitím aktivizačních metod, často se tomu tak na našich školách neděje.

Důvodů, proč jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma aktivizační metody ve výuce předmětu psychologie na středních zdravotnických školách, je několik. Z mé vlastní zkušenosti vím, že při osvojování nové informace je zapotřebí se s ní setkat vícekrát a pokaždé nejlépe jiným způsobem. Tento postup učení je přínosný nejen pro fixaci informací, ale i k jejich hlubšímu pochopení. Při svém studiu jsem se naučila, že náplní práce učitele je efektivní předávání informací žákům tak, aby bylo dosaženo požadavků současného kurikula. A jestliže chci být dobrým kantorem, vyžaduje to dobrou orientaci v různých typech výukových metod a schopnost je využít. V neposlední řadě, výběr tématu ovlivnila skutečnost, že studuji oboru učitelství se zaměřením na zdravotnické školy. Navíc jsem studiem na střední zdravotnické škole prošla, a tak mě zajímá, jak si tento druh škol ve využívání aktivizačních metod vede.

Diplomová práce je koncipovaná do několika částí, kdy první část práce obsahuje cíle a dílčí úkoly. Druhá část je teoretická a lze v ní nalézt charakteristiku oboru zdravotnický asistent. Dále zde lze vyčíst informace o vyučovacím předmětu psychologie. Nedílnou součástí teoretické části je podrobnější popis výukových a aktivizačních metod. Třetí část práce se zabývá výzkumným šetřením, které se zaměřuje na zmapování využívání aktivizačních metod v předmětu psychologie na středních zdravotnických školách v Karlovarském kraji u oboru zdravotnický asistent. V poslední části práce lze najít návrh aktivizačních metod

do výuky předmětu psychologie na vybraná témata pro 4. ročník výše zmíněného oboru.
Tato část spolu s výsledky výzkumného šetření jsou hlavním cílem diplomové práce.

1 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

1.1 Hlavní cíle diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat problematiku využívání aktivizační metody v předmětu psychologie na středních zdravotnických školách Karlovarského kraje a navrhnout metodický balíček aktivizačních metod na vybraný tematický celek do předmětu psychologie.

1.2 Dílčí úkoly diplomové práce

- **DÚ (dílčí úkol) 1:** Zmapovat, zda učitelé psychologie středních zdravotnických škol v Karlovarském kraji využívají při výuce psychologie aktivizační metody.
- **DÚ 2:** Analyzovat, jaké aktivizační metody učitelé psychologie na středních zdravotnických školách v Karlovarském kraji užívají nejčastěji.
- **DÚ 3:** Zjistit, jaký typ výuky žáci středních zdravotnických škol Karlovarského kraje v předmětu psychologie preferují.
- **DÚ 4:** Zmapovat, zda žáci středních zdravotnických škol v Karlovarském kraji oceňují užívání aktivizačních metod ve výuce předmětu psychologie a z jakého důvodu je oceňují.

2 TEORETICKÉ POZNATKY

2.1 Obor Zdravotnický asistent 53-41-M/01

Jelikož se tato práce zabývá aktivizačními metodami v předmětu psychologie na středních zdravotnických školách (dále jen SZŠ) a výzkumným vzorkem jsou studenti oboru zdravotnický asistent, což je základní obor na SZŠ, je vhodné se v práci o tomto oboru zmínit.

Obor zdravotnický asistent je upraven hned několika zákony a vyhláškami vydanými jak Ministerstvem zdravotnictví, tak Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto právní normy se navzájem prolínají a tvoří tak ucelený systém požadavků a pravidel, které utvářejí pro okolní veřejnost obraz procesu formování předpokládaných výsledků a kompetencí zdravotnického asistenta. V následujícím textu bude uvedeno jen několik základních norem, jež obor upravují.

Zdravotnický asistent je střední odborný zdravotnický pracovník, který získává svou odbornou způsobilost dle ustanovení zákona č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče (Zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). Tento zákon stanovuje možnosti, kterými lze získat potřebné vzdělání pro výkon povolání zdravotnického asistenta. Jednou z možností, která opravňuje k výkonu tohoto povolání, je úspěšné absolvování SZŠ ve výše zmíněném oboru. Ovšem možné je absolvovat i akreditovaný kvalifikační kurz zdravotnického asistenta, který lze studovat po získání úplného středního vzdělávání, úplného středního odborného vzdělávání nebo po získání způsobilosti k výkonu povolání ošetřovatele. Odbornou způsobilost zdravotnického asistenta získávají také absolventi škol v oboru porodní asistentka a zdravotnický záchranář (Zákon 96/2004 Sb., 2013).

Vyhláška č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků v § 3 odstavci 2 a § 30 stanovuje, jaké kompetence zdravotnický asistent po absolvování studia získává. Po úspěšném ukončení studia uplatňuje své schopnosti zejména v základní a specializované ošetrovatelské péči. Většinu svých

kompetencí musí zdravotničtí asistenti uplatňovat pod odborným dohledem, nebo pod přímým vedením všeobecné sestry, porodní asistentky či lékaře.

Základními normami tohoto oboru, jež vzdělávání všeobecně upravují, jsou zejména Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. „Bílá kniha“, a zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzdělávání je konkrétněji upravováno v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) daného oboru. V tomto dokumentu jsou uvedeny přesné požadavky na obsah vzdělávání. Klade se důraz nejen na rozvíjení odborných kompetencí, nýbrž i rozvoj klíčových kompetencí a uplatňování průřezových témat. V RVP pro obor zdravotnický asistent můžeme také najít časové dotace hodin pro jednotlivé předměty a další zajímavosti týkající se tohoto studia. Můžeme zde najít i pokyny pro zpracování školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). ŠVP je základní dokument na školní úrovni, který obsahuje již konkrétní obraz vzdělávání v daném oboru na konkrétní škole. ŠVP si koncipuje každá škola dle svých možností a potřeb v souladu s požadavky RVP (MŠMT, 2008).

2.2 Vyučovací předmět psychologie v oboru zdravotnický asistent

„Postavení psychologie v obsahu středoškolského vzdělávání se upevnilo, obohatil se i obsah jejího vyučování. Tento pozitivní trend je dán nejen prudkým rozvojem samotné psychologické vědy, ale i vyššími požadavky společnosti na psychologii jako vědní disciplínu v souvislosti s rostoucím významem lidského faktoru ve všech odvětvích národního hospodářství“ (Homola, Trpišovská, 1989, s. 5).

Je nutné si uvědomit, že v případě zdravotnického asistenta, je vzdělávání v oblasti psychologie stejně tak důležité jako jeho vzdělávání v ošetrovatelství, somatologii a jiných odborných předmětech. Zdravotnický asistent má mnoho kompetencí v základní i specializované ošetrovatelské péči, které převážně vykonává pod odborným dohledem nebo pod přímým vedením všeobecné sestry, porodní asistentky či lékaře. Nelze ho však brát jen jako pomocníka sester a dalšího zdravotnického personálu, neboť je zejména „vrbou“ a podporou pro nemocné pacienty. Zdravotnický asistent se dostává do velmi blízkého a důvěrného kontaktu s nemocnými, které se musí naučit poznat, chápat je a naslouchat jim. Zároveň musí být schopný odolávat zátěži, jež ze zdravotnického povolání přirozeně vyplývá. Musí se učit

i způsobům relaxace, sebepoznání, asertivitě a dalším důležitým schopnostem umožňujícím předcházet konfliktům a syndromu vyhoření.

Zejména z těchto důvodů se přiklání předmětu psychologie ve vzdělávání na SZŠ velký význam.

2.2.1 Kurikulární ukotvení předmětu psychologie

Základním dokumentem, v němž lze veškeré předměty pro obor zdravotnický asistent nalézt, je RVP daného oboru.

V RVP pro tento obor můžeme najít několik vzdělávacích oblastí, kurikulárních rámců vzdělávání, které se dále větví na obsahové okruhy, přičemž vyučovací předmět psychologie je ukotven pod vzdělávací oblastí Odborné vzdělávání, okruh Sociální vztahy a dovednosti (MŠMT, 2008). Z tohoto okruhu si SZŠ do svých školních vzdělávacích programů vytváří vyučovací předmět, nejčastěji známý pod názvem, psychologie a komunikace (MŠMT, 2004).

Dotace hodin obsahového okruhu Sociální vztahy a dovednosti je uvedena v Rámcovém rozvržení obsahu učiva vzdělávání v RVP. Pro tento obor je stanovena minimální týdenní pětihodinová dotace napříč všemi ročníky. Ovšem tato dotace je jen doporučená, zdravotnické školy si ji mohou ve svých ŠVP dle svých potřeb prostřednictvím disponibilních hodin navýšit (nikoli snížit). Tuto skutečnost však musí uvést v učebním plánu ŠVP (MŠMT, 2004).

Předmět psychologie a komunikace se na zdravotnických školách obvykle vyučuje od 2. ročníku, záleží však na uvážení konkrétní školy.

2.2.2 Charakteristika předmětu psychologie

Předmět psychologie a komunikace patří mezi základní odborné předměty, jež společně s dalšími předměty ošetrovatelství a ošetrování nemocných rozvíjí osobnost žáka, formuje jeho vztah k povolání a rozvíjí jeho profesní kompetence především vztah ke klientům. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si osvojili vybrané vědomosti a dovednosti a byli je schopni aplikovat při řešení konkrétních problémů a situací. Výuka předmětu psychologie a komunikace hraje významnou roli také v rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména komunikativních a sociálních (MŠMT, 2004).

Konkrétní výsledky vzdělávání (výchovně vzdělávací cíle), kterých by žák měl po ukončení studia dosáhnout, jsou dané v RVP pro obor zdravotnický asistent a konkrétněji jsou rozpracovány v učebních osnovách ŠVP každé střední zdravotnické školy (MŠMT, 2008).

Předmět psychologie a komunikace je teoreticko-praktického charakteru. V praxi to znamená, že se předmět vyučuje, respektive by se měl vyučovat ve dvou formách, a to formou hodin teorie a formou hodin cvičení (MŠMT, 2004).

Jak už bylo výše zmíněno, minimální týdenní časová dotace napříč všemi ročníky je 5 hodin.

2.3 Vzdělávání a obsah vzdělávání

Co se týče termínu vzdělávání, existovaly a stále existují značné odlišnosti. Obecně můžeme vzdělání považovat za soustavu poznatků utvářející systém, který je základem pochopení i praktického využití poznání. Sám pojem vzdělávání je již specifický. Je synonymem k pojmu učivo. Obsah vzdělávání získáváme didaktickou transformací vědeckých systémů, které se přizpůsobují charakteru žáka a jeho pedagogicko-psychologickým podmínkám. Výsledkem takové transformace jsou formulace výchovně-vzdělávacích cílů a konkrétního učiva. Důležité je uvědomit si, že vzdělávání, jeho cíle, pojetí i obsah jsou historickou kategorií, která se mění s potřebami společnosti. Proto existuje mnoho různých koncepcí vzdělávání a druhů vzdělávání (Hladílek, 2004).

Jelikož se tato práce týká výukových metod, není zde dostatek prostoru pro popis množiny vzdělávacích teorií a koncepcí vzdělávání. Zvědavé čtenáře by však mohla zaujmout kniha Soudobé teorie vzdělávání od Bertranda (1998), kde je uvedena klasifikace vzdělávacích teorií, jejich stoupenci a jednotlivá pojetí výuky.

„Dnešní teorie vzdělání zdůrazňuje tvůrčí myšlení, mobilitu, schopnost přijímat nové řešení, schopnost vyjadřovat své myšlenky, komunikovat a spolupracovat, přijímat odpovědnost vůči společnosti i sobě samému, sebevzdělávat se.“ (Nezvalová, 1995, s. 37).

Zormanová (2012) uvádí, že koncepce výuky a její pojetí se mění pomalu a ke změnám docházelo většinou vlivem velkých pedagogických reforem. To je nejspíš důvod, proč většina škol dnes podléhá kritice. Téměř každá škola má totiž tendenci být

konzervativní a má potřebu uchovávat dosavadní koncepci výuky a osvědčené a zaběhnuté způsoby práce.

K dnešním teoriím vzdělávání a transformaci tradičního vzdělávání se přiklání mnoho autorů. Čáp a Mareš (2001 s. 403) píší: „ *Být úspěšný ve škole ještě neznamená být úspěšný v životě. Škola by měla také vytvářet speciální situace, které by žákům umožnily doladit se k požadavkům běžného života. Zatím školní situace trénují spíše individuální práci než kooperaci a týmovou práci. Navozují situace s úplným nebo téměř úplným zadáním, a tím rozvíjejí spíše konvergentní, než divergentní myšlení, spíše algoritmický, než heuristický přístup. Učí žáky spoléhat na vnější řízení a vnější kontrolu, než aby je vedly k autoregulaci a osobní odpovědnosti. Není pak divu, že mnozí absolventi mají potíže s transferem získaných znalostí, dovedností a postojů do světa práce, do občanského i osobního života.*“

Na malou flexibilitu učitelů a škol reagují nejen Mareš a Čáp, ale i spousta jiných autorů zabývajících se touto problematikou. Na potřebu změny ve vzdělávání učitelů a žáků výstižně a v celku logicky reaguje i Tinucci (1991) ve své knize *Vyučovat nebo naučit?*.

Ovšem cílem této kapitoly není kritika té či oné teorie nebo toho či onoho pojetí vzdělávání. Účelem je nastínit problematiku vzdělávání, obsahu vzdělávání a poukázat na fakt, že v průběhu vývoje společnosti se požadavky na vzdělání měnily a dodnes se mění. Tato problematika je tedy stále častým tématem pedagogických diskuzí.

V dalších podkapitolách budou blíže popsána nejvíce diskutovaná a užívaná pojetí vzdělávání, a to zejména transmisivní pojetí vyučování a pojetí konstruktivistické. Je nutné upozornit, že každé z těchto pojetí výuky má své stoupence i kritiky, své klady i zápory ve svém uplatnění, tudíž nemůžeme říci, že jedno je lepší než druhé. Do značné míry závisí také na učitelově pojetí výukových aktivit.

Pecina a Zormanová (2009) se shodují na názoru, že je vhodné tyto dva přístupy výuky kombinovat. Možná se po přečtení následujícího textu nechají tímto názorem inspirovat i čtenáři.

2.3.1 Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (tradiční) pojetí výuky je jedno z nejstarších pojetí výuky vůbec, provází lidstvo již od nepaměti. Toto pojetí má několik koncepcí, patří sem zejména dogmatická koncepce odpovídající středověkému učení, kdy se předávaly jen hotové poznatky, dále slovně-náborová koncepce, již představitelem je J. A. Komenský, a verbálně-reprodukční koncepce s hlavním představitelem J. F. Herbartem (Zormanová, 2012).

Transmisivní pojetí výuky je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří se tak staví do role pasivních příjemců informací.

Tonucci (1991) představuje transmisivní školu jako školu, kam chodí děti, co neví/neumí, a do školy přichází, aby se vše naučily. Učitelé jsou ti, co ví/umí, a do školy přichází, aby vše naučili toho, kdo nic neumí. Inteligenci charakterizuje jako prázdnou nádobu, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Znaky tradičního vyučování můžeme najít např. v díle W. Okoň (1966). Okoň uvádí, že transmisivní výuka se vyznačuje zejména soustředěností učitele na učební osnovy a na obsah vyučování. Potřeby žáka, jeho schopnosti a zvládnutí učiva zůstávají v pozadí. Dále popisuje, že v tradiční škole převažuje výuková metoda výkladu. Učitel předkládá již hotové vědomosti a žáci se učí buď přímo od učitele, nebo z učebních textů. Charakteristickým rysem je také vznik nečekaných obtíží. Ty vznikají například chvilkovou indispozicí učitele, který něco nevyloží tak, jak má, nebo i chvilkovou indispozicí žáka, kdy může dojít k nedorozumění a špatnému pochopení látky. Dalším problémem je nemožnost přizpůsobení tempa učení všem žákům ve třídě. Učitel využívá zejména jedno tempo zaměřené na tempo průměrného či slabšího žáka. Negativním znakem je i učitelova obtížná kontrola vědomostí jeho svěřenců, jelikož není v jeho moci zhodnotit pochopení učební látky u všech žáků ve třídě.

Je důležité si uvědomit, že ač je transmisivní pojetí výuky často kritizováno, má stále velký význam, jelikož jen díky němu se dostává k žákům učební látka v utříděném a uceleném systému. Velký význam má tradiční pojetí výuky zejména ve chvílích, kdy je třeba zprostředkovat žákům těžce pochopitelnou a složitou látku, jež vyžaduje široké znalosti i z jiných oblastí a odborných předmětů,

dále pak při zprostředkování abstraktního učiva a v neposlední řadě při předávání pouček a pravidel, zejména při jazykové výuce.

Nutné je upozornit, že výše popsané transmisivní pojetí výuky je vyličeeno extrémním způsobem. V praxi bývá hlavní organizační formou výuky výuka frontální a jako hlavní výuková metoda je volena metoda výkladu. Ta je však většinou doplňována např. názorně demonstračními metodami a někdy i aktivizačními metodami, díky čemuž může docházet k naplňování požadavků, které jsou na dnešní vzdělání kladeny. K tomu však dochází pouze v případě, že je výuka navržena správně (Zormanová, 2012).

2.3.2 Konstruktivistické pojetí výuky

Konstruktivismus se někdy pojímá jako snaha o překonání transmisivního vyučování. Jeho stoupenci jsou např. J. Dewey, M. Montessoriová, C. Freinet a další (Kalhou, Obst a kol., 2009).

Kořeny konstruktivismu nacházíme ve vývojové psychologii J. Piageta a L. Vygotského. Díky nim vznikly např. kognitivní konstruktivismus a sociální konstruktivismus. Kognitivní konstruktivismus vychází z teorií J. Piageta. Jeho hlavním cílem je zaměřit se na dítě a jeho individuální proces vyrovnávání se s vyvolávanou pojmovou nerovnováhou. Druhý směr, sociální konstruktivismus, vychází z teorií Vygotského, jenž zdůrazňuje úlohu sociálního prostředí a celkového kontextu výuky. I přes to, že východisek konstruktivismu existuje více, jsou všechna založena na stejných principech (Činčera, 2007).

F. Tonucci (1991) se zmiňuje o konstruktivismu jako o poznání, které si žáci konstruují, tzn. že si vlastní poznání vystavují. Konstruktivistickou školu popisuje jako školu, kam docházejí žáci, kteří ví, přichází za účelem, aby nad svými poznatky přemýšleli, aby je organizovali, prohlubovali, obohacovali a rozvíjeli formou skupinové práce. Učitelé pak zajišťují, aby každý žák dosáhl co možná nejvyšší úrovně poznání (kognitivního, sociálního, operačního) za účasti a přispění všech. Inteligenci žáků považuje za oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Konstruktivismus pojímá učení jako aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů předložených informací a navozených zkušeností. Informace a zkušenosti jsou zpracovávány různými způsoby podle možností poznávacích procesů

každého žáka. Závisí také na žákově emočním ladění, názorech a očekáváních založených na prekonceptech (Pecina, Zormanová, 2009 in Zormanová, 2012).

Prekoncepty jsou výsledky všech interakcí žáka s jeho prostředím. Je to vlastní představa žáka o určité realitě. Prekoncepty si žák neustále přebudovává. Jednodušeji se dá říci, že konstruktivismus pracuje na principu preexistujících struktur vědomostí (prekonceptů), které žáci mají a do kterých prostřednictvím vlastní aktivity integrují nové poznatky. Dochází tak k modifikaci původních prekonceptů žáka či k jejich doplnění (Skalková, 2007).

V oblasti výukových metod vyžaduje konstruktivistické pojetí výuky užívání komplexních a aktivizujících výukových metod, jako jsou např. dialog, diskuze, problémová metoda, didaktické hry, inscenační, situační metody, kooperativní výuka, kritické myšlení aj. (Maňák, Švec, 2003).

V České republice je konstruktivismus znám díky tzv. kritickému myšlení, které je šířeno mezinárodní organizací Čtením, psaním ke kritickému myšlení. (Činčera, 2007).

Dle zastánců konstruktivismu by žák touto formou výuky měl nejen získat určité struktury vědomostí, které chápe, ale zároveň by díky takovému učení měl být připraven k řešení životních problémů (Zormanová, 2012).

Ovšem výsledky výzkumu z USA dokládají malou efektivnost při získávání komplexního systému vědomostí, což vede ke zhoršení vzdělávacích výsledků. Z tohoto důvodu podléhá kritice i konstruktivismus (Pecina, Zormanová, 2009).

2.4 Výukové metody

Výuka jakéhokoli předmětu musí probíhat prostřednictvím výukových metod, jelikož bez odpovídajících metod nelze splnit cíle výuky. To, jakou výukovou metodu ve své výuce učitel zvolí, závisí jen na něm.

Pokud se zaměříme na původ slova výuková metoda, zjistíme, že vychází z řeckého slova „methodos“, což v překladu znamená cesta, postup.

Výukové metody patří do základní kategorie školní didaktiky. Zormanová (2012) výukovou metodu označuje jako dynamický prvek, jenž se mění oproti koncepcím výuky nebo formám výuky rychle a je vázán na učitelovo pojetí

výuky, celkové pojetí výuky ve společnosti dané doby, koncepci výuky a na další didaktické prvky. Toto je nejspíš důvod, proč jsou výukové metody tolik diskutované, zkoumané a stále aktualizované.

V didaktice se můžeme setkat s několika definicemi. Kalhous a Obst (2009) uvádí, že výukovou metodu v nejobecnějším slova smyslu chápeme jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. Konkrétnější představu o tom, co je výuková metoda, podává definice od Maňáka (2003, s. 33). Ten ve své publikaci uvádí, že *“výukovou metodu lze vymezit jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů”*. Obst (2006, s. 72) zase chápe výukovou metodu *„jako učitelovo projektovaný model jeho činností, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů.”* A Skalková (2007, s. 181) ve své publikaci definuje výukové metody jako způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.

Pokud tyto definice srovnáme, zjistíme, že jsou všechny stejného principu. Jde o záměrně a dobře promyšlenou činnost jak učitele, tak žáků, kdy metoda musí odpovídat cílům výuky. Díky promyšlené práci jednotlivých účastníků výuky by pak mělo dojít k naplnění stanovených cílů.

2.4.1 Výběr a vlastnosti výukové metody

V dnešní době existuje velká škála výukových metod, kdy se jednotlivé metody od sebe mohou v jistých aspektech lišit, ale jsou i metody, které jsou si často velmi podobné. Do dnešní doby neexistuje univerzální metoda a ani univerzální dělení výukových metod. Avšak každý učitel by měl mít přehled o jejich variantách, jelikož jedině přehled o výukových metodách učiteli umožní být ve výuce kreativní, dobře ztvárnit výuku a efektivně dojít ke stanoveným cílům (www.infogram.cz, 2014).

Ovšem znalost škály výukových metod neznamena, že si vyučující může libovolně vybrat, kterou z nich použije. Maňák a Švec (2003) konstatují, že výběr výukové metody musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií, k nimž patří zejména cíl, obsah výuky a žák. Babanskij (1981) se k výběru výukových metod vyjadřuje konkrétněji. Aby výuková metoda splnila očekávané požadavky, je třeba respektovat jistá kritéria výběru. Mezi tato kritéria patří především zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady, cíle a úlohy výuky, obsah

a metody dané vědy (oboru) a daného vyučovacího předmětu (tématu). Dále je třeba respektovat učební možnosti a předpoklady žáků (věk, úroveň jejich připravenosti, zvláštnosti třídního kolektivu), zvláštnosti vnějších podmínek (pracovní prostředí, geografie, atd.). V neposlední řadě se nesmí přehlížet ani předpoklady samých učitelů, tj. předchozí zkušenosti, úroveň teoretické i praktické přípravy, schopnost ovládat určité metody a prostředky, úroveň metodického mistrovství, osobnostní vlastnosti (in Maňák, 2003).

Učitel by mohl při výběru uvažovat také nad druhem a stupněm vzdělávací instituce, charakterem oboru či učebního předmětu, organizační formou (prostředí, počet žáků, čas) (www.webnode.cz, 2008).

Mojžíšek (1988, s. 20) ve své publikaci píše, že „*Nejvyšším smyslem a posláním vyučovací metody je dosáhnout účinně a pokud možno trvale požadovaných změn ve vzdělání osobnosti objektu. Jde tedy o dosažení maximální didaktické efektivity metody.*“ Výukovou metodu pokládá za didakticky efektivní, pokud splňuje několik vlastností (znaků), které by měla vybraná metoda výuky naplnit. Mezi tyto znaky patří informační nosnost (předává nebo zprostředkuje plnohodnotné informace a dovednosti, obsahově nezkreslené), formativní účinnost (rozvíjí poznávací procesy), racionální a emotivní působnost (strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání). Výuková metoda musí také respektovat systém vědy a poznání, a tak vést žáky k vědeckému názoru. Měla by být výchovná (rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka), přirozená ve svém průběhu i důsledcích, použitelná v praxi, ve skutečném životě, měla by přibližovat školu životu, být adekvátní žákům i učitelům. A v neposlední řadě by měla být i didakticky ekonomická, hospodárná, finančně ekonomická a hygienická.

Kotrba a Lacina (2010) upozorňují, že je důležité brát v úvahu i biorytmus člověka, kdy nejvyšší výkonnost člověka je v dopoledních hodinách, což značí, že zejména v takto postavené výuce bude zapotřebí vybírat více metod, které žáky aktivizují (křivka denní výkonnosti viz příloha 1).

Jak Mareš, Švec, Babanskij, tak i Mojžíšek nám ukazují jistou možnost jak nad výukovými metodami při jejich výběru uvažovat. Způsobů je mnoho a každý autor k výběru přistupuje s menšími rozdíly, avšak vždy směřují ke stejnému cíli, a to vybrat vhodnou a didakticky efektivní metodu výuky.

Na výběru výukové metody se nemusí podílet jen sám učitel, částečně se může výběr delegovat i na žáky. Grecmanová a Urbanovská (2007) se domnívají, že výběr metody, na kterém se podílejí i žáci, zvyšuje jejich zainteresovanost na organizaci výuky, prohlubuje jejich zájem o učení se a žáci tak více přejímají zodpovědnost za své výsledky.

Závěrem této kapitoly musíme podotknout, že pro jednu vyučovací jednotku je mnohokrát zapotřebí vybrat více výukových metod. Jednostranné využívání metod většinou nevede k velkému úspěchu. Při expozici nového učiva je zapotřebí udržet pozornost žáků, což je velmi složité zvláště při tématech, která jsou nezábavná. Z několika výzkumů vychází, že vysokoškolští studenti a žáci posledních ročníků středních škol udrží pozornost max. 15 – 20 minut (křivka pozornosti viz příloha 2). Proto se doporučuje na středních školách provádět výklad maximálně 20 minut, což je mezní hranice pro udržení pozornosti žáků. Jejím úpadku lze zabránit jen tím, že každých 15 – 20 minut změním styl výuky. Nejedna autor také upozorňuje na fakt, že dlouhodobé a jednostranné využívání výukových metody žáky nudí. Skalková (2007, s. 185) tvrdí, že, „*Rezignovat na slovní metody v hodinách fyziky, chemie, biologie bylo by stejně nevhodné jako přehlížet demonstraci nebo některé metody přímých činností žáků v humanitních předmětech.*“

2.4.2 Klasifikace výukových metod

V průběhu vývoje vzdělávání vzniklo mnoho výukových metod, z nichž některé již zanikly a některé si drží své postavení i v dnešní době. Těchto metod existuje velká škála, proto se spousta odborníků zabývala a stále zabývá jejich analýzou a klasifikací (Maňák, 2003).

Klasifikovat výukové metody můžeme z mnoha hledisek, z tohoto důvodu, vznikla celá řada klasifikací od různých autorů. Například Lerner (1986) klasifikuje metody výuky dle charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základního charakteru činnosti učitele, jenž činnost ve výuce organizuje. Výukové metody dělí do 5 skupin:

1. **Informačně-receptivní metoda** je metoda výuky, u které jde v podstatě o předávání hotových informací žákům (výklad, vysvětlování, ilustrace aj.) (Kalhous, Obst a kol., 2009).

2. **Reproduktivní metoda** je metoda, kde učitel zkonstruuje systém úkolů, který žáci plní na základě předchozí znalosti činnosti, která se jim dostala v podobě informačně receptivní metody (opakující rozhovor, čtení, psaní, řešení typových úloh, napodobování, rýsování schémat aj.) (Kalhous, Obst a kol., 2009).
3. **Metoda problémového výkladu** je metoda, v níž se pozdvihuje úroveň osvojení poznatků dle Blooma na úroveň aplikace. Úkolem učitele je vytyčit učební úlohu, na kterou žáci neznají odpověď a musí se k ní na základě vlastní aktivity a za doprovodu učitele dopracovat. Díky této metodě si žáci postupně upevňují algoritmus postupu řešení problému, tj. vyjádření problému, rozbor problému, vytyčení možného postupu řešení, realizace řešení, ověření řešení (Kalhous, Obst a kol., 2009).
4. **Heuristická metoda** (částečně výzkumná metoda) je metoda, při které je důležité, aby žáci měli již osvojený algoritmus řešení problémů a jistou znalost probírané problematiky. Učitel konstruuje úlohu tak, aby pro žáky značila jistou obtíž. Metoda od žáků požaduje samostatné řešení odpovídající některé z fází řešení problému. Učitel postupně vytyčuje dílčí problémy. Samostatně nebo s žáky určuje jednotlivé kroky řešení problému. Podmínkou je rovnováha mezi aktivitou učitele a žáky (Kalhous, Obst a kol., 2009).
5. **Výzkumná metoda** je metodou vyžadující od žáků samostatné řešení zadaného úkolu/problému. Činnost učitele spočívá ve výběru učebních úloh, které komplexně a tvořivě zapojí vědomosti a získané praktické dovednosti žáků. Učitelova aktivita v této metodě ustupuje do pozadí (Kalhous, Obst a kol., 2009).

Asi nejznámější, nejvíce podrobná a lépe pochopitelná je klasifikace výukových metod dle Maňáka (2003, s. 35,43), který na metody pohlíží z různých aspektů.

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

I. Metody slovní

- Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
- Dialogické metody (rozhovor, diskuse)
- Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)
- Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- Demonstrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

- Nácvik pohybových a pracovních dovedností
- Laboratorní činnosti žáků
- Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- Grafické a výtvarné činnosti

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

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C) Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

D) Metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

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

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F) Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

Je možné uvést i další známou, pro účely této práce nejvíce výstižnou, klasifikaci výukových metody od Maňáka a Švece (2003, s. 49). Ti svou klasifikaci člení na:

1. Klasické výukové metody

- 1.1. Metody slovní
 - 1.1.1. Vyprávění
 - 1.1.2. Vysvětlování
 - 1.1.3. Přednáška
 - 1.1.4. Práce s textem
 - 1.1.5. Rozhovor
- 1.2. Metody názorně-demonstrační
 - 1.2.1. Předvádění a pozorování
 - 1.2.2. Práce s obrazem
 - 1.2.3. Instruktaž
- 1.3. Metody dovednostně-praktické
 - 1.3.1. Napodobování
 - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
 - 1.3.3. Vytváření dovedností
 - 1.3.4. Produkční metody

2. Aktivizující metody

- 2.1. Metody diskusní
- 2.2. Metody heuristické, řešení problému
- 2.3. Metody situační
- 2.4. Metody inscenační
- 2.5. Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

- 3.1. Frontální výuka
- 3.2. Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3. Partnerská výuka
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5. Kritické myšlení
- 3.6. Brainstorming
- 3.7. Projektová výuka
- 3.8. Výuka dramatem
- 3.9. Otevřené učení
- 3.10. Učení v životních situacích
- 3.11. Televizní výuka
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem
- 3.13. Sugestopedie a superlearning
- 3.14. Hypnopedie

Klasifikací výukových metod se zabývá například i Mojžíšek (1988), Kotrba a Lacina (2007) a další.

Jelikož hlavním předmětem diplomové práce jsou aktivizační metody, budeme se dále věnovat právě aspektu interaktivnímu.

2.4.3 Aktivizační metody

V následujícím textu bude řeč o aktivizačních metodách, jež bývají v některých publikacích nazývány synonymem aktivizující metody. Méně často užívanými názvy jsou alternativní metody a inovativní metody. Ač jsou pojmy alternativní a inovativní často chápány jako synonyma, nemají jednotný význam. Z etymologického hlediska pojem inovativní charakterizuje zavádění nového prvku (zde metody) do tradiční výuky. Pojem alternativní vyjadřuje možnost volby k odlišení od existujícího stavu (tradičních metod) (Maňák, Švec, 2003).

Jako každá hodina výuky i vyučování psychologie na zdravotnických školách by mělo být vedeno nebo doplněno aktivizujícími metodami. Blíže si nyní uvedeme, co se slovem aktivizační metoda míní.

Aktivizační metody se do povědomí škol dostaly až v období reformní pedagogiky na začátku 20. století jako reakce na strnulou koncepci herbartovské školy, která žáky stavěla do role pasivních příjemců informací. Aktivizační metody se v dnešní době dostaly do popředí zájmu zejména z důvodů psychologických, pedagogických a společenských. Nové poznatky a informace, které je třeba předat žákům, přibývají v dnešní společnosti závratnou rychlostí. Ovšem uložení všech informací do paměti není zcela možné, žáky takový styl učení přetěžuje a znechucuje. Je třeba vytvořit novou kulturu vzdělávání a učení, kdy je východiskem žák a jeho aktivní postoj k učení (Maňák, 2011).

Aktivizační metody používané ve výuce pomáhají rozvíjet nejen klíčové a odborné kompetence žáka, ale zároveň zvyšují i motivaci k učení, pozitivně ovlivňují vztah k učivu, vyučovacímu předmětu a zlepšují i atmosféru ve třídě (MŠMT, 2004).

Aktivizačními metodami se zabývá více autorů, což mělo za následek vznik mnohých definic. Maňák a Švec (2003) píše, že aktivizační metody zvýrazňují angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostředně a výrazně je zapojují do výukových aktivit. Z tohoto pohledu jsou aktivizační metody vymezovány jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz je kladen na myšlení a řešení problémů (Maňák, Švec, 2003).

Aktivizační metody mají funkce, které lze vyvodit již ze samotné definice. Mezi jejich hlavní funkce patří zejména schopnost podnítit zájem žáků o učení, podpořit u žáků intenzivní prožívání, myšlení a jednání. Dále aktivizační metody často využívají zkušeností, vědomostí a dovedností žáků. Rozvíjí tvořivost, samostatnost žáků a zvyšují účinnost výuky tím, že mění postoj žáka k učení (Šikulová, Müllerová, 2001).

„Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku.“ (Kotrba, Lacina, 2010 s. 39).

2.4.4 Charakteristika jednotlivých skupin aktivizačních metod

Na aktivizační metody můžeme pohlížet z několika úhlů. Jednak dle zmíněných kategorií aktivizačních metod, jednak dle náročnosti přípravy (čas, materiál, pomůcky), časové náročnosti ve výuce a podle účelu a cíle použití ve výuce (diagnostika, opakování, motivace, odreagování, nová forma výkladu). Nad těmito aspekty aktivizačních metod je nutné se při jejich výběru zamyslet, přičemž podmínkou je znalost několika metod různých kategorií (Kotrba, Lacina, 2010).

2.4.4.1 Diskusní metody

V literatuře bychom mohli pro pojem diskuze najít synonyma, jako jsou rozprava, disputace, beseda, rokování či výměna názorů.

Diskusní metody charakterizujeme jako metody, jejichž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Tyto metody umožňují oboustrannou výměnu názorů, argumentů a zkušeností, což vede žáky k nalezení společného řešení problému. Základním rysem diskuze je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny. Jejím hlavním cílem je naučit studenty komunikovat navzájem mezi sebou, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Vedlejším efektem pak často bývá „stmelení“ kolektivu (Kotrba, Lacina, 2007; Zormanová 2012).

Diskuzi lze využít před výkladem učiva jako motivaci, při výkladu nového učiva, kdy zvyšuje pozornost žáků, či po výkladu, kdy je učitelem vnímána jako zpětná vazba. Ovšem nejlépe se metody diskuze osvědčily v procvičování, opakování a upevňování učiva (Kotrba, Lacina, 2007).

Pokud bychom chtěli vyzkoušet jednu z forem diskuze, je třeba vědět, v jakých případech bude použití vhodné. Situací v nichž jsou metody diskuze již osvědčeny, je několik. Maňák a Švec (2003, s. 108) uvádí situace:

- a) kdy lze mít na jevy, fakta, problémy různé názory;
- b) kdy jde o to seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky či zkušenostmi;
- c) týká-li se téma hodnotových postojů;
- d) při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě.

Za méně vhodná označují témata s objektivně nespornými fakty, proti kterým nelze vznášet námitky.

„Pro efektivní řízení diskuze je nutné promyslet plán jejího očekávaného průběhu, který obsahuje minimálně postup při zahájení, časový odhad jednotlivých vystoupení, předpokládané závěry a soubor v hodných náhradních otázek pro situaci předčasného vyčerpání diskuze.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 110).

Pro efektivnost je nutný také předběžný a průběžný výcvik žáků v umění diskuze. Dále je pro diskuzi třeba vytvořit příznivé klima a zajistit vhodné organizační uspořádání, tj. rozmístit žáky do kruhu, aby na sebe všichni viděli. Vedení a usměrňování diskuze spadá do kompetence učitele. Učitel musí neustále myslet na to, že příležitost mluvit by měli dostávat zejména žáci. Vždy usilujeme o to, aby se všichni účastníci zapojili, ovšem není to podmínkou, někteří mohou být aktivní „vnitřně“ a pozorně naslouchat. Vedením diskuze může učitel pověřit i vyspělého žáka, kterému jen napomáhá. Při vedení diskuze je důležité nezesměšňovat vyslovené názory a neodklánět se od tématu (Maňák, Švec, 2003; Petty, 2006).

Dobře vedená diskuze je zajímavá, poutavá a aktivní. Vytváří pro žáky bezpečné prostředí, v němž mohou zkoumat své názory a v případě potřeby je pozměnit. Žáci mají možnost využít svých kognitivních dovedností vyššího řádu, jako je hodnocení a syntéza. Diskuze je prospěšná i pro citovou výchovu (vyvolávání empatie), při zkoumání sociálních a morálních hodnot. Pro žáky se stává příležitostí, aby se navzájem poznali, aby se spolu cítili dobře a byli sdílní (Petty, 2006).

Rozsah této práce neumožňuje věnovat se všem diskuzním metodám zvlášť, proto budou níže uvedeny jen některé nejvíce užívané. Bližší informace o mnoha dalších diskuzních metodách je možné najít v publikacích od Kotrby a Laciny (2007), Sitné (2013), Zormanové (2012) aj.

Nejčastěji užívané diskuzní metody jsou:

- a) **Brainstorming** (bouře mozků, burza nápadů). Tato diskuzní metoda byla prvně popsána Alexandrem Osbornem v roce 1953. Cílem brainstormingu je především produkce nových myšlenek, hypotéz, které by měly vést k řešení nepříliš širokého problému. Metoda brainstormingu je užitečná zvláště při rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména kompetencí k řešení problémů, komunikativních kompetencí, kompetencí personálních a sociálních. Brainstorming je vhodný pro všechny fáze vyučovacího procesu (motivace, zjišťování názorů, zpětná vazba, opakování). Časově je metoda nenáročná, pohybuje se mezi 5 – 30 minutami,

což závisí na cílech a tématu diskuze. Počet diskutujících není nijak omezen, obvyklý počet je od 4 do cca 30 osob. Před zahájením brainstormingu je třeba si v krátkosti určit pravidla komunikace a seznámit kolektiv s tématem diskutovaného problému. Následuje vlastní produkce nápadů (žáci si asociují téma), při níž se každý z žáků může vyjádřit, všechny nápady se pečlivě zapíší. Po vyčerpání všech možností žáci posuzují všechny navržené nápady, jejich vhodnost, schopnost jejich realizace aj., žáci tedy kriticky myslí. Pro tuto fázi je dobré si zhotovit seznam kritérií, jenž umožní nápady lépe posoudit (Kotrba, Lacina, 2007; Maňák, Švec, 2003; Sitná, 2009; Zormanová, 2007).

- b) **Diskuze ve spojení s přednáškou** je ve školách využívána asi nejčastěji. Takovou diskuzi můžeme započít před přednáškou, kdy jí ověřujeme vědomosti z předchozích hodin a zároveň motivujeme žáky k dalšímu učení. Diskuzi můžeme také vložit přímo do průběhu přednášky, kdy využíváme zejména tzv. moment překvapení, což nám umožní žáky aktivizovat a zjistit zda látku chápou. Nakonec diskuzi můžeme využít po přednášce, jako způsob shrnutí učiva, upevnění a procvičení probrané látky (Maňák, Švec, 2003, Kotrba, Lacina, 2007).
- c) **Diskuze na základě tezí** je diskuze se stanovenými tezemi (hlavní myšlenky tématu), které formuluje sám vyučující. Vyučující musí teze před započetím diskuze zadat žákům k prostudování. Studenti se tak učí pracovat s textem a literaturou. Metoda je vhodná jak pro aplikaci, procvičování, tak k upevňování učiva (Kotrba, Lacina, 2007).
- d) **Diskuze na základě předneseného referátu** je velmi často užívaná na vysokých a středních školách. Před samotnou diskuzí probíhá přednes referátu, řešení nějaké situace jedním studentem. Ostatní si dělají jen poznámky, které budou tvořit podklady pro diskuzi. V diskuzi pak prezentující obhájí svá řešení a stanoviska před názory a dotazy posluchačů (Kotrba, Lacina, 2007).
- e) **Řetězová diskuze** slouží spíše pro procvičování. Jako první obvykle začíná vyučující, na něhož navazuje diskuzí některý z žáků. Důležité je, aby každý další diskutér před svým výstupem zopakoval hlavní myšlenky předchozího diskutéra a navázal na ně (Maňák, Švec, 2003).
- f) **Panelová diskuze** je metoda, které se účastní žáci a přizvaní odborníci na dané téma. Na počátku diskuze je dán prostor odborníkům, aby k tématu vyjádřili

svá stanoviska. Po vyslechnutí všech odborníků následuje diskuze (Kotrba, Lacina, 2007; Zormanová 2012).

- g) **Phillips 66** je diskuzní metoda, kde jsou studenti rozděleni do skupin po 6, v nichž diskutují na určité téma po dobu 6 minut. V každém diskuzním kole musí být zvolen mluvčí. Mluvčí všech skupin se sejdou u jednoho stolu a prezentují si navzájem stanoviska, řešení, na něž jejich skupiny přišly, přičemž je vhodné si vše zapisovat. Diskutující se po 6 minutách mohou vrátit do svých kmenových skupin, kde mohou na vzniklé připomínky opět diskutovat. Závěrečné řešení se ovšem provádí v plénu všech pod vedením učitele (Zormanová, 2012).
- h) **Hobo metoda** před začátkem diskuze je nutné žákům zadat určitý problém, který si však musí sami nastudovat a písemně zpracovat. Pokud je tato příprava hotová, učitel rozdělí žáky na dvě skupiny. První skupina představuje předkladatele návrhu a druhá skupina oponenty. Každá skupina pak musí vymýšlet argumenty, kterými bude druhou skupinu přesvědčovat o kvalitě svého návrhu. Diskuzi zakončuje sám učitel.

2.4.4.2 Heuristické metody (metody řešení problému)

Heuristické neboli problémové metody výuky jsou v dnešní době velmi vyzdvihovány pro svou schopnost vést žáky k aktivní, tvořivé činnosti, samostatnosti a k aktivnímu získávání nových vědomostí a zkušeností, což odpovídá plně potřebám dnešní společnosti (Honzíková, Novotný, 2006).

Pojem heuristika pochází z řeckého slova heuréka, v překladu objevil jsem, nalezl jsem. Heuristiku označujeme jako vědu zkoumající tvůrčí myšlení, heuristické činnosti (způsoby řešení problémů) (Maňák, Švec, 2003).

Tyto výukové metody přetvářejí přirozený lidský proces poznávání v simulované postupy objevování za limitujících podmínek vzdělávacích zařízení a zásahů pedagoga (Maňák, Švec, 2003).

Nejpropracovanější heuristickou strategií je **problémová výuka, metody řešení problémů**, která byla vytvořena J. Deweyem. Při užití této metody učitel žákům nezprostředkovává poznatky v hotové podobě, ale zadává žákům takové úkoly, které obsahují neznámé vědomosti a činnosti. Úkoly by měly také mít motivační funkci. Učitel je při řešení problému jen rádcem a partnerem žáků, který je usměrňuje ve vyhledávání prostředků a způsobů řešení úlohy (Honzíková, Novotný, 2006; Zormanová 2012).

Při problémovém učení je výchozí situací problém, což je stav, při němž žák při řešení zadaného úkolu narazí na obtíž, na něco neznámého, co nezná a není schopen to vyřešit na základě dosavadních poznatků (Okoň, 1966).

Problémovými úlohami mohou být takové otázky, praktické úlohy, příklady, které nepovedou k výsledku již zvládnutými postupy. Učitel musí dbát na to, aby vybíral problémové úlohy dle předcházejících zkušeností, vědomostí a dovedností žáků, aby byli žáci schopni je využít v nových situacích a situace řešit (Honzíková, Novotný, 2006).

Problémové metody žáky naučí jak rozeznat opravdové problémy od pseudoprobémů, pochopit podstatu problémové situace, proniknout do struktury problému a nakonec je naučí problémy řešit. Průběh řešení problémů probíhá ve fázích:

- a) **Identifikace problému** je stěžejním bodem při řešení problémů. Často bývá velmi obtížná, jelikož pozorovatelé problémů sice jevy vnímají, ale vlastně je nevidí. Učitel proto často pomáhá žákům problém odhalit a formulovat.
- b) **Analýza problémové situace** pomáhá žákům definovat a dobře pochopit problém. Analyzovat mohou cíl i výchozí faktory, které jsou k dispozici pro řešení dané problémové situace. Žáci se snaží pořídit si seznam faktů daných nebo lehce dostupných, faktů pro řešení chybějících, rozlišit informace důležité od nedůležitých. Žáci by také měli být upozorněni na to, že některé údaje budou muset stanovit interpolací (doplněním) či extrapolací (odhadem).
- c) **Fáze vytváření hypotéz** neboli hledání klíče od problémové situace. Žáci tím, že si uspořádávají a přeskupují data, dochází k různým zdůvodněním představám o řešení problému. Právě v tomto bodu se heuristické metody liší od algoritmického způsobu řešení, které sledují danou linii.

- d) **Verifikace hypotéz** je fáze, ve které se pravděpodobnost hypotéz (domněnek) pod vlivem nově získaných informací a konfrontací těchto informací s praxí mění a přechází v pravdivý poznatek. Výsledkem je tedy odmítnutí či přijetí hypotézy. Možné je i rozhodnutí oddálit, jelikož stávající informace je třeba doplnit. Při verifikaci se u žáků procvičuje zejména kritické a logické myšlení. V této fázi platí, že neúspěch či chyba proces hledání neukončuje a není známkou neschopnosti žáka, ale výzvou k novým pokusům o dosud nevyzkoušené postupy.
- e) **Návrat k dřívějším fázím** je nezbytný pokud se neobjeví očekávaný výsledek a pokud je řešitel ochotný řešení dále hledat. Návratem k dřívějším fázím má sloužit také jako zpětná vazba (Maňák, Švec, 2003).

2.4.4.3 Situační metody

Vznik situačních metod je datován do 20. let 20. století a jsou spojované s harvardskou vysokou školou. Zde se tato metoda uplatňovala zejména v právních disciplínách a ekonomických oborech. V dnešní době se situační metody uplatňují téměř na každém typu škol (Maňák, Švec, 2003).

Podstatu situačních metod tvoří problémové případy, které se zakládají na realitě. V pedagogické praxi se považuje za případ metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou životní situaci, jejíž řešení není jednoznačné. Žáci pak mají za úkol nastolenou situaci analyzovat a řešit. Často je nutné řešit případ komplexně, což vyžaduje od žáků samostatnost, dovednosti a vědomosti z různých oborů. Přínosem situačních metod je, že kopírují praxi, a tak učí žáky zvládat reálné situace a aplikovat teoretické poznatky do praxe. Zároveň pomáhají zdokonalit úroveň jejich kritického myšlení. Situační metody působí velmi emotivně a učí sociálnímu citění. Nevýhodou těchto metod jsou časová a materiální náročnost, statický popis jinak dynamických dějů a určité zjednodušení a zkreslení řešení situace (Kotrba, Lacina, 2007; Maňák, Švec, 2003).

I situační metoda má jistý postup, fáze svého průběhu. V první fázi je nutné zvolit téma v souladu s cíli výuky, které odpovídá připravenosti žákům. V druhé fázi seznamujeme žáky s materiály, přistupujeme k důležitým faktům pro řešení dané situace. Ve třetí fázi by mělo docházet k vlastnímu studiu případu, kdy učitel žáky do problematiky uvede, vytyčí cíle a poskytne úvodní rady a pokyny. Situace a informace k ní mohou být žákům zprostředkovány několika způsoby,

a to v textové podobě, audiokázkou, videokázkou nebo prostřednictvím počítačů. Poslední fází situačních metod jsou návrhy řešení a diskuze. V této fázi se diskutuje o postřezích a navrhovaných řešeních a vybírá se z nich to nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Učitel návrhy konfrontuje se skutečností. Situační metoda může v této fázi napojit na metody hraní rolí i na jiné metody (Maňák, Švec, 2003).

I situační metody se v průběhu času vyvíjely a v dnešní době známe mnoho jejich modifikací, příkladem mohou být níže uvedené situační metody:

- a) **Metoda rozboru situace** vyžaduje pečlivé individuální studium písemných materiálů a po seznámení s nimi následuje diskuze ve třídě pod vedením učitele. Složitě závěry se mohou prodiskutovat v menších skupinách a dílčí závěry se následně shrnou v plénu. Důraz je kladen zejména na logické usuzování, samostatné myšlení, analýzu a hodnocení situace, hledání dalších variant a výběr optimálního řešení (Maňák, Švec, 2003).
- b) **Řešení konfliktní situace** je metoda, která je zaměřena spíše na výchovně vzdělávací oblast žáků, neboť základem jsou osobní vztahy, které se mohou vztahovat k postojům, zájmům, názorům, které vyvolávají kontroverzní střety. Učitel žáky seznámí s danou situací prostřednictvím krátké zprávy nebo sdělením. Tyto informace se už více nedoplňují. Úkolem žáků je navrhnout řešení dané situace, a to i kdyby řešení nebylo uspokojivé, což je při nedostatku informací běžné. Tato metoda je velmi přínosná zejména pro nácvik v rozhodování se v časové tísně při neúplné znalosti všech potřebných informací (Pecina, 2008).
- c) **Metoda incidentu** je patentovaná metoda, která je zacílená na umění získávat a využívat informace. Metoda začíná opět krátkou písemnou zprávou či ústním sdělením (3-5 min). Ovšem v tomto případě potřebují žáci k řešení situace další informace, na které se mohou vyučujícího (vedoucího skupiny) zeptat. Tato metoda vyžaduje dobrou znalost situace a jejího řešení. Po cca 20 minutách určených pro dotazy se žáci uchylují k vyhodnocení dané situace a navrhnou možnosti řešení. V této chvíli už další informace nedostávají. Řešení pak probíhá formou diskuze v plénu. Na závěr může učitel popsat situaci a její řešení tak, jak se stala v reálné skutečnosti. Tato metoda rozvíjí schopnosti třídit informace, orientovat se v nejasných, složitých situacích a odhadovat výsledek řešení na základě logické

úvahy a znalostí z psychologie člověka. Zároveň tato metoda učí žáky správnému pokládání otázek (Kotrba, Pecina, 2007; Pecina, 2008).

- d) **Bibliografická metoda** představuje odlišný případ situačních metod. Studenti se prostřednictvím učitele seznámí s životem významné osobnosti spojené s daným tématem/předmětem a po analýze jejího života se snaží zodpovědět na otázky, jak by se významná osoba zachovala v té či oné situaci (Kotrba a Lacina, 2007).

2.4.4.4 Inscenační metody

Inscenační metody jsou jedny z nejstarších, neboť jejich počátky sahají až do starého Říma. Římané prostřednictvím nich učili právníky a rétory. Posléze se jejich největším propagátorem a příznivcem stal J. A. Komenský (Pecina, 2008).

Inscenační metoda, někdy se můžeme setkat s pojmem metoda hraní rolí, patří rovněž k metodám problémovým. Jejich podstatou je hraní a případně ztotožnění se s přidělenými rolemi. Většinou žáci ztvárňují všelijaké sociální role, do kterých promítají své pojetí a ztvárnění, jež je závislé na předchozích zkušenostech, postojích a vědomostech (Obst, 2006; Kotrba, Lacina 2007).

Tyto metody pomáhají žákům učit si nejen osvojit, ale na těchto příkladech se učit empatii a vysvětlit si příčiny lidského jednání a prožívání. Žáci si díky těmto metodám zkouší, jaké je ocitnout se v té či oné situaci a naučit se vhodnému jednání a jejímu řešení (Zormanová, 2012).

Maňák (1979) uvádí, že inscenační metody jsou velice náročné na čas a přípravu učitele. Je třeba připravit scénář a rozdělit role. Inscenace často trvá přibližně 15 až 30 minut, takže se doporučují hrát zejména kratší inscenace z toho důvodu, aby se v hraní rolí prostřídal co největší počet žáků (in Kotrba, Lacina 2007). Pokud se opět zaměříme na jednotlivé fáze inscenací, v první fázi, jako kdekoliv jinde, jde o přípravu inscenace (téma, cíle, časový plán, rozdělení rolí, stanovení postupu). Další fází je realizace inscenace. Aktérům se zadají pokyny k ztvárnění jistých rolí, k řešení problémové situace, kterou mají zinscenovat. Situaci si mohou krátce nacvičit a pak jí předvést před ostatními. V poslední fázi inscenace, kterou je vhodné provést ihned po skončení hraní, se daná situace hodnotí. Hodnocení často probíhá v podobě diskuze v plénu (Zormanová, 2012).

Inscenační metody můžeme rozdělit na:

- a) **Strukturní inscenace** je metoda hraní rolí, při níž všichni její účastníci znají popis výchozí situace a zároveň popis své role, vše je tedy dobře rozepsané a jasné. Přípravu i průběh má na starosti vyučující. Po promyšlení dané inscenace je důležité vybrat její účastníky a dát jim čas na seznámení se scénářem. Učitel v této chvíli může sloužit jako poradce. Důležité je upozornit na to, že role vybraných žáků nesmí být rozvedeny do dialogů, jelikož nám jde o obsahové, verbální a afektivní ztvárnění situace samotnými studenty. Aby inscenace zůstala přehledná, mělo by inscenaci ztvárnit maximálně 7 osob. Pokud chceme, aby se inscenace zúčastnilo více osob, je dobré třídu rozdělit na skupiny. Kontrolovat ztvárnění inscenace je však pro učitele velmi náročné. Po odehrání rolí by měla vždy následovat diskuze a vyhodnocení inscenace. Variant jak hrát strukturní inscenace je velmi mnoho. Můžeme využít rušivého momentu v průběhu inscenace, kdy do ní vstoupí učitel či jiní „původně neplánovaní“ hráči, nebo se žákům nastíní situace prostřednictvím videonahrávky a vybraní jedinci ji dohrají apod. (Kotrba, Lacina, 2007).
- b) **Nestrukturální inscenace** stejně jako strukturální inscenace řeší příklady z praxe, ale bez detailně zpracovaného scénáře. Učitel poskytne žákům popis výchozí situace, ale nedostane se jim popisu jednotlivých rolí. Tato metoda klade větší nároky na improvizaci, tudíž se doporučuje hrát s žáky až po nasbírání zkušeností z inscenací strukturovaných (Kotrba, Lacina, 2007; Pecina, 2008).
- c) **Mnohostranné hraní rolí (Multiple Role Playing)** je složitější inscenační metoda, při níž se žáci seznámí s problémovou situací, kterou budou inscenovat. Následně se třída rozdělí do takového počtu skupin, kolik je hráčů v inscenaci. Většinou se jedná o 3 až 5 skupin. Vybraní herci dané scény se seznámí se svými rolemi prostřednictvím písemné instrukce. V písemné instrukci jsou obsaženy pokyny a rady, které si herci musí osvojit, aby danou roli výstižně zahráli. Ve skupinách se určí vždy vedoucí skupiny, který po odehrání inscenace shrnuje závěry, kterými hodnotí průběh situace. Inscenace by neměla trvat déle jak 15 až 20 minut. Prezentované závěry všech skupin shrnuje vyučující v plénu (Pecina, 2008).

d) **Dramatická výchova** se v pedagogice chápe jako systém aktivního, sociálně uměleckého učení, který využívá principy a postupy divadla a dramatu k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Maňák a Švec (2003) tuto metodu pro svou širší záběr a mnohotvárnost postupů a technik řadí do komplexních výukových metod (Maňák, Švec, 2003; Pecina, 2008).

2.4.4.5 Didaktické hry

Didaktické hry se nejčastěji používají u nejnižších ročníků základní školy, ale mají své specifické místo i při práci se staršími žáky. Největší rozmach v užívání her u žáků středních a vyšších stupňů škol začal v 60. letech 20. století (Skalková, 2007).

Hra je pro člověka jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že se jedná o svobodně volenou aktivitu, jež nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama o sobě. Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nezávaznosti, jelikož se orientuje na přesný cíl. Často ji popisujeme jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům (Maňák, Švec, 2003).

S didaktickou hrou souvisí i soutěže, které jsou zaměřené spíše na porovnávání výsledků činností, podle nichž se určuje pořadí účastníků. Kdežto prvotním posláním hry je určitá činnost sama. Avšak každou činnost můžeme chápat jako hru a zároveň ji organizovat jako soutěž, čímž se rozdíl těchto dvou pojmů lehce stírá a mluvíme tak o tzv. soutěživých hrách. Pozor však musíme dávat na nezdravou rivalitu a dosahování vítězství za každou cenu (Maňák, 2003).

Základním principem didaktické hry je řešení problémových situací, což u žáka rozvíjí aktivitu, samostatnost a myšlení. Z tohoto je velmi užitečným prostředkem výuky. Při hrách se žák učí zachovávat stanovená pravidla, což podporuje jeho socializaci a vede k sebekontrolě. Velkou výhodou také je, že dostávají žáka do světa dospělých a zároveň zvyšují jejich zájem o učení, čímž dochází k trvalejšímu osvojení vědomostí, dovedností a zkušeností (Skalková, 2007; Maňák, Švec, 2003).

Příprava didaktické hry je velmi náročný proces a není radno ji podceňovat. Mohla by se totiž obrátit v chaotickou činnost. Postup při přípravě didaktické hry je následovný. Zaprvé je třeba stanovit si cíle hry a objasnit si volbu

konkrétní hry. Dalším krokem je vyzkoušet připravenost žáků na tento typ hry, především jejich znalosti a dovednosti, aby pro ně hra byla přiměřeně náročná. Dále se stanoví pravidla hry, které žáci musí před samotným započítím hry znát. Pro hru je také důležité zvolit jejího vedoucího (učitel, žák). A důležité je vymezit si i způsob hodnocení, učitel ho však může prodiskutovat s žáky. Než samotná hra začne, je třeba mít připravené potřebné materiální pomůcky a uspořádat si místnost dle potřeby. Při přípravě je nutné si stanovit i časový průběh a časové možnosti účastníků hry (Zormanová, 2012).

Didaktické hry můžeme třídit z různých hledisek. Jednou možností je třídění her dle H. Mayera (2000). Mayer hry klasifikuje do tří kategorií:

- a) **Integrační hry** - což jsou hry, které spočívají v interakci s hračkami či hráči (hry společenské, hry s pravidly, učební hry, myšlenkové a strategické hry, svobodné hry)
- b) **Simulační hry** - podstatou této hry je simulace reálné situace (hraní rolí, řešení případů, hry na konflikt)
- c) **Scénické hry** - tyto hry mají úzkou návaznost na divadelní hry

Podrobnější hledisko klasifikací didaktických her uvádí Jankovcová (1988, str. 100):

- a) **Doba trvání** (hry krátkodobé a dlouhodobé)
- b) **Místo konání** (třída, klubovna, příroda, hřiště)
- c) **Převládající činnosti** (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti)
- d) **Hodnocení** (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel, žák)

V praxi je vymyšleno již velké množství her. Zejména kratší a jednoduché hry, které lze jednoduše modifikovat a využít téměř v každé hodině, si získaly oblibu učitelů. Jsou jednoduše aplikovatelné do jednotlivých fází vyučovacího procesu, nedochází při jejich hraní k velké časové prodlevě či odklonu od hlavního problému (Maňák, Švec 2003). G. Petty (2006) tyto krátké hry označuje za univerzálně použitelné a řadí mezi ně tzv. rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry, hraní rolí a simulační hry. V Pettyho knize můžeme najít i návrhy na osvojování jazykových a komunikativních dovedností při výuce cizím jazykům.

2.5 Program RWCT

Jak už bylo zmíněno v kapitole Konstruktivistické pojetí výuky, v ČR se konstruktivismus realizuje zejména prostřednictvím kritického myšlení. Kritické myšlení je v našich zemích zprostředkováváno mezinárodním programem RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), jinak také Projekt čtením a psaním ke kritickému myšlení. Čtenáře by tedy mohla napadnout otázka, co je kritické myšlení a k čemu program RWCT slouží? Další text problematiku kritického myšlení tedy stručně charakterizuje.

Program RWCT podporuje metody výuky, které pomáhají být žákům při učení aktivní, myslet kriticky a pracovat kooperativně. Program nabízí možnost profesně se v této oblasti zdokonalovat jak učitelům základních, středních a vysokých škol, tak školním inspektorům a dalším školním úředníkům (MŠMT, 2007).

Realizaci RWCT podporuje Open Society Institute New York. V ČR je zastoupený Open Society Fund Praha a výhradním nositelem autorských a distribučních práv je u nás Kritické myšlení o.s. Projekt vznikl v roce 1997 na základě dlouholetých zkušeností odborníků a pedagogů na celém světě a v neposlední řadě také díky nejnovějším poznatkům pedagogického a psychologického výzkumu v oblasti učení. V současné době program RWCT probíhá ve více než 30 zemích střední a východní Evropy a střední Asie. V České republice se v prvním roce zavedení programu konaly čtyři čtyřdenní workshopy, kde byli pod vedením zahraničních lektorů vyškoleni první absolventi, kteří v následujícím roce školili další učitele. Do dnešní doby se vyškolilo již stovky učitelů různých stupňů i typů škol. Kromě kurzů nabízí program i letní školy pro učitele a neustálý přísun aktuálních informací prostřednictvím čtvrtletníku Kritické listy (Grecmanová, Urbanovská 2007).

Cíle projektu RWCT jsou:

- a) Rozvíjet vztahy otevřené, kolegiální, dlouhodobé spolupráce mezi pedagogy z různých kultur a prostředí, což přispěje k rozšíření výukových metod RWCT, zlepši učební výsledky všech dětí a povede k volnému toku myšlenek mezi národy.
- b) Posilovat schopnost žáků kriticky myslet a uvažovat, převzít zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory, obhajovat je a současně brát ohled na názory druhých.
- c) Představit praktické metody výuky odvozené z jasných teoretických východisek a konzistentní filozofie.
- d) Vybavit učitele ucelenou soustavou obecných vyučovacích metod vhodných pro různé obsahy.
- e) Vyškolit učitele z terénu k tomu, aby metody RWCT nejen používali, ale aby je dokázali samostatně zdokonalovat podle toho, jak na ně žáci a studenti reagují.
- f) Posílit sebedůvěru účastníků na základě úspěšné implementace programu v jejich vlastním profesionálním okolí.
- g) Připravit účastníky na roli učitele učitelů (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení je založen na myšlence, že demokratické postupy ve školách hrají důležitou úlohu při přechodu směrem k otevřené společnosti - realitě života. Nabízí tedy cestu, ke které směřuje reforma školství. Prostřednictvím svých metod umožňuje u žáků rozvíjet klíčové kompetence, které jsou základním obsahem vzdělávání (Grecmanová, Urbanovská, 2007; www.criticalthinkinginternational.org, 2011).

2.5.1 Kritické myšlení

Jak už bylo zmíněno, kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, dle které člověk nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých předchozích zkušeností a osvojených znalostí. „*Sám pojem kritické myšlení není dosud ustálený, neboť jednak se jím rozumí **charakteristika myšlení***

z psychologického pohledu, jednak jde o specifické edukační postupy, sledující kognitivní sféry člověka.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 159).

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 13) uvádí, „*Kritické myšlení je především aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informací a její důkladné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.*“

P. Gavora (2008) popisuje kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.

Pokud je člověk schopný kriticky myslet, znamená to, že je schopný přijímat, prozkoumávat a porozumět informacím, je schopen je třídit, zpracovávat, srovnávat s jinými informacemi, dosavadními poznatky i opačnými názory a postihuje fakta v souvislostech. V procesu kritického myšlení tedy jedinec využívá všech úrovní myšlení, klade otázky, systematicky hledá odpovědi, pochybuje o hotových soudech, hodnotí a nalézá alternativy k obvyklým, ustáleným postupům a na základě toho dospívá k rozhodnutím a zaujímá určitá stanoviska, která podkládá racionálními argumenty a bere za ně zodpovědnost. Je důležité, aby si žák zpětně uvědomoval jakým způsobem a co se naučil, jak se změnil jeho postoje, chápání skutečnosti. Naučit žáky kriticky myslet vyžaduje při výuce využívat materiál, který je v přímém kontaktu s životem žáků, k němuž mají žáci osobní vztah (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

David Klooster (2000) uvádí, že kritické myšlení má těchto pět charakteristik:

- a) **je nezávislé** - znamená to, že každý se rozhoduje sám za sebe, nikdo nemůže kriticky myslet za nás, to ovšem neznamená, že myšlenka musí být originální, i myšlenky přejaté mohou být považovány za naše vlastní;
- b) **získané informace jsou východiskem, nikoli cílem** kritického myšlení – podmínkou kritického myšlení je o věci mnoho vědět ještě před tím, než se nad ní začne kriticky uvažovat. Ovšem i žáci první třídy jsou schopni kritického myšlení, jelikož všichni už mají bohaté životní zkušenosti a množství předchozích znalostí;
- c) **začíná otázkami a problémy, které se mají řešit** – zvědavost je hlavní podmínkou kritického myšlení, vidíme-li něco nového, chceme se o tom dozvědět více. Skutečné učení začíná až snahou řešit problémy a odpovídat na otázky,

kteře vyvstávají z žákovy vlastního zájmu a z jeho potřeb. Dle B. Freirera se studenti učí nejlépe, když nacházejí, jak skutečné problémy souvisejí s jejich osobní zkušeností (problémy ekonomické, společenské, politické, mocenské), a když využívají pramenů a prostředí třídy/školy k tomu, aby našli nějaké řešení. Učitelova práce tedy spočívá v tom, aby zjistil, jaké problémy studenti mají, aby pomáhal žákům formulovat jejich vlastní problémy od chvíle, kdy už jsou toho schopni. Při řešení problému žáci musí sbírat údaje, rozebírat texty, zvažovat různé úhly pohledů na tutéž věc a hledat různé možnosti a řešení k jejich problému.

- d) **pídí se po rozumných argumentech** – kritický myslitel musí být schopný obhájit vlastní způsob řešení problému, předkládáním argumentů prověřuje spolehlivost a platnost textů, tradic, postojů, čímž odolává manipulaci.
- e) **je myšlením ve společnosti** – myšlenky si ověřujeme a doplňujeme tím, že se o ně dělíme s ostatními. Když mluvíme, čteme, nesouhlasíme, dostáváme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše názory a postoje. Proto by měl učitel ve výuce využívat diskuze, debaty, besedy a skupinové práce, které umožní naše stanoviska více probrat s dalšími spolužáky.

S kritickým myšlením je spojen nejen kognitivní proces (učení se obsahu), ale i **proces metakognitivní** (učení se tomu, jak se učit, tedy metaučení). Metakognitivní přístup vede jedince ke sledování vlastních kognitivních procesů a jejich produktů. Je důležité, aby si žáci zpětně uvědomovali, jakým způsobem a co se naučili, jak se změnily jejich postoje, chápání skutečnosti. Žáci se vlastně učí učit se. Pro výuku metakognice je důležité, aby byl žákům z počátku někdo vzorem v myšlení a učení, aby žáky naučil jak se učit bez přímé asistence (učitel, rodič, spolužák). Žáci si pak od svého vzoru odnášejí množinu postupů a technik, které budou moci používat při vlastním konstruování poznatků. Postupy, kterými se žáci učí od svých vzorů, jsou dva. První přístup je **technika hlasitého myšlení**, kdy učitel nahlas provádí své žáky svými myšlenkovými pochody při řešení problému. Druhým přístupem je **grafické znázorňování**. Učitel užívá nákresy, modely, schémata zobrazující vztahy mezi myšlenkami. Tyto výukové postupy ukazují jak se učit a přenášejí odpovědnost za učení na učícího se jedince (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Maňák a Švec (2003) uvádí, že kritické myšlení charakterizujeme jako výchovně-vzdělávací aktivitu, která pojímá celou osobnost žáka. Vyučování kritickému myšlení napomáhá racionalistickému, kognitivnímu rozvoji žáka a rozšiřuje působnost školy na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáka. Ovšem chceme-li používat metody kritického myšlení, je třeba se držet i některých doporučení jako je např. vytvoření atmosféry, v níž žáci nemají obavy vyslovovat vlastní názor, dále je důležité neopravovat chyby žáků ihned a poskytnout jim příležitost, aby si chybu sami uvědomili. Důležité je také akceptovat rozdíly v myšlení žáků, podporovat kooperaci a týmovou práci.

Výuka, kde se využívají výukové metody kritického myšlení, respektuje přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se jedince (Zormanová, 2013). Při takové výuce tedy hodina neprobíhá v modelu MEFDA (Motivace – Expozice – Fixace – Diagnostika - Aplikace), jak je zvykem, ale pro kritické myšlení byl vyvinut tzv. model E-U-R (Evokace- Uvědomění si významu- Reflexe).

2.5.1.1 Třífázový model učení E-U-R

V projektu rozvoje kritického myšlení rozlišujeme 3 základní fáze procesu myšlení a učení tzv. integrovaný model myšlení. Tyto fáze jsou přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a následné tvořivé myšlení. Integrovaný model myšlení je respektován ve vyučovacím procesu a určuje také jeho strukturu. Struktura se skládá z fáze evokace, fáze uvědomění si významu a fáze reflexe. V každé z těchto fází dochází k poznávacím aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého učebního procesu.

V první fázi - evokaci by vyučující měl vyzvat žáky, aby si vybavili, co o předloženém tématu vědí, nebo co si myslí, že vědí. Žáci by si měli zformulovat otázky, na které budou v další fázi nacházet odpovědi. Tato fáze je velmi důležitá, jelikož je předpokladem pro propojení stávajících poznatků s novými. Základními cíli evokace jsou zejména aktivizace žáka, navození jeho motivace, vnitřního zájmu o téma (Hansen Čechová, 2009). Pro tuto fázi výuky se hodí metody jako brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, V. CH. D (Šebestová, 2006).

V druhé fázi – uvědomění si významu - se žáci seznamují s novými informacemi a propojují si je s dosavadním poznáním. V této fázi žáci hledají odpovědi na otázky, které byly stanoveny ve fázi evokace. Žáci mění svá dosavadní schémata

poznání, objevují nové souvislosti. Tato fáze může probíhat jako samostatná práce i jako kooperace, důležité však je, aby bylo využíváno metod aktivního učení. Cílem je také udržet zájem žáků a navádět je k tomu, aby sledovali svůj vlastní vývoj chápání poznatků. Díky tomu, že si žák utváří souvislosti mezi starým a novým poznáním, si tvoří zázemí pro hlubší chápání daného tématu (Hansen Čechová, 2009). Pro fázi uvědomění si významu jsou vhodné výukové metody jako I.N.S.E.R.T., podvojný deník, skládkové učení, V.CH.D, čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy a řízené čtení, párové čtení (Šebestová, 2006).

Třetí fáze – reflexe - je závěrečná část modelu učení E-U-R, kdy žáci zpětně a kriticky pohlíží na poznané, objevené, změněné. V této fázi může žák pohlédnout zpět a zjistit, co se vlastně naučil. Změny ve svém učení poznává zejména tím, že své poznatky utřídí, systematizuje a interpretuje svými slovy, vyměňuje si myšlenky v diskuzi s ostatními žáky a srovnává své vědění s jejich vědění. Často zde žák pozná, že v daném tématu jsou ještě další vstupy k dalším informacím, čímž se reflexe může stát záhy evokací a může být startem pro další učení (Hansen Čechová, 2009). Díky této fázi se žáci nejen učí vyjadřovat myšlenky svými slovy, ale zároveň při konfrontaci s ostatními žáky mohou korigovat vědomostní schémata (Zormanová, 2012). Pro tuto fázi je možné využít výukové metody jako myšlenkové mapy, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, Věnnův diagram (Šebestová, 2006).

Dle uvedených skutečností můžeme říci, že kritické myšlení zcela naplňuje nárok moderní společnosti, která vyžaduje občana schopného samostatně rozhodovat, řešit problémy a kriticky myslet (Maňák, Švec. 2003).

2.5.2. Kritické myšlení jako komplexní výuková metoda

Podle klasifikace výukových metod Maňáka a Švece (2003) spadá kritické myšlení do komplexních výukových metod. *„Tyto metody jsou definovány jako složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž činnost a životnost potvrdila praxe.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

Z výše popsaného metodického postupu, který se využívá při výuce kritického myšlení, je patrné, že kritické myšlení je uceleným metodickým útvarem,

má své specifické metody výuky, zaměřuje se na kooperaci ve skupinách a využívá jistých didaktických prostředků, a tudíž spadá do kategorie komplexních výukových metod.

Do komplexních metod samozřejmě spadá i mnoho dalších koncepcí (viz kapitola 2.4.2 Klasifikace výukových metod), ovšem není zde dostatek prostoru pro jejich upřesňování. Kritické myšlení je zmiňováno zejména proto, že právě ono je nejvíce užívané a propagované v naší zemi, pokud jde o inovaci ve výuce.

3 METODIKA PRÁCE

Metodika práce popisuje realizaci dotazníkového šetření, které se zaměřuje především na analýzu využívání aktivizačních metod v předmětu psychologie na SZŠ v Karlovarském kraji u oboru zdravotnický asistent. Jak lze postřehnout, výzkumné šetření je zaměřeno úzce, a tudíž jeho výsledky nelze vztahovat na celou populaci.

3.1 Organizace výzkumného šetření

K zahájení výzkumu bylo zapotřebí získat svolení od ředitelů škol. Po domluvě se šetření uskutečnilo v měsících leden a únor roku 2014.

Výzkumným nástrojem kvantitativního výzkumného šetření je anonymní nestandardizovaný dotazník (viz příloha 3). Jelikož bylo zapotřebí žákům vysvětlit některé pojmy, které se v dotazníku vyskytují, a také pro potřebu dostatečné návratnosti byly dotazníky zadávány osobně a hned po jejich vyplnění od respondentů vybrány.

Distribučováno bylo 140 dotazníků, z tohoto počtu se při následném hodnocení 3 vyřadily pro neúplné vyplnění a nevěrohodnost.

3.2 Výzkumná metoda a zpracování dat

Dotazník je velmi účinný a často využívaný výzkumný nástroj v případě, že potřebujeme získat velké množství dat za kratší časový úsek. I v našem případě, jak už je zmíněno výše, jsme této výzkumné metody využili.

Dotazník obsahuje 10 položek, z nichž 3 jsou identifikačního rázu. Identifikační položky jsou pro svou nenáročnost záměrně postaveny na konec dotazníku. Po vyplnění myšlenkově náročnějších položek nejsou identifikační položky pro respondenty tak obtěžující, tudíž je větší šance, že se dotazník navrátí zcela vyplněn. V dotazníku jsou využity uzavřené otázky a otázky polootevřené, jež respondentům dovolují se volněji vyjádřit (Gavora, 2000).

Získaná data byla roztříděna a pomocí čárkovací metody uspořádána do tabulek četností. Pro lepší přehlednost jsou absolutní četnosti doplněny o četnosti relativní, které jsou vyjádřeny v procentech. Relativní četnosti lze jednoduše vypočítat vzorcem $f_i = n_i / n$ (f_i = relativní četnost, n_i = absolutní četnost, n = celková četnost). V případě potřeby vyjádřit relativní četnost v procentech vynásobíme daný výsledek

číslem 100 (Chráska, 2007). Snadnějšího a rychlejšího způsobu počítání těchto dat můžeme docílit díky využití jednoduchých statistických programů.

Vyhodnocená data jsou v následujícím textu znázorněna prostřednictvím tabulek četností a grafů.

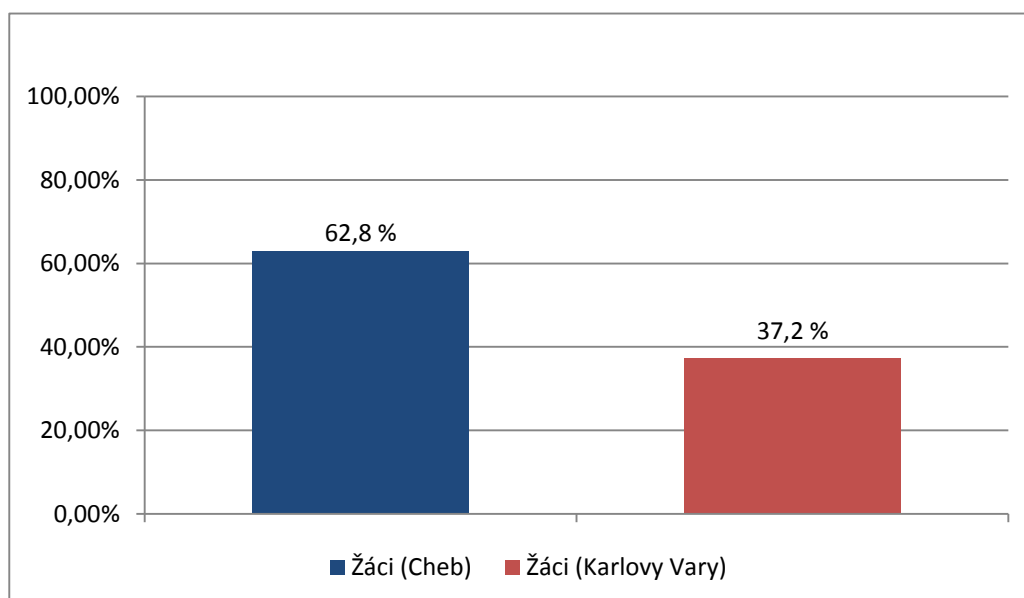
3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl utvořen záměrným výběrem, tvořili ho žáci navštěvující oboru zdravotnický asistent na SZŠ v Karlovarském kraji. V Karlovarském kraji jsou přítomné dvě SZŠ, jedna v Chebu a druhá v Karlových Varech.

V dotazníku bylo pro charakteristiku výzkumného souboru využito identifikačních otázek. Otázky jsou zaměřeny především na zastoupení žáků v jednotlivých školách, na ročník, který respondenti navštěvují, a jejich pohlaví.

Tabulka 1 Složení souboru respondentů

Počet respondentů	n	%
Žáci SZŠ Cheb	86	62,8
Žáci SZŠ Karlovy Vary	51	37,2
Celkem	137	100



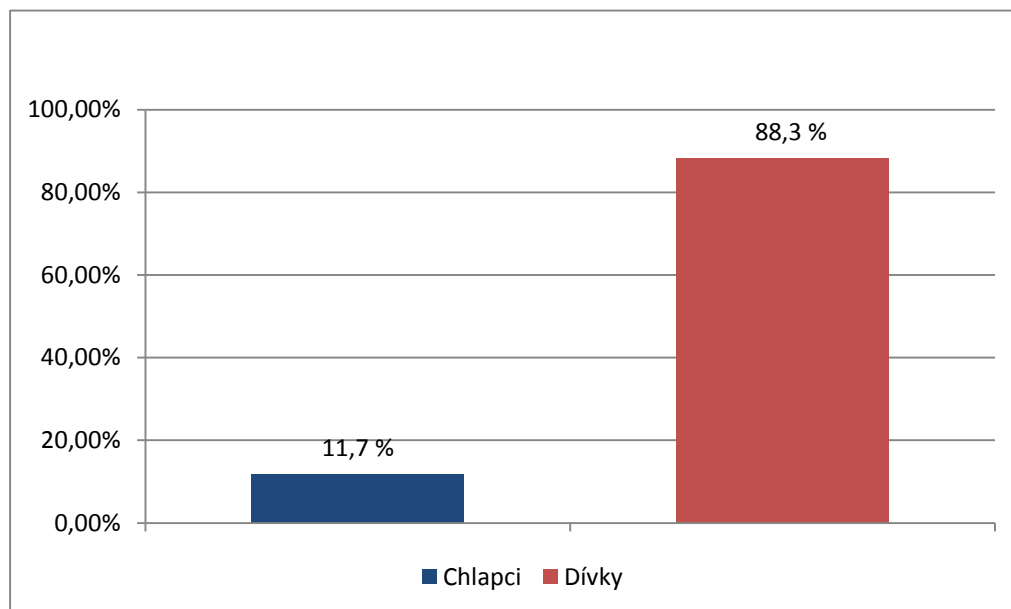
Graf 1 Složení souboru respondentů

Výzkumný soubor, jak ukazuje tabulka 1 a graf 1, tvořilo 137 respondentů navštěvujících obor zdravotnický asistent, z toho 86 žáků (62,8 %) bylo ze SZŠ Cheb a 51 respondentů (37,23 %) ze SZŠ Karlovy Vary.

Patrný procentuální rozdíl mezi školami je zapříčiněn nestejným zastoupením oboru na obou školách. Na SZŠ v Karlových Varech je zastoupen obor zdravotnický asistent v každém ročníku jednou třídou, kdežto na SZŠ Cheb je tento obor v každém ročníku zastoupen dvěma třídami žáků.

Tabulka 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví

Pohlaví	n	%
Chlapci	16	11,7
Dívky	121	88,3
Celkem	137	100

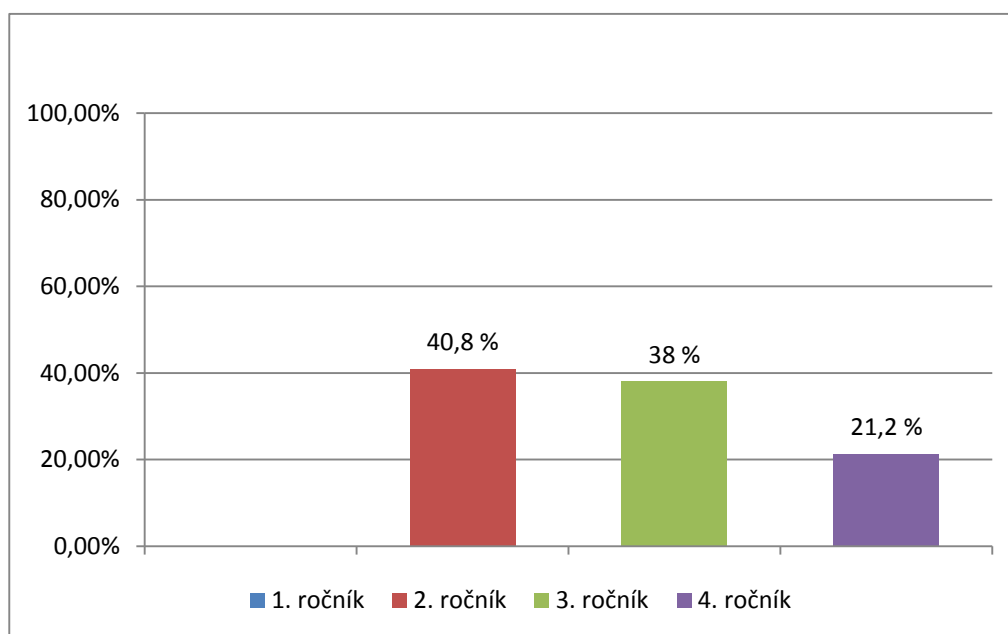


Graf 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví

Tabulka a graf 2 nám zobrazují zastoupení respondentů dle pohlaví, kdy z celkového počtu 137 respondentů bylo 16 chlapců (11,7 %) a 121 dívek (88,3 %).

Tabulka 3 Zastoupení respondentů dle ročníku

Ročník	n	%
1.	0	0
2.	56	40,8
3.	52	38
4.	29	21,2
Celkem	137	100



Graf 3 Zastoupení respondentů dle ročníku

Tabulka 3 a graf 3 nám znázorňují zastoupení respondentů v jednotlivých ročnících. Z celkového počtu 137 respondentů navštěvuje 2. ročník 56 respondentů (40,9 %), 3. ročník 52 respondentů (38 %), 4. ročník studuje 29 respondentů (21,1 %).

Z vyhodnocených dat vidíme, že žáci 1. ročníku se ve výzkumu neobjevují, obě školy totiž předmět psychologie vsazují až do 2. ročníku.

4 VÝSLEDKY

Čtvrtá kapitola hodnotí a odkrývá naměřené výsledky výzkumného šetření. Jednotlivé položky dotazníku zde nejsou řazeny postupně. Pro lepší přehlednost a logický sled jsou seskupeny dle dílčích úkolů, na něž se položky zaměřovaly.

DÚ 1, DÚ 2

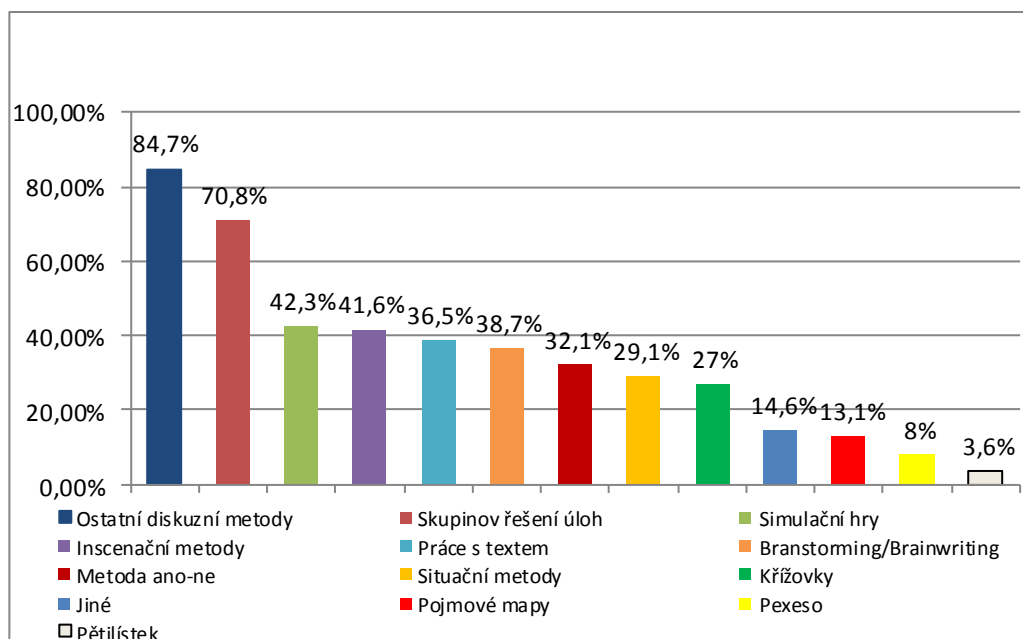
Prvním dílčím úkolem bylo zjistit, zda se v hodinách psychologie využívají aktivizační metody. Druhým dílčím úkolem práce bylo zmapovat, jaké aktivizační metody vyučující v předmětu psychologie využívají. Těmito úkoly se zabývaly zejména položky č. 2, 3, 4, 5 a 6.

Položka č. 2 Jaké aktivizační metody využívá váš vyučující v hodinách psychologie? (možno označit více odpovědí)

Tabulka 4 Využívané aktivizační metody v hodinách psychologie

Aktivizační metoda	n	%
Ostatní diskuzní metody	116	84,7
Skupinová řešení úloh	97	70,8
Simulační hry	58	42,3
Inscenační metody	57	41,6
Brainstorming/Brainwriting	64	36,5
Práce s textem	53	38,7
Metoda ano-ne	44	32,1
Situační metody	40	29,1
Křížovky	37	27
Jiné: Osobnostní, psychologické testy, pamětní testy, prezentace, výklad	20	14,6
Pojmové/myšlenkové mapy	18	13,1
Pexeso	11	8
Pětílístek	5	3,6

Jednotlivé možnosti u položky č. 2 jsou hodnoceny ze 100%.



Graf 4 Využívané aktivizační metody v hodinách psychologie

Otázkou č. 2 jsme chtěli zjistit, jaké aktivizační metody se v předmětu psychologie využívají a zda se vůbec využívají (tabulka 4, graf 4). V otázce měli žáci možnost vybrat více odpovědí či odpovědět volně. Ani v jednom případě se respondenti nevyjádřili, že by se aktivizační metody v hodinách nepoužívaly.

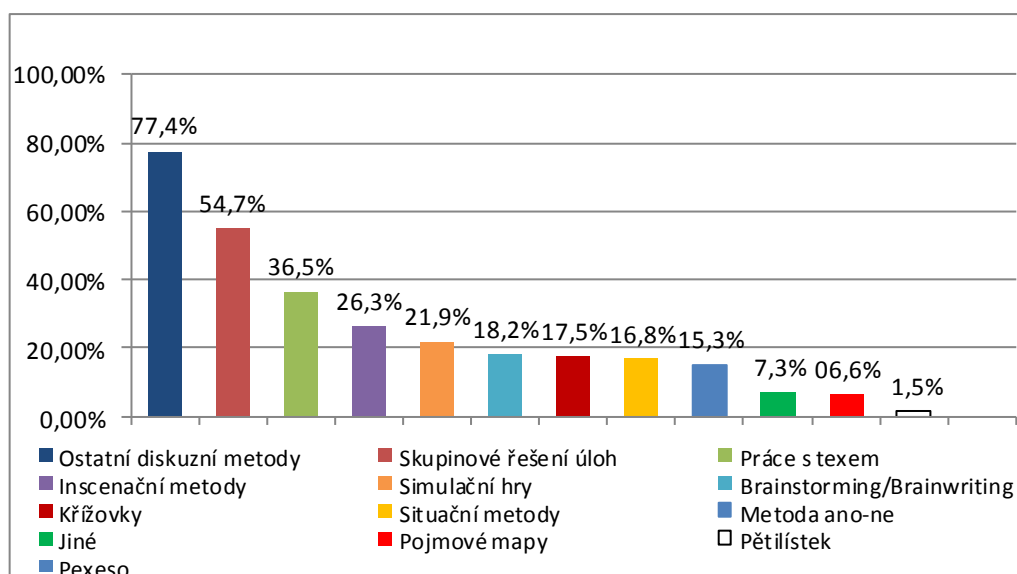
V této položce byly respondenty nejvíce označovány možnosti diskuzních metod - 116 respondentů (84,7 %), metod řešení problémů - 97 respondentů (70,8 %), situačních metod - 58 respondentů (42,3 %) a inscenačních metod - 57 respondentů (41,6 %).

Položka č. 3 Vyberte 3 nejvíce užívané aktivizační metody.

Tabulka 5 Tři nejužívanější aktivizační metody v hodinách psychologie

Aktivizační metoda	n	%
Ostatní diskuzní metody	106	77,4
Skupinové řešení úloh	75	54,7
Práce s textem	50	36,5
Inscenační metody	36	26,3
Simulační hry	30	21,9
Brainstorming/Brainwriting	25	18,2
Křížovky	24	17,5
Situační metody	23	16,8
Metoda ano-ne	21	15,3
Jiné: Osobnostní, psychologické testy, pamětní testy, prezentace, výklad	10	7,3
Pojmové/myšlenkové mapy	9	6,6
Pětílístek	2	1,5
Pexeso	0	0

Jednotlivé možnosti u položky č. 2 jsou hodnoceny ze 100%.



Graf 5 Tři nejužívanější aktivizační metody v hodinách psychologie

Položka č. 3 se zaměřovala na 3 nejvíce užívané aktivizační metody v předmětu psychologie (tabulka 5, graf 5). Zároveň tato položka sloužila jako kontrolní, na jejím základě se některé dotazníky vyřadily.

Podle odpovědí respondentů patří mezi tři metody, jež se v hodinách psychologie nejčastěji objevují, metody diskuzní, které byly označeny 106 respondenty (77,4 %), metoda skupinového řešení úloh, jež byla označena 75 respondenty (54,7 %) a metoda práce s textem, kterou zaškrtnulo 50 respondentů (36,5 %).

Můžeme si povšimnout odlišnosti od první otázky. Oproti položce č. 2, kde se na třetí pozici umístily simulační hry, se v položce č. 3 řadí na třetí místo metoda práce s textem. To je s největší pravděpodobností dáno charakterem položek, jelikož druhá položka umožňuje volbu s vícero odpovědí.

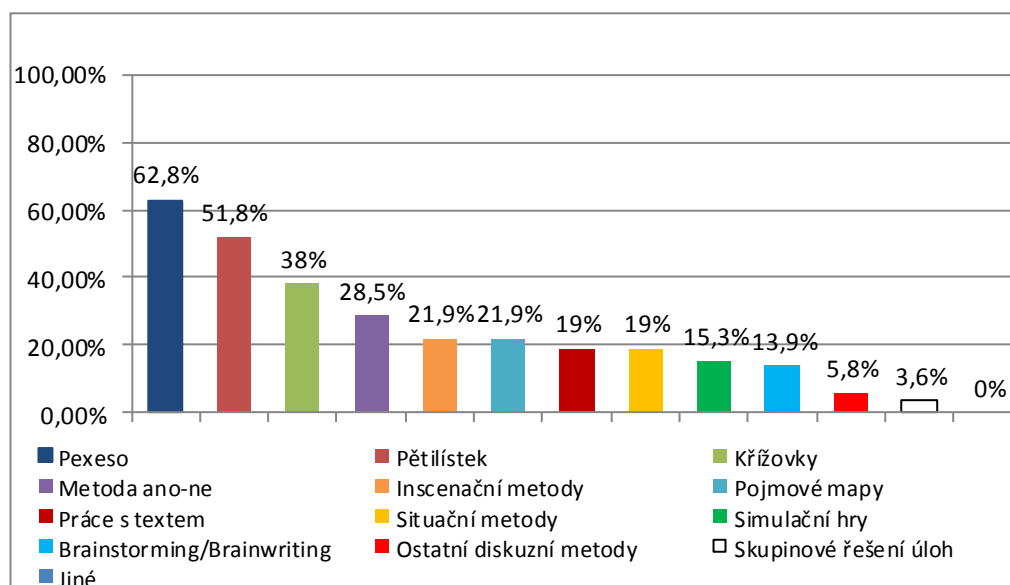
Avšak vzhledem k nejvyužívanějším metodám vůbec řadíme na první místa diskuzní metody a metody řešení problému.

Položka č. 4 Vyberte 3 aktivizační metody, které vyučující v hodinách psychologie nepoužívají nebo je používají jen minimálně.

Tabulka 6 Tři minimálně užívané (nikdy nevyužívané) aktivizační metody v hodinách psychologie

Aktivizační metoda	n	%
Pexeso	86	62,8
Pětílístek	71	51,8
Křížovky	52	38
Metoda ano-ne	39	28,5
Inscenační metody	30	21,9
Pojmové/myšlenkové mapy	30	21,9
Práce s textem	26	19
Situační metody	26	19
Simulační hry	21	15,3
Brainstorming/Brainwriting	19	13,9
Ostatní diskuzní metody	8	5,8
Skupinová práce	5	3,6
Jiné	0	0

Jednotlivé možnosti u položky č. 2 jsou hodnoceny ze 100%.



Graf 6 Tři minimálně užívané (nikdy nevyužívané) aktivizační metody v hodinách psychologie

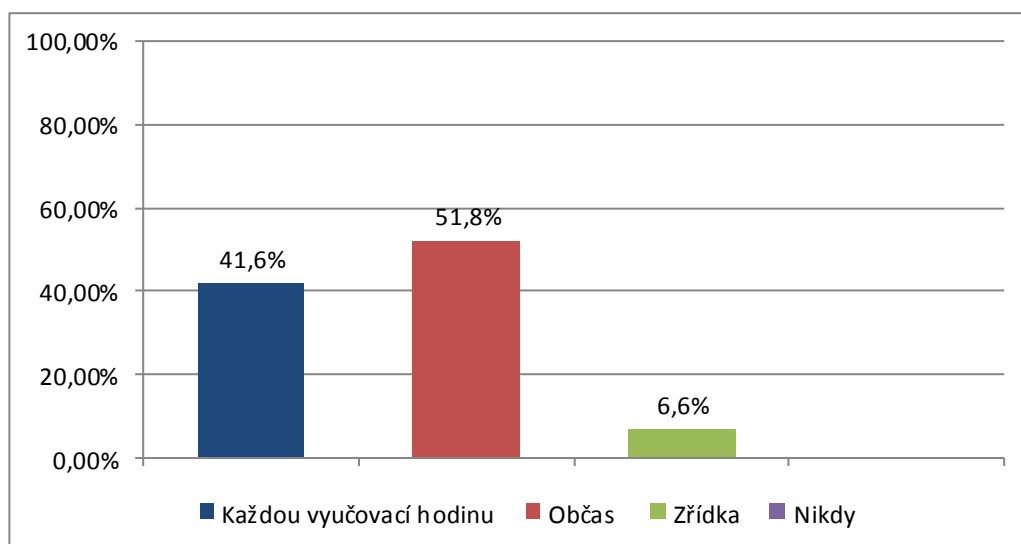
Položka č. 4 se zaměřovala na tři nevyužívané či minimálně užívané aktivizační metody v předmětu psychologie (tabulka 6, graf 6). Tato položka sloužila také jako kontrolní prvek, na jehož základě byly některé dotazníky vyřazeny.

Z těchto výsledků je patrné, že třemi nejméně využívanými metodami jsou pexeso, jež označilo 86 respondentů (62,8 %), pětilístek, který zaškrtnulo 71 respondentů (51,8 %) a metoda křížovek, jež byla zaškrtnuta 52 respondenty (38 %).

Položka č. 5 Jak často v hodinách psychologie váš učitel využívá aktivizační metody?

Tabulka 7 Frekvence užívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

Frekvence	n	%
Každou vyučovací hodinu	57	41,6
Občas (každá 2.-3. hodina)	71	51,8
Zřídka kdy	9	6,6
Nikdy	-	-
Celkem	137	100



Graf 7 Frekvence užívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

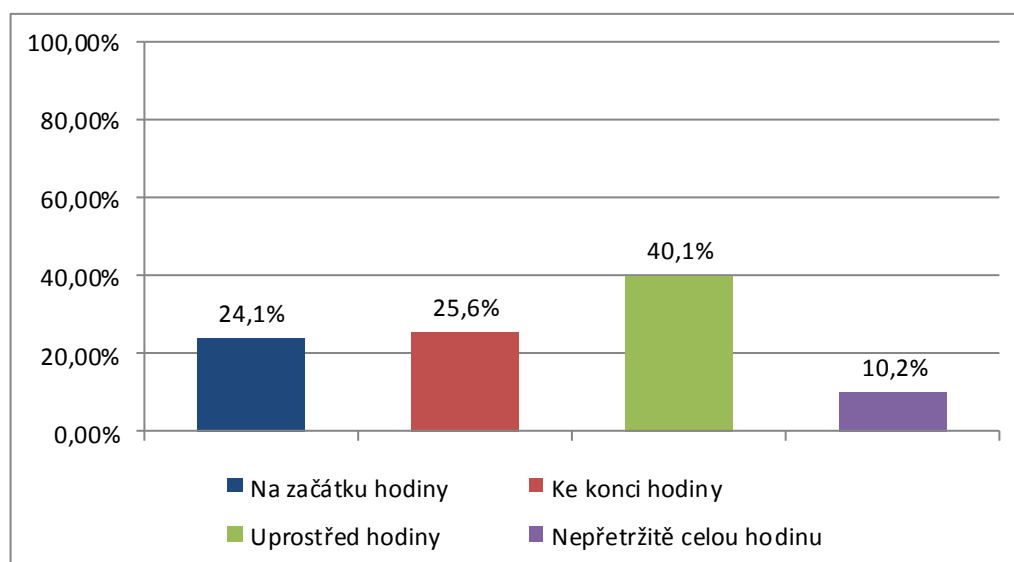
Položkou č. 5 jsme se pokoušeli zmapovat, jak často jsou aktivizační metody v hodinách psychologie využívány (tabulka 7, graf 7).

Ze 137 respondentů 57 respondentů (41,6 %) označilo možnost „Každou hodinu“, 71 respondentů (51,8 %) označilo možnost „Občas“ a k možnosti „Zřídka kdy“ se přihlásilo 9 respondentů (6,6 %). Možnost „Nikdy“ překvapivě neoznačil žádný respondent (0 %).

Položka č. 6 Ve které části hodiny využívá váš učitel aktivizační metody nejčastěji?

Tabulka 8 Využití aktivizačních metod v jednotlivých částech hodiny

Část vyučovací hodiny	n	%
Na začátku hodiny (pro opakování)	33	24,1
Ke konci hodiny (fixování učiva, po výkladu)	35	25,6
Uprostřed hodiny (během výkladu)	55	40,1
Nepřetržitě celou hodinu	14	10,2
Celkem	137	100



Graf 8 Využití aktivizačních metod v jednotlivých částech hodiny

Položkou č. 6 jsme zjišťovali, ve které části hodiny se aktivizační metody využívají nejčastěji. Na tuto otázku odpovídalo 137 respondentů, z nichž 33 respondentů (24,1 %) označilo možnost „Na začátku hodiny“, 35 respondentů (25,5 %) se přiklání k možnosti „Ke konci vyučovací hodiny“, 55 respondentů (40,1 %) vyznačilo možnost „Uprostřed hodiny“. Možnost „Nepřetržitě celou hodinu“ zaškrtnulo 14 respondentů (10,2 %).

Z tabulky 8 či grafu 8 lze postřehnout, že nejvíce se aktivizační metody využívají uprostřed hodiny (40,1 %).

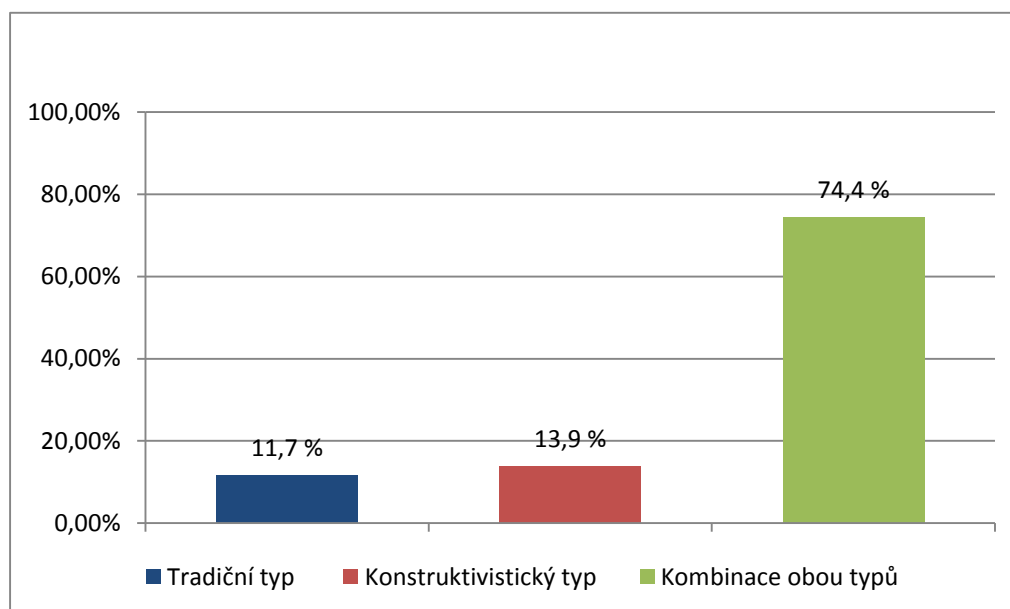
DÚ 3

Dílčí úkol 3 měl zjistit, jaký typ výuky žáci SZŠ Karlovarského kraje v předmětu psychologie preferují. V dotazníku se na tento úkol zaměřovala otázka č. 1.

Položka č. 1 Jaký typ výuky preferujete?

Tabulka 9 Oblíbený typ výuky

Typ výuky	n	%
Tradiční typ	16	11,7
Konstruktivistický typ	19	13,9
Prolínání tradiční výuky s aktivizacemi (kombinace obou typů)	102	74,4
Celkem	137	100



Graf 9 Oblíbený typ výuky

První položkou dotazníku jsme chtěli zjistit, jaký typ výuky žáci preferují (tabulka 9, graf 9). Tradiční typ výuky označilo 16 respondentů (11,7 %), konstruktivistický typ výuky zaškrtnulo 19 respondentů (13,9 %) a nejvíce početnou je třetí možnost, tedy kombinace obou typů výuky, kterou označilo 102 respondentů (74,5 %).

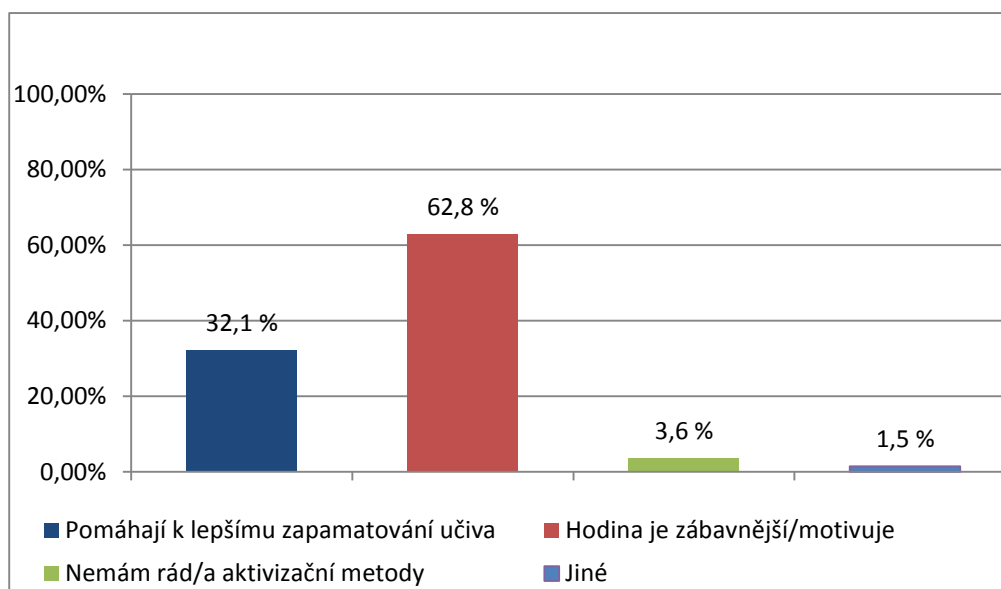
DÚ 4

Čtvrtým úkolem bylo zjistit, jaký postoj žáci k aktivizačním metodám mají, zda oceňují využívání aktivizačních metod a z jakého důvodu. Touto otázkou se zabývala dotazníková položka č. 7.

Položka č. 7 Z jakého důvodu vám vyhovují aktivizační metody?

Tabulka 10 Postoj žáků k využívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

Důvod proč aktivizační metody vyhovují	n	%
Pomáhají k lepšímu zapamatování učiva	44	32,1
Hodina je zábavnější, více motivuje	86	62,8
Nemám rád/a aktivizační metody	5	3,6
Jiné: Pomáhají k zapamatování, ale i k lepšímu pochopení učiva	2	1,5
Celkem	137	100



Graf 10 Postoj žáků k využívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

Položka č. 7 byla sestavena proto, abychom zjistili, zda mají žáci v oblibě aktivizační metody a pokud ano, jaký důvod je k tomu vede. Otázka byla polouzavřeného typu. Respondenti tedy měli možnost vyjádřit se dle své vůle.

Ze 137 respondentů se 44 respondentů (32,1 %) přiklání k možnosti „Pomáhají k lepšímu zapamatování učiva“. Možnost „Hodina je zábavnější/motivuje“ označilo 86 respondentů (62,8 %). Možnost „Nemám rád/a aktivizační metody“ zaškrtnulo 5 respondentů (3,6 %). K možnosti „Jiné“ se vyjádřili 2 respondenti slovy, že jim aktivizační metody pomáhají nejen si učivo pamatovat, ale lépe ho i pochopit (tabulka 10, graf 10).

5 DISKUZE

Pátá kapitola je tvořená ve stejném duchu jako kapitola čtvrtá. Jednotlivé položky se postupně diskutují s ohledem na dílčí úkol, na který se zaměřují.

DÚ 1 a 2 měly zmapovat, zda učitelé na středních zdravotnických školách v Karlovarském kraji využívají aktivizační metody v předmětu psychologie, a analyzovat, jaké druhy aktivizačních metod užívají.

Z uvedených výsledků vidíme, že na SZŠ v Karlovarském kraji se v předmětu psychologie aktivizační metody využívají. Tuto skutečnost značí nejen položka č. 2 a 3, ale i položka č. 5 a 6.

Problematikou používání aktivizačních metod ve výuce se zabývala i S. Tikalská (2008). Tikalská (2008) výzkum prováděla na základních školách přímo s učiteli. Konstatuje, že učitelé využívají nejčastěji tradiční výukové metody, avšak k aktivizačním metodám má drtivá většina učitelů (1. stupeň 100 %, 2. stupeň 93 %) kladný vztah a ve svých hodinách se je snaží využívat. I z našeho výzkumu je patrné, že učitelé na SZŠ v Karlovarském kraji se snaží aktivizační metody do výuky zařazovat. V položce č. 5 (tabulka 7, graf 7) lze vidět, že žáci na otázku, jak často v hodinách psychologie učitelé využívají aktivizační metody, odpovídali „Občas (každou 2. - 3. hodinu)“ (51,8 %) či „Každou vyučovací hodinu“ (41,6 %). Proto předpokládáme, že nejen na základních školách, ale i na středních školách, konkrétně na SZŠ v Karlovarském kraji v předmětu psychologie, jsou učitelé v této oblasti snaživí a aktivizační výukové metody hojně využívají. Skutečnost, proč tomu tak je, nelze z výsledků posoudit, snad se jedná o lepší erudovanost vyučujících.

Položkou č. 6 jsme zjišťovali nejen to, zda a jak často se aktivizační metody v předmětu psychologie využívají, nýbrž i v jaké části hodiny učitelé aktivizační metody používají nejvíce (Tabulka 8, Graf 8). Respondenti často označovali, že je vyučující nejvíce aktivizují uprostřed hodiny (40,1 %), s čímž zřejmě korespondují i položky č. 2 a 3, díky kterým vychází, že nejužívanějšími metodami jsou metody diskuzní, které se dají využívat velmi přirozeně i ve výkladové části hodiny. Z jakého důvodu byla označena možnost „Nepřetržitě celou hodinu“ nejmenším počtem respondentů, si vysvětlujeme tím, že učitelé často nemají čas na přípravu hodin s aktivizací žáků po celou vyučovací jednotku. Druhým důvodem bude možná i nezkušenost, a tudíž menší jistota ve využívání komplexních výukových metod.

Zejména časová náročnost přípravy komplexních výukových metod (např. kritické myšlení) popisuje i Grecmanová a Urbanovská (2007) ve svém výzkumu. Oproti tomu také konstatují, že v dnešní době učitelé již nejsou tak strnulí ve způsobech výuky a opravdu se snaží naučit žáky kriticky myslet a dojít k naplnění cílů dnešního kurikula. Je pravdou, že se výzkum Grecmanové a Urbanovské (2007) zaměřoval na pedagogy, kteří prošli programem RWCT a na přínosy, které jim tento program poskytl v jejich výuce, ale vedlejším výsledkem je i zjištění, že k interaktivnímu způsobu výuky došlo i ve třídách, v nichž se neaplikovaly metody RWCT. To znamená, že i ostatní učitelé jsou si vědomi potřeby změny způsobu výuky, a to ať už využívají klady metod a strategií programů, které jsou podobné RWCT programu, nebo postupně vřazují jednotlivé metody podporující tvořivost a kritické myšlení do své výuky. Tento trend, můžeme sledovat i v našem výzkumu, v němž za nejvíce užívané aktivizační metody výuky byly označovány metody diskuzní a metody řešení problému (tabulka 5 a graf 5), jež jsou základní podmínkou pro získání schopnosti samostatně, tvořivě a kriticky myslet.

Zmiňujeme-li metody, které se v hodinách psychologie používají nejvíce, tak se dostáváme k rozklíčování druhého dílčího úkolu. Již víme, že nejužívanějšími aktivizačními metodami výuky jsou diskuzní metody a metody řešení problému (skupinové řešení problému). Na středních příčkách se nám drží aktivizační metody práce s textem, simulační hry, inscenační metody a metody situační (tabulky 4, 5, grafy 4, 5). Z našeho pohledu jsou i tyto metody pro výuku psychologie velmi důležité. Je potěšující, že tyto metody neskončily na posledních příčkách grafu, protože nejenže rozvíjí aktivní, samostatné a tvořivé myšlení, učí žáky řešit vzniklé nesnáze, ale hlavně, což je pro zdravotníky nejvíce důležité, učí empatii a rozvíjí komunikační schopnosti.

Dotazníková položka č. 4 zjišťovala, jaké aktivizační metody vyučující v hodinách psychologie buď nepoužívají, nebo je používají jen minimálně. Z výsledků, kterých si můžeme povšimnout v tabulce 6 a grafu 6 vyplývá, že nejméně užívanou metodou je pexeso, následuje metoda pětilístek a za ním je metoda křížovky. Proč se metoda pětilístku využívá minimálně, nedovedeme posoudit. Nejspíš jde o to, že metoda patří do programu RWCT, jehož metody a strategie nejsou stále všem učitelům zcela známy. Překvapující je zjištění, že se velmi málo využívají didaktické hry, jako je právě pexeso a křížovky. Tyto hry nejsou složité na přípravu. Dle Pettyho (2007) jsou označovány za univerzální a snadno modifikovatelné dle potřeb výuky.

Kotrba a Lacina (2010) didaktické hry vyzdvihují. Dle jejich tvrzení, avšak ne jen díky tomu, jsou hry zábavné, zaměřené na odbornost probírané látky a díky nim si žáci zapamatují mnohem více než při klasickém výkladu učitele. Pozitiva využití didaktických her v hodinách jsou tedy nesporná, a to zejména v hodinách teorie. Z tohoto důvodu se v návrhu aktivizačních metod do předmětu psychologie jistě objeví i některé druhy didaktických her, které též vzbuzují zájem a přivádí žáky k aktivnímu učení.

DÚ 3 si kladl za cíl zjistit, jaký typ výuky žáci středních zdravotnických škol Karlovarského kraje v předmětu psychologie preferují.

Sitná (2013) ve své knize popisuje, že učitelé často propadají názoru, že žáci jsou líní, pasivní a jejich jediným cílem je bez zájmu i aktivity přežít školní den. U svých žáků se tedy zaměřila na tuto problematiku a zjistila, že žáci mají zájem o pestrou a interaktivní výuku. Dotazníková položka č. 1 se v našem šetření ztotožňuje s výsledky od Sitné (2013). Lze vidět, že žáci by si přáli se vzdělávat prostřednictvím vlastní aktivity. Nejvyšší procento žáků (74,4 %) jako nejvíce vyhovující označilo možnost „Prolínání tradičního typu výuky a aktivizací žáků“. Čistá forma tradiční výuky byla označena jen velmi malým počtem respondentů. Ovšem ani konstruktivistický typ výuky se od tradičního typu výuky svým výsledkem moc neliší. Domníváme se, že tento výsledek je zapříčiněn tím, že žáci příliš neznají alternativní modely výuky, většina tradičních škol je využívá velmi zřídka, a tak jsou k této možnosti žáci více méně nedůvěřiví. Avšak faktu, že žáci preferují typ výuky, při němž dochází k jejich aktivizaci, to neodporuje.

DÚ 4 měl zmapovat, zda žáci středních zdravotnických škol v Karlovarském kraji oceňují užívání aktivizačních metod a z jakého důvodu je oceňují.

Opět i tato položka dotazníku potvrzuje předešlé tvrzení, že většina žáků má o aktivizační metody zájem a jsou rádi, když je jejich vyučující využívá. V tomto případě má nejvíce respondentů k aktivizačním metodám vřelý postoj a přiklání se k tvrzení, že aktivizační metody více motivují k učení (62,8 %) a hodina pro ně není tak monotónní. Motivace a nevšednost jsou doménou aktivizačních metod, proto lze usuzovat, že učitelé v hodinách psychologie aktivizační metody umí v celku s úspěchem využívat. Větší význam však vidíme v další nejvíce označované položce, a to v té, kde se žáci ztotožňují s tvrzením, že aktivizační metody jim pomáhají lépe si pamatovat

učivo (32,1 %), k čemuž částečně pojíme i tvrzení, že pomáhají k lepšímu pochopení probírané látky. Tyto názory totiž potvrzují hlavní účel, s nímž byly aktivizační metody zavedeny do školní výuky. Dnešní společnosti jde totiž o nenásilné upevňování poznatků a vytvoření si základního rámce vědomostí, který budou jedinci dané společnosti spolehlivě chápat a využívat. Ovšem i přes tuto přednost aktivizačních metod se k ní nepřihlásilo větší procento respondentů. Z jakého důvodu tomu tak je, není z těchto výsledků možné posoudit, snad je to tím, že si žáci neuvědomují všechny klady aktivizačních metod.

Pokud si shrneme všechny uvedené výsledky, můžeme je označit za uspokojivé. V praxi se můžeme setkat s učivem, jehož charakter neumožňuje využívání aktivizačních metod v hodině, avšak většinou lze žáky alespoň minimálně aktivizovat.

Učitelé na SZŠ v Karlovarském kraji ve vyučovacím předmětu psychologie aktivizační metody hojně využívají. Ač se nejvíce označovaly metody diskuzní a řešení problémů, učitelé sahají i po aktivizačních metodách jiného zaměření (např. inscenační metody, aj.), a snaží se tak o pestrost výuky a všestranný rozvoj klíčových a jistě i odborných kompetencí žáků. Na druhou stranu se drtivá většina žáků vyjadřuje, že výuka, která je prolínána aktivizačními metodami, je více zábavná, dokonce i přínosná co do smyslu pochopení a upevnění látky. Předpokládáme, že minimálně v tomto případě jsou představy žáků a realita výuky v předmětu psychologie v přímé úměře.

6 APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD A JEJICH VYUŽITÍ

Šestá část diplomové práce obsahuje návrh aktivizačních metod do předmětu psychologie a komunikace na tematický celek Komunikace a modelové situace. Tematický celek je obsahem učiva 4. ročníku SZŠ. Při vytváření návrhů aktivizačních metod do výuky předmětu psychologie nám jako šablona posloužila učební osnova ze ŠVP SZŠ v Karlových Varech (viz příloha 4).

Pro získání informací o obsahu učební látky tematického celku, byly použity učebnice Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty 4. ročník od Kelnerové a Matějkové (2009) a Psychologie a pedagogika II. od Čechové, Mellanové a Kučerové (2004). Oba tyto zdroje jsou doplňovány o další informace publikacemi od Zacharové, Šimíčkové-Čížkové a Littvi (2010) a Zacharové, Šimíčkové-Čížkové (2011).

6.1 Pexeso

Charakteristika:

Pro osvojení vědomostí získaných během výuky je velmi důležité žákům poskytnout čas na opakování látky, kterou se naučili. Pexeso je neinterakční didaktická hra, která má své uplatnění zejména při fixační fázi hodiny. Studenti se tak zábavnou formou učí různým pojmům a faktům mnohem více než při klasickém výkladu učitele (Silberman, 1997; Kotrba, Lacina, 2010).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Verbální a nonverbální komunikace.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák vyjmenuje jednotlivé formy komunikace.

Žák svými slovy charakterizuje 3 základní formy komunikace.

Žák umí popsat jednotlivé komponenty neverbální komunikace.

Žák ví, co vše lze hodnotit na verbální komunikaci.

Žák uvede min. 3 příklady komunikace činem.

b) Afektivní cíle

Žák si uvědomuje potřebu kontroly svých neverbálních projevů, zejména při komunikaci s pacientem.

c) Psychomotorické cíle

Žák umí zhodnotit základní neverbální i verbální projevy smutku, strachu, úzkosti, štěstí aj.

Uplatnění ve výuce: fixace, opakování (motivace).

Čas: 15 minut.

Organizační forma: skupinová, individuální.

Didaktické pomůcky: lístečky pexesa.

Praktické provedení:

- učitel rozdá každému žákovi pomíchanou sadu pexesa (dvojicím x čtyřčlenné skupině), stanoví časový limit;
- dále upozorní na odměnu, kterou dostane ten, kdo seřadí pojmy správně, či ten, kdo jich bude mít nejvíce správně (ohodnotí žáka malou jedničkou či jiným hodnotícím systémem);
- učitel zadá instrukci, aby žáci správně přiřadili k pojmům definice - během hry vyučující prochází třídou a kontroluje řazení pojmů;
- nakonec učitel společně s žáky vyhodnotí správné řešení.

Pozn.: Žáky lze při této hře aktivizovat i fyzicky, pokud vymyslíme pojmy tak, aby jejich počet odpovídal polovině počtu žáků ve třídě. Pojmy pak lze rozdat jedné polovině třídy a definice druhé polovině třídy. Úkolem žáků je párovat slučitelné dvojice pojmů. Když se 2 žáci najdou, sednou si spolu do lavice. Jednotlivé dvojice pak mohou zkoušet žáky v celé třídě tak, že přečtou svou definici či pojem a třída hádá o jaký pojem/ definici jde. Při využití modifikovaného pexesa je třeba počítat s větší časovou náročností hry (Silberman, 1997).

Zadání:

Komunikace	Proces, během kterého probíhá sdělování a přijímání údajů, tedy dochází k vzájemné výměně informací přímo mezi 2 či více lidmi, nepřímo pomocí tisku, rozhlasu, televize aj.	Komunikant	Osoba přijímající nějaké sdělení.
Paralingvistická komunikace	Předávání informací prostřednictvím akustiky mluveného slova (síla hlasu, hlasitost, hloubka hlasu, vycpávková slova aj.).	Komunikátor	Osoba, která sděluje nějakou informaci.
Nonverbální komunikace	Mimoslovní (neverbální) komunikace. Prostřednictvím ní o sobě sdělujeme 60 – 80% informací (mimika, gestikulace, proxemika, haptika, aj)	Proxemika	Fyzická prostorová vzdálenost od druhé osoby (4 zóny – intimní, osobní, společenská, veřejná).
Verbální komunikace	Komunikace probíhající prostřednictvím slov, vět (mluvená, psaná).	Řeč	Proces, který slouží lidem k vzájemnému dorozumívání (komunikaci, myšlení, k působení na druhé lidi i na sebe sama).
Komunikace činem	Tento druh komunikace předává informace druhým prostřednictvím naší aktivity (činy). Často o nás řekne druhému více než komunikace verbální či nonverbální.	Emoce	Psychické jevy, které hodnotí to, co poznáváme a děláme v závislosti na našich potřebách a cílech. Jiným názvem city.
Gestikulace	Komponenta neverbální komunikace, kdy sdělujeme informace prostřednictvím pohybů a postavení končetin a hlavy.	Mimika	Komunikace prostřednictvím svalů obličeje. Komponenta neverbální komunikace.
Posturologie	Řeč prostřednictvím držení těla.	Haptika	Komunikace prostřednictvím dotyků.

(Zdroj: Autor, 2014)

6.2 Interakční hra – Neverbální komunikace

Charakteristika:

Tato interakční hra je jednoduchou variantou, jak lze žákům přiblížit problematiku nonverbální komunikace. Cílem hry je poukázat na fakt, že valnou většinu informací si sdělujeme právě nonverbální komunikací (Voseček, 2006).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Nonverbální komunikace.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák dovede svými slovy popsat pojem komunikace.

Žák definuje rozdíly mezi verbální a nonverbální komunikací.

b) Afektivní cíle

Žák chápe potřebu kontroly svých nonverbálních projevů, a to zejména při komunikaci s nemocným člověkem.

c) Psychomotorické cíle

Žák dovede sjednotit verbální komunikaci s neverbální, tak aby odpovídala dané situaci.

Žák účelně využívá nonverbální komunikaci ve zdravotnické praxi.

Uplatnění ve výuce: fixace, aplikace.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: tabule, křída, báseň napsaná na tabuli (může být i natištěná pro každého žáka, promítnuta na meotaru).

Praktické provedení:

- učitel rozdělí žáky do dvojic či skupin a zadá krátkou básničku, kterou se naučí všichni žáci;

- po naučení básničky jeden žák zkusí sdělit nějakou informaci nebo náladu (je mi horko, na světě je krásně, chce se mi spát, aj.), nesmí přitom však říkat nic jiného než naučený rým;
- druhý žák pak hádá, co mu žák-herec chce říci, posléze si žáci vymění role;
- na závěr učitel s žáky shrne problematiku nonverbální komunikace, může rozvést diskuzi o tom, co bylo pro žáky při hře složité, jak se jim komunikovalo, co z toho plyne pro praxi ve vztahu zdravotník x pacient aj.

Zadání:

Příklad krátkého rýmu pro hru
Pravou rukou doktora je asistent Barbora, jako jeden muž pracují, pacienty uzdravují.

(Zdroj: Autor, 2014)

6.3 JIGSAW – Skládankové učení

Charakteristika:

Metoda skládankového učení patří do skupiny metod RWCT (práce s textem). Tato metoda má nespornou výhodu v tom, že aktivizuje všechny žáky a učí je kooperovat. Žáci se učí zejména zodpovědnosti, samostatnosti, spolupráci, výběru podstatné myšlenky, formulaci závěru a komunikaci. Metoda je tedy vynikající prostředek pro rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Názory učitelů na tento styl výuky se velmi liší, někteří ho používají často a jiní hovoří o časových ztrátách při vytváření skupin, náročné organizaci a objevuje se i skutečnost, že žáci bývají odborníci jen na svoji část textu. Ovšem na učiteli závisí, jak těmto problémům dokáže čelit. Je třeba žáky upozornit, že se po nich bude vyžadovat znalost celého textu, kterého se jim také dostane. Učitel pak musí dohlédnout na to, zda bylo učivo pochopeno a naučeno (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Rozhovor.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák definuje pojem rozhovor.

Žák vyjmenuje jednotlivé fáze rozhovoru.

Žák popíše jednotlivé fáze rozhovoru.

Žák vyjmenuje nejméně 3 komunikační bariéry, se kterými se může v praxi setkat.

Žák popíše význam abreakčního, vstupního, direktivního a nedirektivního rozhovoru.

Žák uvede, jaké rozdíly vidí při vedení rozhovoru s nemocným dítětem, dospělým ve středním věku a starým člověkem.

b) Afektivní cíle

Žák si je vědom faktu, že znát specifika vedení zdravotnického rozhovoru je pro jeho praxi podmínkou.

Žák chápe potřebu využívání abreakčního typ rozhovoru.

c) Psychomotorické cíle

Žák dovede v rámci dané normy připravit, vést, ukončit rozhovor s pacientem v modelové situaci.

Uplatnění ve výuce: expozice (v modelu R-U-R – fáze uvědomění si významu)

Čas: 45 minut (! text je nutné uzpůsobit schopnostem žáků - čím složitější text je, tím více si vyžaduje času; schopnosti žáků zpracovat náročnost a délku textu hodnotí vyučující).

Organizační forma: skupinová, individuální.

Didaktické pomůcky: připravené texty, psací potřeby, papíry, pracovní list do každé skupiny, tabule, křída.

Praktické provedení:

- vyučující rozdělí žáky ve třídě do tzv. domovských skupin, kterých je takový počet, co žáků v jedné skupině (tento návrh je připraven pro pět skupin, přičemž jedna skupina má pět členů), skupina si stanoví vedoucího skupiny;
- každé skupině je poskytnut stejný text rozdělený do pěti přibližně stejně dlouhých pasáží („a“, „b“, „c“, „d“, „e“), které si žáci rozdělí a nastudují;
- po stanovené době učitel zadá pokyn, aby se žáci seskupili do tzv. expertních skupin, to znamená, že jednu skupinu tvoří žáci se stejným označením textu (př. žáci s textem „a“ vytvoří první skupinu atd.);
- expertní skupiny mají za úkol nastudované texty ve skupině diskutovat, klást si otázky, zda myšlenkám správně porozuměli, shrnuli nejdůležitější informace;
- po uplynutí stanoveného času se žáci vracejí do svých domovských skupin a společně s vedoucím skupiny, který vyplňuje obdržený pracovní list, si předávají získané informace, které se naučili;
- na konci hodiny učitel vybere jednoho žáka, který zápisky prezentuje před celou třídou, přičemž učitel koriguje vzniklé chyby či doplňuje poznatky (vhodné je poskytnout žákům poskytnout ucelený přehled o tématu v písemné podobě).

Zadání:

Zadání k aktivizační metodě Skládankové učení je vloženo jako příloha 5.

6.4 Metoda ANO - NE

Charakteristika:

Metoda ANO –NE je metodou, která umí žáky nadchnout ještě dříve, než se seznámí s daným tématem hodiny podrobněji. Základem metody jsou učitelem vytvořená tvrzení, na které žáci mohou odpovídat jen formou ANO nebo NE. Žáci tak během výkladu mnohem bedlivěji sledují, jak moc se liší jejich tvrzení - odhad od skutečnosti. (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Metoda ANO –NE výborně slouží i pro ověřování znalostí žáků.

Tematický celek: Umění komunikace a jednání s lidmi.

Téma vyučovací hodiny: Komunikace s nemocným dítětem, dospělým a rodinnými příslušníky.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák definuje dětský věk a dospělost.

Žák popíše zásady komunikace s dítětem, dospělým jedincem a rodinnými příslušníky.

Žák svými slovy vysvětlí, co je to hospitalismus.

Žák vyjmenuje příčiny vzniku hospitalismu (rizikové faktory).

Žák analyzuje rozdíly v přístupu k nemocnému dítěti a dospělému.

b) Afektivní cíle

Žák chápe nutnost rozdílného, citlivějšího a trpělivějšího přístupu k dětskému pacientovi.

Žák si je vědom skutečnosti, že musí respektovat přání pacienta o neposkytování informací rodinným příslušníkům.

Žák chápe, že při každém kontaktu s pacientem je třeba, aby zachoval jeho důstojnost.

c) Psychomotorické cíle

Žák je schopen aplikovat zásady komunikace s nemocným dítětem, dospělým a rodinnými příslušníky v praxi.

Uplatnění ve výuce: fixace, motivace, evokace.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: individuální.

Didaktické pomůcky: psací potřeby, listy s tvrzeními.

Praktické provedení:

- na začátku hodiny vyučující zadá žákům připravená tvrzení, která žáci na základě svých prekonceptů ohodnotí;
- následuje výklad učitele/předložení odborného textu/puštění videa, kde jsou všechny informace potřebné pro případnou korekci označených tvrzení žáků;
- následuje opětovné posouzení tvrzení;
- učitel kontroluje správnost označených tvrzení, případně vyžaduje po žácích doplnění daných tvrzení;
- pro ucelenost informací může vyučující na konci hodiny poskytnout sjednocené informace o zpracovávaném tématu v elektronické či písemné podobě.

Zadání:

Komunikace s nemocným dítětem, dospělým a rodinnými příslušníky		
1.	Pokud má dítě podstoupit odběr krve, kterého se bojí, uklidníme ho slovy „Neboj, to nebude bolet.“ nebo podobnými frázemi.	ANO / NE
2.	Jestliže je při pobytu dítěte v nemocnici přítomný i rodič, hovoříme výhradně s ním, dítě zbytečně nestresujeme.	ANO / NE
3.	V případě, že hovoříme s dítětem, přizpůsobíme své vyjadřování mentální úrovni dítěte, nepoužíváme cizí slova.	ANO / NE
4.	Hovoříme-li s dospělým pacientem, měli bychom vždy užívat odborných termínů a jednat s ním v rámci společenských pravidel chování.	ANO / NE
5.	Během hospitalizace nemocného by zdravotnický asistent měl průběžně informovat členy rodiny o celkovém zdravotním stavu pacienta.	ANO / NE
6.	Častou příčinou vzniku hospitalizmu u dítěte, které tráví delší čas v nemocnici je nízká kvalita ošetrovatelské péče.	ANO / NE
7.	Hospitalismus je záležitostí jen dětského věku.	ANO / NE
8.	Vždy se snažíme získat rodinné příslušníky ke spolupráci na ošetrovatelské péči nemocného.	ANO / NE
9.	Pokud dítě při léčebném procesu nespolupracuje, upozorníme ho, že tímto způsobem bude jeho léčba v nemocnici trvat déle.	ANO / NE
10.	Při komunikaci s nemocným je nutné vždy zachovávat jeho důstojnost.	ANO / NE

Řešení:

Komunikace s nemocným dítětem, dospělým a rodinnými příslušníky		
1.	Pokud má dítě podstoupit odběr krve, kterého se bojí, uklidníme ho slovy „Neboj, to nebude bole.“ nebo podobnými frázemi.	ANO / NE
2.	Jestliže je při pobytu dítěte v nemocnici přítomný i rodič, hovoříme výhradně s ním, dítě zbytečně nestresujeme.	ANO / NE
3.	V případě, že hovoříme s dítětem, přizpůsobíme své vyjadřování mentální úrovni dítěte, nepoužíváme cizí slova.	ANO / NE
4.	Hovoříme-li s dospělým pacientem, měli bychom vždy užívat odborných termínů a jednat s ním v rámci společenských pravidel chování.	ANO / NE
5.	Během hospitalizace nemocného by zdravotnický asistent měl průběžně informovat členy rodiny o celkovém zdravotním stavu pacienta.	ANO / NE
6.	Častou příčinou vzniku hospitalizmu u dítěte, které tráví delší čas v nemocnici je nízká kvalita ošetrovatelské péče.	ANO / NE
7.	Hospitalismus je záležitostí jen dětského věku.	ANO / NE
8.	Vždy se snažíme získat rodinné příslušníky ke spolupráci na ošetrovatelské péči nemocného.	ANO / NE
9.	Pokud dítě při léčebném procesu nespolupracuje, upozorníme ho, že tímto způsobem bude jeho léčba v nemocnici trvat déle.	ANO / NE
10.	Při komunikaci s nemocným je nutné vždy zachovávat jeho důstojnost.	ANO / NE

(Zdroj: Autor, 2014)

6.5 Pětílístek

Charakteristika:

Metoda pětílístku je opět metodou RWCT programu, která se nejčastěji užívá v úvodu hodiny. Jejím cílem je, aby si žák na zadané téma vybavil co nejvíce souvislostí, analyzoval, srovnával a vybíral nejvýznamnější a syntetizoval. Učitel pak věnuje pozornost originalitě a tvůrčímu přístupu, pokud žáci pracují ve dvojicích, oceňujeme jejich spolupráci (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Konflikt.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák svými slovy definuje pojem konflikt.

Žák popíše druhy dělení konfliktu.

Žák uvede příčiny vzniku konfliktu na příkladech z praxe.

Žák zná postup vhodného řešení konfliktu.

Žák vyvodí důsledky neřešeného konfliktu na konkrétních případech.

b) Afektivní cíle

Žák si je vědom potřeby včasného řešení konfliktu.

c) Psychomotorické cíle

Žák umí vyhodnotit příčiny konfliktu a navrhnout možnosti jeho řešení v modelové situaci.

Uplatnění ve výuce: fixace, motivace, evokace.

Čas: 10 minut.

Organizační forma: individuální, skupinová.

Didaktické pomůcky: psací potřeby, listy čistého papíru (žáci si sami načrtnou) či předpřipravený.

Praktické provedení:

- učitel sdělí žákům, zda budou pracovat individuálně či ve dvojicích a přednese téma, o kterém budou psát, zároveň vymezí čas, který žáci na práci budou potřebovat;
- následně učitel vysvětlí vlastní techniku psaní - na první řádek žáci napíší téma hodiny vyjádřené **podstatným jménem** (obvykle je předasláno učitelem), na druhý řádek žáci uvedou **dvě**, dle nich nejdůležitější **vlastnosti pojmu v podobě přídavných jmen** (analyzují a srovnávají), na třetí řádek uvedou **děj, kdy nás zajímá, co téma dělá či co se s ním děje**, tento děj formulují v podobě **3 sloves**, na čtvrtém řádku žáci uvedou **čtyřslovný výraz různých slovních druhů** (syntetizují, zapojují emoce), na pátém řádku je téma **rekapitulováno jedním podstatným jménem, synonymem** (analýza, srovnání zobecnění, syntéza);
- po ukončení práce se jednotlivé výroky žáků prezentují a shrnují se výsledky.

Zadání:

Pětílístek – téma konflikt			
Podstatné jméno (téma)	Konflikt		
2 příd. jména (vlastnosti tématu)			
3 slovesa (co dělá, děje se s ním)			
4 - slovné vyjádření k tématu (metafora, vlastní emoce)			
Podstatné jméno, synonymum (rekapituluje podstatu tématu)			

Možné řešení:

Pětílístek – téma konflikt			
Podstatné jméno (téma)	Konflikt		
2 příd. jména (vlastnosti tématu)	Nepříjemný		Nežádoucí
3 slovesa (co dělá, děje se s ním)	Znervózňuje	Provokuje	Rozrušuje/narušuje
4 - slovné vyjádření k tématu (metafora, vlastní emoce)	Konflikt se musí řešit		
Podstatné jméno, synonymum (rekapituluje podstatu tématu)	Spor		

(Zdroj: Autor, 2014)

6.6 Hra na konflikt

Charakteristika:

Hra na konflikt pomáhá žákům rozvíjet fantazii a tvořivost. Zásadním cílem této hry je rozvíjet schopnost řešit konfliktní situace (Valenta, 2000). Hra je spíše pro menší skupiny o počtu max. 10 -15 žáků, více žáků totiž vyžaduje více skupin i času.

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Konflikt.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák vysvětlí, jak rozumí pojmu konflikt.

Žák vyjmenuje druhy konfliktů.

Žák k jednotlivým druhům konfliktů uvede praktický příklad.

Žák zná zásady při řešení konfliktu.

b) Afektivní cíle

Žák chápe nutnost včasného řešení konfliktů.

c) Psychomotorické cíle

Žák efektivně využívá zásady řešení konfliktu v konkrétní modelové situaci.

Uplatnění ve výuce: fixace.

Čas: 45 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: papíry, psací potřeby, tabule, křída.

Praktické provedení:

- učitel na tabuli napíše téma hodiny, rozdělí žáky do 2 skupin a zadá pokyn, aby každá skupina vytvořila seznam konfliktních situací, ke kterým může dojít ve zdravotnickém zařízení;
- po vytvoření seznamů se konflikty mohou roztřídit na tabuli dle toho, zda jde o konflikt s kolegou, pacientem, rodinou pacienta aj.;

- každá skupina bude vyzvána, aby si vybrala jeden z uvedených konfliktů a vytvořila krátký scénář konfliktu s neefektivním řešením;
- vybraní jedinci skupiny zvolenou situaci odehrají, přičemž je možné ve skupině stanovit funkce, herci, scenáristé, zapisovatel,...;
- po každé scéně vyučující s celou třídou rozebírá, proč konflikt vznikl, jaký problém měla ta či ona zúčastněná strana, o co v konfliktu šlo a co bránilo v jeho řešení, stanovuje se také to, zda šlo konfliktu předejít, jak ho lze řešit efektivně, učitele zajímá, zda má některý z žáků již s podobným konfliktem zkušenost, případně jak tento spor řešil;
- učitel před zadáním každého dílčího úkolu stanoví časový limit.

Zadání:

Příklad zadání Hry na konflikt naleznete v příloze 6.

6.7 Jednostranná komunikace

Charakteristika:

Tato didaktická hra spadá do her interaktivních. Žákům by měla pomoci pochopit, že jednostranná komunikace s pacientem často nikam nevede. V případě této hry jde sice o jednoduché instrukce ke kreslení obrazců, ovšem i tak lze poznat svízele takovéto komunikace (Valenta, 2000).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Verbální komunikace ve zdravotnictví.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák vyjmenuje požadavky na kvalitní komunikaci s pacientem.

b) Afektivní cíle

Žák vnímá potřebu zvládnání základních dovedností v oblasti mezilidských vztahů s důrazem na specifika věku a druhu onemocnění.

c) Psychomotorické cíle

Žák užívá požadavky zdravotnické komunikace na konkrétním případě.

Uplatnění ve výuce: fixace, opakování (motivace).

Čas: 15 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: židle, tvrdé podložky pro psaní, pastelky, čistý list papíru (A5 či A4), připravené karty s obrazci dle počtu žáků ve třídě.

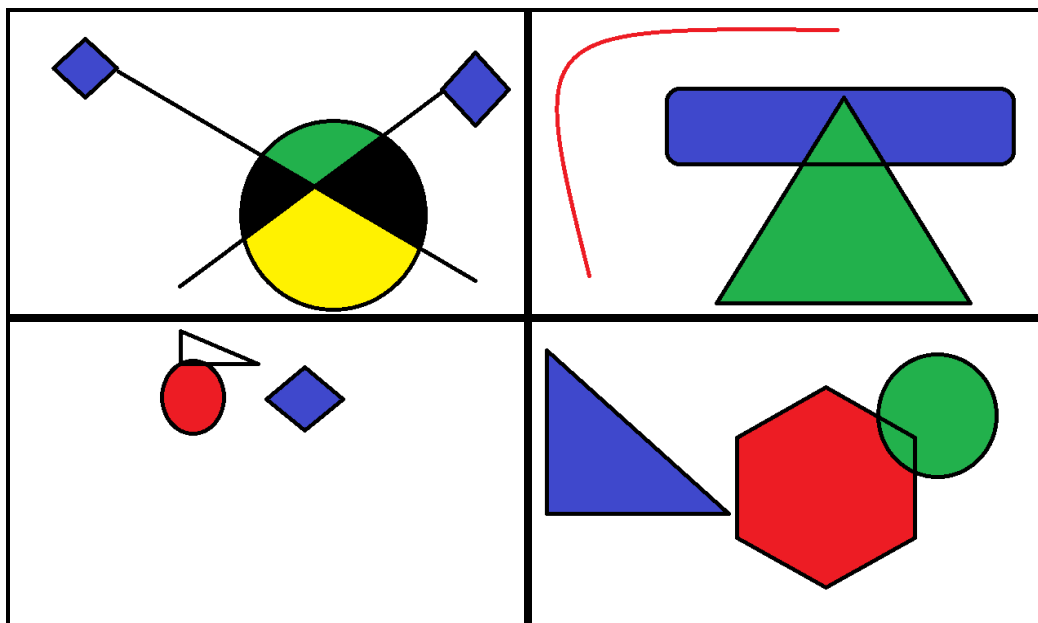
Praktické provedení:

- učitel rozdělí žáky do dvojic, přičemž každá dvojice bude sedět zády k sobě, jeden žák z dvojice dostane papír s obrazcem a druhý čistý papír s pastelkami - žáci s bílým papírem a pastelkami nesmí vidět, co má jejich spoluhráč za obrazec;

- pravidla jsou taková, že jediný z dvojice, kdo má právo mluvit, je žák s obrazcem v ruce, který svému protihráči detailně popíše obdržení obrazec
- druhý žák kreslí na papír dle toho, jak chápe instrukce svého kolegy, ovšem nesmí se na nic vyptávat, může říci jenom „dále“ nebo „ano“, což slouží jako signál pro druhého: „Jsem hotov, můžeš mluvit dál“;
- následně se překontrolují vzniklé výtvary, hledají se důvody, proč jsou některá díla zdařilá a další ne, může se rozvinout diskuze o tom, co bylo složité/snadné pro komunikanta a komunikátora, jak se při této jednostranné formě komunikace cítili, popř. co by udělali jinak;
- učitel by se měl zeptat, zda žáci postřehli význam hry, co do zdravotnické praxe (potřeba ověřování informací, zpětná vazba, trpělivost při komunikaci s nemocnými aj.).

Zadání:

Další návrhy k metodě Jednostranná komunikace lze nalézt v příloze 7.



(Zdroj: Autor, 2014)

6.8 Strukturovaná inscenace

Charakteristika:

Strukturovaná inscenace je aktivizační metoda, při níž všichni její účastníci dostanou popis výchozí situace hrané scény a zároveň přesný popis své role. Hraná situace by měla být dobře rozepsaná, přehledná a jasná (Kotrba, Lacina, 2010). Avšak role nesmí být v žádném případě rozepsány do dialogu, jde zejména o obsahové, verbální a afektivní ztvárnění role samotným žákem (Jankovcová, 1988).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Komunikace s nemocným – agresivní pacient.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák definuje pojem agresivita.

Žák popíše projevy agresivity.

Žák vyjmenuje základní pravidla při komunikaci s agresivním pacientem.

Žák aplikuje zásady správné komunikace s agresivním pacientem při korekci inscenace.

b) Afektivní cíle

Žák si uvědomuje nutnost dodržování zásad komunikace s agresivním pacientem.

Žák si uvědomuje potřebu empatie při komunikaci s nemocným.

c) Psychomotorické cíle

Žák efektivně komunikuje s agresivním pacientem, vyhýbá se nevhodným reakcím na agresivní jednání pacienta, je obezřetný a mírní riziko svého ohrožení.

Uplatnění ve výuce: fixace.

Čas: 40 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: lístečky s popisem výchozí situace pro všechny studenty, lístečky s popsánými rolemi pro účinkující studenty, tužky, papíry, židle, stůl, tabule křída.

Praktické provedení:

- učitel žákům vysvětlí podstatu inscenační metody a rozdělí žáky do dvojic či 2 skupin (záleží na počtu žáků a možnostech třídy), tito žáci tvoří tzv. diváky, dále vybere 2 žáky, kteří zinscenují zadané rolem, stanoví časový limit;
- vybraní žáci - herci se seznámí se svou rolí, případně poprosí o radu vyučujícího;
- diváci dostanou instrukce – bedlivé sledování inscenace, na papír pečlivě zaznamenat zda je přístup zdravotnického asistenta správný či ne, napsat pozitiva/negativa jednání zdravotnického asistenta;
- po odehrání inscenace se vyjádří herci, co pro ně bylo složité či jak se cítili;
- po vyjádření herců dostanou prostor diváci – definují chyby/pozitiva, které se při inscenaci objevily, následně ve dvojicích vymyslí a před třídou referují, zda by se zachovali jinak a proč, vysvětlí, jak by řešili situaci oni;
- po diskuzi vyučující shrne ztvárněnou situaci a zásady správné komunikace s agresivním pacientem (pokud je dostatek času je možné jednu či i více navržených způsobů řešení žáků (diváků) dané situace zinscenovat.

Zadání:

Strukturní inscenace – komunikace s agresivním pacientem

Hodinu po lékařské vizitě vstoupí na pokoj pana Nováka zdravotnický asistent podat ordinované léky. Pan Novák se velice zlobí, že již před hodinou mu bylo přislíbeno, že se vytáhne močový katetr. Zdravotnický asistent se s panem Novákem dostane do konfliktu. Dojde k napadení zdravotníka.

Pan Novák: temperamentní, suverénní pacient, snadno se podráždí, sklony k agresi, kuřák (v nemocnici již 4 den abstinguje), příjmová diagnóza je počínající plicní edém, močový katetr zaveden pro sledování bilance tekutin. **Role:** Pan Novák je velmi podrážděný z toho, že se nedostalo slibu lékaře a nesnesitelná hadička na močení již není vytažená. Po setkání se zdravotníkem si vybíjí zlost a stupňuje slovní agresi, přehánění mimiku, dělá velká gesta, narušuje zdravotníkovu intimní zónu. Nakonec zdravotníka pěstně napadne.

Zdravotnický asistent: po vizitě má mnoho práce, nervózní, zejména v těchto chvílích často podrážděný, proto někdy nevhodně komunikuje s lidmi. **Role:** Přejde na pokoj pana Nováka podat mu ordinované léky. Dostane se do konfliktu, nevybíravě argumentuje - je mnoho práce, má více pacientů, o které se stará, ne jen jeho, informace o vytažení katetru se k němu nedostala. I přes to, že pan Novák působí velmi agresivně, zdravotník špatně vyhodnotí situaci, stále nevhodně argumentuje, chce odejít, otočí se k pacientovi zády – pacient zdravotníka napadne.

(Autor, 2014)

6.9 Vennův diagram

Charakteristika:

Metoda je vhodná pro porovnávání dvou (i tří) jevů či skutečností. Jde zejména o to, aby si žáci uvědomili jejich specifické a společné znaky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Zvláštnosti komunikace s jinými etnickými skupinami – Romové, Vietnamci.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák svými slovy charakterizuje vietnamské a romské etnikum.

Žák dovede vyjmenovat zásady komunikace s nemocným Vietnamcem, Romem.

b) Afektivní cíle

Žák si uvědomuje, že u pacientů jiného etnika je nutné respektovat zásady komunikace, a to s ohledem na jejich národnost, náboženství, jazyk a zejména na vliv sociokulturního prostředí.

c) Psychomotorické cíle

Žák vhodně aplikuje zásady komunikace při jednání s pacienty jiného etnika.

Uplatnění ve výuce: expozice, fixace.

Čas: 10 min.

Organizační forma: skupinová (může být i individuální).

Didaktické pomůcky: papír, psací potřeby (popřípadě tabule, křída).

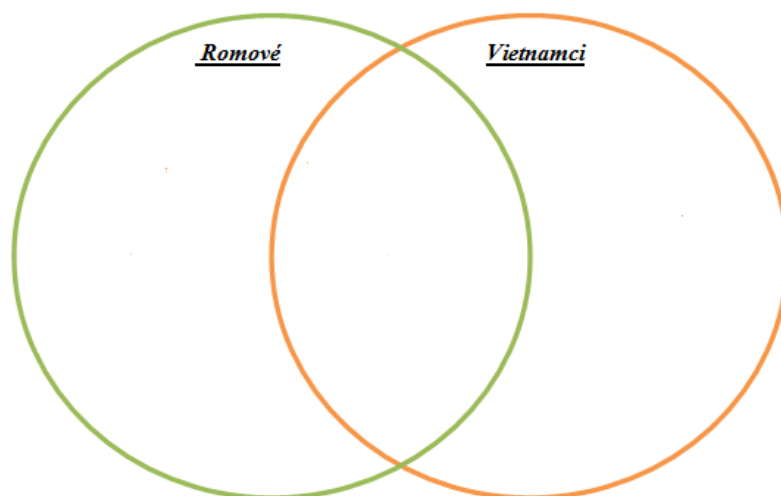
Praktické provedení:

- vyučující rozdělí třídu na 2 až 4 skupiny (záleží na počtu žáků ve třídě, práci je možné zadat i individuálně);
- učitel žákům sdělí dvě etnika, které budou žáci popisovat a hledat u nich společné a odlišné znaky;
- žáci si nakreslí dvě protínající se kružnice, kam budou zaznamenávat své postřehy;

- v každé kružnici bude umístěno jedno dané etnikum, pod které budou žáci psát typické zásady/styl/způsoby komunikace, do místa, kde se kružnice protínají, budou psát společné znaky komunikace s oběma etniky;
- na konci provede učitel s žáky vyhodnocení, může se rozvést diskuze o tom, proč je nutný jiný přístup, kdy může vzniknout problém apod.

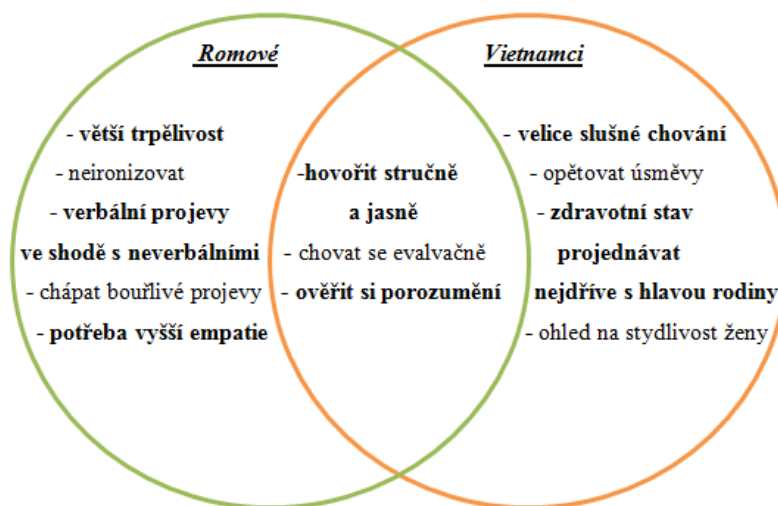
Zadání:

Zvláštnosti komunikace s jinými etnickými skupinami



Možné řešení:

Zvláštnosti komunikace s jinými etnickými skupinami



(Zdroj: Autor, 2014)

6.10 Křížovka

Charakteristika:

Křížovky spadají svým charakterem pod neinterakční hry, kdy je zamezeno vzájemné ovlivňování hráčů či skupin. Všichni hráči řeší za stejných podmínek stejný problém. Učitel jen kontroluje dodržování podmínek hry a na konci sdělí řešení (Kotrba, Lacina, 2010).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Produktivní/neproduktivní chování zdravotnického asistenta.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák vlastními slovy definuje pojem devalvace a evalvace.

Žák popíše rozdíly mezi produktivním a neproduktivním chováním zdravotníka.

Žák vyjmenuje alespoň 3 komunikační dovednosti, které by měl zdravotník ovládat.

b) Afektivní cíle

Žák přijímá skutečnost, že pro zdravotnické povolání je třeba produktivní chování a evalvační postoj k pacientům.

c) Psychomotorické cíle

Žák se chová produktivně, je empatický, naslouchá druhým.

Uplatnění ve výuce: motivace, fixace, diagnóza (ověření).

Čas: 5 minut.

Organizační forma: individuální (skupinová – dvojice).

Didaktické pomůcky: list s křížovkou, psací potřeby.

Praktické provedení:

- vyučující žákům rozdá listy s křížovkou a určí, zda bude práce individuální či ve dvojicích, zadá časový limit;
- v průběhu vyplňování tajenky kontroluje práci žáků;
- po skončení práce se rekapituluje výsledky.

Zadání:

1. Projev úcty a vážnosti ve vzájemném styku označujeme jako...
2. Proces, během kterého probíhá sdělování a přijímání údajů, tedy dochází k vzájemné výměně informací přímo mezi dvěma nebo více lidmi, nebo nepřímo pomocí tisku, rozhlasu, televize aj.
3. Komunikace prostřednictvím vzdálenosti jedné osoby od druhé nazýváme...
4. Důležitá komunikační dovednost zdravotníka, kdy aktivně zpracovává přijímané informace.
5. Komunikační manévrování, které je charakteristické technikami poškrábaná gramofonová deska, otevřené dveře, sebeotevření, negativní aserce aj. se nazývá...
6. Komunikace prostřednictvím dotyku.
7. Projevy neúcty, nevážnosti, snižování a ponižování v mezilidském styku nazýváme...

[illegible]

Pro produktivní chování zdravotnického asistenta je důležitá schopnost _____.

Řešení:

1.				E	V	A	L	V	A	C	E	
2.		K	O	M	U	N	I	K	A	C	E	
3.				P	R	O	X	E	M	I	K	A
4.			N	A	S	L	O	U	CH	Á	N	Í
5.	A	S	E	R	T	I	V	I	T	A		
6.	H	A	P	T	I	K	A					
7.			D	E	V	A	L	V	A	C	E	

Pro produktivní chování zdravotnického asistenta je důležitá schopnost **EMPATIE**.

(Zdroj: Autor, 2014)

6.11 Naslouchání

Charakteristika:

Naslouchání je interakční hra, která napomáhá osvojování si základní dovednosti zdravotníka při interakci s pacientem a to schopnosti skutečně vnímat, co druhý říká a dát mu zpětnou vazbu (Valenta, 2000).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Produktivní a neproduktivní chování zdravotnického asistenta - naslouchání.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák popíše rozdíly mezi produktivním a neproduktivním chováním zdravotníka.

Žák vyjmenuje alespoň 3 komunikační dovednosti, které by měl zdravotník ovládat.

b) Afektivní cíle

Žák přijímá skutečnost, že pro zdravotnické povolání je třeba produktivní chování a evalvační postoj k pacientům.

c) Psychomotorické cíle

Žák se chová produktivně, je empatický, naslouchá druhým.

Uplatnění ve výuce: fixace.

Čas: 30 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: papír, psací potřeby.

Praktické provedení:

- učitel utvoří skupinky po třech žácích, z nichž dva budou diskutující a jeden pozorovatel/zapisovatel;
- dvojici žáků zadá vyučující kontroverzní téma ze zdravotnictví, např. „Potraty ano nebo ne?“, „Jste pro nebo proti eutanázii?“;
- ve dvojici se žáci rozhodnou, kdo začne první vyslovovat svůj názor - po vyslovení prvního názoru spolužák zopakuje nebo parafrázuje názor prvního žáka a k tomu

přidá svůj názor, první žák následně také parafrázuje výrok druhého žáka a přidá svůj další názor (žáci takto diskutují po dobu, kterou stanoví vyučující);

- úkolem pozorovatele je sledovat zda jeden druhému nepodsouvají své myšlenky, zda neironizují vyřčené názory, zda názor akceptují;
- nakonec hry se zhodnotí výsledky a rozvine diskuze o schopnosti žáků naslouchat.

Zadání:

Příklad diskuze 2 žáků – Jste pro eutanázii	
Žák 1	„Já si myslím, že eutanázie by se rozhodně neměla zavádět, jelikož by toho mohlo mnoho lidí zneužít pro svůj prospěch.“
Žák 2	„ Myslíš si tedy , že pokud by se zavedla eutanázie, bylo by toho zneužito. Ale já si myslím , že je mnohem horší to, když lidé trpí bolestí, nemají perspektivu plnohodnotného života a hodně se na světě trápí, já pro eutanázii jsem.“
Žák 1	„ Ty tedy tvrdíš , že jsi pro eutanázii, jelikož bys chtěl ulevit trpícím lidem. Já si myslím, že nemáš pravdu/ pravda je, že tito lidé trpí, ale co ti, co“
Základem je, aby druhý vždy shrnul myšlenku prvního (Ty si myslíš....) a přidal svůj názor (Ale můj názor je, Já si myslím) a naopak.	

Záznamový arch pro pozorovatele
Sleduj, zda diskutující žáci jeden druhému nepodsouvají své myšlenky, zda neironizují vyřčené názory, zda názor akceptují apod. Žák 1 (.....): Žák 2 (.....): Zhodnoť celou diskuzi svých spolužáků? Měla formu např. naslouchání, přesvědčování, vnucování vlastních myšlenek nebo byl rozhovor jednostranný?

(Zdroj: Autor, 2014)

6.12 Myšlenkové mapování

Charakteristika:

Tvorba myšlenkových map je výborným nástrojem skupinové kooperace. Tato metoda se zaměřuje na grafické znázornění myšlenek a pojmů v jejich souvislostech, zpřesňuje proces myšlení tím, že přenáší verbální látku, pojmy a myšlenky do vizuální podoby a znázorňuje mezipojmové vztahy. Tato metoda je velmi dobrým nástrojem k rozvíjení klíčových kompetencí (Sitná, 2013).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Opakování na téma Komunikace.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák definuje pojem komunikace.

Žák svými slovy vysvětlí rozdíl mezi komunikací verbální, neverbální, komunikací činem.

Žák popíše základní pravidla komunikace.

Žák zná techniky asertivního chování.

b) Afektivní cíle

Žák si uvědomuje potřebu znalosti a ovládání zásad komunikace ve zdravotnické praxi.

c) Psychomotorické cíle

Žák efektivně aplikuje zásady komunikace při modelové situaci ze zdravotnické praxe.

Uplatnění ve výuce: fixace.

Čas: 35 minut.

Organizační forma: skupinová.

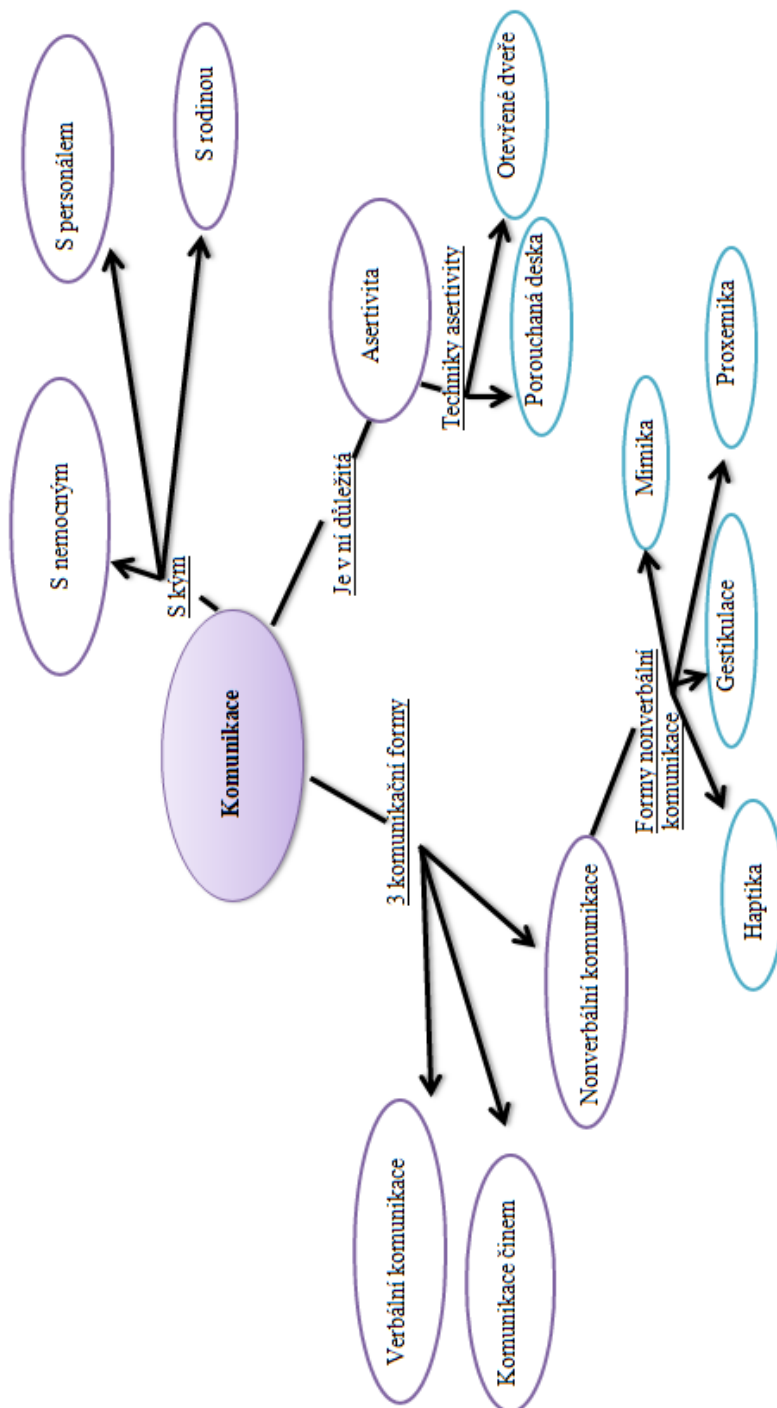
Didaktické pomůcky: Velký arch papíru dle počtu skupin, psací potřeby (fixy), lepidla, štítky, nůžky, možné je i použití sešitů a učebnic, pokud tím neověřujeme splnění domácího úkolu, či znalosti.

Praktické provedení:

- učitel rozdělí žáky do 4-6 členných skupin, rozdá žákům pomůcky, vysvětlí jim způsob tvorby myšlenkové mapy a stanoví časový limit;
- žáci by ve skupině měli kooperovat, určí si funkce ve skupině – vedoucí, zapisovatel, pracovník s informacemi;
- následně žáci, dle svého uvážení, graficky znázorňují své myšlenky;
- v průběhu mapování učitel chodí mezi skupinami a případně skupinám radí;
- na závěr metody se jednotlivé myšlenkové mapy prezentují, porovnávají, učitel zhodnotí práci skupin a rozhodne o dalším využití map, např. je nechá vystavit ve třídě.

Zadání:

Náčrt mentálního mapování.



(Zdroj: Autor, 2014)

6.13 Riskuj

Charakteristika:

Hra riskuj je modifikací populární televizní show „Riskuj“. Moderátor pokládá otázky a soutěžící mají správně odpovídat. Hra Riskuj je zábavná forma opakování již probrané látky (Silberman, 1997).

Tematický celek: Komunikace a modelové situace.

Téma vyučovací hodiny: Opakování tematického celku „Komunikace“.

Cíl výuky:

a) Kognitivní cíle

Žák dovede svými slovy definovat a charakterizovat pojem komunikace, konflikt, rozhovor, asertivita.

Žák dovede vyjmenovat zásady komunikace s nemocným pacientem.

b) Afektivní cíle

Žák respektuje zásady komunikace s nemocnými, bere ohled na jejich věk, osobnost a zdravotní stav.

c) Psychomotorické cíle

Žák uplatňuje individuální přístup k nemocným s respektováním jejich osobnosti, věku, potřeb a sociokulturních a jiných zvláštností.

Žák komunikuje s pacienty vhodným způsobem s ohledem na jejich věk, osobnost a zdravotní stav.

Uplatnění ve výuce: fixace.

Čas: 25 minut.

Organizační forma: skupinová.

Didaktické pomůcky: interaktivní tabule, list se správnými otázkami pro vyučujícího, psací potřeby, papíry (popřípadě křída, tabule), prezentaci s hrou.

Praktické provedení:

- vyučující rozdělí třídu na dvě skupiny (tři až šest žáků s různou úrovní vědomostí, dovedností, zkušeností);

- každý tým si zvolí kapitána a zapisovatele skóre, kapitán je zástupcem skupiny – volí otázky a odpovídá na ně, ale radí se se svými členy skupiny (jiná varianta – není kapitán, jednotlivci ve skupině se ve výběru a odpovědích střídají, ale nesmí si již radit);
- vyučující jako moderátor seznámí žáky s pravidly – kapitán, který se přihlásí jako první, bude moci odpovědět, pokud odpoví správně, tým si může připsat body, v opačném případě si je odečte a o odpověď se může pokusit druhá skupina, skóre je možné psát i na tabuli.

Zadání:

Při užívání prezentace je třeba jen označit šipkou myši příslušné pole. Celá prezentace viz přiložené CD. Správné řešení ke hře Riskuj lze nalézt v příloze 8.

Ukázka prezentace s hrou Riskuj:



(Zdroj: Autor, 2014)

ZÁVĚR

Jedním z hlavních cílů diplomové práce bylo výzkumné šetření, které se zaměřovalo na problematiku využívání aktivizačních metod na středních zdravotnických školách. Pro výzkumné šetření byly vybrány SZŠ Karlovarského kraje. Výzkumu se zúčastnilo celkem 137 respondentů.

Dílčí úkoly výzkumného šetření se zaměřovaly na využívání aktivizačních metod učiteli. Dále nás zajímalo, jak často a ve kterých částech hodiny se aktivizační metody nejvíce uplatňují. Pátrali jsme také po aktivizačních metodách, které mají v hodinách psychologie největší využití. Z výzkumného šetření vyšlo, že aktivizační metody se v hodinách psychologie objevují často, jelikož 51,8 % respondentů uvedlo, že aktivizační metodu učitel používá každou 2. – 3. vyučovací hodinu. Dle výsledků učitelé využívají nejvíce diskuzní metody a metody řešení problémů, což nejspíš koresponduje i s dalším výsledkem výzkumu, a to že se aktivizační metody využívají převážně uprostřed hodiny (40,1 %). Myslíme si, že zejména diskuzní metody se v této části hodiny dají uplatnit přirozeným způsobem. Zajímal nás i názor žáků na aktivizační metody. Z jejich odpovědí je zjevné, že preferovaným typem výuky je kombinace tradičního vyučování s prolínáním aktivizačních metod, jež označilo 74,4 % respondentů. Tím můžeme vyvrátit tvrzení některých učitelů, že žáci o aktivizační metody nemají zájem a nechtějí se jejich prostřednictvím učit. Na otázku, z jakého důvodu jsou žáci pro využívání aktivizačních metod ve výuce, odpovídali respondenti v 62,8%, že hodina je zábavnější a více je motivuje. Další početná skupina respondentů (32,1 %) uvedla, že si díky aktivizačním metodám probrané učivo lépe pamatuje.

Uvedené výsledky odpovídají na stanovené výzkumné otázky, a proto můžeme konstatovat, že cíl výzkumného šetření byl naplněn.

Jelikož práce je koncipována spíše jako metodická, nejdůležitějším cílem bylo navrhnout několik aktivizačních metod na vybraný tematický celek ve výuce předmětu psychologie. V práci lze najít návrhy aktivizačních metod, které jsou aplikovány na vybraná témata z oblasti komunikace, jež jsou obsahem výuky zejména 4. ročníku SZŠ.

Jak už bylo několikrát zmiňováno, aktivizační metody v dnešní době nabývají na svém významu a v hodinách jakéhokoli předmětu by měly být využívány. Proto věříme, že tato práce najde své uplatnění nejen ve výuce předmětu psychologie, ale zároveň poslouží i jako inspirace pro další pedagogy, kteří se snaží o pestrost a inovaci své výuky.

SOUHRN

Jedním z hlavních cílů diplomové práce bylo zmapovat problematiku využívání aktivizačních metod v předmětu psychologie na středních zdravotnických školách v Karlovarském kraji. Tento cíl byl rozpracován do 4 dílčích úkolů. K naplnění prvního cíle bylo využito kvantitativního výzkumného šetření. Tohoto šetření se zúčastnilo 137 respondentů, již studovali obor zdravotnický asistent na středních zdravotnických školách v Chebu a Karlových Varech. Pro výzkum bylo využito anonymního nestandardizovaného dotazníku.

Diplomová práce se skládá z několika základních částí. Jde o část teoretickou, v níž lze najít charakteristiku oboru zdravotnický asistent, charakteristiku předmětu psychologie a komunikace a zejména popis výukových metod.

Druhá část práce se zabývá metodikou výzkumu. Zde je popsána realizace celého výzkumu a je zde také uvedena charakteristika výzkumného souboru a zpracování dat. Na tuto kapitolu navazují výsledky výzkumu a diskuze.

Poslední část práce se zaměřuje na aplikaci aktivizačních metod na vybraná témata vyučovacího předmětu psychologie pro 4. ročník středních zdravotnických škol.

SUMMARY

One of the main goals in my graduation thesis was to create a map of the issues of using the activation methods in the teaching classes in secondary schools in the Karlovy Vary region. The process of reaching this goal was divided in four partial tasks. The quantitative research was used to achieve the first task. There was one hundred and thirty seven participants who have been studying the branch called „Medical assistant“ at a secondary medical school in Cheb or Karlovy Vary in this research. The respondents fulfilled the nonstandardized forms anonymously.

My graduation thesis consists of a few basic parts. The first is theoretical one. There is description of the branch „Medical assistant“, characteristic of the subject Psychology, communication and especially description of teaching methods.

The second part of this thesis pursues the methodology of research. The realisation of the research, research sample and data processing is depicted in this section. This chapter continues with the results of research and discussion.

The last part focuses on the application of activation methods of chosen topics of the teaching subject Psychology for the fourth grade students of the secondary medical schools in praxis.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. *Critical Thinking International, INC.* [online]. 2011 [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>
2. ČÁP, J. a J. MAREŠ. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. ČECHOVÁ, V., A. MELLANOVÁ a H. KUČEROVÁ. 2004. *Psychologie a pedagogika II. Pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium. 160 s. ISBN 80-7333-028-8.
4. ČINČERA, J. 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
5. GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
6. GAVORA, P. a kol. 2008. *Jako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. 192 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
7. GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. 178 s. ISBN 978-8085783-73-5.
8. GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
9. HANSEN ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
10. HLADÍLEK, M. 2004. *Úvod do didaktiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského s.r.o. 87 s. ISBN 80-86723-07-0.
11. HOMOLA, M. a D. TRPIŠOVSKÁ. 1989. *Úvod do didaktiky psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 45 s. Bez ISBN.
12. HONZÍKOVÁ, J a J. NOVOTNÝ. 2006. Projektové a problémové metody v praxi. *e-Pedagogium*, č. 2, s.28-40. ISSN 1213-7758.
13. CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

14. *Infogram - portál pro podporu informační gramotnosti* [online]. 2014 [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1303>
15. KALHOUS, Z. a O. OBST a kol. 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. 446 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
16. KELNEROVÁ, J. a E. MATĚJKOVÁ. 2009. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty 4. ročník*. Praha: Grada Publishing. 135 s. ISBN 978-80-247-2831-5.
17. KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení?. Kritické listy 1, 2 [online]. 2000 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM
18. KOTRBA, T. a L. LACINA. 2010. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
19. LERNER, I. J. 1986. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
20. 210-1549-7.
21. MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
22. MAŇÁK, J. Metodický portál RVP. *Aktivizující výukové metody* [online]. 23.11.2011 [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>
23. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
24. MEYER, H. 2000. *Unterrichtsmethoden: Praxisband II*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor. 464 s. ISBN 3-589-20851-1.
25. MOJŽÍŠEK, L. 1988. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 341 s. Bez ISBN.
26. MŠMT. *Mezinárodní standart učitele a lektora RWCT* [online]. 2007 [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8274_1_1/

27. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent* [online]. 2008 [cit. 2013-12-16]. 84 s. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm
28. MŠMT. *53-41-M/007 Zdravotnický asistent* [online]. 2004 [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/53/5341M007.html>
29. NEZVALOVÁ, D. 1995. *Pedagogika pro učitele - část první: Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 104 s. ISBN 80-7067-490-3.
30. OBST, O. 2006. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
31. OKOŇ, W. 1966. *K základům problémového učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 222 s. Bez ISBN.
32. PECINA, P. 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra didaktických studií. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
33. PECINA, P. a L. ZORMANOVÁ. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 147 s. ISBN 978-80-2104-834-8.
34. PETTY, G. 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
35. *Program antistresové intervence pro studenty vysokých škol*. [online]. 2001 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://www1.szu.cz/poradna/uspesnystudent/index.php>
36. PRÚCHA, J. a E. WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
37. SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál. 312 s. ISBN 80-7178-124-X.
38. SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publisch. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

39. SITNÁ, D. 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. Vyd. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
40. Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Karlovy Vary. [online]. 2011 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.zdravkav.cz/node/74>
41. ŠEBESTOVÁ, A. 2006. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. Stupni ZŠ: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 98 s., 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce Hana Horká.
42. ŠIKULOVÁ, R. a L. MÜLLEROVÁ. 2001. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 232 s. ISBN 80-7044-365-0.
43. TIKALSKÁ, S. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?. *Metodický portál RVP. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2.9.2008 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>
44. TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo Naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 65 s. ISBN 80-901065-1-x.
45. *Tradice versus alternativa* [online]. 2008 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://obrvenda.webnode.cz>
46. VALENTA, J. 2000. *Učit se být*. Praha: Strom. 96 s. ISBN 80-86106-08-X
47. VALIŠOVÁ, A. a H. KOSÍKOVÁ. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
48. VOSEČEK, J. Nonverbální komunikace. *Hranostaj* [online]. 9.8.2006 [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: <http://www.hranostaj.cz/hra290>
49. Vyhláška č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků. [online]. 2013 [cit. 2013-11-12]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonInfo.jsp?idBiblio=73877&nr=55~2F2011&rpp=50#local-content>

50. ZACHAROVÁ, E. a J. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing. 278 s. ISBN 978-80-247-4062-1.
51. ZACHAROVÁ, E., J. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ a V. LITTVA. 2010. *Aplikovaná psychologie ve zdravotnické praxi*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě. 224 s. ISBN 978-80-7368-703-8.
52. Zákon 96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů. [online]. 2013 [cit. 2013-11-12]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=57523&nr=96~2F2004&rpp=50#local-content>
53. Zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. 2013 [cit. 2013-11-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
54. ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká Republika
DÚ	dílčí úkol
E-U-R	Evokace - Uvědomění si významu – Reflexe
I.N.S.E.R.T.	Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking (metoda RWCT)
MEFDA	Motivace – Expozice – Fixace – Diagnostika – Aplikace
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
n	absolutní četnost
např.	například
popř.	popřípadě
RVP	Rámcový vzdělávací program
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking = Čtením a psaním ke kritickému myšlení
s.	strana
Sb.	sbírka
SZŠ	Střední zdravotnická škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
V.CH.D.	Víme – Chceme vědět – Dozvěděli jsme se (metoda RWCT)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Složení souboru respondentů

Tabulka 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví

Tabulka 3 Zastoupení respondentů dle ročníku

Tabulka 4 Využívané aktivizační metody v hodinách psychologie

Tabulka 5 Tři nejužívanější aktivizační metody v hodinách psychologie

Tabulka 6 Tři minimálně (nikdy) užívané aktivizační metody v hodinách psychologie

Tabulka 7 Frekvence užívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

Tabulka 8 Využití aktivizačních metod v jednotlivých částech hodiny

Tabulka 9 Oblíbený typ výuky

Tabulka 10 Postoj žáků k využívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Složení souboru respondentů

Graf 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví

Graf 3 Zastoupení respondentů dle ročníku

Graf 4 Využívané aktivizační metody v hodinách psychologie

Graf 5 Tři nejužívanější aktivizační metody v hodinách psychologie

Graf 6 Tři minimálně užívané (nikdy nevyužívané) aktivizační metody v hodinách psychologie

Graf 7 Frekvence užívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

Graf 8 Využití aktivizačních metod v jednotlivých částech hodiny

Graf 9 Oblíbený typ výuky

Graf 10 Postoj žáků k využívání aktivizačních metod v hodinách psychologie

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Křivka denní výkonnosti

Příloha 2 Křivka pozornosti v průběhu 30 minut

Příloha 3 Dotazník pro žáky

Příloha 4 Učební osnovy pro obor zdravotnický asistent 4. ročník

Příloha 5 Zadání k aktivizační metodě „Skládkové učení“

Příloha 6 Příklad vedení aktivizační metody „Hra na konflikt“

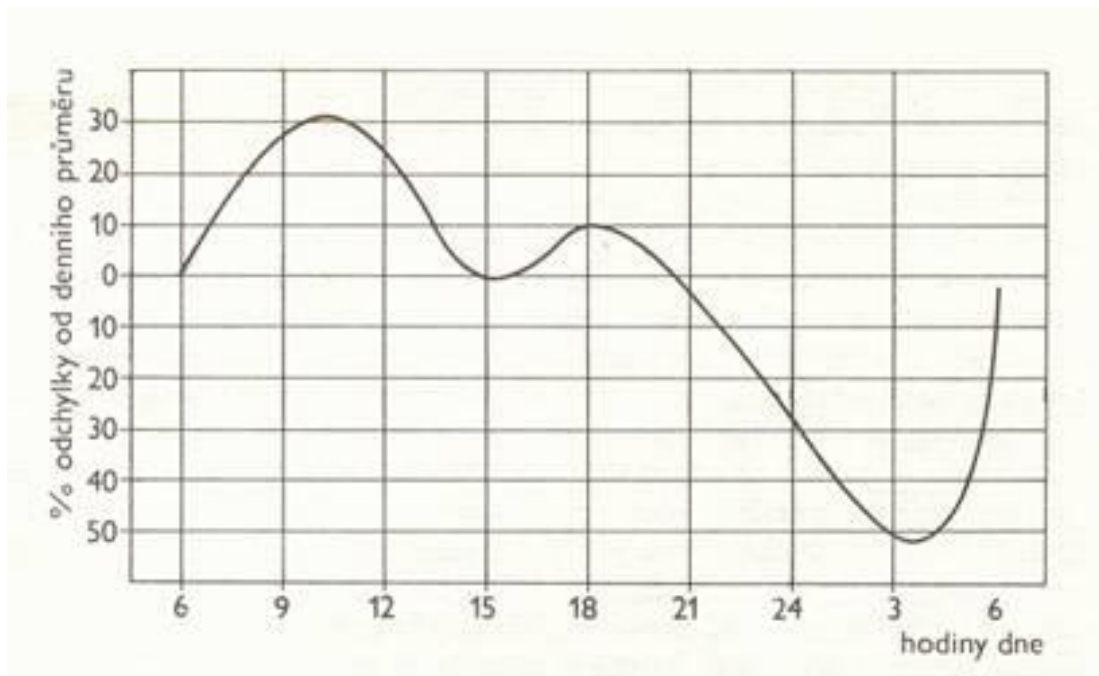
Příloha 7 Zadání k aktivizační metodě „Jednostranná komunikace“

Příloha 8 Řešení ke hře „Riskuj“

PŘÍLOHY

Příloha 1

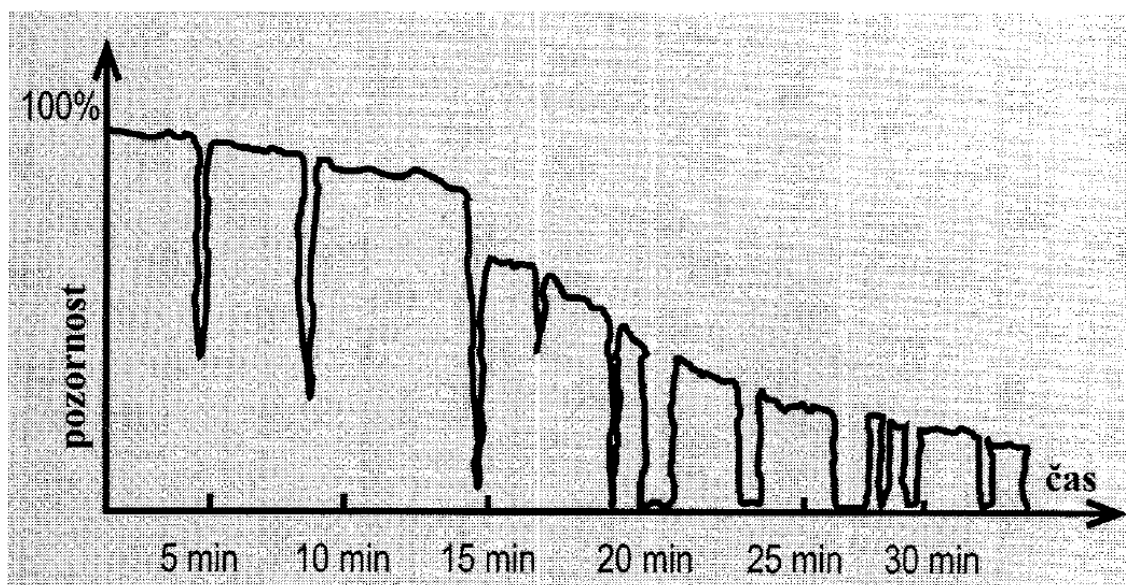
Křivka denní výkonnosti



(Zdroj: www1.szu.cz, 2001)

Příloha 2

Křivka pozornosti v průběhu 30 minut



(Zdroj: Petty, 2006)

Příloha 3

Dotazník pro žáky

Anonymní dotazník pro studenty

Dobrý den milí studenti, jmenuji se Helena Klingerová, jsem studentkou Pedagogické fakulty UP v Olomouci a v rámci výzkumné práce bych vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku.

Dotazník se týká využívání aktivizačních metod ve výuce předmětu Psychologie a komunikace.

Dotazník je anonymní, není tedy třeba uvádět své jméno.

Předem děkuji za vyplnění.

Pokyny k vyplnění

Pokud není uvedeno jinak, v otázce označte vždy jen jednu odpověď.

1) Jaký typ výuky preferujete?

- ☐ Tradiční typ vyučování (př. v hodině převažuje zejména aktivita vyučujícího, který vykládá žákům dané téma)
- ☐ Konstruktivistický typ vyučování = Aktivní vyučování (př. v hodině, převažuje aktivita žáků, žáci svou vlastní aktivitou získávají potřebné vědomosti a dovednosti, vyučující aktivitu žáků řídí, kontroluje, popřípadě žákům pomáhá)
- ☐ Prolínání tradiční výuky s aktivizacemi (kombinace obou typů)

2) Jaké aktivizační metody využívá váš vyučující v hodinách psychologie? (možnost označit více odpovědí)

- ☐ Brainstorming/Brainwriting
- ☐ Jiné diskuzní metody
- ☐ Křížovky
- ☐ Metoda ano-ne
- ☐ Pětilístek
- ☐ Pexeso
- ☐ Práce s textem (samostatná či skupinová práce s učebnicí, studijním textem)
- ☐ Inscenační metody (hraní rolí př. hraní si na pacienta)
- ☐ Situační metody (na zadané téma odehrajete děj)
- ☐ Pojmové/Myšlenkové mapy
- ☐ Skupinové řešení úlohy
- ☐ Simulační hry
- ☐ Jiné: _____

3) Vyberte 3 nejvíce užívané aktivizační metody.

- ☐ Brainstorming/Brainwriting
- ☐ Jiné diskuzní metody
- ☐ Křížovky
- ☐ Metoda ano-ne
- ☐ Pětílístek
- ☐ Pexeso
- ☐ Práce s textem (samostatná či skupinová práce s učebnicí, studijním textem)
- ☐ Inscenační metody (hraní rolí př. hraní si na pacienta)
- ☐ Situační metody (na zadané téma odehrajete děj)
- ☐ Pojmové/Myšlenkové mapy
- ☐ Skupinové řešení úlohy
- ☐ Simulační hry
- ☐ Jiné: _____

4) Vyberte 3 aktivizační metody, které vyučující v hodinách psychologie nepoužívají nebo je používají jen minimálně.

- ☐ Brainstorming/Brainwriting
- ☐ Jiné diskuzní metody
- ☐ Křížovky
- ☐ Metoda ano-ne
- ☐ Pětílístek
- ☐ Pexeso
- ☐ Práce s textem (samostatná či skupinová práce s učebnicí, studijním textem)
- ☐ Inscenační metody (hraní rolí př. hraní si na pacienta)
- ☐ Situační metody (na zadané téma odehrajete děj)
- ☐ Pojmové/Myšlenkové mapy
- ☐ Skupinové řešení úlohy
- ☐ Simulační hry
- ☐ Jiné: _____

5) Jak často v hodinách psychologie váš učitel využívá aktivizační metody?

- ☐ Každou vyučovací hodinu
- ☐ Občas (každou 2.-3. hod.)
- ☐ Zřídka kdy
- ☐ Nevyužívá vůbec

6) Ve které části hodiny využívá váš učitel aktivizační metody nejčastěji?

- ☐ Na začátku hodiny (př.: při opakování)
- ☐ Ke konci hodiny (př.: po výkladu látky)
- ☐ Uprostřed hodiny (př.: při výkladu látky)
- ☐ Nepřetržitě celou hodinu

7) Z jakého důvodu vám aktivizační metody vyhovují?

- ☐ Pomáhají mi lépe si pamatovat učivo
- ☐ Hodina mě více baví, nenudím se
- ☐ Nemám rád/a aktivizační metody, jsem raději pasivním posluchačem
- ☐ Jiné: _____

8) Vaše pohlaví?

☐ Muž

☐ Žena

9) Škola, na které studujete?

☐ SZŠ a VOŠ Cheb

☐ SZŠ a VOŠ Karlovy Vary

10) Ročník, ve kterém studujete?

☐ 1.

☐ 3.

☐ 2.

☐ 4

(Zdroj: Autor, 2014)

Příloha 4

Učební osnovy pro obor zdravotnický asistent 4. ročník

4. ročník

Komunikace a řešení modelových situací	
Výsledky vzdělávání	Učivo
Žák: je schopen podat na základě pozorování a rozhovoru jednoduchou charakteristiku člověka • uplatňuje individuální přístup k nemocným s respektováním jejich osobnosti, věku, potřeb a sociokulturních a jiných zvláštností • komunikuje s pacienty vhodným způsobem s ohledem na jejich věk, osobnost a zdravotní stav a s vědomím respektování národnostních, náboženských, jazykových a jiných odlišností zejména vlivu sociokulturního prostředí • identifikuje významy neverbálních signálů a dokáže kontrolovat svůj neverbální projev • dodržuje práva pacientů pomáhá pacientům překonávat problémy spojené s nemocí a udržovat kontakt s vnějším prostředím • respektuje zásady komunikace se smyslově i tělesně handicapovanými	I. Komunikace 1. Komunikace nonverbální Co si sdělujeme beze slov Rozbor nonverbálních technik Haptika ,mimika, posturologie, Kinezika, gestika Význam neverbálních projevů pro život člověka, kontrola neverbálních projevů 2. Verbální komunikace Komunikátor, komunikant, komuniké Komunikační partneři, komunikační kanál, psychologický dopad komunikace na klienta Chyby v komunikaci 3. Rozhovor Direktivní a nedirektivní rozhovor, specifické komunikační techniky Navazování kontaktu, dotazování, aktivní naslouchání Zaujímání a projevování postojů Diskuse, argumentace Nejčastější chyby v rozhovoru 4. Komunikační styly a způsob komunikace s ohledem na věk, osobnost a zdravotní stav klienta Optimální komunikace Asertivita – význam, asertivní práva Komunikace v zátěžových situacích Žádost o laskavost Odmítání požadavku Prevence a řešení konfliktu Komunikace zdravotnického pracovníka s klientem Komunikace s obtížným klientem. Komunikace s handicapovaným klientem Komunikace s dítětem Respektování náboženství, jazykových a jiných odlišností při komunikaci vzhledem k sociokulturnímu prostředí

Aplikace psychologie v osobním životě	
Výsledky vzdělávání Žák: • je si vědom psychosomatické jednoty lidského organismu • je si vědom důležitosti naslouchání a umění naslouchat	Učivo II. Aplikace psychologie v osobním životě Sociální role, adaptace v měnícím se prostředí Problematika utváření a udržení partnerských vztahů, týraná a zneužívaná žena Rodičovství, rodičovská role Syndrom týraného a zneužívaného dítěte Drogové a jiné závislosti Stres a stresory, psychosomatika Aserivita, asertivní práva Naslouchání a umění naslouchat svému okolí

(Zdroj: www.zdravkakov.cz, 2011)

Příloha 5

Zadání k aktivizační metodě „Skládkové učení“

Rozhovor - část „A“

Rozhovor můžeme definovat jako verbální výměnu informací mezi dvěma nebo více lidmi (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004). Lze ho definovat také jako formu interpersonální komunikace, ve které se setkávají dva lidé a prostřednictvím otázek a odpovědí dosahují svých cílů (De Vito, 2001). Pokud bychom chtěli charakterizovat rozhovor více po zdravotnické stránce, lepší definici poskytuje Kristová (2004), která píše: „Rozhovor je plánovaná komunikace nebo konverzace, která se uplatňuje ve všech fázích ošetrovatelského procesu.

Každý rozhovor má stránku věcnou, kdy získáváme a dodáváme informace a stránku sociálně emoční, která je dána postojem zdravotnického asistenta k pacientovi (otevřenost, neosobnost).

Pro vedení rozhovoru platí, že postupujeme pomalu, empaticky a nedirektivně. Obrazně lze říci, že jdeme tam, kam nám to pacient dovolí, a to na základě důvěry a sympatií, jež vůči nám pacient cítí (Zacharová, Šimíčková – Čízková a Littva, 2010).

Komunikaci může znesnadňovat to, že mnozí lidé nejsou zvyklí a neumějí hovořit o svých prožitcích a špatně se orientují ve svém vnitřním světě (Vymětal, 2003).

Rozhovor je základní metodou psychologického působení na pacienty. V ošetrovatelské praxi rozhovor plní 2 základní funkce:

1. Prostřednictvím rozhovoru poznáváme osobnost pacienta.
2. Prostřednictvím rozhovoru se snažíme navodit změnu v osobnosti nebo v jejím chování a jednání, např. dodržováním diety aj. (Zacharová, Šimíčková–Čízková a Littva, 2010).

Rozhovor – část „B“

Dobře připravený a vedený rozhovor má svojí strukturu, jež by měl zdravotnický asistent nejen ovládat, ale i účinně aplikovat. Skládá se z 5 fází:

1. fáze - Přípravná a plánovací fáze

Na rozhovor je třeba se připravit. Je vhodné, aby měl ráz přirozené rozpravy, dialogu, kdy zdravotnický asistent získává informace, které jsou důležité pro realizaci ošetrovatelského procesu. Zdravotnický asistent v této fázi hledá odpovědi na otázky:

S kým? – S jakým pacientem budu provádět rozhovor? V této fázi je důležité nahlédnout do dokumentace pacienta, kde se seznámíme se základními údaji (rodinná anamnéza, osobní anamnéza, aj.).

Proč? – Je otázka, kterou si klademe, abychom věděli, kam náš rozhovor s pacientem má směřovat, proč tento rozhovor uskutečňujeme. Co potřebujeme vědět, aby ošetrovatelský proces mohl hladce probíhat.

Co? – Touto otázkou si upřesňujeme obsah rozhovoru, který nás dovede k danému cíli, tedy k výše zmíněnému „Proč?“.

Jak? - Pokud nemáme daný protokol, ve kterém jsou otázky již formulované, jde o formulaci vlastních otázek. Je třeba uvažovat i nad tím, s kým budeme hovořit a jaké zásady komunikace budeme uplatňovat.

Kdy a Kde? – Zdravotnický asistent by měl přemýšlet nad tím, kdy je vhodný čas pro vedení rozhovoru a v jakém prostředí bude rozhovor probíhat (soukromí, klidné prostředí) (Zacharová, Šimíčková – Čízková a Littva, 2010).

2. fáze - Zahájení rozhovoru

Před zahájením rozhovoru je důležité, aby si zdravotnický asistent zjistil, zda je pacient v dobré psychické i fyzické pohodě a zajistil soukromí. Důležité je s pacientem navázat důvěrný vztah. Průběh i výsledek rozhovoru často ovlivňuje první dojem, proto je důležité dbát na mluvené slovo a jeho souhru s neverbálními projevy. Základem navázání kontaktu je pozdrav a správné oslovení pacienta, při kterém se mu díváme do očí. Úroveň očí obou komunikujících by měla být v horizontální úrovni, s možností uhýbat pohledem. Po navázání kontaktu zdravotnický asistent pacienta přivítá a krátce naváže rozhovor na zájmy př. knihu, co leží na stolku pacienta, fotografii. Pak nastíní téma rozhovoru a upozorní i na čas, který na rozhovor mají („Mám chvilku čas, asi 15 min.“), vysvětlí důvody rozhovoru („Zítra ráno máte vyšetření. Od půlnoci byste neměl nic jíst a pít.“). Je důležité při rozhovoru nezacházet do přílišných podrobností a neztrácet při něm kontrolu (Zacharová, Šimíčková – Čízková a Littva, 2010).

Rozhovor – část „C“

3. fáze - Průběh rozhovoru

Je jádro rozhovoru, kdy nám pacient sděluje, jak se cítí, co prožívá, odpovídá na naše otázky. Tento úsek rozhovoru je nejdelší a na úvodní fázi by měl navazovat plynule. Nejčastější otázku, kterou při této fázi používáme, je: „Co vás přivedlo do nemocnice?“ V této fázi se pacient buď sám rozpovídá, či odpovídá na otázky zdravotnického asistenta, či zde může docházet k předávání informací od zdravotnického asistenta k pacientovi (Zacharová, Šimíčková – Čížková a Littva, 2010).

4. fáze - Ukončení rozhovoru

V této fázi rozhovoru je důležité, aby zdravotnický asistent stručně shrnul, o čem se hovořilo a pozvolna rozhovor ukončit. Je dobré pacienta ubezpečit o tom, že získané informace nebudou zneužity. Zdravotnický asistent by měl ocenit dosažené výsledky. Za rozhovor nesmí zapomenout poděkovat a případně si dohodnout příští rozhovor, pokud bude třeba (Zacharová, Šimíčková – Čížková a Littva, 2010).

5. fáze - Záznam rozhovoru

Při rozhovoru si zdravotník dělá poznámky výjimečně, proto je důležité si základní body zapamatovat a hned po ukončení rozhovoru tyto informace zapsat do zdravotnické dokumentace pacienta (Zacharová, Šimíčková – Čížková a Littva, 2010).

Rozhovor – část „D“

Každý rozhovor mezi zdravotníkem a pacientem podléhá zásadám rozhovoru, které je třeba pro jeho úspěšné vedení respektovat. Mezi základní pravidla rozhovoru patří:

- a) Příprava na rozhovor – stanovit si cíl
- b) Správně rozhovor zahájit (pozdrav, oslovení, vymezení času)
- c) Získat důvěru pacienta
- d) Udržet oční kontakt
- e) Projevit upřímný zájem o rozhovor
- f) Využít pozitivní neverbální projevy
- g) Přizpůsobit se jazykové úrovni pacienta (odborné termíny, nezasahovat do odpovědi pacienta)
- h) Hovořit klidně, pomalu, zřetelně
- i) Otázky formulovat jasně a zřetelně, pokládat jen jednu otázku v jednu chvíli, vyhýbat se sugestivním otázkám
- j) Neovlivňovat pacienta svými názory a nemluvit o sobě ani svých problémech, vyhýbat se osobním příkladům („Kdybych byl na Vašem místě.“)
- k) Při rozhovoru pacientovi naslouchat, ale nenechat se unést svými city
- l) Nepokládat příliš osobní otázky, jen výjimečně
- m) Akceptovat pacientovo mlčení (Zacharová, Šimíčková – Čízková a Littva, 2010)

V rozhovoru se můžeme setkat s tzv. komunikačními překážkami (bariérami), které brání bezproblémové výměně informací. Jde například o nedostatek klidu či intimity, časový stres, tělesný diskomfort (bolest, hlad), zhoršený příjem informací z důvodu poruch smyslového vnímání nebo komunikace s cizincem. Zdravotník může zabránit plynulému toku hovoru např. svou necitlivostí (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Rozhovor - část „E“

Rozhovorů je několik druhů a lze je dělit z mnoha hledisek, přičemž každý zdravotnický pracovník by měl zvládat zejména níže jmenované rozhovory.

Vstupní rozhovor je rozhovor, který se zaměřuje na podstatné informace o nemocném. V této souvislosti se osvědčuje ošetřovatelská dokumentace, která nás navede na otázky, které je třeba neopomenout (spánek, bolest, soběstačnost, aj). Pokud rozhovor doplňujeme i o dřívější obtíže a problémy, hovoříme o rozhovoru anamnestickém, kdy zjišťujeme údaje nejen o zdravotním stavu nemocného, ale i o jeho rodině, pracovním prostředí, chorobách rodičů a sourozenců apod. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Při vstupním rozhovoru se zdravotník může dozvědět též informace, na jejichž základě lze usuzovat na nějakou z ošetřovatelských diagnóz, a tak můžeme mluvit o rozhovoru diagnostickém.

Velmi důležitým rozhovorem ve zdravotnictví je tzv. abreakční rozhovor, který pacientovi umožňuje odreagování emocí. Nemocní často prožívají ambivalentní pocity, pocity méněcennosti a bezmoci, proto by se zdravotník neměl bát autentického projevu nemocného. Je důležité je nechat vyplakat, nechat je říci, jak se cítí, co prožívají. Často takový rozhovor a přístup k pacientům přináší zklidnění rychleji, jelikož jim dáváme najevo, že o jejich problémech víme a chápeme je. Pro pacienty je abreakční rozhovor významnou hodnotou (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Direktivní rozhovor je takový rozhovor, kdy nemocnému udílíme rady, pokyny a vyžadujeme jejich plnění. Důležité je v takovémto rozhovoru neustále respektovat společenská pravidla a individualitu nemocného (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Nedirektivní rozhovor často využíváme po vstupním rozhovoru. Jeho cílem je uklidnit nemocného, působit na něj, ovlivnit ho. V tomto případě je velmi důležité, jakým způsobem klademe otázky. Otázky by měli být formulovány tak, aby se na ně mohl pacient vyjádřit volně. Užíváme tedy otázky otevřené (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Pracovní list – na téma Rozhovor

1. Definuj pojem rozhovor?
2. Napiš, jaké funkce plní rozhovor?
3. Vypiš fáze rozhovoru a stručně je charakterizuj.
4. Napiš, jaké znáš druhy rozhovorů, a vysvětli, k čemu jsou dobré?
5. Vysvětli, který rozhovor má pro pacienta často největší hodnotu a proč?
6. Vyjmenuj alespoň 3 komunikační bariéry, se kterými se v praxi můžete setkat.

(Zdroj: Autor, 2014)

Příloha 6

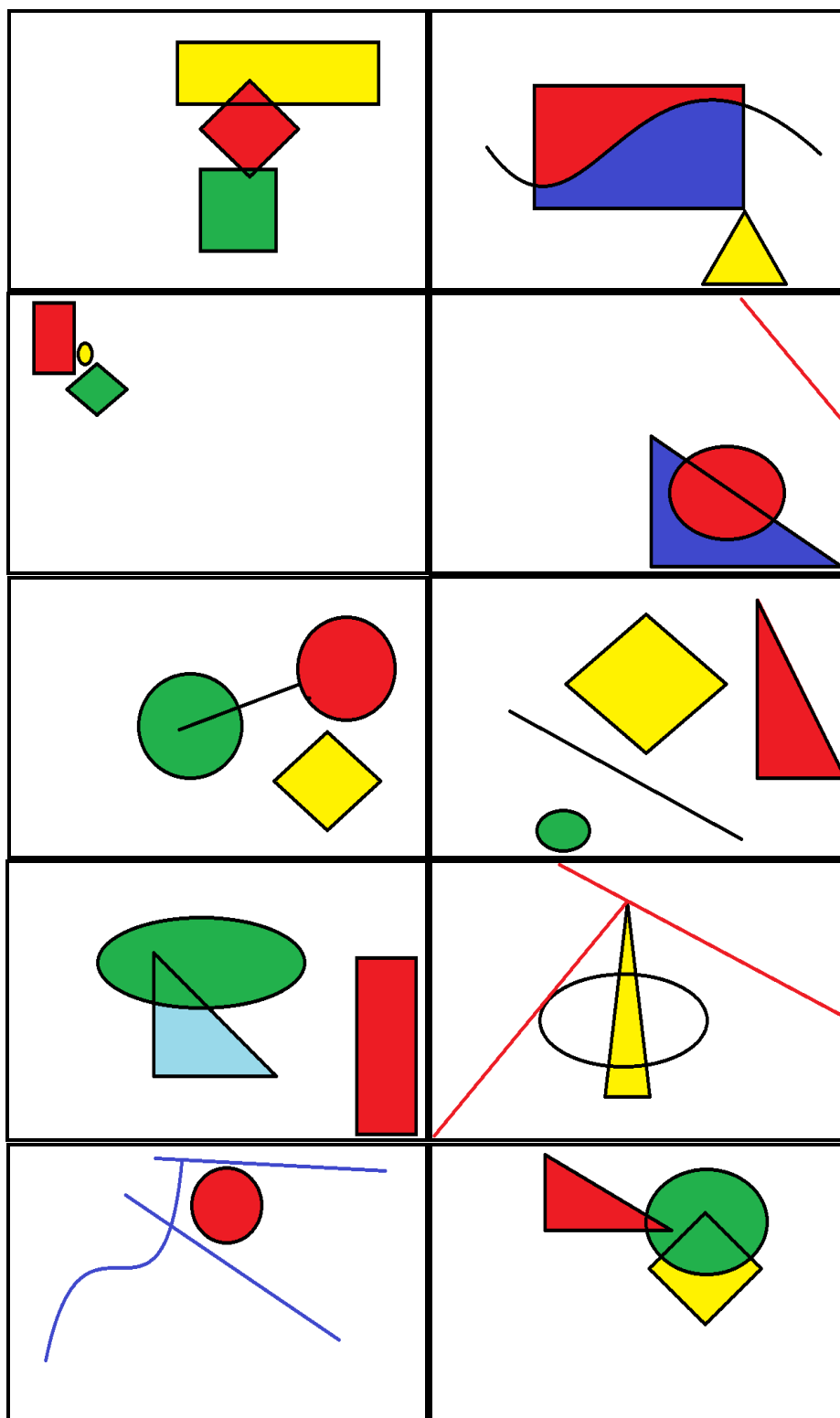
Příklad vedení aktivizační metody Hra na konflikt

Hra na konflikt - příklad			
Obě skupiny žáků vytvoří seznam konfliktů	Pacient má studené jídlo, utočí na personál.		
	Staniční sestra má problém s nízkou kvalitou ošetrovatelské péče podřízeného pracovníka.		
	Rodina si stěžuje na špatnou péči o dědečka.		
	Paní uklízečka vytýká sestřám, co jí stále špiní podlahu, že pokoj už vytírala 3 a znovu už to dělat nebude.		
	Rodina je zaskočena sprostým jednáním zdravotnického asistenta, chce situaci řešit na vyšších místech.		
Společné rozdělení konfliktů do kategorií	Personál	Rodina nemocného	Pacient
	Staniční sestra má problém s nízkou kvalitou ošetrovatelské péče s podřízeným pracovníkem. Paní uklízečka hubuje sestřám, co jí stále špiní podlahu, že pokoj už vytírala 3 a znovu už to dělat nebude.	Rodina si stěžuje na špatnou péči o dědečka. Rodina je zaskočena sprostým jednáním zdravotnického asistenta, chce situaci řešit na vyšších místech.	Pacient má studené jídlo, utočí na personál.
Obě skupiny si vyberou 1 konflikt - vytvoří scénář	Pacient má studené jídlo, utočí slovně na personál. (personál nad věcí mávne rukou, konflikt neřeší) Staniční sestra má problém s nízkou kvalitou ošetrovatelské péče podřízeného pracovníka. (podřízený oponuje, že to není pravda, nemá důkazy, nikdo si nestěžuje)		
Celá třída rozebírá správné řešení konfliktů, vlastní zkušenosti.			

(Zdroj: Autor, 2014)

Příloha 7

Zadání k aktivizační metodě Jednostranná komunikace



(Zdroj: Autor, 2014)

Příloha 8

Řešení ke hře Riskuj

<u>Řešení - Riskuj</u>
T. modrá za 1000
<u>Řekněte, jak se jmenuje lékařka, která popsala fáze, jimiž prochází nemocný se smrtelnou diagnózou.</u> - E. Kübler-Rossová
T. modrá za 2000
<u>Vysvětlete pojem nonverbální komunikace a uveďte alespoň tři její komponenty.</u> - řeč těla, je považována za upřímnější formu komunikace, její komponenty jsou například kinezika, mimika, gestika, řeč očí, paralingvistické projevy, proxemika aj.
T. modrá za 3000
<u>Spoluhráč z vaší skupiny mimicky ztvární strach, úzkost nebo bolest. Možnost, kterou vybral, napíše na papír tak, aby nikdo neviděl, co píše. Určete, co váš spoluhráč právě prožívá?</u> - hlídáme stanovené podmínky, pokud prožitek, který byl napsán na papírku, není správně uhodnut, hádá druhá skupina
T. modrá za 4000
<u>Vysvětlete rozdíl mezi direktivním a nedirektivním rozhovorem.</u> - direktivní rozhovor = takový rozhovor, kdy nemocnému udílíme rady, vyžadujeme jejich plnění, s respektováním společenských pravidel a individuality nemocného - nedirektivní rozhovor = cílem tohoto rozhovoru je uklidnit nemocného, působit na něj, ovlivnit ho
T. modrá za 5000
<u>Určete, o jaký druh chování jde, jestliže vstupujeme pacientovi do řeči, nevěnujeme mu pozornost, nedáváme mu možnost dotazu apod.</u> - devalvace
S. modrá za 1000
<u>Vysvětlete pojem narcismus.</u> - přemrštěné zaměření na vlastní osobu, na obdiv k sobě samému s egocentrickým laděním

S. modrá za 2000

Charakterizujte svými slovy pojem asertivita a vyjmenujte alespoň tři asertivní práva.

- je schopnost prosazovat vlastní názor, stanovisko nebo zájem. Je to komunikační strategie, jež se liší od agresivity a pasivity.

asertivní práva:

1. Máte právo sami posuzovat své chování, myšlenky, emoce, a nést za ně a za jejich důsledky odpovědnost.
2. Máte právo nenabízet žádné výmluvy či omluvy, ospravedlňující vaše chování.
3. Máte právo sami posoudit, zda a nakolik jste odpovědní za problémy druhých lidí.
4. Máte právo změnit svůj názor.
5. Máte právo dělat chyby a být za ně odpovědný.
6. Máte právo říci: „Já nevím.“
7. Máte právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Máte právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Máte právo říci: „Já ti nerozumím.“
10. Máte právo říci: „Je mi to jedno.“

S. modrá za 3000

Vyjmenujte, jakými fázemi prochází nemocný se smrtelnou diagnózou.

1. fáze - šok, popírání, negace
2. fáze – agrese
3. fáze – kompromis, smlouvání
4. fáze – deprese
5. fáze - akceptace , smíření

S. modrá za 4000

Mezi základní charakteristiky zdravotnického asistenta patří sociocentrismus, tolerance a autonomie. Vysvětlete svými slovy tyto pojmy.

- **sociocentrismus** = orientace na potřeby druhých
- **tolerance** = postoj snášenlivosti k chování, přesvědčení, víře a postojům druhých lidí
- **autonomie** = nezávislý vztah k autoritám

S. modrá za 5000

Popište rozdíl mezi augmentativní a alternativní komunikací, uveďte konkrétní příklady.

- **augmentativní komunikace** = podporuje již existující komunikační schopnosti, které jsou ale nedostatečné pro dorozumívání, usnadňuje porozumění řeči (př.: piktogramy)
- **alternativní komunikace** = slouží jako náhrada mluvené řeči (př.: znaková řeč)

Zelená za 1000

Definujte pojem komunikace a vyjmenujte její formy.

- výměna informací mezi 2 či více jedinci přímo nebo nepřímo prostřednictvím médií, telefonů, rádia apod.
- dělí se na verbální, nonverbální a komunikaci činem

Zelená za 2000
- zlatá cihla
Zelená za 3000
<u>Vysvětlete, proč je komunikace s pacientem, který trpí afázií obtížná.</u>
- afázie je získané narušení komunikačních schopností, zapříčiněné traumatem či onemocněním mozku. U pacienta se projevuje parafrázemi, logorheou a neologismy, proto pacientovi můžeme hůře rozumět
Zelená za 4000
<u>Vyjmenujete alespoň 3 zásady, které byste aplikovali při komunikaci s agresivním pacientem.</u>
1. Naslouchat nemocnému, nechte ho mluvit, neskákat mu do řeči, zjistit důvod jeho emočního jednání. Pokud nemocný nemluví, zeptat se ho, co ho trápí. 2. Dodržovat bezpečnou vzdálenost, chovat se klidně. 3. Pokud nemocný živě gestikuluje, být ve střehu a snažit se ho posadit a vyzvat ho ke klidnému dýchání. 4. Nenechat se strhnout ke hrubému chování. 5. Hovořit stručně, jasně, srozumitelně, klidně. 6. Pokud se pacient neuklidní, zavolat si pomoc – policie, lékař (léky na zklidnění). 7. Omluvit se nemocnému, pokud bude příčinou jeho hněvu chyba zdravotníků. 8. Pozor na neverbální komunikaci, udržovat oční kontakt.
Zelená za 5000
<u>Zdůvodněte, proč je důležité, aby zdravotník ovládal techniky nonverbální komunikace.</u>
- nonverbální komunikace druhému člověku říká mnohem více než komunikace verbální, někteří lidé jsou velmi vnímaví a empatičtí a v případě, že se nonverbální komunikace nesejde s komunikací verbální, mohou brát komunikaci jako neupřímnou - je třeba znát i specifika nonverbální komunikace jiných etnik.

(Upraveno dle: Kelnarová a Matějková, 2009)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Helena Klingerová
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotvědy
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Majerová
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Aktivizační metody ve výuce předmětu psychologie na středních zdravotnických školách
Název v angličtině:	Activation methods in teaching the subject of psychology on secondary medical schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou využívání aktivizačních metod ve výuce předmětu psychologie. Jedním z hlavních cílů práce bylo zmapovat stav využívání aktivizačních metod ve výuce psychologie na vybraných středních zdravotnických školách, k čemuž jsme použili nestandardizovaných anonymních dotazníků. Dále jsme v diplomové práci vytvořili návrh aktivizačních metod na určitá témata předmětu psychologie, který lze využít v praxi.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, výukové metody, psychologie a komunikace, střední zdravotnická škola, žáci.

Anotace v angličtině:	My thesis is concerned with issues of the activation methods in education of psychological field. One of the main aims is to produce a map of the actual usage of the activation methods in a representative sample of secondary schools in the Czech republic. To achieve this goal we have used the nonstandard anonymous forms. After the research we set up some more possibilities of activation methods for teachers of psychology which they can use in their classes.
Klíčová slova v angličtině:	Activation methods, teaching methods, psychology and communication, Secondary Medical School, students.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Křivka denní výkonnosti Příloha 2 Křivka pozornosti v průběhu 30 minut Příloha 3 Dotazník pro žáky Příloha 4 Učební osnovy pro obor zdravotnický asistent 4. ročník Příloha 5 Zadání k aktivizační metodě „Skládkové učení“ Příloha 6 Příklad vedení aktivizační metody „Hra na konflikt“ Příloha 7 Zadání k aktivizační metodě „Jednostranná komunikace“ Příloha 8 Řešení ke hře „Riskuj“
Rozsah práce:	106 s.
Jazyk práce:	Český jazyk