UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy

Diplomová práce

Bc. Jan Ječmeň

Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

Zpětná vazba učitelů k výkonu studentů při řešení modelové situace

Olomouc 2021 Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marečková, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jan Ječmeň
Katedra nebo ústav:	Katedra antropologie a zdravovědy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marečková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Zpětná vazba učitelů k výkonu studentů při řešení modelové situace
Název v angličtině:	Feedback of teachers to students' performance in solving a model situation
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice podávání zpětné vazby vyučujících studentům po modelových situacích řešených studenty. Jedná se o deskriptivní studii, která je pro svůj nízký počet participantů označena za pilotní studii. Výzkum je proveden za pomoci strukturovaného, otevřeného a nezúčastněného pozorování v kvantitativním designu u souboru 10 vysokoškolských vyučujících na jedné škole v rámci projektového dne. Pozorované jevy jsou formou popisné statistiky analyzovány a následně jsou nezajímavější výsledky diskutovány. Na diskusi navazují návrhy hypotéz pro případný následný výzkum.
Klíčová slova:	vyučující, pozorování, zpětná vazba
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of giving feedback to the teacher after the model situation solved by students. This is a descriptive study, which is called a pilot study due to its low number of participants. The research is carried out with the help of structured, open and non-participatory observation in quantitative design in a group of 10 university teachers at one school

	within the project day. The observed phenomena are analyzed in the form of descriptive statistics and then the most interesting results are discussed. The discussion is followed by hypothesis proposals for possible follow-up research.
Klíčová slova v angličtině:	teachers, observation, feedback
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Žádost o udělení souhlasu s výzkumem Příloha č. 2 – Průvodní dopis Příloha č. 3 – Informovaný souhlas Příloha č. 4 – Záznamový arch
Rozsah práce:	74 + 22 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil pouze uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci, dne_____ _____

Bc. Jan Ječmeň

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří doc. PhDr. Janě Marečkové, Ph.D. za cenné připomínky, vstřícný přístup při konzultacích a hodnotné rady u zpracování této diplomové práce. Rád bych také poděkoval paní Mgr. Evě Jiřičkové za jazykovou korekturu textu.

OBSAH

ÚVOD 6
1 CÍLE PRÁCE 6
2 PŘEHLED PUBLIKOVANÝCH POZNATKŮ 9
2.1 Vzdělávání zdravotnických záchranářů 9
2.1.1 Obor zdravotnický záchranář 10
2.2 Zpětná vazba 15
2.2.1 Vymezení pojmů týkajících se zpětné vazby 16
2.2.2 Cílená zpětná vazba 21
2.3 Zážitková pedagogika 24
2.4 Pozorování v kvantitativním designu výzkumu 26
2.5 Metodika a výsledky literární rešerše 28
3 PRAKTICKÁ ČÁST 33
3.1 Metodika 34
3.2 Výsledky 37
4 DISKUSE 51
4.1 Metodika a výsledky literární rešerše 57
ZÁVĚR 62
REFERENČNÍ SEZNAM 64
Seznam zkratek 73
Seznam tabulek 73
Seznam grafů 74
Seznam příloh 74
PŘÍLOHY 75

ÚVOD

Studium na středních zdravotnických školách a lyceích propojuje teoretickou výuku, praktická cvičení ve škole a praxi v reálném prostředí zdravotnických zařízení. Absolventi nejen středních zdravotnických škol a zdravotnických lyceí si dále rozšiřují znalosti a dovednosti v navazujících zdravotnických oborech na vyšších odborných školách a vysokých školách. Ať už se jedná o všeobecné sestry, porodní asistentky, zdravotnické záchranáře a další, všichni potřebují získat především potřebnou praxi. Nedílnou součástí vzdělání je tedy zdravotnická praxe, zaměřená nejen na aplikaci již naučených teoretických znalostí a dovedností, ale i na socializaci, pro mnohé, v novém prostředí. Přestože studenti mají praktickou činnost (praxi) na nemocničních odděleních, a v případě zdravotnických záchranářů i na zdravotnické záchranné službě, je zřejmé že, jak uvádí So a kol. (2019), nemohou stihnout a v některých případech si ani nemohou vyzkoušet všechny úkony, které se teoreticky naučili a po dostudování je budou v praxi sami provádět. Nejen z těchto důvodů bývají do vyučování na zdravotnických školách zapojeny modelové situace, formou zážitkové pedagogiky, při kterých si student může bez obav z možného ublížení pacientovi a v bezpečí učebny vyzkoušet nejrůznější výkony pod dohledem vyučujícího jakožto mentora, který ho modelovou situací provede. Další výhodou je, že si určitou situaci, tedy svůj výkon, může zkoušet opakovaně. Výuku a procvičování dovedností formou modelových situací můžeme najít například také na soutěžích pro již dostudované zdravotníky a studenty, kterých se v ČR i v zahraničí pořádá stále více. Také se, jak uvádí Peřan D. a kol. (2019), modelové situace využívají u některých zdravotnických záchranných služeb jako součást výběrového řízení či přeškolování pracovníků.

Součástí zážitkové pedagogiky, zvláště v modelových situacích, by měla být dobrá zpětná vazba, která na modelovou situaci navazuje. Na zpětnou vazbu by vyučující neměl zapomenout, ani ji odbýt. Například tím, že pouze udělí známku, protože žák nedostane žádné objasnění, v čem a proč chyboval a co by měl nadále zlepšovat. Správně provedená zpětná vazba tedy klade nároky i na vyučujícího, který se na ni musí adekvátně připravovat a snažit se s přibývajícími zkušenostmi techniky zpětné vazby rozvíjet. Jedná se o téma aktuální nejenom ve zdravotnictví, ale i v jiných oborech, ve kterých se připravují studenti formou praktické výuky (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).

Hlavním důvodem pro zvolení tohoto tématu diplomové práce byla negativní zkušenost s neadekvátní zpětnou vazbou po modelové situaci. Motivací ke zpracování tohoto tématu jsou poznatky získané studiem o zpětné vazbě a jejím správném a bezpečném provádění. Modelová situace je zařazena jako součást zážitkové pedagogiky a je prováděna nejen ve výuce studentů zdravotnických oborů.

„Zpětná vazba, stejně jako sprchování, není pochopitelně trvalá. Je to něco, čemu byste se měli věnovat pravidelně.“
Zig Ziglar

1 CÍL PRÁCE

Hlavním cílem práce bylo pozorováním identifikovat varianty poskytování zpětné vazby vyučujících v průběhu nebo po vyřešení modelové situace studentům.

2 PŘEHLED PUBLIKOVANÝCH POZNATKŮ

2.1 Vzdělávání zdravotnických záchranářů

Vzdělání potřebné k výkonu profese Zdravotnický záchranář se nově od školního roku 2018/2019 pozměnilo a pro nové zájemce ukončující střední školu je pouze jedna možnost, a to studovat akreditovaný bakalářský program studijního oboru připravující zdravotnické záchranáře. Vzdělávání vedoucí k získání odborné způsobilosti k výkonu povolání zdravotnický záchranář se však během posledních let měnilo a z tohoto důvodu je umožněno i lidem studujícím v dřívější době studium dávající odbornost k výkonu profese zdravotnického záchranáře, aby se stali zdravotnickými záchranáři i bez bakalářského studia. Jedná se o úspěšné absolventy nejméně tříletého studia oboru diplomovaný zdravotnický záchranář na vyšší zdravotnické škole (školní rok nástupu nejpozději 2018/2019) a o úspěšné studenty střední zdravotnické školy v oboru zdravotnický záchranář (s rokem zahájení nejpozději ve školním roce 1998/1999). Ve specifické situaci jsou pak také zdravotničtí pracovníci, kteří mají způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry specializované v oboru sestra pro intenzivní péči a byli členem výjezdové skupiny ZZS nejméně v rozsahu alespoň poloviny týdenní pracovní doby po dobu 5 let v posledních 6 letech (zákon č. 96/2004 Sb.). Takoví pracovníci mohou také nastoupit na pozici zdravotního záchranáře. Nicméně vyjmenované výjimky se ale opravdu týkají jen studentů, kteří v době svých studií postupovali podle jiného legislativního rámce a pro nové studenty aspirující na profesi Zdravotnického záchranáře je nutností absolvovat bakalářský program.

Studenti po úspěšném absolvování mají možnost vykonávat tzv. specifickou ošetřovatelskou péči při poskytování přednemocniční neodkladné péče, ale i při poskytování akutní lůžkové a intenzivní péče (včetně péče na urgentním příjmu). Podílí se také na neodkladné léčebné a diagnostické péči. Konkrétní kompetence uvádí vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků. Studenti, kteří své studium, ať už bakalářského studijního programu na vysoké škole či diplomovaný zdravotnický záchranář na vyšší odborné škole, ukončili po 1. září 2017, mohou bez odborného dohledu provádět specifickou ošetřovatelkou péči v rámci přednemocniční neodkladné péče až po výkon povolání při poskytování akutní či intenzivní lůžkové péče, včetně urgentního příjmu, a to minimálně

po dobu 1 roku a úvazku 0,5 a více. Výjimka je udělena řidičům zdravotnické záchranné služby, kteří získají způsobilost k výkonu povolání zdravotnického záchranáře a naplní konkrétní předpis dohledatelný v zákoně (zákon č. 96/2004 Sb.). Obor Zdravotnický záchranář je otevřen pro studenty, kteří úspěšně ukončili střední školu maturitní zkouškou a jsou uznáni způsobilými k výkonu povolání nelékařského zdravotnického pracovníka (dále NLZP), dle vyhlášky 93/2012 Sb., která stanoví, mimo jiné, seznam nemocí, stavů nebo vad, které vylučují nebo omezují výkon NLZP a také obsah lékařských prohlídek a náležitostí lékařského posudku.

Tato práce se bude nadále zabývat pouze variantou získání způsobilosti úspěšným absolvováním akreditovaného zdravotnického bakalářského studijního oboru pro přípravu zdravotnických záchranářů. Důvodem je, že výzkum, popsaný v praktické části, probíhá pouze u pedagogů vyučujících tento obor, stejně tak, že v současné době je to jediná možná varianta potřebného vzdělání pro zájemce o tuto profesi.

2.1.1 Obor zdravotnický záchranář

Jedná se o bakalářský obor se standardní dobou studia 3 roky. Obor zdravotnické záchranářství lze k dubnu 2021 studovat prezenčně na 11 vysokých školách v České republice, kombinovanou formu nabízí 4 vysoké školy. Obor lze studovat na univerzitách ve všech krajích, vyjma Karlovarského a Zlínského (stanovisko MZ ČR 2021a). Na většině vysokých škol nabízejících tento obor se přijímací řízení skládá z písemného testu a praktické (talentové) zkoušky. Z 11 prezenčních forem studia musí praktickou zkoušku složit uchazeči na 7 vysokých školách, kdy je tato praktická zkouška doplněna i písemnou zkouškou. Ze zbývajících čtyřech škol dvě nabízí pouze písemnou zkoušku a dvě mají jen přijímací řízení uskutečněné průměrem známek maturitního ročníku. Samozřejmě i některé ostatní školy nabízí splnění písemné části zkoušky doložením nižšího průměru všech známek, než je určená hodnota (většinou 1,50). V rámci kombinované formy studia ze 4 vysokých škol, které tuto variantu nabízí, musejí uchazeči na dvou splnit písemný test i praktickou zkoušku. Na jedné ze dvou zbývajících plní pouze praktickou zkoušku a na druhé jsou studenti přijímáni na základě průměru známek a bonifikace za roky praxe ve zdravotnickém oboru. Praktické zkoušky se od sebe na různých vysokých školách liší. Nejčastěji se jedná o běh a plavání. Najdou se však vysoké školy, které zařazují i šplh na laně, člunkový běh, shyby nebo celkový motorický test. Limity praktických zkoušek jsou rozděleny pro muže a ženy.

Praktická zkouška u tohoto oboru má své opodstatnění. Zdravotničtí záchranáři by měli být z charakteristiky jejich profese fyzicky zdatní. Pokud by jedinec vykonávající toto povolání nebyl dostatečně fyzicky připraven, mohly by potíže nastat například v rámci přednemocniční péče, kdy většina fyzické námahy stojí na dvojici (posádce RZP), která je na místě často sama. K pacientovi mnohdy musí přinést několik desítek kilogramů vybavení, které po zajištění pacienta budou muset spolu s pacientem transportovat zpět do sanitky. Důraz na fyzickou aktivitu tak přijímacím řízením nekončí a na většině škol probíhá fyzická příprava v rámci předmětů jako jsou plavání, běh, horolezení, sebeobrana a další.

Nejen na argumentu fyzické zdatnosti staví některé výzkumy zabývající se rovností mužů a žen při práci na záchranné službě. Genderové problematice v oboru se věnovaly například Křemenová K. a Pfeferová E. (2015) v rámci kvantitativně-kvalitativního výzkumu provedeného u studentů oboru zdravotnický záchranář (na osmi vysokých školách) a u zaměstnanců zdravotnických záchranných služeb. Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit názory obou skupin respondentů na ženy pracující na pozici záchranáře ve výjezdové skupině zdravotnické záchranné služby. Z výzkumného šetření Křemkové K. a Pfeferové E. (2015 str. 6) vyplývá, že „*v posádce nejde o pohlaví, ale o kvalitu posádky, ať už je složená z mužů nebo žen*“. Dále uvádějí, že spekulace ohledně fyzické a řidičské přípravy žen by ukončilo přijímací řízení, které by neprověřovalo pouze rovinu uchazečových znalostí, ale i jeho fyzickou připravenost, podobně jako tomu tak je u jiných složek IZS. Například Zdravotnická záchranná služba hl. m. Prahy plánuje do budoucna zavést fyzické testy do výběrového řízení. Dle dostupných informací z oficiálních stránek se tak ještě nestalo. Ovšem zdravotničtí záchranáři v této organizaci procházejí testy fyzické zdatnosti v rámci adaptačního procesu. Výsledky testů poskytuje záchranářům především objektivní zhodnocení jejich fyzické zdatnosti a doporučení k případnému zlepšení (Peřan D. a kol. 2019).

Při vzdělávání zdravotnických záchranářů však není myšleno pouze na fyzickou, ale také na psychickou stránku jedince. Odborná praxe a následný výkon povolání klade na studenta vysoké nároky i v psychické odolnosti, a to ať už se jedná o komunikaci s rodinou pacientů, se samotnými pacienty a péči o ně, která často probíhá ve vypjatých situacích či nevlídném prostředí. Záchranáři se setkávají denně se stresovou zátěží. Dále se mohou setkat i s tragickými životními příběhy, devastujícími traumaty a v neposlední řadě s nemocnými či poraněnými dětmi. Existuje relativně velké množství studií, které se zabývá vyrovnáváním se se stresem u NLZP. Například studie autorů Kopecký M. a kol.

(2020) se pomocí standardizovaného dotazníku SVF-78 zabývá rozdíly ve využívání pozitivních a negativních copingových strategií (strategie zvládání stresu) u studentů oboru všeobecná sestra a zdravotnický záchranář. Tato studie dochází k závěru, že rozdíl mezi těmito obory je dán již zaměřením [1]těchto profesí. V daných kompetencích[2] zdravotnického záchranáře můžeme dohledat, že zdravotnický záchranář je zaměřen na urgentní přednemocniční i nemocniční péči. Je připravován na zásah u urgentních stavů, které často mohou ohrožovat život i zdraví pacienta. Na rozdíl od toho je všeobecná sestra připravována především na lůžkovou a ambulantní péči. Dalším důležitým poznatkem je, že záchranář nepracuje v prostředí, které by k tomu bylo určeno, tak jak je to v případě pracoviště zdravotních sester.V přednemocniční péči zdravotnický záchranář pracuje doslova tam, kam ho zavolají, v počasí, před kterým není nikterak chráněn a jediné minimální zázemí má v sanitním voze. Zdravotnický záchranář se tedy musí umět přizpůsobovat stále novým situacím. Zjistili také, že studenti oboru všeobecná sestra, kteří se účastnili jejich výzkumu, častěji sáhli po negativních strategiích zvládání stresové zátěže. Současně Kopecký M. a kol. (2020) dále porovnali výsledky s běžnou populací a zjistili, že studenti oboru zdravotnický záchranář mají lépe vyvinutou strategii zvládání stresu.

Psychologickou podporu poskytují v českém zdravotnictví i tzv. *peeři*, (z angl. Peer mentor). Jedná se o speciálně vyškolené zaměstnance například zdravotnických záchranných služeb, kteří poskytují svým kolegům psychickou pomoc po vypjatých situacích, kde dochází k nadlimitní psychické zátěži, jako například úmrtí pacienta, hromadné nehody atd. Jedná se o dobrovolnou pomoc, která však nenahrazuje odbornou psychologickou péči (metodické doporučení MZ ČR 2021b). Obecně lze rozdělit výuku budoucích zdravotnických záchranářů na teoretickou a praktickou. V teoretické výuce se jedná o předměty, které poskytují znalosti z oborů a které tvoří nezbytný základ pro poskytování neodkladné zdravotní péče a ošetřovatelské péče, zahrnující znalosti například odborné latinské terminologie, anatomie, fyziologie atd. Dále se jedná o výuku, která poskytuje teoretické znalosti z klinických oborů, ošetřovatelství a dalších oblastí přednemocniční a válečné medicíny, mimořádných

[1] Zákon č 96/2004 Sb. ze dne 1. dubna 2004 o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 2004.

[2]Vyhláška č 55/2011 Sb. ze dne 14. března 2011 o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků. In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 2011.

událostí a krizového řízení. Částí teoretické výuky jsou také obory sociální související s psychologií a jejími disciplínami, jako jsou například psychologie zdraví a nemoci či vývojová psychologie.

Praktickou výukou si studenti osvojují dovednosti a znalosti nejen v přednemocniční neodkladné péči, ale i v rámci válečné medicíny, mimořádných a krizových situací v součinnosti s IZS, také dovednosti řidičské aj. Nedílnou součástí je také ošetřovatelská péče ve vztahu k mnoha oborům, například k chirurgii, neurologii, pediatrii atd. (vyhláška č. 39/2005 Sb.). Povinné základní předměty i doporučená pracoviště s minimálním počtem hodin, týkajících se odborné praxe lze nalézt v Kvalifikačním standardu přípravy na výkon zdravotnického povolání zdravotnický záchranář vydaného Ministerstvem zdravotnictví ve spolupráce s MŠMT (věstník MZ ČR 2019). Nepovinnou součástí studia může být účast na odborných konferencích nebo soutěžích nejen pro studenty, ale také pro již vystudované zdravotnické záchranáře. Na takových soutěží mohou studenti „poměřit" své síly mezi sebou i s profesionály. Zároveň studenti mohou vyjet na národní i mezinárodní soutěže. Úkolem posádky, která se soutěže zúčastní, je plnit připravené modelové situace vytvořené tak, aby měly co největší edukační přínos pro jedince i skupinu do následné praxe na záchranné službě nebo v nemocnici. Jednou z nejznámějších soutěží pořádanou v ČR je Ralley Rejvíz (Remeš R. a Trnovská S. 2013). Jedná se o mezinárodní odborné metodické zaměstnání a současně soutěž určenou posádkám zdravotnických záchranných služeb. První ročník se odehrál již v roce 1997. Od této doby získala Ralley Rejvíz vysoké renomé nejen v České republice (Ralley Rejvíz 2021).

Celoživotní vzdělávání a uplatnění v cizině

Obecně je za celoživotní vzdělávání považováno průběžné prohlubování, zvyšování, obnovování a doplňování vědomostí, dovedností a způsobilosti v příslušném oboru. Pro všechny NLZP je celoživotní vzdělávání ze zákona povinné. Paleta, ze které si zdravotnický záchranář může vybrat, je relativně široká. Jedná se například o účast na certifikovaných kurzech, publikační či pedagogická činnost, účast na školících akcích či odborných konferencích atd. Některé formy celoživotního vzdělávání může zprostředkovat zaměstnavatel. Například se jedná o školící a vzdělávací centra založená při některých záchranných službách. Jako příklad můžeme uvést Vzdělávací a výcvikové středisko Zdravotnické záchranné služby hl. m. Prahy, které se stará o své zaměstnance od samotného výběrového řízení, přes adaptační kurz a následně vede i jejich celoživotní

vzdělávání (zákon č. 96/2004 Sb.; Peřan D. a kol. 2019). Zdravotničtí záchranáři nemají po vystudování bakalářského oboru možnost přímého navazujícího studia. Je zde pro ně však možnost studovat magisterské obory: zdravotnický managment, veřejné zdravotnictví a v neposlední řadě také učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy. Dále je možné absolvovat specializační studijní program, který je podmíněn splněním praxe v oboru, a získat tak způsobilost zdravotnického záchranáře pro urgentní medicínu (Vlk R. a Šrotířová D. 2018). Obdobná situace platí u oboru specializačního vzdělávání perfuziologie (nařízení vlády č. 31/2010 Sb.).

Vystudovaným zdravotnickým záchranářům se nabízí i práce v zahraničí ve stejném oboru. Zdravotnický záchranář není povoláním, kterému je udělen v rámci Evropské unie Evropský profesní průkaz (na rozdíl například od všeobecné sestry). Tato profese je však v některých zemích Evropské unie regulována a dle zvláštních předpisů je tedy možné v těchto zemích profesi vykonávat. Uchazeč však kromě potřebných dokumentů, které musí předložit odpovědným orgánům dané země, musí projít tzv. předběžnou kontrolou kvalifikace, na základě směrnice 2005/36 ES. V současné době je možné, za splnění podmínek stanovených daným státem, pracovat ve 12 zemích EU (MŠMT ČR 2020, What is a regulated profession. Your Europe 2021).

Pedagogové vyučující budoucí záchranáře

Pedagogové vyučující na vysokých školách jsou odborníky v oboru, který vyučují. Dostatečně vysoká vědecká erudice a odbornost je jednou ze základních podmínek pro povolání vysokoškolského pedagoga. Od středoškolských pedagogů se často liší právě v tom, že vysokoškolský pedagog krom výuky, pokračuje dále ve svém vědním oboru. Další aspekt, ve kterém se liší od například středoškolských pedagogů, je pedagogické vzdělání. Mnoho vysokoškolských pedagogů nemá žádné, či má jen dílčí pedagogické vzdělání (například pedagogické minimum). Narážíme tedy na to, že míra odborných znalostí není přímo úměrná schopnosti tyto znalosti svým studentům adekvátně předat. Někteří lidé mají přirozený talent k učitelství. Jsou například dobrými rétory a na jejich přednášky studenti chodí rádi. To, že ostatním toto umění nebylo dáno z hůry, však neznamená, že nikdy nebudou dobrými kantory. Jak podotýká Podlahová L. (2012 str. 6) „*Umění učit se dá naučit!*“ Jedná se o studium didaktiky a dalších pedagogických disciplín, například v rámci pedagogického minima. (Podlahová L. 2012; Dobrovolná J. a kol. 2016). Pro zdravotnické odborníky může být zajímavou alternativou obor Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy, který v současné době nabízí v prezenční

formě dvě univerzity v České republice. Zdravotničtí záchranáři však mohou studovat pouze na Univerzitě Palackého v Olomouci, kde je možné tento obor studovat taktéž kombinovaně. Jedná se o navazující magisterský studijní program, jehož prostřednictvím absolvent získá potřebné znalosti a dovednosti týkající se odborných předmětů vyučovaných na středních a vyšších zdravotnických školách. Současně si také osvojí didaktické využití znalostí v pedagogické praxi (Studijní programy a obory pro akademický rok 2020/2021 UOPZŠ UPOL 2020). Požadavky na kvalifikaci akademických pracovníků stanovují předpisy jednotlivých vysokých škol. Dle těchto předpisů probíhá i výběrové řízení. Kantoři tedy mohou být zaměstnáni v běžném pracovním poměru, kde vedle pedagogické činnosti vykonávají také vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou či další tvůrčí činnost. Na základě dohody o provedení práce mohou však pedagogickou činnost vykonávat i další odborníci mimo pracovní poměr (zákon č. 111/1998 Sb.).

2.2 Zpětná vazba

Pod pojmem zpětná vazba si můžeme v dnešní době představit různé definice, záleží na oboru poznání, pomocí kterého na tento pojem nahlížíme. Obecně lze na zpětnou vazbu chápat tak, že pokud v určitém systému změníme jednu z proměnných, tato změna vyvolá pozitivní či negativní reakci. Zpětná vazba probíhá automaticky, bez našeho přičinění, probíhá všude kolem nás, může být i záměrně podněcována (cílená zpětná vazba). Informace si mezi sebou vyměňují například zvířata a na základě nich pozměňují své chování, stejně tak lidé reagují a nějakým způsobem korigují další jednání. Například i tím, že se stáhnou a nereagují (Komárek S. 1999; Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).

Mezi lidmi probíhá zpětná vazba dvojím způsobem: verbálně (prostřednictvím jazyka a řeči) a neverbálním způsobem (prostřednictvím gest, mimiky atd.). Komunikace je to mnohovrstevnatá a informace přicházející z okolí nám říkají, jak na okolí působíme, a dovolují nám pochopit naši roli ve skupině i to, jak reagovat na ostatní lidi. Díky nim se přizpůsobujeme neustále se měnícímu prostředí, současně si však snažíme si zachovat vlastní jedinečnost. Jak je vidno, zpětná vazba je jevem, který je součástí běžného života každého z nás. Interakce ať už verbální či neverbální probíhá mezi lidmi takřka nepřetržitě. Od této „každodenní“ zpětné vazby je však nutno odlišit tzv. cílenou zpětnou vazbu. Jak již název napovídá, jedná se o chtěnou zpětnou vazbu, podávanou záměrně

osobou, která se na ni připravuje a tento proces iniciuje. Využívá se například v zážitkové pedagogice, při učení vlastní zkušeností nebo při supervizích. Vyskytuje se převážně v kombinaci s uměle vyvolanými situacemi nebo připravenými hrami, které jsou navrženy za konkrétním účelem, s konkrétní vizí prožitku a poznatku, který by si jejich účastník měl odnést. Cílená zpětná vazba také slouží ke sdílení svých prožitků a interakci s okolím. Pomáhá účastníkům se dále rozvíjet (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).
V rámci komunikace mezi studentem a pedagogem můžeme zpětnou vazbu definovat jako informaci pedagoga žákovi, kterého informuje o průběhu procesu žákova učení (Šeďová K. a kol. 2012). V seberozvoji lze díky zpětné vazbě zjistit, zda a popřípadě jakou měrou jsme dosáhli rozvojového cíle. Zpětná vazba v edukačním procesu slouží i k uchopení těchto cílů. Jak uvádí Chytilová L. a Hanuš R. (2009 str. 97), „*účastník si odnáší zpětnou vazbu jako zdroj neocenitelného poznání sama sebe*.“ Jelikož je pojem zpětná vazba používán v mnoha oborech a samozřejmě se nejedná pouze o pojem používaný v České republice, můžeme se v literatuře setkat s relativně velkým počtem termínů, které označují zpětnovazební proces. Často se jedná o slova převzatá z anglického jazyka (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).

2.2.1 Vymezení pojmů týkajících se zpětné vazby

Reitmayerová E. a Broumová V. (2015) nejprve definují jednotlivé pojmy, které se vztahují spíše k reálným situacím nežli k aktivitám, hrám či modelovým situacím. V literatuře najdeme tyto pojmy úzce spjaté se zpětnou vazbou a stejně tak často i s profesemi zařazenými v Integrovaném záchranném systému (dále IZS), včetně profese zdravotnického záchranáře. Jedná se o metody tzv. Critical Incident Stress Managment (dále CISM), který Andršová A. (2012 str. 375) definuje jako „*ucelený systém preventivních a intervenčních technik, jejichž cílem je udržení, případně obnovení psychické rovnováhy profesionálů po náročných zásazích*.“ Tyto metody se obecně používají k preventivní činnosti při nadměrném působení stresu a rozvoji syndromu vyhoření, posttraumatické stresové poruchy a dalších psychopatologických příznaků. Nejedná se o komplexní psychologické vyšetření a terapii, nýbrž o práci se zdravými lidmi, vystavenými těžkým situacím (Andršová A. 2012). Jak již bylo uvedeno, pracovníci IZS bývají psychicky odolnějšími jedinci. Dle výzkumu Ralbovské D. a kol. (2017) provedeného u 539 zaměstnanců IZS (PČR, HZS ČR a ZZS), se 100 % respondentů setkalo při výkonu povolání s psychickou zátěží. Což pro mnohé nebude

překvapivé zjištění. Autoři rozdělili míru stresu do stupňů 1-4 (kdy stupeň 1 značí nejnižší míru psychické zátěže a stupeň 4 nadlimitní míru). Nejvíce respondentů se přiklonilo k možnosti č. 3 (33 hasičů, 58 policistů a 72 zdravotnických záchranářů). Věnovat pozornost psychické odolnosti a psychohygieně lidí, kteří vykonávají tato zaměstnání, je důležité. Všichni zaměstnanci by měli vědět, že v jejich středu existují odborníci, kteří je mohou vyslechnout a případný stres či krizi dále řešit.

Debriefing

Prvním, kdo začal používat pojem *debriefing* je norský psycholog a pedagog Atle Dyregrov.V současné době je považován za průkopníka v oblasti krizové psychologie. Psychologický debriefing je skupinové setkání sloužící lidem, kteří zažili traumatický zážitek a byli vystaveni nadměrnému stresu. Jedná se o profese řazené v IZS, které na místě události zasahují, jako například zdravotnická záchranná služba. Pro zmírnění rozvoje nežádoucích účinků je důležité zapojit jejich osobní zkušenosti a dojmy na kognitivně-emoční i skupinové úrovni. Účelem je stabilizovat situaci, nalézt strategii pro snížení hladiny stresu, podpořit zpracování mimořádné události a posílit týmovou sounáležitost. Ve skupině účastníci probírají to, co se stalo, za účelem reflektování jejich průběžných pocitů a uvědomění, že byli vystaveni nadprahovému vnímaní stresu. Vše je prováděno tak, aby tato událost nepoškodila pracovníky dlouhodobě a byli v co možná nejkratší době připraveni se opět vrátit k normálnímu fungování. Debriefing je veden psychologem a trvá asi 2 hodiny, začíná se však nejdříve 24 hodin po události (Dyregrov A. 1989; Andršová A. 2012). Důležitým aspektem je, že hodnosti a funkce, které zastávají pracovníci v dané organizaci zde nehrají roli, všichni jsou si rovni, čemuž napomáhá i fakt, že ideálním prostředím pro pořádání je místnost bez stolů, kde mezi zúčastněnými není žádná fyzická bariéra (Matoušková I. 2013). V kontextu zážitkové pedagogiky se debriefing využívá převážně ve Velké Británii (Drahanská P. a Jirásek I. 2013).

Defusing

Defusing je také součástí CISM a v zásadě se jedná o kratší verzi debriefingu, trvající asi 30-45 minut. Od debriefingu se odlišuje tím, že začíná relativně bezprostředně po události. Také se jedná o skupinový rozhovor, zde však s cílem „*zmírnění kognitivních, emocionálních a fyziologických příznaků*“ (Andršová A. 2012 str. 378). Využívá se například při menších událostech, či ve chvílích, kdy debriefing bude probíhat následně

s odstupem času (Matoušková I. 2013). Jak zde bylo již zmíněno, nejen na zdravotnických záchranných službách, existují peeři, tedy zaměstnanci, kteří prošli certifikovaným výcvikem v systému psychosociální péče o kolegy. Mohou svým kolegům poskytnout první psychologickou pomoc. Například v roce 2016 na Zdravotnické záchranné službě Královéhradeckého kraje využilo 23 pracovníků možnost individuálních intervencí. Uspořádány zde byly i 2 skupinové intervence (Psychosociální intervenční služba 2017).

Demobilizace

Jedná se o krátkou, asi 10 minut trvající intervenci, která se používá převážně v případě zásahu u katastrof velkého rozsahu. V ideálním případě by měla následovat ihned po návratu na základnu. Stejně tak by po těchto 10 minutách mělo následovat asi 20 minut klidu a relaxace. Tématem intervence by měly být informace o možných symptomech, které se mohou dostavit, o dodržování životosprávy a technikách zmírnění stresu, který působil v místě události. V případě potřeby i zprostředkovat návaznou psychologickou pomoc. (Matoušková I. 2013; Andršová A. 2012).

Supervize

Pojem supervize charakterizuje Venglářová M. (2013 str. 14) jako „*proces zaměřený na reflexi profesní role, činností a aktivit spojených s pracovní pozicí*“. Může být zaměřen na jednotlivce i skupinu. V dnešní době se využívá v mnoha rozličných profesích. Jedná se o profese, ve kterých přijde do kontaktu klient a profesionál, například můžeme uvést školství, sociální služby, ale samozřejmě také zdravotnictví. Jedním z hlavních cílů supervize je ochránit zájmy pacienta. Venglářová M. (2013) dále uvádí za nejlepší přístup supervize v ošetřovatelské praxi tzv. integrální přístup, kde v popředí stojí zodpovědnost profesionála za pracovní a etický postup, který zvolí v péči o klienta. Supervize je setkání supervizora s pracovníky, u kterých supervizi provádí. Supervizor by měl být vždy odborníkem v oblasti supervize. Jedná se tedy například o psychologa, sociálního pracovníka či učitele, vyškoleného právě v oblasti supervize. Supervizor přináší pracovníkům důležitý pohled zvenčí, povzbuzení, možnost poskytnutí rady, pomoc při zvládání vlastních emocí či reflexi zážitků a zkušeností (Andršová A. 2012; Venglářová M.2013).

Jak již bylo uvedeno, zpětná vazba se může v literatuře nacházet pod různými pojmy. Pojmy debriefing, defusing, demobilizace jsou často spojovány s Critical Incident Stress

Managment (CISM). Následující pojmy jsou spojeny převážně se zpětnovazebním procesem.

Reflexe

Pojem reflexe nacházíme v různých oblastech lidského poznání. Setkáme se s ní například v pedagogice, přírodních vědách, nebo obecné psychologii, kde zastává význam sebepoznání. V souvislosti se zpětnou vazbou zaznamenáváme reflexi jako pojem převážně v zážitkové pedagogice. Jelikož se jedná o víceznačný termín, definic existuje velké množství (i v rámci jednoho oboru) (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015). Neuman J. (2014b str. 39) definuje reflexi jako „*řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů*“. Nehyba J. (2018 str. 2) ve svém článku podtrhuje důležitost informace, že zpětná vazba je informace vyslaná z bodu A do bodu B. Body mohou tvořit lidé, či jiné systémy. Zatímco reflexe je „*proces revidování nebo vytváření významu k určité zkušenosti*“. V literatuře se můžeme setkat s faktem, že někteří autoři tyto pojmy zpětné vazby a reflexe slučují. Obecně lze však říct, že zpětná vazba může být součástí reflexe. Pedagogická reflexe je také jednou ze sedmi klíčových kompetencí učitele dle Kyriacoua Ch. (2012), který poukazuje na důležitost zpětného hodnocení vlastní práce například při hospodaření s časem, zvládání stresu atd.

O progresi pojmu reflexe v pedagogice se zasloužilo hned několik významných autorů. Tito autoři vytvořili vlastní modely reprezentující zkušenostní nebo reflektivní cykly učení. Modely pak doplnili i vlastními postupy k jejich zavedení do praxe (Nehyba J. a kol. 2011). Jedná se například o amerického psychologa, filozofa a pedagoga Johna Deweyho, který se problematikou reflexe zabýval ve své práci již v roce 1938, kde reflexi definoval jako „*ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo tak, aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“ (Nehyba J. a kol. 2020 str. 1). Druhým význačným autorem, byl americký psycholog, německého původu, Kurt Lewin, který je považován za zakladatele tzv. akčního výzkumu. Lewin vytvořil spirálovitý postup tvořený *plánem*, *akcí*, *pozorováním* a *reflexí*, které se opakují spirálovitě dál a dál. Lewin byl s Deweyem v kontaktu a dle některých autorů má tedy na počátku akčního výzkumu také svůj podíl. Jisté je, že Lewin volně navazoval na zjištění Johna Deweye v oblasti reflexe. Akčním výzkumům se nadále věnovalo další množství autorů (Greger D. a Simonová J. 2020; Nehyba J. a kol. 2011).

Třetím významným autorem je D. A. Kolb, současný autor, americký psycholog a vysokoškolský pedagog, zabývající se především zkušenostním učením.
Vypracoval celosvětově uznávaný zkušenostní model učení tzv. *Kolbův cyklus*, ve kterém čerpá mimo jiné z prací Deweye, Lewina, ale také z teorie kognitivního vývoje od švýcarského filozofa, přírodovědce a vývojového psychologa Jeana Piageta (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015; Nehyba J. a kol. 2011). Z novodobých modelů zabývajících se částečně reflexí můžeme zmínit i *Třífázový model učení*, který vychází z práce Steelové, Meredith, Temple a Walter z roku 1997. V České republice se jedná o relativně novou strukturu vyučovacích hodin, ve kterých se uplatňuje metoda kritického myšlení. Díky tomuto modelu se u žáků zvyšuje aktivita při hodinách, prodlužuje se doba, po kterou si pamatují učivo, zvyšuje se jejich motivace k učení a v neposlední řadě se rozvíjí jejich komunikační schopnosti, stejně tak jako práce ve skupině, práce s informacemi i jejich vyhledávání. Tento model se v literatuře nazývá také EUR, dle začátečních písmen jeho částí: *evokace, uvědomění* a *reflexe* (Zormanová L. 2012).

Rewiew

Stejně jako pojem reflexe, ani *review* nemá jednoznačnou definici, kterou by se tento pojem dal postihnout ve všech oblastech lidského poznání. Velká část odborníků se s pojmem review setkala při psaní odborných článků a studií. Například ve spojením *peer-review*, což označuje proces, kterým minimálně dva nezávislí experti na dané téma hodnotí vědeckou práci, výzkum či myšlenku autora, čímž je zajištěna odborná úroveň a prestiž daného časopisu, kde práce vychází. Stejně tak se můžeme setkat například s pojmy *Review Article* neboli přehledový článek, ve kterém autor syntetizuje informace z několika odborných článků na stejné téma či *systematické review*, pod nímž si můžeme představit velice komplexní studie (kvantitativního i kvalitativního výzkumu), které čtenáři zprostředkují přesné informace z velkého množství primárních studií na dané téma (Zeman a kol. 2011; Marečková J. a kol. 2015). Z pohledu zpětné vazby se review používá, stejně jako reflexe, nejčastěji u zážitkové pedagogiky (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015). Roger Greenaway (1992) zavádí v zážitkové pedagogice pojem reviewing jako synonymum k cílené zpětné vazbě. Uvádí, že reviewing je základním rysem učení založeného na zážitku, ovšem velká část pedagogů po celém světě není přesvědčena o jeho hodnotě. Greenaway R. (1992) dále publikuje články například o tom, jaké dopady může mít zážitkový program, po kterém

neprovedeme zpětnou vazbu a nezjistíme pocity účastníků, dále také jednotlivé metody, jak reviewig provádět a mnoho dalších témat týkajících se zpětnovazebního procesu.

Sharing

Překladem slova *sharing* z anglického jazyka se dostáváme k významu *sdílení*. Účastníci sdílejí emoce a zážitky z předchozí aktivity. Sharing-sdílení pomáhá zvýšit pocit sounáležitosti skupiny účastníků. Je například vhodné použít sharing na počátku cílené zpětné vazby (dále CZV), jako možnost ventilovat emoce účastníků (Drahanská P. a Jirásek I. 2013). Může stát jako proces zpětné vazby samostatně, ale častěji se využívá jako součást zpětnovazebního procesu na počátku, často pouze k uvolnění emocí bez dalšího využití (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015). Terminologie okolo zpětné vazby v nejširším slova smyslu je opravdu rozsáhlá a nepřehledná. V odborné literatuře můžeme narazit i na fakt, že jeden autor používá v kontextu zpětnovazebního procesu jeden pojem pro více možných interpretací. Nebo používá více pojmů pro pojmenování jednoho a toho samého. Například Činčera J. (2007) proces debriefingu nazývá jako processing a reviewing. Pojmy se dále překládají do světových jazyků, nejčastěji do angličtiny, ve které je pojem zpětná vazba přeložen nejčastěji jako *feedback*. V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími pojmy označujícími zpětnovazební proces. Pávková J. (2014) používá pojem hodnocení jako součást reflexe aktivit v rámci volnočasové pedagogiky. Dalším používaným pojmem, který uvádí například Vaňková I. (2002), je *rozbor,* který se ve Zlatém fondu her nazývá také *review*. Mezi další pojmy vyskytující se v odborné literatuře řadíme i *appraisal* a mnoho dalších (Neuman J. 2014a).

2.2.2 Cílená zpětná vazba

Pro potřeby této práce budeme pracovat s pojmem cílená zpětná vazba, tak jak je nastíněno výše – jedná se o záměrně podněcovanou, vzájemnou komunikaci sloužící nejen ke sdílení svých prožitků a interakci s okolím, ale i se zásadním edukačním vlivem. Pokud přicházíme s cílem poskytnout někomu zpětnou vazbu, nejedná se o přednášku na zadané téma, diskutování instruktorů mezi sebou či zhodnocení předcházející aktivity po technické či materiální stránce. Cílená zpětná vazba by nám měla dát prostor k práci se zážitky a emocemi. K jejich sdílení (sharing), ale i k jejich uchování a případně i k pozdější práci s nimi. Zpětná vazba dává prostor k uchopení zásadních momentů

a jejich následnou slovní identifikaci a také možnost pracovat s konkrétním problémem, s jeho zmapováním, uchopením z nejrůznějších úhlů a dalším způsobům jeho vyřešení. Měla by nám umožnit i plánování našeho vývoje na základě toho, co jsme prožili (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).

Před tím, než začneme plánovat aktivitu a potažmo i cílenou zpětnou vazbu, kterou na ni navážeme, je dobré znát nejefektivnější způsoby, jakými cílenou zpětnou vazbu povedeme. Jedná se o relativně velké množství technik, nazývaných v kontextu zážitkové pedagogiky, *facilitace*, jejímiž průkopníky jsou především Simon Priest a již zmiňovaný Roger Greenaway. Výběrem správné techniky a jejím použitím se stavíme do role *facilitátor*a, který cílenou zpětnou vazbu řídí. Facilitátorem bychom ve školním prostředí mohli označit vyučujícího/lektora. Kořen slova facilitace, pocházející z latinského jazyka, můžeme volně přeložit jako *usnadnění*. Techniky popsané níže, pomáhají facilitátorovi vést cílenou zpětnou vazbu tak, aby bylo co nejefektivněji dosaženo stanoveného cíle. Facilitátor by měl být nestranný, měl by mít vybranou techniku pod kontrolou, ale neměl by direktivně rozhodovat o tom, jak proces bude probíhat, měl by pomáhat všem zúčastněným v orientaci v daném problému (Plamínek J. 2012; Reitmayerová E. a Broumová V. 2015). Stejně tak by měl v ideálním možném případě být asertivní a empatický a jeho komunikační schopnosti, verbální i neverbální, by měly být na vysoké úrovni. Měl by se orientovat v problematice diskutování, měl by umět diskusi vést, umět udělovat slovo a v adekvátních případech umět slovo i odebrat (Kučera L. 2014).

V praxi se však setkáme s tím, že facilitátor vždy nemusí mít soubor těchto dovedností a vlastností na vysoké úrovni. Je tedy potřeba, aby na svých slabinách postupně pracoval a praxí se zlepšoval. Stejně tak to platí i u výběru technik facilitace. Pokud facilitátor teprve sbírá zkušenosti při zpětnovazebním procesu, ideální je, když začíná od jednodušších technik a postupně přechází ke komplexnějším technikám. Facilitace jako taková je soubor dovedností, znalostí a postojů, kterou nelze rozvíjet jinak než tréninkem. (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015; Kučera L. 2014). Může se ovšem také stát, že velmi zkušený facilitátor, který pracuje s lidmi již dlouhou dobu, má tzv. zajeté určité techniky, které opakuje. Při opakování se pak může jednoduše stát, že se stávají rutinou a vytrácí se určitá lidskost a autentičnost facilitátora (Reitmayerová E. a Máchalová Zemanová K. 2018).

Techniky facilitace se postupně vyvíjí. První techniky, které se začínaly používat, byly ty, nejjednodušší pro facilitátora. Jedná se například o techniku, kdy po skončení aktivity necháme účastníky, aby si sami utřídili vzpomínky a svůj vlastní pohled na tuto aktivitu.

U této techniky můžeme předpokládat, že se účastníci naučí některé nové dovednosti a osvojí si některé postoje, nemůžeme však predikovat jaké a jak kvalitně. Hodí se tedy u aktivit, kde nepotřebujeme, aby bylo dosaženo konkrétního cíle. Tak je tomu například u čistě zážitkových rekreačních programů, u kterých neočekáváme učební potenciál. Pro facilitátora již podstatně složitějším úkolem je postavení se do role experta po proběhlé aktivitě. Po ukončení aktivity facilitátor v roli experta objasňuje účastníkům proběhlý zážitek, doslova jim sděluje, jaké informace se dozvěděli a jak je mohou použít ve svém životě. Je možné tuto techniku použít právě pro aktivity s cílem nabytí nových informací, facilitátor však nemůže obsáhnout šíři emocí, které účastníci při aktivitě prožívali a může dojít k mylným interpretacím v rámci dění ve skupině. Například může dojít k tomu, že se účastníci úplně uzavřou. Proto je vhodné využít možnosti nechat účastníky mluvit o aktivitě. Facilitátor v rámci problému, který před skupinou stojí, pokládá otázky a snaží se jimi skupinu nasměrovat ke společnému vyřešení daného problému, nepředkládá jim tedy hotové řešení jako v technice předešlé. Účastníci se učí při společné kooperaci při řešení problému.

V postupném vývoji facilitačních technik dospěli odborníci na toto téma k názoru, že by mohlo být přínosnější nasměrovat účastníky správným směrem (k dosažení cíle) již před samotnou aktivitou. Jedná se tak o techniku, která upozorní účastníky na podněty, které může aktivita nabídnou, ještě před začátkem. Docílit toho lze pomocí návodných otázek na jednotlivé oblasti aktivity. Další možnou technikou je metaforizace předešlé aktivity, kdy se snažíme účastníkům aktivitu přiblížit propojením s metaforou, která zvýší jejich motivaci. Stejně tak může sloužit k lepšímu popsání emocí a zážitků, které si má účastník odnést. Většinou v kombinaci s diskusí. Nejnáročnější a zároveň nejméně používanou technikou je kladení nepřímých a často otevřených otázek účastníkům a jejich následný rozbor. Aby tato technika byla úspěšná a efektivní, je zapotřebí zkušeného facilitátora na vysoké úrovni znalostí a dovedností v psychologii. Často se využívá například na terapeutických kurzech. Fantazii se však meze nekladou. Techniky se mohou prolínat nebo doplňovat o zajímavé metody, jakou jsou například dramatizace, kresba, videoprojekce atd. (Neuman J. a kol. 2000; Reitmayerová E. a Broumová V. 2015).

2.3 Zážitková pedagogika

Konkrétní definice a vymezení pojmu zážitková pedagogika je podobně obtížné, jako tomu bylo u pojmu zpětné vazby. Zážitková pedagogika jako pojem je často chybně užívána například v souvislosti s metodikou některých kurzů či jako pojmenování předmětů, někdy i samotných oborů studia na vysokých školách (Macků R. 2014). První zmínky o zážitkové pedagogice v české literatuře se objevují v roce 1992 v knize Mojmíra Vážanského: *Volný čas a pedagogika zážitku*, v které při pojmenování principů zážitkové pedagogiky vychází z německé literatury. Neuman J. (2014 str. 5) definici Váženského M. shrnuje jako: „*Důraz je kladen na přímou zkušenost, blízkost životní realitě, potřebu zpětného hodnocení, vliv skupinové dynamiky, možnosti získávání hraničních zážitků, odlišení od extrémních dobrodružství*."

V další důležité publikaci[3] Neuman a kol. (1999) vymezuje další pohledy na zážitkovou pedagogiku včetně myšlenky, že ji můžeme označit za jednu z výchovných metod, s níž lze experimentovat při řešení zadaných problémů. Zásadní publikací je také disertační práce[4] R. Hanuše, který zážitkovou pedagogiku řadí k tzv. hraničním vědám pedagogiky, jakou je například environmentální či dramatická výchova (Neuman J. 2014b). V roce 2004 publikoval I. Jirásek teoretickou koncepci, ve které zastával názor, že zážitková pedagogika představuje „*analýzu výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života*." (Jirásek I. 2004 str. 15) Cíle zážitkové pedagogiky můžeme uplatnit v rámci školního vyučování stejně tak, jako v mimoškolních aktivitách. Nezáleží ani na vymezení přírodního či kulturního prostředí. Aplikovat postupy zážitkové pedagogiky lze s lidmi jakéhokoliv věku. Roli zde nehrají ani rozdíly v sociálních vrstvách či v pozici, kterou zastávají v zaměstnání. K cíli se můžeme dopracovat mnoha prostředky. Například všemožnými hrami, dramatickými či diskusními pořady a v neposlední řadě i modelovými situacemi (Jirásek I. 2004). Více informací ohledně teoretických základů zážitkové pedagogiky se lze dozvědět z publikace Ivo Jiráska: Zážitková pedagogika. Existuje i velké množství publikací, které nabízí návody na konkrétní hry, programy (Macků R. 2019). Zajímavou alternativou je také časopis Gymnasion věnovaný zážitkové pedagogice, ve kterém odborníci na toto téma publikují články jak pro odbornou, tak pro

[3] NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTÍKOVÁ. Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
[4] HANUŠ, Jiří. Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho postavení v rámci pedagogických věd. Olomouc, 2008. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

laickou veřejnost. Na jedné straně zkoumají teoretickou problematiku oboru a na straně druhé zde lze najít zajímavé nápady pro lektory působící na nejrůznějších kurzech, samozřejmě i pro pedagogy (Soják P. a Nýdrlová V. 2014).

Modelová situace

Modelová situace je technika či metoda, která umožňuje vytvořit zkušenost, porovnatelnou s reálnou zkušeností, ovšem bez opravdové události. Propůjčuje nám tak možnost prožít si danou událost v bezpečném a kontrolovaném prostředí. Často se jedná o události, které si studenti nemohou vyzkoušet v reálném životě (So a kol. 2019). Začleňování simulací do výuky budoucích zdravotnických profesionálů dává studentům příležitost k objevování a vlastní interpretaci událostí při jejich kontaktu se simulovanou situací. Simulační metody jsou ve výuce nelékařských zdravotnických pracovníků doporučenou strategií vedoucí k nabytí znalostí, procvičení dovedností a utváření postojů. Zajímavé možnosti přináší simulační výuka i v možnosti objektivnějšího hodnocení studentů či zpětné vazby, kterou studenti od vyučujících dostanou a získané informace mohou lépe implementovat do své klinické praxe. Jako výhodu můžeme také uvést, že scénáře se dají opakovat a připravovat s různou mírou náročnosti. Jedná se o využití modelových situací, tak i moderních technologií. Například využívání vysoce věrohodných modelů lidí (Gurková E. a Zeleníková R. 2017). Tyto modely jsou vybaveny, v závislosti na vyspělosti techniky daného modelu, nejrůznějšími funkcemi, které evokují chování živého člověka a symptomy daného onemocnění. Plnění modelové situace v týmu (například ve výuce zdravotnických záchranářů jako posádka záchranné služby), pomáhá studentům zdokonalovat práci a komunikaci v týmu. Moravcová M. a Welge E. (2020) zkoumali u studentek 3. ročníku oboru porodní asistence jejich vnímání pozitiv, negativ a přínosů při praktických cvičeních formou modelových situací. Respondentky hodnotily pozitivně možnost propojení teoretických znalostí s praktickým nácvikem, za velký přínos označily praktické cvičení scénáře u stavů, které si nemohou vyzkoušet v praxi. Mimo jiné také zhodnotily pozitivně použití zpětné vazby, která jim pomohla pochopit a osvojit si nabyté znalosti a dovednosti v jejich oboru.

2.4 Pozorování v kvantitativním designu výzkumu

Výzkum

Výzkum lze označit jako soustavu koordinovaných činností, díky nimž získáme nové poznatky. Výzkumníci se zaměřují na jednotlivé fenomény v rámci jejich vědního oboru, které zkoumají, aby přirozeně rozšířili teoretický základ jejich vědního oboru hledáním nových poznatků, popisem nových souvislostí a příčin, díky nimž existují. Cíle vybraného výzkumu dosahujeme pomocí různých metod, jejichž výběr a vědomé použití je hlavní podmínkou získání nových poznatků a současně základem každého výzkumu. Pro výzkumníky se jedná o jakýsi návod složený z logických postupů, které ho provedou až k cíli. Volba metody výzkumu je závislá na podstatě výzkumného problému a z určitého pohledu i na výzkumníkovi a jeho preferencích. Základní dělení těchto metod je na kvantitativní a kvalitativní metody. Oba typy jsou ve výzkumu rovnocenné a vzájemně si nekonkurují, naopak se doplňují a v některých případech lze tyto metody i kombinovat.

Kvantitativní design

Ke kvantitativnímu designu výzkumu Kutnohorská J. (2009 str. 21) uvádí: „*Úkolem kvantitativního výzkumu je statisticky popsat typ závislosti mezi proměnnými, změřit intenzitu této závislosti apod*.“ Dále uvádí, že nejčastější metodami, se kterými výzkumníci v kvantitativního výzkumu pracují, jsou dotazníkové šetření, analýza dat či standardizované rozhovory. Oproti kvalitativnímu designu studií se kvantitativního výzkumu účastní větší počet respondentů. Výzkumníci pracují se statistickými metodami například při analýze dat, která získají. Studie kvantitativního designu dělíme na experimentální a observační studie. Liší se od sebe tím, zda výzkumníci přiřazují v rámci studie vnější expozice. Pokud ano, například podávání testovaného léku jedné skupině respondentů a placeba druhé, jedná se o experimentální studie. Základním dělením dle alokace můžeme tyto studie rozdělit na randomizované, nebo nerandomizované kontrolované studie. Pokud však výzkumníci expozici nepřiřazují, jedná se o studie observační, které dle přítomnosti srovnávací skupiny dělíme na analytické (mají srovnávací skupinu) a deskriptivní (nemají srovnávací skupinu). Jedná se pouze o základní dělení výzkumu s kvantitativním designem, pro hlubší pochopení a detailnější rozdělení existuje celá řada odborných publikací. (Marečková J. a kol. 2015).

Pozorování

„*Pozorování znamená záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevů chování, interakce mezi lidmi apod.*“ (Mertin V. a Krejčová L. 2016 str. 77). Výzkumník přiřazuje tomu, co vidí, určitý význam. Pozorování lze rozdělit dle několika úhlů pohledu. Zaprvé dle strukturovanosti (v literatuře též nazýváno jako standardizace či stupeň formalizace) pozorování. Při výběru *strukturovaného* pozorování výzkumník předem určuje jevy, na které se zaměří a při samotném pozorování si do předem připraveného archu zapisuje, zda se daný jev objevil, či nikoli. Na rozdíl od toho při *nestrukturovaném* pozorování výzkumník pozoruje všechny jevy, které by pro něj mohly být zásadní v jeho výzkumu. Nemá tedy předpřipravený záznamový arch a v jistých případech ani jevy nezaznamenává. Mezní metodou je *polostrukturované* pozorování, kdy si výzkumník předem stanoví jevy, které chce pozorovat, ale krom těchto jevů si všímá i dalších projevů, které se při pozorování vyskytnou (Mertin V. a Krejčová L. 2016). Dle Reichela J. (2009) můžeme pozorování dále dělit na základě kontaktu výzkumníka s respondenty. Pokud výzkumník vstupuje mezi pozorované osoby či skupiny a stává se jejich součástí (účastní se skupinového života, aktivit atd.), jedná se o pozorování *zúčastněné* (v literatuře můžeme nalézt také pod pojmy participační či vnitřní). Opakem je pozorování *nezúčastněné* (v literatuře lze najít také pod pojmy neparticipační či vnější), kdy výzkumník stojí mimo skupinu pozorovaných respondentů. Pozorování lze využít jak v kvantitativním, tak v kvalitativním designu výzkumů. V kvalitativním nejčastěji hovoříme o nestrukturovaném zúčastněném pozorování. V kvantitativním designu nejčastěji o pozorování strukturovaném nezúčastněném, neplatí to však vždy. Poslední úhel pohledu, ze kterého lze na pozorování nahlížet v rámci jeho rozdělení je, zda jsou si respondenti vědomi, že je výzkumník pozoruje. První variantou je pozorování *otevřené* (v literatuře můžeme nalézt i pojem zjevné), u kterého jsou si respondenti pozorování vědomi. U tohoto typu je však relativně vysoká míra možného zkreslení plynoucí z vědomí respondentů, že jsou pozorováni a jejich možného rozptýlení, či rušení. Opačnou variantou je pozorování *uzavřené* (v literatuře se lze setkat s pojmem skryté). Jeho nespornou nevýhodou je možnost prozrazení a diskreditace výzkumu, velice záleží na dané situaci a etickém nastavení výzkumu (Reichel J. 2009).

2.5 Metodika a výsledky literární rešerše

Vyhledávání literárních zdrojů a jejich třídění bylo provedeno na základě metodického doporučení Marečkové J. a kol. (2015), která ve své publikaci *Evidence-Based Healthcare* uvádí postup literární rešerše. Samotné vyhledávání literárních zdrojů proběhlo v době mezi únorem a březnem roku 2021 za použití dostupných elektronických zdrojů. Knižní publikace byly dohledávány cíleně na portálech Bookport a na portále Národní digitální knihovny. Tyto portály byly v době pandemie zdarma přístupné studentům, což velmi ulehčilo práci s dohledáváním tohoto typu zdrojů. Zahraniční zdroje byly nalezeny převážně za pomoci elektronického vyhledávače EBSCO Discovery Service (EDS), který posléze odkazuje na relativně velké množství dalších elektronických zdrojů dohledatelných na stránkách Univerzity Palackého, která studentům a vyučujícím umožňuje volný přístup k tomuto multivyhledávači. Česky psané zdroje převážně za pomoci portálu Google Scholar. Uplatněná limitace zahrnovala závěrečné, bakalářské a magisterské práce. Omezení vyhledávání zahrnovalo plný text psaný česky, slovensky nebo anglicky a obsah primárních hesel v abstraktu publikace. Dále bylo použito Booleovských operátorů. Literární zdroje byly shromažďovány a citovány v rámci citačního programu CITACE PRO, který lze plně využít po přihlášení prostřednictvím univerzity. Součástí je i propojení citačního programu s Microsoft Word. Některé zdroje odkazují na stránky validních institucí, dohledávaných bez použití sofistikovaných elektronických vyhledávačů. K tvorbě synonym byl použit online slovník synonym tak, aby si slova co možná nejvíce zachovala stejný význam.
Nejprve byly stanoveny mapující rešeršní otázky (RO) metodou **P Co Co** (**P**-participanti, **Co**-koncept a **Co**-kontext), díky nimž bylo nalezeno dostatečné množství validních zdrojů k vytvoření přehledové části práce.

RO$_1$: Jaké jsou dostupné informace o **pozorování** (Co-koncept) **učitelů** (P-participanti) v souvislosti s podáváním **zpětné vazby po modelové situaci** (Co-kontext)?
RO$_2$: Jaké jsou dostupné informace o **vzdělávání** (Co-koncept) **studentů oboru zdravotnický záchranář** (P-participanti) v **České republice** (Co-kontext)?
RO$_3$: Jaké jsou dostupné informace o **uplatnění** (Co-koncept) **zdravotnických záchranářů** (P-participanti) v **zahraničí** (Co-kontext)?
RO$_4$: Jaké jsou dostupné informace o **vzdělání** (Co-koncept) **učitelů** (P-participanti), vyučujících obor **zdravotnický záchranář** (Co-kontext)?

RO$_5$: Jaké jsou dostupné informace o **zpětné vazbě** (Co-koncept) **učitelů** (P-participanti) v souvislosti s **modelovou situací** (Co-kontext)?

RO$_6$: Jaké jsou dostupné informace o **cílené zpětné vazbě** (Co-koncept) **učitelů** (P – participanti) v souvislosti s **modelovou situací** (Co-kontext)?

RO$_7$: Jaké jsou dostupné informace o **zážitkové pedagogice** (Co-koncept) v souvislosti s **cílenou zpětnou vazbou** (Co-kontext) podávanou **učitelem** (P-participanti) studentům?

RO$_8$: Jaké jsou dostupné informace o **modelových situacích** (Co-koncept) v prostředí **zážitkové pedagogiky** (Co-kontext) pozorovaných učitelem (P-participant)?

RO$_9$: Jaké jsou dostupné informace o **pozorování** (Co-koncept) **učitelů** (P-participanti) v **kvantitativním designu výzkumu** (Co-kontext)?

Posléze byla k jednotlivým mapujícím RO stanovena primární hesla.

Tabulka č. 1 – Primární hesla mapujících RO

Číslo RO	P-participanti	Co-koncept	Co-kontext
1	učitelé	pozorování	zpětná vazba po modelové situaci
2	studenti oboru zdravotnický záchranář	vzdělávání	Česká republika
3	zdravotničtí záchranáři	uplatnění	zahraničí
4	učitelé	vzdělávání	obor zdravotnický záchranář
5	učitelé	zpětná vazba	modelové situace
6	učitelé	cílená zpětná vazba	modelové situace
7	učitelé	Zážitková pedagogika	cílená zpětná vazba
8	učitelé	modelové situace	zážitková pedagogika
9	učitelé	pozorování	kvantitativní design výzkumu

Stanovená primární hesla byla při samotné rešerši zaměňována za následující synonyma.

P-participanti: vyučující OR pedagog OR kantor OR mentor OR vychovatel OR žák OR posluchač OR studující OR lektor OR tutor

Co-koncept: reflexe OR slovní hodnocení OR debriefing OR defusing OR rewiew OR demobilizace OR supervize OR sledování OR zkoumání OR observace OR vnímání OR

monitorace OR učení OR školení OR erudice OR využití OR aktivita OR zážitek OR hra OR praktická výuka

Co-kontext: praktická výuka OR aktivita OR hra OR zážitek OR zkoumání OR průzkum OR šetření OR reflexe OR slovní hodnocení OR debriefing OR defusing OR rewiew OR demobilizace OR supervize OR Česko OR Čechy OR cizina

Stanovená primární hesla byla při rešerši dále nahrazována za anglické ekvivalenty.

P-participanti: teacher OR instructor OR lecturer OR mentor OR educator OR educationalist OR schoolmaster OR schoolchild OR leaner

Co-koncept: reflection OR feedback OR response OR review OR sharing OR demobilization OR observation OR watching OR monitoring OR contemplation OR research OR perception OR learning OR studying OR teaching OR tutoring OR use OR employment OR aplication OR aktivity OR game OR play OR expirience OR practical teaching

Co-kontext: practical teaching OR aktivity OR game OR play OR expirience OR research OR perception OR reflection OR feedback OR response OR review OR sharing OR demobilization OR supervise OR Czech Republic OR foreign countries

Následně byla stanovena cílená RO pomocí metody **P pI Co** (**P**-participanti, **pI**-fenomén zájmu a **Co**-kontext), zaměřená na zkušenosti pedagogů s CZV.

RO$_{10}$: Jaký jsou zkušenosti **učitelů** (P) s podáváním **cílené zpětné vazby** (pI) **studentům** po ukončení **modelové situace** (Co)?

Posléze byla k cílené RO stanovena primární hesla.

Tabula č. 2 – Primární hesla cílených RO (přehledová část)

Číslo RO	P-participanti	pI-fenomén zájmu	Co-kontext
10	učitelé	cílená zpětná vazba	studenti AND modelová situace

Stanovená primární hesla byla při samotné rešerši zaměňována za následující synonyma.

P-participanti: vyučující OR pedagog OR kantor OR mentor OR vychovatel OR lektor OR tutor

pI-fenomén zájmu: reflexe OR zpětná vazba

Co-kontext: praktická výuka OR aktivita OR hra OR zážitek AND žáci

Stanovená primární hesla byla při rešerši dále nahrazována za anglické ekvivalenty.

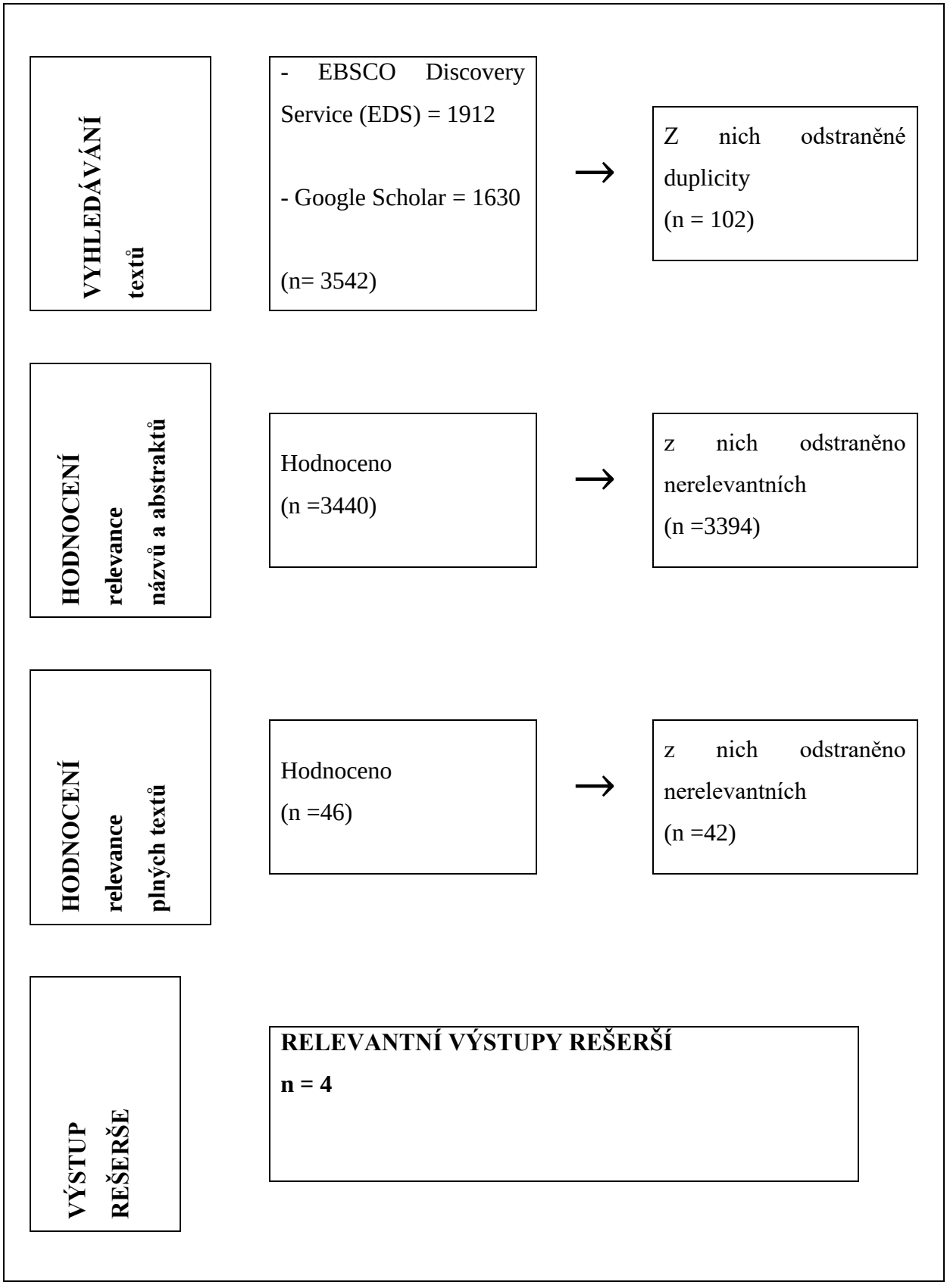
P-participanti: teacher OR instructor OR lecturer OR mentor OR educator OR educationalist OR schoolmaster OR schoolchild OR leaner

pI-fenomén zájmu: reflection OR feedback OR targeted feedback OR peer feedback OR wrapper feedback

Co-kontext: practical teaching OR aktivity OR game OR play OR expirience OR research OR perception OR reflection OR feedback OR response OR review OR sharing OR demobilization OR supervise OR Czech Republic OR foreign countries

Pro ilustraci literární rešerše, za pomoci e-zdrojů, je RO_{10} zpracována graficky v tabulce č.3.

Tabulka č. 3 – Postup literární rešerše RO 10



3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce poskytuje vhled do konkrétní metodiky zkoumání a interpretaci výsledků.

Hlavním cílem práce bylo identifikovat varianty poskytování zpětné vazby vyučujícím studentům v průběhu nebo po vyřešení modelové situace.

Dílčí cíle byly stanoveny na základě odborné literatury věnující se CZV, převážně pak bylo čerpáno z publikace *Cílená zpětná vazba* autorek Reitmayerové E. a Broumové V. (2015). Dílčími cíli bylo **pozorováním identifikovat:**

DC$_1$: prostředí a jeho specifika, ve kterém podávají vyučující CZV

DC$_2$: metodu CZV, kterou vyučující použil

DC$_3$: sledované atributy (dobu trvání, tempo, zaměření a načasování) CZV prováděné vyučujícím

DC$_4$: zda vyučující prováděl pozorování modelové situace, případně jakým způsobem (využití druhé osoby či monitorace)

DC$_5$: jednotlivé varianty pozorování (strukturovanost a zúčastněnost) modelové situace

DC$_6$: zda vyučující prováděl pozorování i v rámci samotné CZV, případně jakým způsobem (využití druhé osoby)

DC$_7$: interakci vyučujícího se studenty před započetím CZV

DC$_8$: sebehodnocení vyučujícího na proběhlou CZV

DC$_9$: závažnost získaných informací vyučujícím při CZV a případnou zvýšenou psychickou zátěž či přítomnost dalších rizikových situací ze strany studentů

DC$_{10}$: komunikační zkušenosti vyučujícího ve sledovaných atributech (prostor pro vyjádření studentů, interakce se studenty, direktivita [5]vyučujícího) při CZV

DC$_{12}$: verbální a neverbální zkušenost vyučujícího v komunikaci se studenty při CZV

DC$_{13}$: jednotlivé typy otázek použité vyučujícím při CZV, případně jejich množství

[5] Pro účely výzkumu byly vybrány dva základní vyučovací postoje: postoj **direktivní** (používání uzavřených otázek, rozdělování skupiny na "já" X "vy", požadavek konkrétních odpovědí, dodržování pravidel, kritizování, odpovědnost za průběh a výsledky CZV má vyučující a může také násilně směřovat CZV tam, kam chce on) a na postoj **nedirektivní** (respektující dialog, podpora vyjadřování názorů i pokládání otázek samotných žáků, používání otevřených otázek a zahrnování sebe sama do skupiny, podněcování samostatnosti a odpovědnosti). (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015; Fulková E. 2001)

3.1 Metodika

Design výzkumné studie

Praktická část diplomové práce byla realizována prostřednictvím pilotní deskriptivní studie. Bylo uplatněno metodické doporučení Gurkové E. (2019), která uvádí, **že deskriptivní výzkum není postaven na ověřování hypotéz a hypotetických vztahů mezi proměnnými**. Pomocí deskriptivní studie dostaneme základní přehled o přítomnosti – výskytu určitých jevů, na jejichž podkladě je možné formulovat hypotézy k navazujícím výzkumným aktivitám. Ty jsou uvedeny v diskusi.

Výzkumná metoda

K naplnění cíle studie byla použita metoda standardizovaného, nezúčastněného, otevřeného pozorování v kvantitativním designu výzkumu. Podle Ochrany F. (2019) výzkumník touto empirickou metodou za pomoci smyslového nazírání získá informace o zkoumaném předmětu. K tomu Reichel J. (2009) doplňuje, že standardizované (strukturované, či formalizované) pozorování je vždy striktně předepsáno. Pozorovatel (výzkumník) tedy stanoví předem jeho cíl, konkrétně vymezí, kdy a kde bude pozorování probíhat, předem stanoví také soubor pozorovaných (participantů). Předem také připraví záznamový arch, ve kterém bude mít konkrétně předepsané jevy, které bude následně pozorovat.

Nezúčastněné (neparticipační, vnější) pozorování je takové, kdy pozorovatel stojí mimo dění jednotlivých osob nebo skupiny, které pozoruje. Nevstupuje tedy tzv. do „života skupiny“, neúčastní se společných aktivit atd (Reichel J. 2009). Pozorování pedagogů a jejich podávání CZV studentům bylo provedeno ve všech případech nezúčastněnou formou, nebylo tedy nikterak zasahováno do dění v rámci modelové situace ani následné CZV. Otevřené (zjevné) pozorování, je prováděno tak, že pozorovaní vědí o skutečnosti, že jsou pozorováni. Tento fakt může ovlivnit pozorování jistým rušením pozorovaných při aktivitě, kterou provádějí. Stejně tak je zde možnost určitého zkreslení chování pozorovaných ve chvíli, kdy vědí, že jsou pozorovaní, a snaží se například změnit své chování tak, jak předpokládají, že je to správné. Výhodou naopak může být jistá otázka etiky a také možnosti prozrazení a diskreditace celého pozorování (Reichel J. 2009).

Pozorování probíhalo tak, jak ve své publikaci popsal Ochrana F. (2019), který uvádí postup využití pozorování následovně: Po výběru daného objektu pozorování – *zpětná vazba v rámci výuky zdravotnických záchranářů,* byla vymezena jeho část (výzkumný

předmět) - *zpětná vazba učitelů po/při modelových situacích podávaná studentům oboru zdravotnický záchranář*, na který byl zaměřen hlavní cíl práce. Na jeho základě byly stanoveny dílčí cíle práce, dále byly stanoveny konkrétní pozorované jevy, díky kterým lze, dle Ochrany, popsat podstatu zkoumaného problému.

Tabulka č. 4 – Metodika kvantitativního pozorování

předmět zkoumání (problémová otázka)		
pozorování ukrytého problému v jeho jevových projevech		
jev_1	jev_2	jev_3
popis problému plynoucí z pozorování jevů		
odkrývání problému a formulování závěrů plynoucích z pozorování jevů		
výstup a výsledek pozorování		

(upraveno podle Ochrany F.2019 str. 38)

Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor byl vytvořen na základě záměrného výběru. Jednalo se o 10 pedagogů (100 %). Odborníků s praxí na záchranných službách či jednotkách intenzivní péče, kteří byli vybráni pověřenými pracovníky fakulty zdravotnických studií k přípravě a vykonání modelových situací. Soubor tvořili 4 muži (40,0 %) a 6 žen (60,0 %). **Nízký počet participantů byl zapříčiněn pandemií Covid-19,** viz kapitola Limitace výzkumu**.**

Etika zkoumání

Před zahájením výzkumu byl vedoucí Katedry klinických oborů, Fakulty zdravotnických studií Univerzity Pardubice, Mgr. Janu Pospíchalovi, Ph.D. kontaktován s žádostí o udělení souhlasu s výzkumem (vzor viz příloha 1). Participanti byli prostřednictvím průvodního dopisu (viz příloha 2) a Mgr. Jana Pospíchala, Ph.D. předem upozorněni na plánované pozorování v průběhu výuky. Na místě byl všemi participanty podepsán informovaný souhlas (jeho formulář viz příloha č. 3). Před podpisem bylo všem participantům vysvětleno, jak bude s výsledky naloženo a jaký je cíl tohoto pozorování.

Byli dále ujištěni o anonymitě při zpracování výsledků této práce a před podepsáním informovaného souhlasu měli prostor doptat se na jakékoli doplňující otázky. Této možnosti mohli využít i po skončení pozorování, jelikož každý dostal kopii informovaného souhlasu i s kontaktem na osobu provádějící výzkum.

Organizace a lokace sběru dat

Sběr dat byl proveden 23.3.2021 v prostorách Fakulty zdravotnických studií Univerzity Pardubice při příležitosti projektového dne, zaměřeného na získání nových zkušeností, aplikaci naučených znalostí a dovedností, stejně tak jako kooperaci ve skupině, pomocí připravených modelových situací, který se koná cca 5x za školní rok při různých příležitostech. Každý z 10 pozorovaných vyučujících vytvořil jednu modelovou situaci. Ty byly pojaty tak, aby obsáhly co nejvíce témat, které se studenti v průběhu svého studia učili. Pouze dvě modelové situace byly založeny na stejném tématu – práce na dispečinku ZZS. V případě těchto dvou modelových situací se jednalo o zaměření na individuální práci studentů – nabírání a následné řešení hovorů příchozích na dispečink ZSS. Ostatní modelové situace si žádali kooperaci ve skupině zachránců. Jednalo se například o ošetření triage pozitivního[6] pacienta po dopravní nehodě, pacientky s dušností či zajištění dvou pacientů v nemocničním prostředí urgentního příjmu pacientů. Skupinu studentů plnící modelovou situaci tvořili 3-4 studenti. Modelové situace byly lokalizovány převážně uvnitř školního objektu. Pouze 2 byly pro svůj charakter (dopravní nehoda a pád z výšky) prováděny na pozemcích fakulty. Od začátku do konce (včetně případné zpětné vazby) trvala modelová situace maximálně 30 minut. Data byla zaznamenávána do předem připraveného záznamového archu (viz příloha 4). Ve které jsou popsány konkrétní jevy s možností varianty „*Nelze hodnotit*“ u každé otázky, jako východisko v nepředvídatelné situaci. Všechna data sbíral jeden výzkumník.

[6] Vyhláška MZ ČR 15/2015 Sb. uvádí, že třídění úrazových pacientů dle závažnosti zdravotního stavu (zkráceně Triage) je nástroj, díky němuž může být pacient směřován dle určitých kritérií do adekvátnímu poskytovateli zdravotní péče. Za triage pozitivního považuje takový pacient, který splní jednu ze třech měřených veličin (fyziologické funkce, fyzikálně zjištěná anatom. poranění a mechanismus úrazu).

Metoda zpracování dat

Po sběru dat byl záznamový arch zkontrolován, zda jsou všechna pole správně vyplněna. Po kontrole nemusela být žádná data vyřazena, ani nebyly nalezeny žádné věcné chyby. Data byla na místě pozorování zaznamenávána ručně do papírové formy záznamového archu, po kontrole byla data přenesena výzkumníkem do programu Microsoft Excel. Data byla v tomto programu zpracována pomocí popisné statistiky. U všech výsledků je uvedena absolutní četnost, relativní četnost a medián. U výsledků s vyšším počtem dat je uveden i modus a směrodatná odchylka. Všechna statistická data jsou, v tabulkách s výsledky, pro přehlednost, označeny modře.

3.2 Výsledky

Výsledky této práce jsou kvůli přehlednosti prezentovány v 6 oblastech. Tyto kategorie spojují pozorované jevy, které jsou si v tematicky podobné.

Oblast A – Technické zajištění CZV

Výsledky prezentované v této kategorii popisují především technické zajištění samotného místa, ve kterém jednotliví participanti prováděli CZV, použité metody a její načasování. Z tabulky níže vyplývá, že 100,0 % participantů myslelo při výběru místa uvnitř, kde CZV proběhne, na zajištění klidu a určitého pohodlí, které přináší vnitřní prostory, jež nejsou rušeny nepřízní počasí. Avšak už jen 70,0 % z těchto participantů myslelo při výběru vhodného místa na rozložení nábytku a míst k sezení tak, aby mezi účastníky nevznikaly umělé bariéry. Všichni sledovaní participanti vybrali prostor, ve kterém na sebe všichni účastníci CZV dobře viděli, avšak jen 20,0 % z nich myslelo i na psychologický dopad nadřazeného místa k sezení, vyučujícího, při provádění CZV. Začátek CZV proběhl u všech vyučujících ve stejný moment – tj. ihned po ukončení modelové situace.

Tabulka č. 5 - Oblast A (Technické zajištění CZV)

Místo konání CZV	Uvnitř	Venku		Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)		0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Zajištění klidu při CZV	Klidné místo	Rušné místo		Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)		0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Využití prostoru při CZV	Všichni na sebe vidí	Mezi účastníky není fyzická bariéra		Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	7 (70,0 %)		0 (0,0 %)	7	10 (100,0 %)
Vyučující sedí při CZV	V nadřazené pozici oproti studentům	Ve stejné úrovni se studenty		Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	8 (80,0 %)	2 (20,0 %)		0 (0,0 %)	2	10 (100,0 %)
Metoda CZV	Skupinová diskuse	Skupinová diskuse + jiná metoda	Jiná metoda	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Načasování CZV	Ihned po ukončení modelové situace	Již v průběhu modelové situace	S časovým odstupem od modelové situace	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)

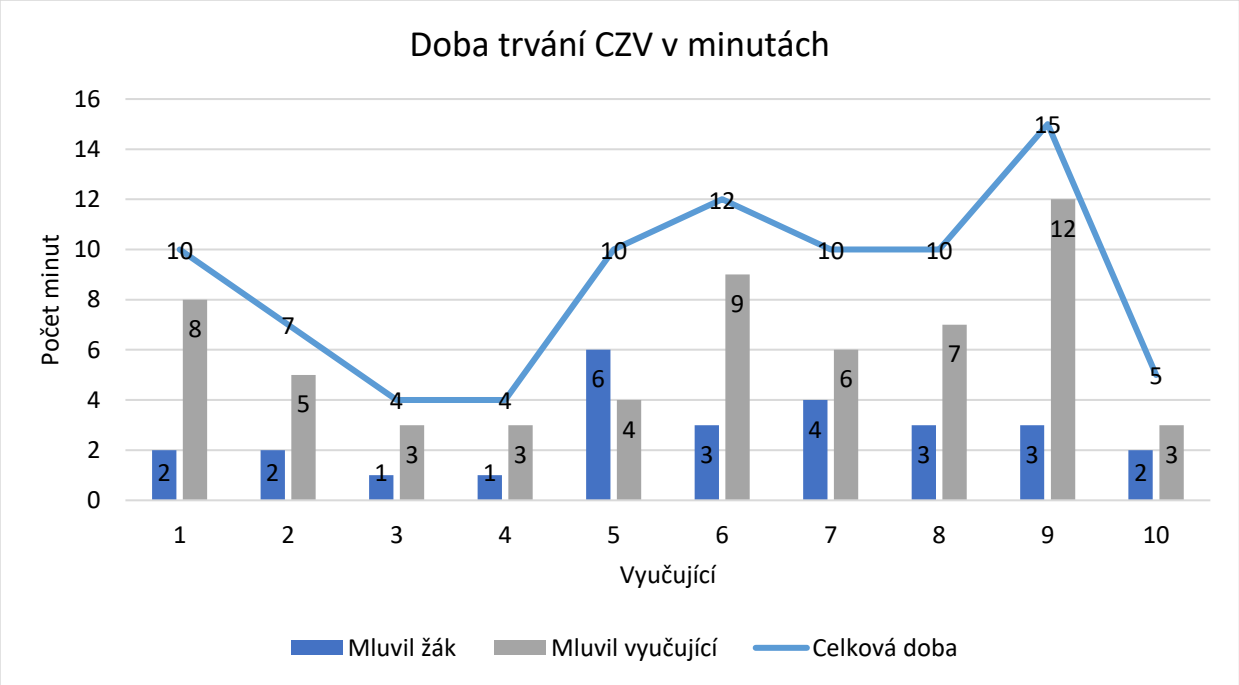
Co se týče celkové doby trvání CZV, nevyšší hodnotou bylo 15 minut, nejkratší zpětná vazba trvala pouhé 4 minuty.

Celkový čas CZV byl rozdělen na čas, kdy mluvil vyučující, a čas, kdy mluvili studenti. Pouze v jednom případě měl vyučující, z celkové doby trvání CZV, méně času pro své vyjádření oproti studentům (40,0 % z celkové doby). V ostatních případech se hodnoty pohybují ve prospěch pedagogů, kteří měli pro svůj výklad 50 a více procent času z celkové doby. Více než polovina pedagogů mluvila dokonce 70 a více procent času z celkové doby CZV.

Tabulka č. 6 - Oblast A (Doba trvání CZV v minutách)

Doba trvání CZV v minutách	Celková doba CZV	Z toho mluvil vyučující	Z toho mluvili studenti	Nelze hodnotit
Vyučující 1	10 (100,0 %)	8 (80,0 %)	2 (20,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 2	7 (100,0 %)	5 (71,4 %)	2 (28, 6 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 3	4 (100,0 %)	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 4	4 (100,0 %)	3 (75,0 %)	1 (25,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 5	10 (100,0 %)	4 (40,0 %)	6 (60,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 6	12 (100,0 %)	9 (75,0 %)	3 (25,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 7	10 (100,0 %)	6 (60,0 %)	4 (40,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 8	10 (100,0 %)	7 (70,0 %)	3 (30,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 9	15 (100,0 %)	12 (80,0 %)	3 (20,0 %)	0 (0,0 %)
Vyučující 10	5 (100,0 %)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	0 (0,0 %)
Medián	10	5,5	2,5	0
Modus	10	3	3, 2	0
Směrodatná odchylka	3.4365680554879	2.8635642126553	1.4177446878758	0

Pro lepší přehlednost jsou vybrané sledované jevy zpracovány grafickou formou.



Graf č. 1 - Oblast A (Doba trvání CZV v minutách

Zde jsou na ose x uvedeni jednotliví pedagogové (označeni čísli 1-10) a na ose y počet minut. Modré sloupce zaznamenávají čas, který mluvili studenti, šedé sloupce naopak čas, který byl z celkové doby CZV věnován pedagogům. Ona celková doba je zaznamenána světle modrou linií nad danými sloupci.

Oblast B – Pozorování

Tato kategorie je primárně zaměřena na jevy, které se týkají pozorování studentů pedagogem. A to jak při řešení zadané modelové situace, tak při samotné CZV. Pozorování modelové situace není vždy jednoduchá věc, zvlášť, pokud se chce vyučující zaměřit na více pozorovaných jevů a například ještě sehrát v modelové situaci epizodní roli například přivolaného lékaře na místo. Je zde tedy možnost využít dalšího člověka, který mu s pozorováním pomůže. Této možnosti využila plná polovina (50,0 %) vyučujících. Pozorování bylo ve všech případech (100,0 %) strukturované (pozorované – hodnocené jevy měl vyučující vždy zanesené v hodnotící tabulce, kterou předem schvalovalo vedení katedry) a zúčastněné. Pouze jeden z těchto deseti vyučujících použil záznamové zařízení, jako technickou pomoc k následné CZV a modelovou situaci si nahrál, aby mohl studentům poskytnout lepší náhled na jejich výkon. Pozorování studentů při samotné CZV již nebylo samozřejmostí. Pouze jeden vyučující (10,0 %) pozoroval studenty a zapisoval si poznámky v průběhu CZV.

Tabulka č. 7 - Oblast B (Pozorování)

Pozorování modelové situace	Proběhlo	Neproběhlo	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		0	10 (100,0 %)
Pozorování modelové situace prováděl	Vyučující sám	Vyučující a druhá osoba	Pouze druhá osoba	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	5 (50,0 %)	5 (50,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2,5	10 (100,0 %)
Strukturovanost pozorování modelové situace	Strukturované	Nestrukturované	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		0	10 (100,0 %)
Zúčastněnost pozorování modelové situace	Zúčastněné	Nezúčastněné	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)		0	10 (100,0 %)
Pozorování studentů při CZV	Proběhlo	Neproběhlo	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	1 (10,0 %)	9 (90,0 %)	0 (0,0 %)		1	10 (100,0 %)
Pozorování studentů při CZV prováděl	Vyučující sám	Vyučující a druhá osoba	Pouze druhá osoba	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	1 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	1 (100,0 %)
Monitorace průběhu modelové situace	Monitorována písemně či audio/video záznamem	Nemonitorována	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	1 (10,0 %)	9 (90,0 %)	0 (0,0 %)		1	10 (100,0 %)

Oblast C – Předběžná domluva

Kategorie C sdružuje tři pozorované jevy, které se týkají předběžné komunikace pedagoga se studenty ohledně objasnění principu CZV a nastavení jejich pravidel. Posledním sledovaným jevem v této kategorii je naopak závěrečné zhodnocení (sebereflexe) vyučujícího, kterou mohl získat od studentů. Žádný (0,0 %) z 10 vyučujících (100,0 %) se nepokusil studentům předem objasnit princip CZV, ani si stanovit společně se studenty její pravidla. Stejně tak jako žádný ze sledovaných neprovedl závěrečnou reflexi na svůj výkon s využitím poznatků od studentů.

Tabulka č. 8 - Oblast C (Předběžná domluva)

Předběžné objasnění principu CZV studentům vyučujícím	Objasnil princip CZV studentům	Neobjasnil princip CZV studentům	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Předběžné stanovení pravidel mezi vyučujícím a studenty	Proběhlo	Neproběhlo	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Provedení sebehodnocení vyučujícího po CZV	Vyučující provedl sebehodnocení po CZV	Vyučující neprovedl sebehodnocení po CZV	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)

Oblast D – Struktura CZV

Kategorie D a jevy, které jsou v ní obsaženy, je zaměřena na strukturu samotné CZV. Jedná se o zaměření CZV z hlediska jednotlivce a skupiny a zaměření na sdílení zážitků či učení. Zatímco 100,0 % pedagogů zaměřilo CZV na učení, při zaměření se na jednotlivce či celou skupinu se pedagogové relativně rozcházejí. Nejvíce pedagogů (70,0 %) se při CZV zaměřilo na skupinu. Dalších 20,0 % se zaměřilo na jednotlivce a 10,0 % na skupinu i jednotlivce.

Dalšími sledovanými jevy bylo tempo, kde 90,0 % vyučujících zvolilo adekvátní tempo CZV a direktivitu, se kterou CZV vyučující vedli. Direktivní postoj zastávali 4 sledovaní pedagogové (40,0 %), ostatní zvolili postoj nedirektivní (60,0 %). Poslední trojicí sledovaných jevů, zařazených v této kategorii, byla závažnost informací, které vyučující od studentů získal, přítomnost rizikových situací, se kterými se pojí přítomnost nadměrné psychické zátěže. Všichni pedagogové (100,0 %) získali od studentů pouze povrchní informace. Žádná z uvedených rizikových situací se při CZV u žádného z 10 vyučujících (100,0 %) neobjevila. Neobjevila se ani nadprahová psychická zátěž studentů.

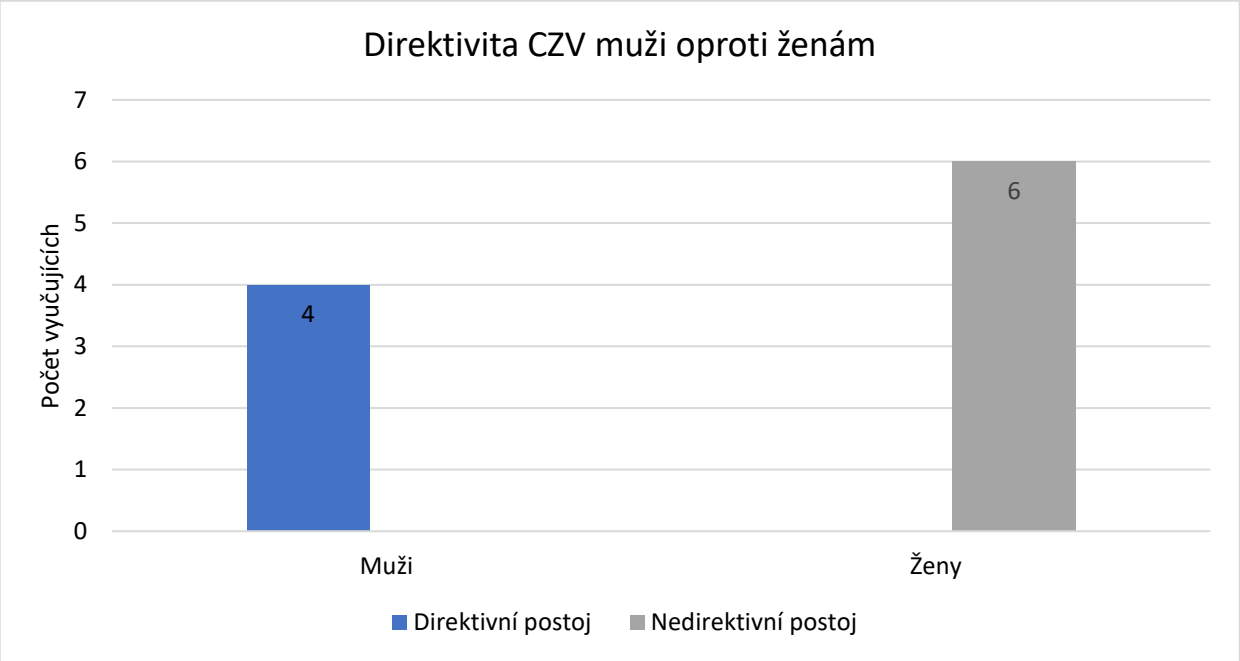
Tabulka č. 9 - Oblast D (Struktura CZV)

Zaměření CZV na skupinu/jednotlivce	Na skupinu	Na jednotlivce	Na skupinu i jednotlivce	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	7 (70,0 %)	2 (10,0 %)	1 (10,0 %)	0 (0,0 %)	1,5	10 (100,0 %)
Zaměření CZV na sdílení/učení	Na sdílení	Na učení		Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	10 (100,0 %)		0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Tempo CZV	Adekvátní tempo CZV	Příliš rychlé tempo CZV	Příliš pomalé tempo CZV	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	9 (90,0 %)	1 (10,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0,5	10 (100,0 %)
Direktivita vyučujícího při CZV	Direktivní postoj	Nedirektivní postoj	Nelze hodnotit		Medián	Celkem
	4 (40,0 %)	6 (60,0 %)	0 (0,0 %)		4	10 (100,0 %)
Závažnost informací získaných při CZV	Pouze povrchní sdělení	Adekvátní hloubkový rozbor	Neadekvátní hloubkový rozbor	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Přítomnost rizikových situací při CZV	Konflikt	Problém	Spor	Otevřená kritika vyučujícího	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Psychická zátěž studentů při CZV	Byla přítomna podprahová zátěž	Překročení meze psychické zátěže u studenta			Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)			0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)

Grafické zpracování pozorovaného jevu direktivity vyučujícího dané do kontextu s pohlavím daného pedagoga. Na ose x nalezneme pohlaví vyučujících a na ose y jejich počty. Tmavě modrý sloupec představuje pedagogy zastávající direktivní postoj a světlemodrý prezentuje pedagogy s nedirektivním postojem k vedení CZV.

Jak ukazuje tento graf, z výše uvedených vyučujících, kteří zaujali direktivní postoj byli všichni mužského pohlaví (100,0 % respondentů mužského pohlaví).

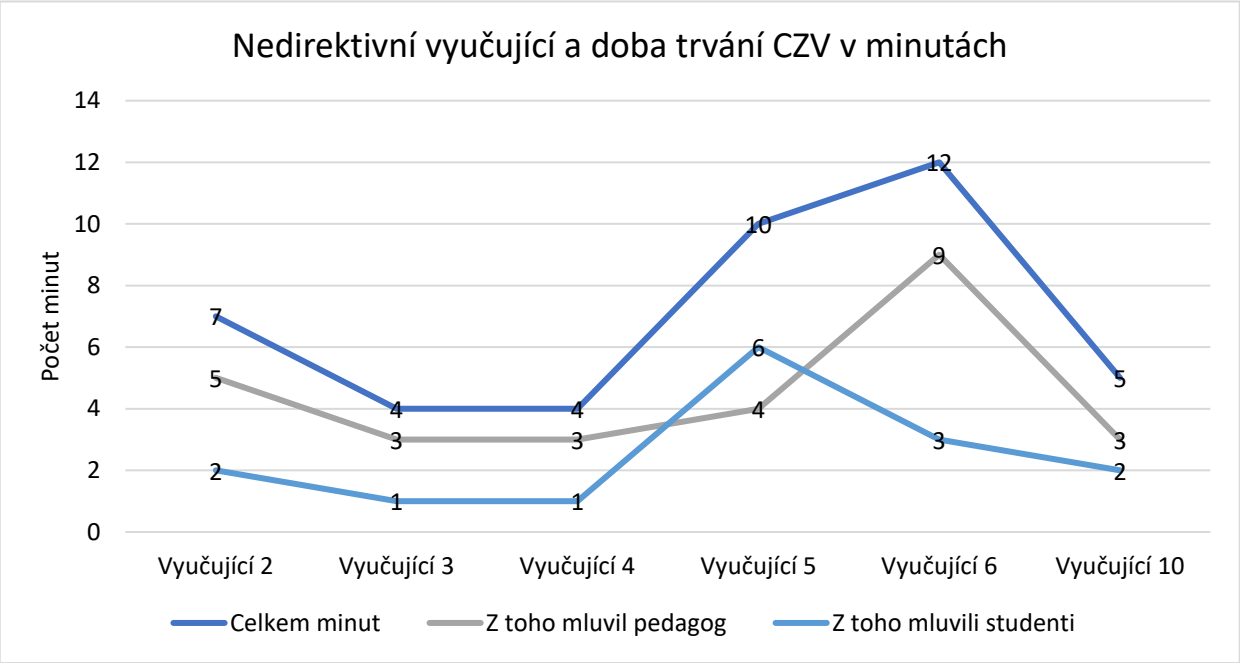
Zatím co všechny ženy (100,0 % respondentů ženského pohlaví) zastávaly nedirektivní postoj k vedení CZV.



Graf č. 2 – Oblast D (Direktivita muži oproti ženám)

Zajímavé srovnání nabízejí následující dva grafy, na kterých jev trvání CZV v minutách je dán do kontextu s direktivitou vedení CZV jednotlivými vyučujícími. Oba grafy zachycují jednotlivé vyučující očíslované dle toho, jaké pořadové číslo (1-10) zastávají v tabulce přiložené k popisu jevu trvání CZV, viz výše. Tmavě modrá linka, v obou grafech, představuje celkovou dobu CZV v minutách. Šedá linka zachycuje množství času, které z této celkové doby CZV, bylo věnováno projevu pedagoga.

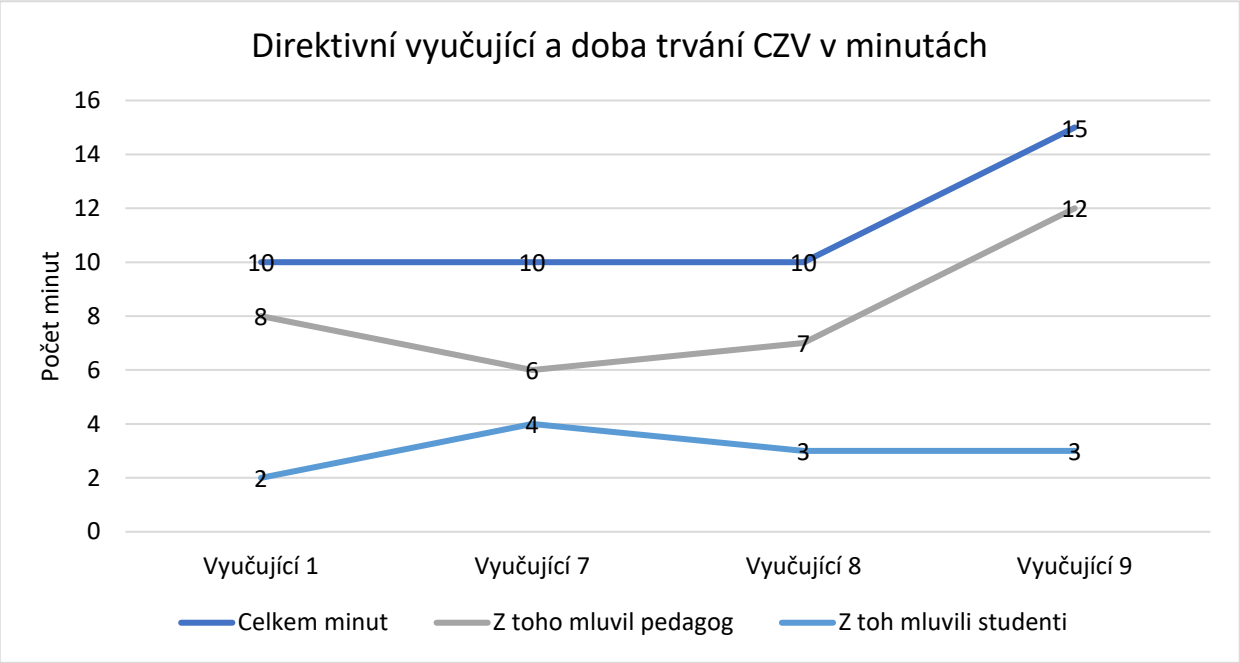
A bleděmodrá linka naopak prezentuje počet minut, který byl věnován vyjádření studentů. První graf uvádí 6 pedagogů (60,0 %), kteří svou CZV vedli nedirektivním způsobem.



Graf č. 3 - Oblast D (Nedirektivní vyučující a doba trvání CZV v minutách)

V rámci pedagogů s nedirektivním postojem ke studentům ponechali nejméně času studentům k jejich vyjádření, v poměru k celkové době CZV vyučující 3, 4 a 6 (shodně 25,0 %). Nejdelší prostor pro vyjádření dostali studenti u vyučujícího č. 5 (60,0 % z celkové doby). Jedná se o jediného vyučujícího, který ponechal sobě méně prostoru nežli studentům.

Druhý graf prezentuje zbylé 4 pedagogy (40,0 %), kteří vedli CZV s direktivním postojem.



Graf. č. 4 - Oblast D (Direktivní vyučující a doba trvání CZV v minutách)

Vyučující č. 7 ponechal studentům nejdelší čas k jejich vlastnímu vyjádření, v poměru délky celé CZV (40 % z celkové doby CZV). Pro srovnání Vyučující č. 8 věnoval studentům k jejich vyjádření 30,0 % času v poměru k délce CZV, vyučující č. 1 a 9 jim věnovali shodně 20,0 %.

Oblast E – Komunikace

Tato kategorie sdružuje pozorované jevy, které se týkají převážně komunikace v rámci CZV. První dva jevy se zabývají interakcí mezi komunikujícími a jejich prostorem pro vyjádření. Každý z 10 vyučujících (100,0 %) dal možnost k vyjádření všem studentům, kteří se vyjádřit chtěli. Interakce mezi komunikujícími byla ve všech případech (100,0 %) zajištěna tak, že si jednotliví komunikující neskákali do řeči. Neverbální projev vyučujících byl ve většině případů adekvátní k situaci. Ze sledovaných jevů můžeme za nejslabší vybrat gestikulaci vyučujících při jejich projevu, kterou použilo pouze 7 vyučujících (70,0 %). Naopak například oční kontakt udržovalo se studenty 100,0 % vyučujících. Stran verbálního projevu pedagogů lze uvést, že ve většině pozorovaných jevů si vedlo dobře 100,0 % pedagogů. Pouze 4 pedagozi (40,0 %) navíc využívali techniku parafrázování studentů a 6 pedagogů (60,0 %) vyslovilo podporu a ocenilo studenty.

Tabulka č. 10 - Oblast E (Komunikace)

Interakce mezi komunikujícími při CZV	Mluvil vždy jeden student	Studenti si skákali do řeči	Vyučující skákal studentům do řeči	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Prostor pro vyjádření studentů při CZV	Měl každý student	Dostali ho jen někteří studenti	Nedostali ho žádní studenti	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Neverbální projev vyučujícího při CZV	Vyučující udržuje oční kontakt se studenty	Vyučující udržuje příjemný výraz tváře	Vyučující používá adekvátní gestikulaci	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	8 (80,0 %)	7 (70,0 %)	0 (0,0 %)	7,5	10 (100,0 %)
Verbální projev vyučujícího při CZV I.	Mluví dostatečně srozumitelně a nahlas	Mluví adekvátní rychlostí	Parafrázuje studenty	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	10 (100,0 %)	4 (40,0 %)	0 (0,0 %)	7	10 (100,0 %)
Verbální projev vyučujícího při CZV II.	Vyslovuje podporu a oceňuje studenty	Podává sdělení logicky a věcně	Projev je kultivovaný bez nadbytečných slov a pomlk	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	6 (60,0 %)	10 (100,0 %)	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	8	10 (100,0 %)

Oblast F – Otázky

Poslední kategorií jsou sledované jevy týkající se otázek použitých při CZV. Prvním sledovaným jevem byla otevřenost/uzavřenost otázek. Zde nadpoloviční většina (70,0 %) pedagogů volila oba typy. Zbylých 30,0 % volilo pouze uzavřené otázky. Obdobně tomu bylo u sledování otázek stran jejich přímosti/nepřímosti. Zde oba typy otázek zvolilo 60,0 % pedagogů. Zbylých 40,0 % volilo pouze přímé otázky.

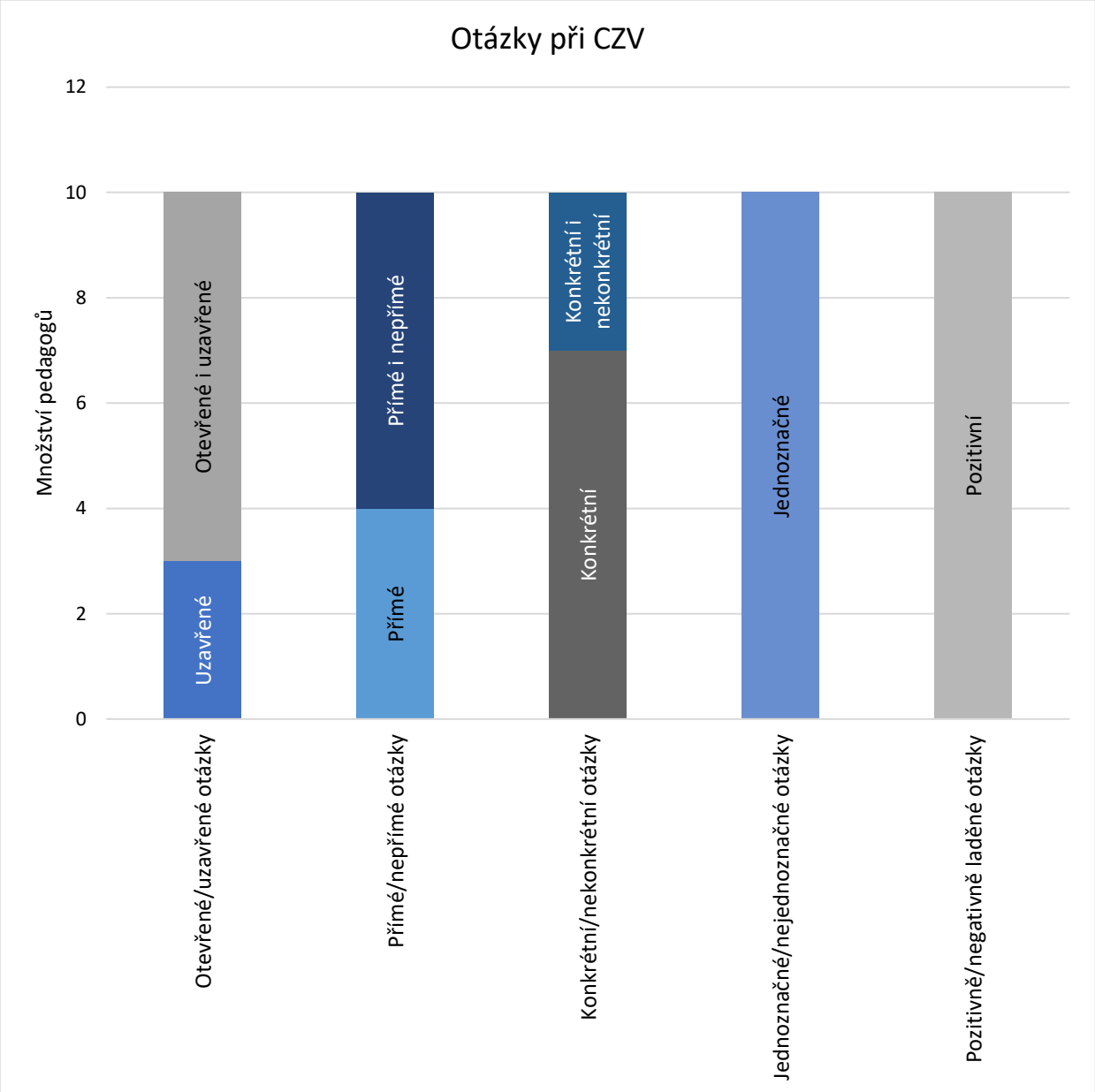
Otázky ryze konkrétního charakteru zvolilo 7 pedagogů (70,0 %), pouze nekonkrétní otázky nezvolil nikdo, zbylých 30,0 % pedagogů použilo konkrétní i nekonkrétní otázky.

Všichni sledovaní pedagogové (100,0 %) volili pouze jednoznačné a pozitivně laděné otázky. Co se týče množství položených otázek, nejčastěji pokládali vyučující 1-5 otázek (70,0 %). Zbylých 30,0 % pedagogů položilo za dobu CZV více než 5 otázek.

Tabulka č. 11 - Oblast F (Otázky)

Typy otázek otevřené/uzavřené vyučujícího při CZV	Pouze otevřené	Pouze uzavřené	Oba typy	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	3 (30,0 %)	7 (70,0 %)	0 (0,0 %)	1,5	10 (100,0 %)
Typy otázek přímé/nepřímé vyučujícího při CZV	Pouze přímé	Pouze nepřímé	Oba typy	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	4 (40,0 %)	0 (0,0 %)	6 (60,0 %)	0 (0,0 %)	2	10 (100,0 %)
Konkrétnost otázek vyučujícího při CZV	Pouze konkrétní	Pouze nekonkrétní	Oba typy	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	7 (70,0 %)	0 (0,0 %)	3 (30,0 %)	0 (0,0 %)	1,5	10 (100,0 %)
Jednoznačnost otázek vyučujícího při CZV	Pouze jednoznačné	Pouze nejednoznačné	Oba typy	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Pozitivní/Negativní ladění otázek vyučujícího při CZV	Pouze pozitivně laděny	Pouze negativně laděny	Oba typy	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	10 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0	10 (100,0 %)
Množství otázek vyučujícího při CZV	Žádné otázky	1-5 otázek	5 a více otázek	Nelze hodnotit	Medián	Celkem
	0 (0,0 %)	7 (70,0 %)	3 (30,0 %)	0 (0,0 %)	1,5	10 (100,0 %)

Grafické zpracování této oblasti přináší přehlednější interpretaci těchto výsledků, ve které lze, díky skládaným sloupcovým grafům, lépe porozumět rozložení jednotlivých otázek při CZV vyučujícími, kteří tvořili výzkumný soubor.



Graf č. 5 - Oblast F (Otázky)

4 DISKUSE

Pod pojmem zpětná vazba si, podle Krykorkové H. (2011), relativně velké množství pedagogů představí hodnocení žáka pomocí známky či krátkého komentáře k ní. Žák si z takového hodnocení odnáší výsledek, který vypovídá pouze o úrovni jeho dovedností či znalostí v rámci daného tématu. Známka danému studentovi neřekne nic o tom, kde udělal chybu a často nevytvoří dostatečnou motivaci k jeho dalšímu rozvoji. Lebeda T. a kol. (2021) uvádějí, že dle výsledků ze sekundárních analýz PISA 2018 a TALIS 2018, vyučující, kteří mají větší důvěru v sebe sama, využívají častěji více hodnotících nástrojů nežli učitelé s nižší mírou sebedůvěry. Pozorují žáky a dávají jim zpětnou vazbu bezprostředně po dokončení úkolu. Zpětná vazba by měla reflektovat celý proces učení. Vyučující však musí vědět, jak se zpětnou vazbou správně pracovat (Krykorková H. 2011). Jirásek I. (2018) uvádí, že základním předpokladem kvalitně vedené reflexe jsou osobnostní předpoklady toho, kdo reflexi vede. Ovšem existuje řada dovedností, které lze získat praxí a postupným zdokonalováním sama sebe. Hattie J. a Timperley H. (2007), vytvořili systematické rewiew zabývající se zpětnou vazbou. V kontextu kvality zpětné vazby uvádějí, že konkrétní definice *kvalitní* zpětné vazby neexistuje.

Nezáleží však pouze na **dovednostech a znalostech** vyučujícího, ale i na technickém zpracování podávání zpětné vazby. V rámci pozorování cílené zpětné vazby vyučujících zařazení ve studii diplomové práce bylo identifikováno, že všichni (100,0 %) zajistili klidné místo, k provádění CZV. Možnost provádění CZV ve venkovním prostředí nezvolil žádný z vyučujících. Dokonce ani ti, kteří modelovou situaci, která cílené zpětné vazbě předcházela, lokalizovali do venkovního prostředí. Jak uvádí Reitmayerová E. a Broumová V. (2015): „*...pro realizaci CZV pod širým nebem už musíte mít pádný důvod"*. Podstatně složitěji lze zajistit místo k sezení, které bude chráněno proti povětrnostním a teplotním podmínkám či eliminovat rušivé elementy v okolním prostředí. Při výběru místnosti dále záleží nejen na její velikosti, ale také na umělých překážkách, které jsou v místnosti vytvořeny například stoly. Tyto překážky uměle oddělují jednotlivé účastníky a pedagoga. Ze sledovaných pedagogů 30,0 % zvolilo místnost, kde mezi účastníky byla fyzická bariéra, tvořena nejčastěji stoly. V jednom případě se CZV odehrávala nikoli v místnosti, ale ve stísněných podmínkách na schodech v mezipatře, kde probíhala předcházející modelová situace. Nikdy však tyto bariéry nezamezovaly výhledu účastníků a pedagoga a naopak. Bečvářová I. a Humlerová V. (2013) uvádí, že k udržení klidné komunikace a zajištění otevřeného postoje by měla být

úroveň očí všech účastníků včetně pedagoga **ve stejné horizontální rovině**. Pravidlo doporučující sedět s účastníky ve stejné horizontální rovině nedodrželi 2 z 10 pozorovaných vyučujících (20,0 %). V jednom případě vyučující stál, zatímco studenti seděli na židlích a ve druhém případě stál pedagog v nadřazené pozici na schodech, nad studenty stojícími v mezipatře. I v těchto případech však vyučující dokázali udržet **oční kontakt** se studenty, se kterými komunikovali, dodrželi ho tedy všichni pozorovaní vyučující (100,0 %). Oční kontakt je často skloňovaným pojmem nejen pedagogické psychologie, například Jedlička R. a kol. (2018) o něm pojednává relativně podrobně ve své publikaci: *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*, kde uvádí rozdíly ve vnímání délky daného pohledu, jeho soustavnosti a další specifika. Oční kontakt nemusí vždy být dobře přijat od osoby, které je určen. Pokud však vyučující oční kontakt se studenty v průběhu komunikace neudržuje vůbec, Matušů R. (2019) ve svém článku uvádí, že takový pedagog je hodnocen negativně a neudržuje pozitivní atmosféru v hodině.

Mezi další sledované **neverbální jevy** vyučujícího v této práci můžeme zařadit gestikulaci, výraz tváře a již zmíněný oční kontakt. Adekvátní gestikulaci využilo 70,0 % vyučujících. Zbylých 30,0 % nepoužívalo žádná nebo pouze minimální gesta, jako doprovod svého verbálního projevu. Nadměrnou gestikulaci nepoužil žádný z vyučujících. Sztejberger a kol. prezentuje výsledky zkoumání zaměřeného na představy studentů učitelství o neverbálním chování vysokoškolských pedagogů ve výuce. Tyto výsledky deskriptivním výzkumem prezentuje pomocí škálovacího dotazníku. Jedním ze závěrů je, že studenti zapojení do tohoto výzkumu dávali přednost vyučujícímu, který při výuce gestikuluje směrem ke skupině studentů (Sztejnberg a kol. 2004). Porovnání výsledků je obtížné, jelikož Sztejberger nepopisuje chování konkrétních pedagogů v hodinách. Jeho participanty tvoří studenti učitelství (199) ze dvou českých a jedné polské vysoké školy. Hypoteticky lze alespoň usoudit, že 70,0 % vyučujících, kteří přiměřeně gestikulovali při CZV, mohli být studenty oceněni více, nežli zbylých 30,0 % pedagogů, kteří gestikulaci téměř či vůbec nevyužili.

Cílená zpětná vazba je závislá nejen na komunikačních schopnostech facilitátora, ale i na metodě vedení CZV. Nejčastější **metodou** je skupinová diskuse, která je v některých případech doplněna dalšími technikami (Reitmayerová E. a Broumová V. 2015). Toto tvrzení se potvrdilo i v rámci pozorování participantů tohoto výzkumu. Všichni pedagogové (100,0 %) zvolili jako metodu k vedení CZV skupinovou diskusi, bez dalšího zapojení jiné techniky. Proto jsou na instruktory (pedagogy) často kladeny, v souvislosti

nejen s CZV, nároky na správné vedení diskuse (Kučera L. 2014). Jedná se o nejjednodušší techniku s velkou výtěžností v rámci CZV zaměřené na učení studentů. Je tedy pravděpodobné, že vyučující tuto techniku zvolili nejen z tohoto důvodu, ale i pro její relativní jednoduchost v přípravě a provedení.

Při vedení diskuse využije pedagog neverbální a zejména **verbální komunikaci**. Právě některé jevy související s tímto okruhem se ukázaly zajímavé. Dle výsledků této práce mají vyučující zapojení do tohoto výzkumu verbální projev na výborné úrovni. Tedy 100,0 % vyučujících mluvilo srozumitelně, dostatečně nahlas, adekvátní rychlostí atd. Pomyslným „nadstandardem" bylo pozorování technik oceňování studentů a parafráze jejich odpovědí. Studenty v průběhu diskuse oceňuje pouze 60,0 % sledovaných vyučujících. Jedlička R a kol. (2018) uvádí, že schopnost ocenit pozitivně žáka při vzájemné interakci, mimo jiné, vede k předcházení konfliktům, ale i napomáhá úspěšnému působení učitele. Oceňování jako jeden z mnoha verbálních prostředků napomáhajících CZV uvádí také Reitmayerová E. a Broumová V. (2015), které mezi těmito prostředky uvádějí také již zmiňovanou parafrázi studentů, tedy opakování již vyřčeného, v ideálním případě za použití jiných pojmů, něž těch, které použil student, vždy však musí být ponechán stejný význam. Tuto techniku využili 4 pedagozi (40,0 %). Jak již bylo uvedeno, jednalo se v rámci pozorování o „nadstandardní" jev popisující verbální komunikaci vyučujících. Z tohoto hlediska je relativně zajímavé, že více jak polovina vyučujících ocenila studenty při vzájemné komunikaci.

Reitmayerová E. a Broumová V. (2015) dále, ve své publikaci *Cílená zpětná vazba,* uvádějí, že CZV nezáleží pouze na verbálních a neverbálních schopnostech facilitátora, je to komplexní proces založený na mnoha proměnných. Mimo zvolení adekvátního místa k pořádání CZV, museli pedagogové správně CZV i **načasovat**. Slavík J. (1999) dává ve své publikaci: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* do kontextu zpětnou vazbu s formativním hodnocením, stejně tak, jako další zahraniční autoři. Formativní hodnocení by mělo probíhat ihned po dokončení dané aktivity tak, aby měl žák stále možnost opravy. Dle doporučení Reitmayerové E. a Broumové V. (2015) můžeme CZV provádět ihned po ukončení aktivity, či s časovým odstupem. V určitých případech je možné začít již v průběhu dané aktivity. Odložení CZV probíhá většinou z důvodu únavy skupiny účastníků, naplnění jejich biologických potřeb či poskytnutí času na urovnání vlastních myšlenek účastníků. Ze zkoumaného souboru 100,0 % vyučujících zahájilo CZV ihned po ukončení dané aktivity. Toto rozhodnutí však nebylo plně v gesci vyučujících, nýbrž harmonogram celého dne neumožňoval přesunutí CZV na pozdější

dobu. Jak již bylo uvedeno, varianta okamžité zpětné vazby přináší účastníkům aktuální náhled na jejich schopnosti a dovednosti s možností případných doplňujících otázek (Rokos L. a Lišková J. 2019). Na druhou stranu Kalová S. (2018) ve svém teoretické studii, ve které porovnává již zpracované studie na téma korektivní zpětné vazby (tzv. corrective feedback), zaměřuje na problematiku chyb ve výuce cizojazyčné literatury, nicméně jako jeden z výsledků svého výzkumného šetření uvádí, že nebylo prokázáno, že zpětná vazba musí být poskytnuta okamžitě, aby došlo jejím prostřednictvím k rozvoji žáků.

Pokud si je pedagog jistý ve svém verbálním i neverbálním vystupování, má naplánovanou CZV po technické stránce, přichází na řadu **aktivita**, předcházející CZV. V případě tohoto výzkumu modelová situace zaměřená na přednemocniční či intenzivní péči. Vyučující by měl pozorně sledovat průběh modelové situace tak, aby na podkladě získaných dat mohl provést následnou CZV. **Pozorování** modelové situace prováděli všichni (100,0 %) pedagogů. Pouze jeden z pedagogů (10,0 %) využil **monitorovacího zařízení** k záznamu průběhu modelové situace ke zlepšení jejího následného rozboru se studenty. Techniku monitorace využívá ve svém výzkumu například Svatoš T. již v roce 1993. Ve svém výzkumu předkládal několik variant, jak lze tuto nahrávku uskutečnit. Zaměřil se na vytvoření zvukových nahrávek studentů pedagogiky při pedagogické praxi na ZŠ, aby mohl hospitaci obohatit o rozbor verbální komunikace mezi studentem a učitelem Ve svém výzkumu prezentuje 5 technik, které sloužily k tomuto účelu s různou kvalitou finálního zvuku (Svatoš T. 1993). Jedná se o výzkum prováděný v době, kdy technické prostředky používané k monitoraci byly diametrálně odlišné. Zatímco Svatoš T. (1993) prezentoval výsledky z používání cívkového a kazetového magnetofonu, uloženého na různých místech v učebně, v dnešní době lze pořizovat velmi jednoduše kvalitní audiovizuální záznamy. Stejně tak hodnotil práci studentů, v tomto případě však v rolích kantorů na pedagogických praxích, ovšem důvod zůstává stále stejný – zkvalitnění zpětné vazby. To potvrzuje v roce 2009 i Nilgun O. a kol. na základě kontrolované randomizované studie prováděné u 52 studentů druhého ročníku Dokuz Eylul University Faculty of Medicine. Jedním z uváděných výsledků je, že zpětná vazba zahrnující hodnocení výkonu skrze videozáznam a verbální zpětnou vazbu od vyučujícího zlepšuje následný výkon studenta při odběru anamnézy pacienta a jeho komunikační schopnosti více než pouhá verbální zpětná vazba od vyučujícího nedoplněná o videozáznam. I když je možné brát audiovizuální záznam jako výhodu CZV, je možné, že většina pedagogů (90 %) ho nepoužila, jelikož si CZV naplánovala na krátký čas.

Při pohledu na tabulku č. 6, můžeme vidět, že celková doba CZV překročila pouze ve dvou případě 10 minut. A ve dvou případech netrvala ani 5 minut. Můžeme tedy usuzovat, že by na spuštění a adekvátní rozbor audiovizuálního záznamu neměli někteří pedagogové dostatek času.

Pozorování určitých jevů je, dle Reichela J. (2009), založeno na smyslovém vnímání jedince. Reitmayerová E. a Broumová V. (2015) tedy uvádějí, že zadání aktivity a sledování všech stanovených jevů, může být pro jednoho pozorovatele složité. Polovina vyučujících (50,0 %), zapojených do výzkumu diplomové práce, si na pomoc přivedla dalšího pozorovatele. Všech 10 pedagogů (100,0 %) sice provádělo nezúčastněné pozorování, tedy jak uvádí Reichel J. (2009): nevstupovali do tzv. „života skupiny" a neplnili aktivitu společně se studenty. Nicméně někteří z nich plnili epizodní role ve scénáři modelových situací, tj. například hovořili za dovolávaného lékaře na telefonu nebo za Hasičský záchranný sbor. Jejich komplexní vnímání modelové situace mohlo být tímto faktem ovlivněno. Neuman J. (2014a) popisuje roli pozorovatele výhodnou i pro případné **zhodnocení průběhu CZV**, které napomáhá rozvoji učitele. Reflexy CZV neprovedl ihned ukončení žádný z vyučujících (0,0 %). Limitem v pozorování tohoto jevu bylo jeho hodnocení pouze na základě případné diskuse s žáky či nezávislým pozorovatelem.

Po úspěšném absolvování modelové situace se vyučující se studenty přesunuli k samotné CZV. Patrně nejzajímavějším výsledkem z jevů, které byly v kontextu samotné CZV sledovány, je **postoj, který učitelé zaujali k jejímu vedení**. Nadpoloviční většina (60,0 %) vyučujících vedla CZV s nedirektivním postojem. Šeďová K. (2015) provedla výzkum s cílem: „*...prozkoumat, jak učitelé zacházejí s mocí v kontextu dialogického vyučování".* V předchozích letech (2011) zkoumala tento fenomén na vzorku běžných vyučovacích hodin (Šeďová K. 2015). Ovšem dialogické vyučování, které popisuje Lefstein A. a Snell J. (2014), jako koncept založený na předpokladu, že si student odnese více informací z vyučování založeném na bohaté komunikaci mezi studenty a vyučujícím, je podobnější se zaměřením této práce. Šeďová K. (2015) zkoumá 4 učitele s různou délkou praxe v (3-20 let) a v rámci svého výzkumu potvrzuje hypotézu, že dialogické vyučování je kompatibilní s mocenskou konstelací cirkulace moci. Jedním z elementů, kterým je tohoto tvrzení v hodinách dosaženo, je tzv. redukce dominance učitele. Šeďová K. (2015) dochází k závěru, že tím vyučující dovoluje onu cirkulaci moci. Šeďovou K. (2015) sledovaní kantoři měli ovšem vždy v záloze restrikční mechanismy, které mohli použít při ohrožení pořádku ve třídě. Vyučující sledování stran výzkumu

diplomové práce (100,0 %) po celou dobu vedení CZV nezměnili svůj postoj. Ti, kteří začínali s nedirektivním postojem (60,0 %), tak s tímto postojem také CZV končili. Stejně tak pedagogové (40,0 %), kteří zaujali již od začátku direktivní postoj k vedení CZV. Zajímavé srovnání přineslo grafické zpracování č. 2, které uvádí postoj, který zaujali učitelé k vedení CZV, jako sledovaný jev do kontextu s pohlavím daných pedagogů (viz kapitola výsledky). Všichni vyučující (40,0 %) s direktivním postojem byli muži. Naopak zbylých 60,0 % vyučujících s postojem nedirektivním bylo tvořeno ženami. Janoušek J. (2015) uvádí, že obecně ženy upřednostňují demokratický, participační styl vedení. Sklenářová N. (2012) provedla výzkumné šetření s cílem zjistit, zda pohlaví vyučujícího má vliv na interakci a komunikaci se studenty ve výuce a současně na hodnocení studentů. Výzkumu se zúčastnilo (v první části) 60 vyučujících druhého stupně z 28 základních škol a (v druhé části) 1 228 žáků 6.-9. ročníků z 60 základních škol. Sklenářová předepsala 12 kategorií, ve kterých hodnotila vyučující. Studenti ve druhé části vyplnili tzv. Dotazník interakčního stylu učitele (původně americký standardizovaný dotazník). Z jejího výzkumu vychází, že ženy, oproti mužům, s žáky častěji nesouhlasily, projevovaly se antagonisticky a formálněji. Což je pravý opak toho, co vyplývá z výzkumu této diplomové práce, zde direktivní postoj vedení zastávali pouze muži. Rozdílné výsledky mohou být zapříčiněny tím, že Sklenářová N. (2012) provádí výzkum u vyučujících na základních školách, zatím co výzkum této práce je změřen na vysokoškolské vyučující. Stejně tak Sklenářová N. (2012) pracuje s větším výzkumným souborem, rozděleným v poměru muži ku ženám 50/50. K zajímavým výsledkům lze dojít také porovnáním míry direktivity s počtem minut, kdy při CZV mluvili vyučující a počtem minut věnovaným studentům. Toto srovnání prezentují grafy č. 3 a č. 4. Šeďová K. (2015) ve své studii zmiňované výše uvádí, že jedním ze způsobů již zmiňované redukce dominance v hodině je zapříčiněno tzv. „otevřením prostoru“ pro studenty. Probíhá například prodloužením času pro vyjádření studentů. Vyučující s nedirektivním postojem k CZV, v grafickém zpracování č. 3, označená číslem 5, věnoval studentům, v poměru k celkové době CZV, 60 % času. Je tak jediným vyučujícím ze všech 10 kantorů (100,0 %) zařazených do tohoto výzkumu, který věnoval studentům více času k vyjádření nežli sám sobě. O celých 20 % méně v poměru k celkové době CZV, měli k vyjádření studenti při CZV kantora v grafickém zpracování č. 4 označeného číslem 7. Jednalo se o nejdelší prostor věnovaný studentům kantorem s direktivním postojem k CZV.

Cílenou zpětnou vazbu může vyučující **zaměřit** na jednoduché sdílení zážitků (sharing) nebo na učení. Tato zaměření lze kombinovat (Reitmayerová E a Broumová V. 2015).

Není překvapujícím zjištěním, že vyučující zapojení do tohoto výzkumu zaměřili všichni (100,0 %) svou CZV pouze na učení (nikoli na sharing), jelikož hlavním cílem projektového dne bylo získání nových zkušeností, procvičení již nabytých znalostí a dovedností, stejně tak jako zlepšení kooperace práce ve skupině. Dle Reitmayerové E. a Broumové V. (2015), zaměření CZV však není pouze o otázce „na co se zaměřit“, ale také „na koho se zaměřit.“ Pedagog se může zaměřit na jednotlivce či celou skupinu. V ojedinělých případech na obojí. Na jednotlivce se zaměřujeme především pro získání jeho pocitů, zážitků, postojů atd. z proběhlé aktivity, naopak na skupinu se pedagog zaměřuje pro náhled skupinové strategie, koordinace práce ve skupině, nahlédnutí do jejích vztahů kvůli jejich rozložení či kvality atd (Jiřincová B. a Svoboda M. 2006). Zaměření pedagogů sledovaných v rámci výzkumu diplomové práce se relativně hodně rozcházelo. Největší procento pedagogů (70,0 %) se při CZV zaměřilo pouze na skupinu. Což byl relativně očekávaný výsledek, protože většina modelových situací předcházejících CZV si, mimo jiné, kladla za cíl zlepšení koordinace skupiny (studentů představujících posádky RZP) na výjezdu k pacientovi, či v rámci zajištění pacienta a postupů v intenzivní medicíně. Jelikož jak uvádí Šeblová J. a Knor J. (2018), všichni zdravotníci v oboru urgentní medicíny musí být připraveni a vycvičeni k zvládnutí časově naléhavých urgentních stavů, a to především zvládnutou kooperací ve skupině. CZV na jednotlivé členy skupiny zaměřili dva pedagogové (20,0 %), jejichž modelová situace byla též zaměřena na samostatnou práci. V obou případech se jednalo o modelovou situaci z prostředí dispečinku ZZS, kde jednotliví členové skupiny samostatně přijímali a řešili hovory se smyšlenými pacienty. Je tedy pravděpodobné, že vyučující chtěli hodnotit individuální práci těchto studentů. Jeden vyučující (10,0 %) zaměřil svou CZV jak na práci celé skupiny, tak i na vybrané jednotlivce. Nestihl však ani zdaleka podat CZV každému členu skupiny zvlášť.

Limitace výzkumu

Za největší limit práce lze považovat nízký počet respondentů. Výzkum byl plánován u vyučujících oboru zdravotnický záchranář na dvou vysokých školách a u instruktorů pořádajících soutěž nejen pro studenty oboru zdravotnický záchranář, ale i pro vystudované zdravotnické záchranáře. Cílem bylo popsat rozdíly v podávání CZV. Bohužel kvůli pandemii Covidu-19 bylo možné provádět výzkum pouze na jedné vysoké škole. Ze stejného důvodu byla zrušena i soutěž pro studenty a dostudované záchranáře. Celá práce tedy byla pojata jako **pilotní studie**, jelikož kvůli nízkému počtu participantů

ve výzkumném souboru nebylo možné vyvodit validní závěry této studie. Výstupy vzešlé z této práce by mohly napomoci dalším badatelům se stejným zaměřením. Za další omezení lze označit výstupy **literární rešerše**, v rámci, které se nepodařilo vyhledat dostatečný počet výzkumných studií, která by obsahovaly stejné P (participant výzkumu), I (intervence) a O (outcome-výsledek). Jednotlivé výsledky byly srovnávány se studiemi obsahujícími alespoň podobné parametry. Za poslední limitaci výzkumu by se dal označit krátký čas k pozorování pedagogů. V rámci celého projektového dne chodilo po stanovištích 11 týmů studentů. **Časová dotace** jednotlivých stanovišť a provádění pozorování pouze v **jedné osobě** zapříčinilo, že nebylo možné pozorovat jednoho vyučujícího při práci s více nežli jednou skupinou. Zajímavějších dat by mohlo být dosaženo průměrováním většího počtu naměřených hodnot u jednoho kantora.

Doporučení k navazujícímu výzkumu

Kvůli omezenému počtu participantů, kteří tvořili zkoumaný soubor, se jednalo o pilotní studii. Kvůli doporučení k navazujícímu výzkumu byly, na základě metodického doporučení Gurkové E. (2019), vytvořeny hypotézy na základě jevů pozorovaných v tomto výzkumu. Tuto variantu uvádí ve své publikaci *Vybrané kapitoly z metodologie* i Sebera M. (2012). Hypotézy byly formulovány na základě vybraných výsledků, na jejichž základě by mohla být CZV kvalitnější. Respektive se jedná o doporučení pro pedagoga, které by mohly zkvalitnit případnou CZV. Výsledky i hypotézy jsou k dispozici k případnému navazujícímu výzkumu.

Hypotézy týkající se neverbální komunikace

H_1: Studenti lépe přijímají CZV od vyučujícího, který při provádění CZV sedí ve stejné rovině jako studenti.

H_2: Studenti lépe přijímají CZV od vyučujícího, který při provádění CZV adekvátně gestikuluje směrem k nim.

Hypotézy týkající se verbální komunikace

H_3: Studenti lépe přijímají CZV od vyučujícího, který při provádění CZV aktivně vyslovuje podporu a oceňuje žáky.

H_4: Studenti lépe přijímají CZV od vyučujího, který při provádění CZV parafrázuje jejich odpovědi.

Hypotézy týkající se pozorování

H_5: Cílená zpětná vazba je kvalitnější, pokud pozorování provádí dva pozorovatelé místo jednoho.

H_6: Cílená zpětná vazba je kvalitnější, pokud vyučující použije při pozorování modelové situace videozáznam.

Výsledky týkající míry direktivnosti postoje vyučujícího

H_7: Muži jsou při poskytování CZV direktivnější v postoji nežli ženy.

H_8: Vyučující s nedirektivním postojem k vedení CZV, dávají větší prostor k vyjádření studentům při CZV nežli sobě.

4.1 Metodika a výsledky literární rešerše

Literární rešerše využité k praktické části diplomové práce byly založeny na stejných charakteristikách popsaných ve stejnojmenné kapitole lokalizované na konci přehledové části práce.

Byly stanoveny cílené RO metodou **P I O** (**P**-participant, **I**-intervence a **O**-outcome-výsledek).

RO_1: Jaké jsou **výsledky pozorování** (I) **učitelů** (P) při poskytování **cílené zpětné vazby** po **modelové situaci** (O)?

RO_2: Jaké jsou **výsledky studií** (I) realizovaných u **učitelů** (P) při poskytování **cílené zpětné vazby** po **modelové situaci** (O)?

Posléze byla k oběma cíleným RO stanovena primární hesla.

Tabulka č. 12 - Primární hesla cílené RO (praktická část)

Číslo RO	P-participanti	I-intervence	O-výsledek
1	učitelé	pozorování	cílená zpětná vazba AND modelová situace
2	učitelé	studie	cílená zpětná vazba AND modelová situace

Stanovená primární hesla byla při samotné rešerši zaměňována za následující synonyma.

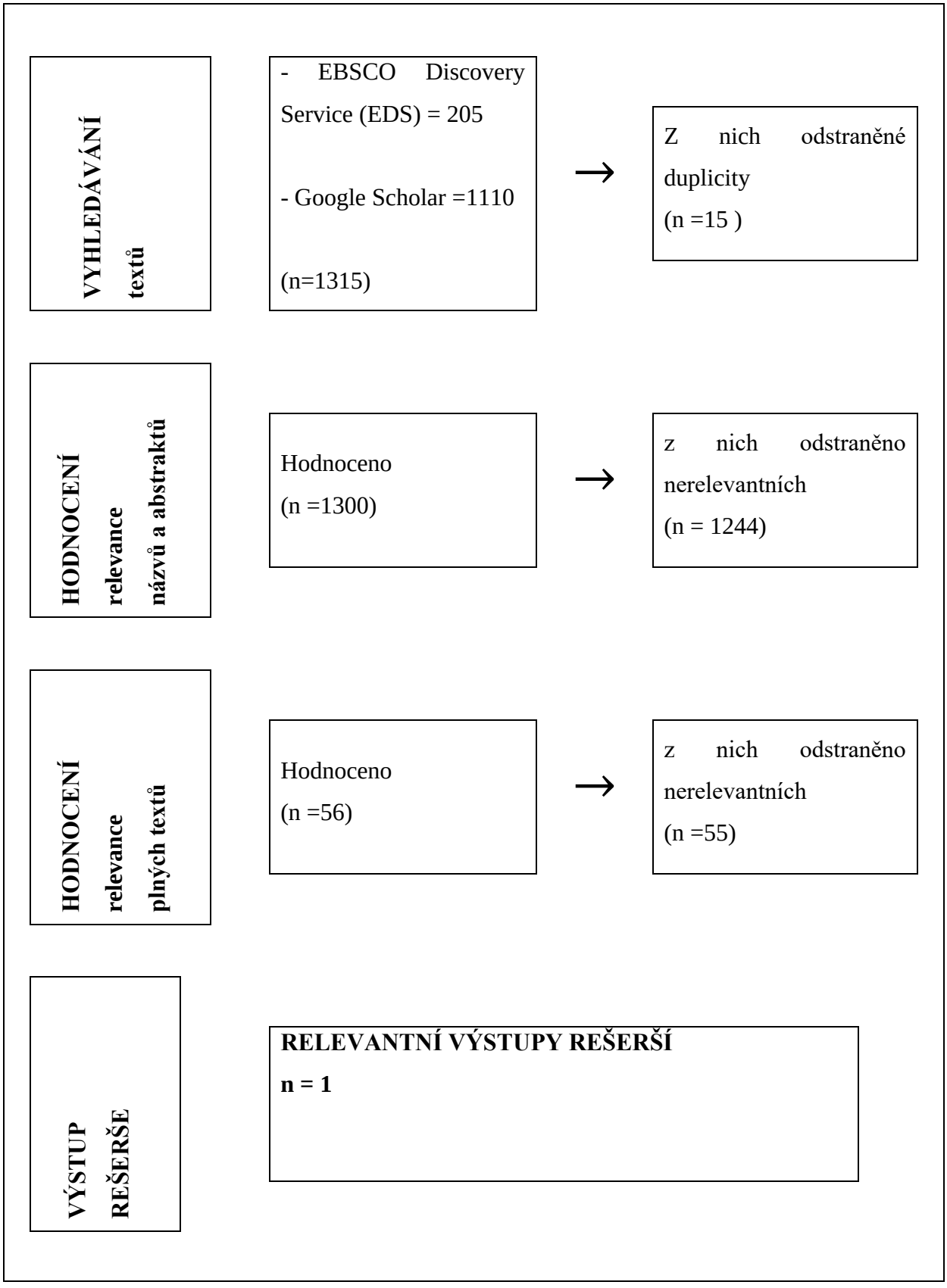
P-participanti: vyučující OR pedagog OR kantor OR mentor OR vychovatel OR lektor OR tutor OR instruktor OR school staff
I-intervence: sledování OR zkoumání OR observace OR vnímání OR monitorace OR rozbor OR zkoumání
O-výsledek: praktická výuka OR aktivita OR hra OR zážitek OR reflexe OR slovní hodnocení OR zpětná vazba

Stanovená primární hesla byla při rešerši dále nahrazována za anglické ekvivalenty.

P-participanti: teacher OR instructor OR lecturer OR mentor OR educator OR educationalist OR schoolmaster OR schoolchild OR leaner
I-intervence: observation OR watching OR monitoring OR contemplation OR research OR perception OR study
O-výsledek: practical teaching OR aktivity OR game OR play OR expirience OR reflection OR feedback OR peer feedbach OR targeted feedback OR wrapper feedback

Pro ilustraci literární rešerše, za pomoci e-zdrojů, je RO_1 zpracována graficky v tabulce č.13.

Tabulka č. 13 - Postup literární rešerše RO 1



ZÁVĚR

Smyslem práce bylo popsat jednotlivé varianty poskytování CZV pedagogem studentům. A to při modelové situaci či až po jejím ukončení. V přehledové části byla uvedena profesní charakteristika studentů, kterým je tato CZV podávána – budoucí zdravotničtí záchranáři. Dále byli popsáni vyučující, kteří těmto studentům CZV předávají – vysokoškolští pedagogové, odborníci ze zdravotnické praxe. Přehledová část dále obsahovala vhled do problematiky zpětné vazby obecně a následně propojení CZV se zážitkovou pedagogikou. Závěrečná kapitola byla věnována pozorování v kontextu kvantitativního výzkumu. Snahou autora bylo všechny tři pomyslné pilíře přehledové části práce (1. studenti a učitelé, 2. zpětná vazba, CZV a zážitková pedagogika a 3. pozorování), představit formou stručného přehledu s případnými odkazy na důležité zdroje kvůli možnosti následného, podrobnějšího dohledání informací. Praktická část byla založena na otevřeném, strukturovaném a nezúčastněném pozorování vyučujících při podávání CZV, které probíhalo u výzkumného souboru čítajícího 10 pedagogů v rámci projektového dne zaměřeného na získání nových zkušeností, aplikaci naučených znalostí a dovedností, stejně tak jako kooperaci ve skupině, pomocí připravených modelových situací. Všechny jevy byly zaznamenávány jedním výzkumníkem do předem připraveného záznamového archu. Hlavním cílem práce bylo identifikovat varianty poskytování zpětné vazby vyučujících studentům v průběhu nebo po vyřešení modelové situace.

Hlavní cíl byl rozdělen na 13 dílčích cílů, které byly naplněny pozorováním jednotlivých jevů, vztahujícím se k těmto cílům. Při tvorbě dílčích cílů a identifikaci jednotlivých jevů pozorování bylo vycházeno z publikace *Cílená zpětná vazba*[7] autorek Reitmayerové E. a Broumové V. Tato publikace nejen přináší vhled do přípravy CZV, ale také se jedná, na poli CZV, o často citované autorky. Z důvodu pandemie Covid-19, popsaných blíže v limitaci výzkumu, se jednalo pouze o pilotní studii. Výzkum byl prováděn pomocí deskriptivní studie, tj. z některých získaných výsledků byly vytvořeny hypotézy, které je možné použít k navazujícímu výzkumu, jehož cílem by mohla být kvalita podávané CZV. K posouzení kvality však nestačí pouze pozorování formou deskriptivní kvantitativní studie, v tomto případě nedostáváme zpětnou vazbu od žáků. Současně se v odborné

[7]REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-09881.

literatuře setkáváme s názorem, že k přípravě a provedení kvalitní CZV neexistuje jednotný návod, či vzor, jelikož se jedná o systém s mnoha proměnnými.

Vztaženo na prostředí výzkumu této práce, po dokončení modelových situací by studenti měli mít možnost adekvátní a co nejkvalitnější cílené zpětné vazby řízené pedagogem, který jim modelovou situaci v rámci výuky připravil a dovést tak studenty k tomu, že na zásadní poznatky přijdou vlastním přičiněním. To vše za předpokladu, že méně dokonalý poznatek získaný studentem vlastním přičiněním je kvalitnější nežli dokonalý poznatek pouze předložený vyučujícím. Za nejzajímavější výsledky pozorování lze označit ty, kde se vyučující rozcházeli. Například v tom, jaký zaujali postoj k vedení CZV. Zde stojí za to zmínit, že všichni muži (40,0 % z celkového počtu respondentů) zaujali direktivní postoj, zatímco všechny ženy (zbylých 60.0 %) zaujaly spíše nedirektivní postoj. Dalším výsledkem pozorování, na jehož základě byla stanovena hypotéza pro potencionální navazující výzkum, byla přítomnost další osoby, která pedagogovi pomáhala s pozorováním modelové situace. Další osobu si přivedla polovina (50,0 %) vyučujících. Zajímavou možností navazujícího výzkumu by mohlo být porovnání CZV vyučujících, kteří pozorovali modelovou situaci sami, a vyučujících, kteří si přivedli na pomoc další osobu.

Na závěr je možné zopakovat, že vyučující by neměli na cílenu zpětnou vazbu zapomínat, jelikož se jedná o zásadní součást výuky, nejen po modelových situacích. Stejně tak by vyučující neměli zapomínat na to, že se společně se studenty vyvíjí i oni sami.

REFERENČNÍ SEZNAM

[1] ANDRŠOVÁ, Alena. Psychologie a komunikace pro záchranáře: v praxi. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4119-2.

[2] BEČVÁŘOVÁ, Ivana a Veronika HUMLEROVÁ. Prezentační a komunikační dovednosti. České Budějovice: Chance in Nature - Local Action Group, 2013. ISBN 978-80-7394-417-9.

[3] ČESKÁ REPUBLIKA. Nařízení vlády č. 31/2010 Sb. ze dne 3.2.2010 o oborech specializačního vzdělávání a označení odbornosti zdravotnických pracovníků se specializovanou způsobilostí In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 2010.

[4] ČESKÁ REPUBLIKA. Věstník MZ ČR. In: Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 2015, ročník 2015, částka 15, číslo 15. Dostupné také z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/10877/36286/V%C4%9Bstn%C3%ADk%20MZ%20%C4%8CR%2015-2015.pdf

[5] ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 39/2005 Sb. ze dne 20.ledna 2005 kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 2005.

[6] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č 96/2004 Sb. ze dne 1. dubna 2004 o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 2004.

[7] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 29. května 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. 37 In: Sbírka zákonů České republiky ISSN 1211-1244. 1. Praha, 1998.

[8] ČINČERA, Jan. Práce s hrou: pro profesionály. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.

[9] DOBROVOLNÁ, Julie, Václav CEJPEK, Tatiana GAVALCOVÁ, Eva PASÁČKOVÁ, Radko RAJMON a Lenka VALOVÁ. Využití výsledků učení na vysokých školách: příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. ISBN 978-80-87601-35-8.

[10] DRAHANSKÁ, P., JIRÁSEK, I. Reflexe: metoda, jak vytěžit ze hry maximum. In V. Hilská (Ed.), Zlatý fond her IV: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Praha: Portál, 2013.

[11] DYREGROV, A. Caring for helpers in disaster situations: Psychological debriefing. Disaster Management. 1989, 2(1), 6.

[12] FULKOVÁ, Emilia. (2001). Význam a postavenie komunikácie v rozvíjaní humanistickej koncepcie vyučovania prostredníctvom interakčnej analýzy N. A. Flandersa [online]. Praha [cit. 2021-06-21]. Dostupné z: http://www.agris.cz/Content/files/main_files/59/136952/fulkova.pdf

[13] GREENAWAY, Roger. Reviewing by Doing. Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership. Taylor & Francis, 1992, 9(2), 5. ISSN 0265-5802.

[14] GREGER, David a Jaroslava SIMONOVÁ. Akční výzkum jako forma profesního rozvoje učitelů a proměny vzdělávání v praxi. In: GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL, Jana STRAKOVÁ a Matouš MARŤÁK. Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 12. ISBN 978-80-7603-224-8.

[15] GURKOVÁ, Elena a Renáta ZELENÍKOVÁ. Klinické prostředí v přípravě sester: organizace, strategie, hodnocení. Praha: Grada Publishing, 2017. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0583-0.

[16] GURKOVÁ, Elena. Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetřovatelství [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019 [cit. 2021-5-14]. ISBN 978-80-244-5627-0. Dostupné z: https://www.fzv.upol.cz/fileadmin/userdata/FZV/Dokumenty/OSE/Gurkova_Metodologie_vyzkumu.pdf

[17] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

[18] HATTIE, John a Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. Review of Educational Research [online]. SAGE Publications on behalf of the American Educational Research Association, 2007, 2007, 77(1), 32 [cit. 2021-5-9]. ISSN 1935-1046. Dostupné z: doi:10.3102/003465430298487

[19] JANOUŠEK, Jaromír. Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní

kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

[20] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

[21] JIRÁSEK, Ivo. Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti. Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2018, 2018, 12(1), 7 [cit. 2021-6-5]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2018/05/G22-web_final.pdf

[22] JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2004, 2004, (1), 11 [cit. 2021-5-10]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf

[23] JIŘINCOVÁ, Božena a Michal SVOBODA. Reflexe jako jedna z metod evaluace výcviků osobnostního a sociálního rozvoje. In: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu.: Sborník příspěvků 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň, 2006, s. 8

[24] KALOVÁ, S. Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny. Pedagogická Orientace [online]. Praha, 2018, 2018, 28(1), 18 [cit. 2021-6-12]. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2018-1-72

[25] KOMÁREK, Stanislav. Zpětná vazba. Vesmír: Přírodovědecký časopis [online]. 1999, 1999, 78(7), 1 [cit. 2021-5-2]. ISSN 0042-4544. Dostupné z: https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1999/cislo-7/zpetna-vazba.html

[26] KOPECKÝ, Michal, Jan POSPÍCHAL, Zuzana ČERVENKOVÁ a Iveta ČERNOHORSKÁ. Coping studentů oborů všeobecná sestra a zdravotnický záchranář. Praktický lékař [online]. Praha: Olympia, a. s., Praha, 2020, 2020, 100(suplementum 1), 6 [cit. 2021-4-28]. ISSN 1805-4544. Dostupné z: https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9f31abec-9683-460b-9cdf-e8eabfb11e62%40pdc-v-sessmgr02

[27] KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení – Zpětná vazba. Metodický portál: Články [online]. 07. 12. 2011, [cit. 2021-06-05]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14437/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---ZPETNA-VAZBA.html>. ISSN 1802-4785.

[28] KŘEMENOVÁ, Karolína a Eva PFEFFEROVÁ. Žena versus muž v profesi zdravotnického záchranáře. Urgentní medicína: Časopis pro neodkladnou lékařskou péči [online]. Praha: MEDIPRAX CB, 2015, 2015, 18(4), 6 [cit. 2021-4-25]. ISSN 1212-1924. Dostupné z: https://urgentnimedicina.cz/casopisy/UM_2015_04.pdf#page=49

[29] KUČERA, Lukáš. Zážitkový styl při výuce facilitace případových konferencí. FÓRUM: Sociální politiky [online]. Praha: VÚPSV, 2014, 2014, 8(4), 2 [cit. 2021-5-8]. ISSN 1803-7488. Dostupné z: https://www.vupsv.cz/wp-content/uploads/2021/04/Kucera-Lukas-Zazitkovy-styl-pri-vyuce-facilitace-pripadovych-konferenci.-FSP_c.-4-2014.pdf

[30] KUTNOHORSKÁ, Jana. Výzkum v ošetřovatelství. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.

[31] KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

[32] LEBEDA, Tomáš, Daniel MAREK, Tomáš ZATLOUKAL, et al. Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání: Vybraná zjištění ze sekundárních analýz [online]. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2021-6-5]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Vybrana-zjisteni-ze-sekundarnich-analyz_web.pdf

[33] LEFSTEIN, Adam a Julia SNELL. Better than Best Practice: Developing teaching and learning through dialogue. London: Routledge, 2014. ISBN 9780415618441.

[34] MACKŮ, Richard. Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2019, 2019, 13(2), 1 [cit. 2021-5-10]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2019/11/G25-web.pdf

[35] MACKŮ, Richard. Zážitkové názvosloví. Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2014, 2014, 8(1), 6 [cit. 2021-5-9]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g14-ochutnavanimedu.pdf

[36] MAREČKOVÁ, Jana, Elena GURKOVÁ, Darja JAROŠOVÁ, Jitka KLUGAROVÁ, Miroslav KLUGAR a Renáta ZELENÍKOVÁ. Evidence-Based Healthcare: Zdravotnictví založené na vědeckých důkazech [online]. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-5-6]. ISBN 978-80-244-4781-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/307490784_Evidence-Based_Healthcare_Zdravotnictvi_zalozene_na_vedeckych_dukazech

[37] MATOUŠKOVÁ, Ingrid. Aplikovaná forenzní psychologie. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4580-0.

[38] MATUŠŮ, Renáta. Bezprostřednost učitele v teoretických východiscích. Fórum mladých výzkumníků VII [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2019, 2019, 8 [cit. 2021-6-5]. ISSN 978-80-7454-872-7. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45873/Forum_mladych_vyzkumniku_VI_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[39] MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. 978-80-7552-014-2

[40] MORAVCOVÁ, M. a WELGE, E. Modelové situace jako metoda ve výuce porodní asistence. Praktický lékař [online]. Praha: Olympia, a. s., Praha, 2020, 2020, 100(suplementum 1), 6 [cit. 2021-4-28]. ISSN 1805-4544.Dostupné z: https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9f31abec-9683-460b-9cdf-e8eabfb11e62%40pdc-v-sessmgr02

[41] MŠMT ČR. Co je prohlášení o dočasném poskytnutí služeb. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/eu-and-international-affairs/co-je-oznameni-o-docasnem-ci-prilezitostnem-poskytovani

[42] MZ ČR. Metodické doporučení: pro poskytování psychosociální podpory ve zdravotnictví. Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online]. Praha, 2021, 2019 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/17753/38443/MD%20SPIS.pdf

[43] MZ ČR. Stanoviska MZ pro VŠ. 2. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 2021.

[44] MZ ČR. Věstník: Ministerstva zdravotnictví. 3. Praha: SEVT, 2019.

[45] NEHYBA, Jan, Jan KOLÁŘ a Martin HAK. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In: JANÍK, T, P KNECHT a S ŠEBESTOVÁ. Sborník příspěvků z19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 6. ISBN 978-80-210-5553-7. Dostupné z: doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-42

[46] NEHYBA, Jan. Šest mýtů o reflexi? Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2018, 2018, 12(1), 6 [cit. 2021-5-7]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2018/05/G22-web_final.pdf

[47] NEUMAN, Jan, Jiří BRTNÍK, Petr ĎOUBALÍK, Jiří ŠAFRÁNEK, Ladislav VOMÁČKO a Soňa VOMÁČKOVÁ. Turistika a sporty v přírodě: Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.

[48] NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Vyd. 7. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.

[49] NEUMAN, Jan. Koncept „zážitkové pedagogiky“: Přínosy i kritické pohledy. Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2014, 2014, 8(1), 9 [cit. 2021-5-9]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g14-ochutnavanimedu.pdf

[50] NILGUN, Ozcakar, Mevsim VILDAN, Guldal DILEK, Gunvar TOLGA, Yildirim EDIZ, Sisli ZAFER a Semin ILGI. Is the use of videotape recording superior to verbal feedback alone in the teaching of clinical skills? BMC Public Health [online]. 2009, 2009, 9(474), 4 [cit. 2021-6-14]. ISSN 1471-2458. Dostupné z: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-9-474

[51] OCHRANA, František. Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

[52] PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

[53] PEŘAN, David, Radomír VLK, Petr PAVLÍČEK, et al. Systém vzdělávání na zdravotnické záchranné službě hl. m. Prahy. Urgentní medicína: Časopis pro neodkladnou lékařskou péči [online]. Praha: MEDIPRAX CB, 2019, 2019, 22(2), 12 [cit. 2021-5-1]. ISSN 1212–1924. Dostupné z: https://urgentnimedicina.cz/casopisy/UM_2019_2.pdf

[54] PLAMÍNEK, Jiří. Vedení porad: jak dosáhnout maximálního výsledku s minimem lidí, času a energie. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4118-5.

[55] PODLAHOVÁ, Libuše. Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

[56] Psychosociální intervenční služba. Zdravotnická záchranná služba Královéhradeckého kraje [online]. Hradec Králové, 2021, 2017 [cit. 2021-5-2]. Dostupné z: https://www.zzskhk.cz/cs/psychosocialni-intervencni-sluzba

[57] RALBOVSKÁ, Dana Rebeka, Robin ŠÍN a Denisa Charlotte RALBOVSKÁ. Vliv psychické zátěže u členů integrovaného záchranného systému. Urgentní medicína: Časopis pro neodkladnou lékařskou péči [online]. Praha: MEDIPRAX CB, 2017, 2017, 20(3), 6 [cit. 2021-5-3]. ISSN 1212-1924. Dostupné z: https://urgentnimedicina.cz/casopisy/UM_2017_3.pdf

[58] Rallye Rejvíz: Lidský život je příliš důležitý, než aby byl zmařen [online]. RALLYE REJVÍZ, o. s., 2021 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: https://rallye-rejviz.cz/rr2020/

[59] REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

[60] REITMAYEROVÁ, Eva a Kateřina MÁCHALOVÁ ZEMANOVÁ. Zpětná vazba jako židle. Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Nadace PANGEA, 2018, 2018, 12(1), 4 [cit. 2021-5-8]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2018/05/G22-web_final.pdf

[61] REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-09881.

[62] REMEŠ, Roman a Silvia TRNOVSKÁ. Praktická příručka přednemocniční urgentní medicíny. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4530-5.

[63] ROKOS, Lukáš a Jana LIŠKOVÁ. Kvalita vrstevnické zpětné vazby při badatelské úloze z biologie člověka v hodinách přírodopisu. Pedagogická Orientace [online]. Praha, 2019, 2019, 29(1), 30 [cit. 2021-6-13]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/333108142_Kvalita_vrstevnicke_zpetne_vazby_pri_badatelske_uloze_z_biologie_cloveka_v_hodinach_prirodopisu_The_quality_of_peer feedback_in_inquiry_activities_in_Human_biology_lessons/fulltext/5cdc0d3692851c4eaba0acc0/Kvalita-vrstevnicke-zpetne-vazby-pri-badatelske-uloze-z-

biologie-cloveka-v-hodinach-prirodopisu-The-quality-of-peer-feedback-in-inquiry-activities-in-Human-biology-lessons.pdf

[64] SEBERA, Martin. Vybrané kapitoly z metodologie. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5963-4.

[65] SKLENÁŘOVÁ, Nikola. The Attitudes of Pupils to Teachers According to the Gender Differences. The New Educational Review [online]. 2012, 2012, 28(2), 13 [cit. 2021-6-16]. ISSN 1732-6729. Dostupné z: https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1176669

[66] SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

[67] SO, Hing Yu, Phoon Ping CHEN, George Kwok Chu WONG a Tony Tung Ning CHAN. Simulation in medical education. The journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh [online]. Skotsko: Edinburgh: Royal College of Physicians of Edinburgh, c2002-, 2019, 2019, 49(1), 6 [cit. 2021-5-10]. ISSN 2042-8189. Dostupné z: https://www.rcpe.ac.uk/sites/default/files/jrcpe_49_1_so.pdf

[68] SOJÁK, Petr a Veronika NÝDRLOVÁ. Recenze: GYMNASION, časopis pro zážitkovou pedagogiku číslo 13, podzim 2013 (ročník 7, číslo 2), Téma: spiritualita, Gymnasion, o.p.s. Sociální pedagogika / Social Education [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně Fakulta humanitních studií, 2013-, 2014, 2014, 2(1), 3 [cit. 2021-5-10]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/wpcontent/uploads/2014/04/Recenze_SocEd_Soj%C3%A1k-N%C3%BDdrlov%C3%A1_ro%C4%8Dn%C3%ADk-2-%C4%8D%C3%ADslo-1 duben-2014.pdf

[69] Studijní programy a obory pro akademický rok 2020/2021: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy. Univerzita Palackého Olomouc: Katalog programů a oborů [online]. Olomouc, 2020 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: https://oldobory.upol.cz/nc/obor/detail/ucitelstvi-odbornych-predmetu-pro-zdravotnicke-skoly-5/?tx_vlkstagobory_katalog%5Bcontroller%5D=Obory&cHash=df2e9c967c4afde413246ce67850ad25

[70] SVATOŠ, Tomáš. Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha, 1993, 43(2), 8. ISSN 031-3815.

[71] SZTEJNBERG, A., BÍLEK, M., HUREK, J. Zkoumání představ studentů učitelství o neverbálním chování vysokoškolských učitelů ve výuce. In L. Hajer-Müllerová, J. Škoda, P. Doulík (eds.), Profese učitele a současná společnost – Sborník anotací příspěvků s CDRom (full-texty příspěvků) XII. Konference České asociace pedagogického výzkumu, PdF (s. 21–27). Ústí nad Labem: UJEP. 2004. ISBN 80-7044-571-8.

[72] ŠEBLOVÁ, Jana a Jiří KNOR. Urgentní medicína v klinické praxi lékaře. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0596-0.

[73] ŠEĎOVÁ, Klára. Moc v dialogickém vyučování. Pedagogická Orientace [online]. 2015, 2015, 25(1), 31 [cit. 2021-6-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/2985-3796-1-PB.pdf

[74] ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

[75] VAŇKOVÁ, Ida. Zlatý fond her I: hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 155 s. ISBN 80-7178-636-5

[76] VENGLÁŘOVÁ, Martina. Supervize v ošetřovatelské praxi. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4082-9.

[77] VLK, Radomír a Denisa ŠROTÍŘOVÁ. Legislativní brožurka: Pro nelékařské pracovníky záchranných služeb [online]. In: . 2018, s. 29 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: https://www.komorazachranaru.cz/files/download/ke-stahnuti/1828875925-LEGISLATIVNI-BROZURA-1.3.pdf

[78] What is a regulated profession. Your Europe [online]. 2021, 2021 [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: https://europa.eu/youreurope/citizens/work/professional-qualifications/regulated-professions/index_cs.htm

[79] ZEMAN, Miroslav a Zdeněk KRŠKA. Chirurgická propedeutika. 3., přeprac. a dopl. vyd. [i.e. 4. vyd.]. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3770-6.

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

SEZNAM ZKRATEK

CISM Critical Incident Stress Managment

CZV Cílená zpětná vazba

HZS ČR Hasičský záchranný sbor České republiky

IZS Integrovaný záchranný systém

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MZ ČR Ministerstvo zdravotnictví České republiky

NLZP Nelékařský zdravotnický pracovník

PČR Policie České republiky

RO Rešeršní otázka

RZP Rychlá záchranná služba

UOPZŠ Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

UPOL Univerzita Palackého v Olomouci

ZŠ Základní škola

ZZS Zdravotnická záchranná služba

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Primární hesla mapujících RO

Tabula č. 2 – Primární hesla cílených RO (přehledová část)

Tabulka č. 3 – Postup literární rešerše RO 10

Tabulka č. 4 – Metodika kvantitativního pozorování

Tabulka č. 5 - Oblast A (Technické zajištění CZV)

Tabulka č. 6 - Oblast A (Doba trvání CZV v minutách)

Tabulka č. 7 - Oblast B (Pozorování)

Tabulka č. 8 - Oblast C (Předběžná domluva)

Tabulka č. 9 - Oblast D (Struktura CZV)

Tabulka č. 10 - Oblast E (Komunikace)

Tabulka č. 11 - Oblast F (Otázky)

Tabulka č. 12 - Primární hesla cílené RO (praktická část)

Tabulka č. 13 - Postup literární rešerše RO 1

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Oblast A (Doba trvání CZV v minutách)
Graf č. 2 – Oblast D (Direktivita muži oproti. ženám)
Graf č. 3 - Oblast D (Nedirektivní vyučující a doba trvání CZV v minutách)
Graf. č. 4 - Oblast D (Direktivní vyučující a doba trvání CZV v minutách)
Graf č. 5 - Oblast F (Otázky)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Žádost o udělení souhlasu s výzkumem
Příloha č. 2 – Průvodní dopis
Příloha č. 3 – Informovaný souhlas
Příloha č. 4 – Záznamový arch

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Žádost o udělení souhlasu s výzkumem

Vážený pan,

Mgr. Jan Pospíchal, Ph.D.
vedoucí katedry klinických oborů
Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Průmyslová 395
532 10 Pardubice 2, Česká republika

Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat

Vážený pane doktore,
obracím se na Vás se žádostí o udělení souhlasu k realizaci výzkumného šetření, které je plánováno jako součást mé diplomové práce pod odborným vedením doc. PhDr. Jany Marečkové, Ph.D.
Výzkum by byl zaměřen na podávání zpětné vazby učitelem po výkonu studentů při řešení modelových situací a využita by byla metoda kvantitativního strukturovaného pozorování. Do zkoumaného souboru by byli zařazeni vyučující Vaší školy, avšak pouze ti, kteří by
vyjádřili souhlas. V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr dat realizoval 23.3. 2021.

Děkuji Vám za případnou vstřícnost a Vaše vyjádření,

3.3.2021
Bc. Jan Ječmeň
student II. ročníku
oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

VYJÁDŘENÍ K REALIZACÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:
souhlasím nesouhlasím

v ....., dne ....

podpis ……
Mgr. Jan Pospíchal, Ph.D.

Příloha č. 2 – Průvodní dopis

Vážený pane/paní,

jmenuji se Jan Ječmeň a obracím se na Vás se žádostí o spolupráci při výzkumném šetření, které souvisí s mojí diplomovou prací. Závěrečnou práci píšu v rámci mých studií na Pedagogické fakultě Univerzitě Palackého v Olomouci.

Diplomová práce nese název "Zpětná vazba učitelů k výkonu studentů při řešení modelové situace" a budu se zabývat podáváním zpětné vazby při konání praktických cvičení (modelových situací) v předmětu Urgentní medicína. Poznatky diplomové práce se budou primárně opírat o analýzu a interpretaci dat, vzniklých skrze strukturované pozorování.

Během provádění této kvantitativní metody pozorování budu přítomen u konání modelových situací, a to na základě Vašeho informovaného souhlasu. Do průběhu modelové situace ani zpětné vazby nebudu nikterak zasahovat ani ji vyrušovat. Samozřejmostí je, že data pořízená skrze strukturované pozorování během zkoušek budou striktně anonymizována, budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce a budou použity v takové podobě, aby se zabránilo jakémukoliv spojení s osobou pedagoga.
Výsledky studie Vám rád poskytnu.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S přáním pěkného dne,

Bc. Jan Ječmeň
Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

v souladu se zásadami etiky výzkumu* se na Vás obracím s prosbou o zapojení do studie, jejíž výsledky budou součástí mé diplomové práce s názvem: Zpětná vazba učitelů k výkonu studentů při řešení modelové situace. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná. Získané údaje nebudou uvedeny ve spojitosti s Vaší osobou, budou vyhodnoceny a prezentovány anonymně a tento Informovaný souhlas bude uchován odděleně od dat a výsledků**.
V průběhu realizace výzkumu můžete kdykoliv svobodně odmítnout či odstoupit.
Jedná se o strukturované kvantitativní pozorování Vaší práce (tj. jedné z vašich modelových situací) v rámci podávání zpětné vazby po ukončení modelové situace. Do vaší práce nebude nijak zasahováno, nebudou kladeny žádné doplňující dotazy. Cílem je pouze popisné pozorování Vaší práce. Dále se na výzkumu již nikterak nepodílíte.

PROHLÁŠENÍ
Prohlašuji, že SOUHLASÍM S ÚČASTÍ NA VÝŠE UVEDENÉM VÝZKUMU.
Student mne informoval o podstatě výzkumu a seznámil mne s cíli, metodami a postupy, které budou používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a výsledky mohou být anonymně publikovány.
Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se zeptat na vše, co jsem považoval/a za podstatné a potřebné vědět. Na dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, o tom, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na zkoumání odstoupit, a to i bez udání důvodu.

*Sbírka mezinárodních smluv Sb. M. s. 96/2001 a 97/2001, Směrnice děkana PdF UP č. 3/2015- Statut Etické komise PdF UP v Olomouci pro oblast výzkumné činnosti
**Údaje budou zpracovány dle Zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

jméno, příjmení a podpis studenta/ky:

v _____ dne: _____

jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

v _____ dne: _____

V případě jakýchkoliv dalších dotazů k tomuto výzkumu mě můžete kontaktovat:

Bc. Jan Ječmeň
tel: 724269933
e-mail: jecmen82@gmail.com
studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy
ročník: 2.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Příloha č. 4 – Záznamový arch

Místo konání CZV	Uvnitř	Venku	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Zajištění klidu při CZV	Klidné místo	Rušné místo	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Doba trvání CZV v minutách	Celková doba CZV	Z toho mluvil vyučující	Z toho mluvili studenti	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Pozorování modelové situace	Proběhlo	Neproběhlo	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Pozorování modelové situace prováděl	Vyučující sám	Vyučující a další osoba	Pouze druhá osoba	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Monitorace průběhu modelové situace	Monitorována písemně či audio/video záznamem	Nemonitorována	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Strukturovanost pozorování modelové situace	**Strukturované**	**Nestrukturované**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Zúčastněnost pozorování modelové situace	**Zúčastněné**	**Nezúčastněné**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Předběžné objasnění principu CZV studentům vyučujícím	**Objasnil princip CZV studentům**	**Neobjasnil princip CZV studentům**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Předběžné stanovení pravidel mezi vyučujícím a studenty	**Proběhlo**	**Neproběhlo**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Načasování CZV	Ihned po ukončení modelové situace	Již v průběhu modelové situace	S časovým odstupem od modelové situace	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Využití prostoru při CZV	Všichni na sebe vidí	Mezi účastníky není fyzická bariéra	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Vyučující sedí při CZV	V nadřazené pozici oproti studentů	Ve stejné úrovni se studenty	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Metoda CZV	Skupinová diskuse	Skupinová diskuse + jiná metoda	Jiná metoda	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Typy otázek otevřené/uzavřené vyučujícího při CZV	Pouze otevřené	Pouze uzavřené	Oba typy	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Typy otázek přímé/nepřímé vyučujícího při CZV	Pouze přímé	Pouze nepřímé	Oba typy	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Konkrétnost otázek vyučujícího při CZV	**Pouze konkrétní**	**Pouze nekonkrétní**	**Oba typy**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Jednoznačnost otázek vyučujícího při CZV	**Pouze jednoznačné**	**Pouze nejednoznačné**	**Oba typy**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Pozitivní/negativní ladění otázek vyučujícího při CZV	Pouze pozitivně laděny	Pouze negativně laděny	Oba typy	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Množství otázek vyučujícího při CZV	Žádné otázky	1-5 otázek	5 a více otázek	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Pozorování studentů při CZV	**Proběhlo**	**Neproběhlo**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Pozorování studentů při CZV prováděl	**Vyučující sám**	**Vyučující a druhá osoba**	**Pouze druhá osoba**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Závažnost informací získaných při CZV	**Pouze povrchní sdělení**	**Adekvátní hloubkový rozbor**	**Neadekvátní hloubkový rozbor**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Direktivita vyučujícího při CZV	**Direktivní postoj**	**Nedirektivní postoj**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Tempo CZV	Adekvátní tempo CZV	Příliš rychlé tempo CZV	Příliš pomalé tempo CZV	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Přítomnost rizikových situací při CZV	Konflikt	Problém	Spor	Otevřená kritika vyučujícího	Nelze hodnotit
Vyučující 1					
Vyučující 2					
Vyučující 3					
Vyučující 4					
Vyučující 5					
Vyučující 6					
Vyučující 7					
Vyučující 8					
Vyučující 9					
Vyučující 10					

Psychická zátěž studentů při CZV	Byla přítomna podprahová psychická zátěž	Překročení meze psychické zátěže u studenta	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Interakce mezi komunikujícími při CZV	Mluvil vždy jeden student	Studenti si skákali do řeči	Vyučující skákal studentům do řeči	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Prostor pro vyjádření studentů při CZV	**Měl každý student**	**Dostali ho jen někteří studenti**	**Nedostali ho žádní studenti**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Neverbální projev vyučujícího při CZV	**Vyučující udržuje oční kontakt se studenty**	**Vyučující udržuje příjemný výraz tváře**	**Vyučující používá adekvátní gestikulaci**	**Nelze hodnotit**
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Verbální projev vyučujícího při CZV I.	Mluví dostatečně srozumitelně a nahlas	Mluví adekvátní rychlostí	Parafrázuje studenty	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Verbální projev vyučujícího při CZV II.	Vyslovuje podporu a oceňuje studenty	Podává sdělení logicky a věcně	Projev je kultivovaný bez nadbytečných slov a pomlk	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Zaměření CZV na skupina/jednotlivce	Na skupinu	Na jednotlivce	Na skupinu i jednotlivce	Nelze hodnotit
Vyučující 1				
Vyučující 2				
Vyučující 3				
Vyučující 4				
Vyučující 5				
Vyučující 6				
Vyučující 7				
Vyučující 8				
Vyučující 9				
Vyučující 10				

Zaměření CZV na sdílení/učení	Na sdílení	Na učení	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			

Provedení sebehodnocení vyučujícího po CZV	Vyučující provedl sebehodnocení po CZV	Vyučující neprovedl sebehodnocení po CZV	Nelze hodnotit
Vyučující 1			
Vyučující 2			
Vyučující 3			
Vyučující 4			
Vyučující 5			
Vyučující 6			
Vyučující 7			
Vyučující 8			
Vyučující 9			
Vyučující 10			