

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Olomouc 2023**

**Bc. Kateřina Slovákóvá**

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravovědy**

**Diplomová práce**

Bc. Kateřina Slovákova

Postoje učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým  
metodám v ošetrovatelství

Olomouc 2023

vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marečková, Ph.D.

## ANOTACE

Jméno, příjmení:	Bc. Kateřina Slováková
Katedra:	Antropologie a zdravotvědy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marečková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Postoje učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým metodám
Název práce v angličtině:	Attitudes of teachers of nursing towards selected teaching methods
Anotace práce:	<p>Předmětem zkoumání byly postoje učitelů k vybraným výukovým metodám. Práce předkládá kvantitativní studii, ve které byl uplatněn deskriptivní korelační design. Studie byla realizována u souboru 32 odborných učitelů oboru Praktická sestra středních zdravotnických škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Ke sběru dat byl využit nástroj vlastní konstrukce, vytvořený pomocí metody sémantického diferenciálu se škálou. Data byla sbírána prostřednictvím online formuláře k těmto konkrétním jevům: postoje učitelů oboru Praktická sestra k 10 vybraným výukovým metodám a frekvence využívání výukových metod. Výukové metody byly hodnoceny ve třech kategoriích – klasické, aktivizační a komplexní. Jednotlivé postoje jsou popisovány ve třech dimenzích náročnost, emocionální uspokojení a dynamika. K vyhodnocení dat byly využity metody deskriptivní statistiky (aritmetický průměr, výpočty četností a relativní četnosti, Pearsonův korelační koeficient). V rámci indukivní statistiky byl využit Studentův t-test významnosti korelačního koeficientu a pořadový test Mann-Whitneyho.</p>
Klíčová slova:	učitelé, praktická sestra, sestra, výukové metody, postoj, sémantický diferenciál

Anotace práce v angličtině:	<p>The subject of the study was teachers' attitudes towards the selected teaching methods. The thesis presents a quantitative study in which a descriptive correlational design was applied. The study was carried out with a group of 32 professional teachers of practical nursing in secondary medical schools in the Zlín and South Moravia regions. A self-constructed instrument, created using the semantic differential method with scaling, was used to collect data. Data were collected through an online form on the following specific phenomena: attitudes of teachers of practical nursing towards 10 selected teaching methods and frequency of use of teaching methods. Teaching methods were evaluated in three categories – classical, activation and comprehensive. Individual attitudes are described in three dimensions of difficulty, emotional satisfaction and dynamism. Descriptive statistics methods (arithmetic mean, frequency and relative frequency calculations, Pearson correlation coefficient) were used to evaluate the data. Inductive statistics used Student's t-test for significance of correlation coefficient and Mann-Whitney ordinal test.</p>
Klíčová slova v angličtině:	teachers, nurse, teaching methods, attitude, semantic differential scale
Přílohy vázané k práci:	<p>Příloha 1: Grafický přehled výsledků sémantického diferenciálu jednotlivých výukových metod  Příloha 2: Informovaný souhlas – elektronický formulář  Příloha 3: Náhled elektronické verze nástroje ke sběru dat  Příloha 4: Tištěná verze nástroje ke sběru dat, včetně informovaného souhlasu  Příloha 5: Souhlas se sběrem dat Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín</p>

	<p>Příloha 6: Souhlas se sběrem dat Církevní střední zdravotnická škola Grohova s.r.o., Brno</p> <p>Příloha 7: Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo</p> <p>Příloha 8: Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín</p> <p>Příloha 9: Souhlas se sběrem dat Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště</p> <p>Příloha 10: Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola Kroměříž</p> <p>Příloha 11: Souhlas se sběrem dat Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov</p>
Rozsah práce:	80 stran + 20 stran příloh
Jazyk práce:	český jazyk

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 20. 4. 2023

---

Podpis

## **Poděkování**

Tímto děkuji zejména mé vedoucí doc. PhDr. Janě Marečkové, Ph.D. za věnovaný čas, ochotu a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Děkuji také Mgr. Alžbětě Manové za pomoc a odborné rady při zpracování výzkumné části této práce. Dále děkuji všem středním zdravotnickým školám a jejich učitelům, kteří se podíleli na sběru dat. V neposlední řadě pak děkuji mé rodině a všem blízkým za podporu a trpělivost při psaní této diplomové práce.

# OBSAH

1	ÚVOD A HLAVNÍ CÍL .....	9
2	PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU PROBLEMATIKY .....	11
2.1	Popis rešeršní činnosti .....	11
2.2	Vzdělávání a charakteristika oboru Praktická sestra.....	12
2.3	Předmět ošetřovatelství v kurikulárních dokumentech středního vzdělávání .....	14
2.4	Výukové metody .....	18
2.5	Vybrané inovativní výukové metody ve výuce předmětu Ošetřovatelství .....	23
2.6	Učitel odborných předmětů na zdravotnické škole.....	28
2.7	Úniková hra.....	29
2.7.1	Návrh aktivity s principy únikové hry: ZACHRAŇ DIABETIKA!.....	30
3	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	34
3.1	Metodika studie .....	34
3.2	Výsledky .....	41
4	DISKUSE.....	61
4.1	Popis rešerše k vyhledání výzkumných studií.....	61
4.2	Text diskuse .....	63
5	SOUHRN A ZÁVĚRY .....	68
	SEZNAM ZKRATEK .....	71
	SEZNAM TABULEK .....	72
	SEZNAM GRAFŮ .....	73
	REFERENČNÍ SEZNAM .....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80
	PŘÍLOHY .....	81



# 1 ÚVOD A HLAVNÍ CÍL

Obecným cílem vzdělávacího systému je příprava absolventů na uplatnění se ve společnosti, v níž žijí. 21. století je charakteristické nadměrnou rychlostí, rozsahem společenských změn a expanzí digitálních technologií. Digitální prostředí umožnilo žákům okamžitý přístup k informacím a díky tomu se zcela mění i podstata vzdělávání, jež bylo v předchozích stoletích založeno především na shromažďování a zpřístupňování informací (Sieglová, 2019). Zároveň, vlivem střídání generací a transformací nároků společnosti se mění i požadavky na vlastnosti, schopnosti a dovednosti absolventů jednotlivých škol (Sieglová, 2019). Důraz je kladen na rozvoj kritického a analytického myšlení studentů, schopnost vyhodnocovat získané informace a efektivně je využívat v situacích každodenního života (Akdemir, Ozcelik 2019). S touto přeměnou účelu vzdělávání postupně dochází i ke změně role učitele a k potřebě inovace didaktických metod vůči požadavkům na výstupy vzdělávání (Čapek 2015, Yar Yildirim 2021). Role pedagoga jako poskytovatele informací je značně upozaděna. Moderní učitel by měl prostřednictvím vzdělávacího procesu žáky naučit, kde mohou potřebné informace vyhledat, jak se získanými informacemi pracovat a kriticky je vyhodnocovat (Yar Yildirim 2021). Vzhledem k odlišným potřebám rychle se měnících generací je zároveň náročnější studenty zaujmout a přitáhnout jejich pozornost k učení. (Konopka et al, 2015). Výzkumníci tak neustále hledají nové efektivní výukové metody a postupy učení vyhovující změnám ve společnosti a životnímu stylu aktuální generace. (Kolesnikova, 2016). Aby mohly být nové výukové metody, které vyhovují dnešní generaci, efektivně využívány ve vzdělávacím procesu, je zapotřebí i aktivního přístupu k sebevzdělávání pedagogů v nových didaktických přístupech (Čapek, 2015, Sieglová, 2019). Aktualizace a modernizace výukových metod ve výuce odborných předmětů je důležitou součástí vzdělávání studentů ošetřovatelství. Využívání moderních a aktivizačních výukových metod podporuje kromě získaných znalostí i vzdělávací kompetence studentů jako je schopnost kritického myšlení, empatie, rozvoj komunikačních dovedností, efektivního fungování v týmu nebo osvojení etických principů (Jahanpour et al, 2016, Pivač et al, 2021).

Motivací k vypracování této diplomové práce byly především zkušenosti z pedagogické praxe studentky, v návaznosti na rozhovory s pedagogy odborných předmětů, které výukové metody ve svých hodinách využívají. Další inspirací byly rozhovory se studenty zdravotnických škol o jejich představách a požadavcích na průběh vyučovací hodiny.

## **Hlavní cíl**

Hlavní cílem výzkumné studie v diplomové práci bylo zjistit subjektivní vnímání a postoje odborných učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým metodám v předmětu ošetrovatelství.

## 2 PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU PROBLEMATIKY

### 2.1 Popis rešeršní činnosti

První literární rešerše pro zpracování této diplomové práce byla provedena v období prosinec 2021 až duben 2022. Druhá rešeršní činnost proběhla v období říjen 2022 až leden 2023. Níže uvedené rešeršní otázky byly formulovány pomocí komponent P (participant), Co (předmět zkoumání) a Co (kontext, okolnosti zkoumání). Rešeršní činnosti byla provedena pomocí elektronických platforem EBSCO, ERIC, ProQuest a Google Scholar. Publikační období pro vyhledávání zdrojů bylo stanoveno od roku 2010 do roku 2022. I přes zadání dalších níže uvedených kritérií bylo vyhledáno velké množství literárních zdrojů, proto bylo publikační období zúženo od roku 2015–2022. Byly vybírány zdroje publikované v českém či anglickém jazyce a klíčová slova rešeršní otázky se musela objevit minimálně v abstraktu publikace. V rámci rešeršní činnosti byly vyloučeny všechny závěrečné a kvalifikační práce. Dalším omezením byla dostupnost publikace v plném znění textu.

#### Formulované rešeršní otázky

1. *Jaké jsou dostupné texty o studiu oboru Praktická sestra v České republice?*
2. *Jaké jsou dostupné texty o výuce ošetrovatelství na středních zdravotnických školách v České republice?*
3. *Jaké jsou dostupné texty o výukových metodách používaných ve vzdělávání sester v předmětu ošetrovatelství?*
4. *Jaké jsou dostupné texty o inovativních výukových metodách ve vzdělávání sester?*
5. *Jaké jsou dostupné texty o postoji učitelů k výukovým metodám?*
6. *Jaké jsou dostupné texty o charakteristice učitele ošetrovatelství?*

**Tabulka 1** Primární hesla k rešeršním otázkám

Rešeršní otázka č.	P (participant)	Co (koncept)	Co (kontext)
1.	praktická sestra	studium	Česká republika
2.	ošetrovatelství	výuka	Střední zdravotnická škola
3.	vzdělávání sester	výuková metoda	ošetrovatelství
4.	vzdělávání sester	výuková metoda	inovace
5.	učitel	postoj	výuková metoda
6.	charakteristika	učitel	ošetrovatelství

Výše uvedená primární hesla byla při rešeršní činnosti v českém jazyce nahrazována následujícími synonymy. **P** (participant): vzdělávání sester OR výuka sester OR vyučování sester OR příprava sester; učitel OR pedagog; charakteristika OR popis OR vlastnosti **Co** (koncept): studium OR vzdělávání; postoj OR názor; učitel OR pedagog **Co** (kontext): střední zdravotnická škola OR střední škola OR středoškolské vzdělávání; ošetřovatelství OR odborné předměty; inovace OR novinky OR moderní. Při rešeršní činnosti v anglickém jazyce byla kombinována vzájemně kombinována následující primární hesla: nursing student OR education of nurses OR nurse training OR nursing; teacher OR pedagogogue OR educator; teaching methods OR learning methods; attitude OR opinion OR view.

V E-zdrojích (EBSCO, ERIC, ProQuest a Google Scholar) bylo po zadání výše popsaných kritérií vyhledáno celkem 387 textů. Z toho bylo odstraněno 55 duplicit. Následovalo hodnocení relevance 332 textů dle jejich názvů, případně abstraktů. Zde bylo vyřazeno největší množství nevyhovujících, konkrétně 247. Dále probíhalo hodnocení relevance 85 plných textů, z nich bylo odstraněno 47 nerelevantních. Pro tvorbu přehledové práce bylo použito 26 relevantních článků nebo výzkumných studií, 9 monografií, 3 legislativní dokumenty, 2 školní vzdělávací programy a 2 rámcový vzdělávací program.

## **2.2 Vzdělávání a charakteristika oboru Praktická sestra**

System vzdělávání sester v České republice byl a stále je v průběhu let modifikován. Úpravy ve vzdělávacím systému reagují na změny ve společnosti, celosvětové trendy, a především na požadavky vysokoškolského vzdělání sester. Zásadní změny ve vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků proběhly v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie (EU). Od 60. let 20. století. Rada evropské unie usilovala o sjednocení kvalifikace a vzdělávání sester a v roce 1989 doporučila vzdělávání sester na vysokoškolské úrovni. Byly vydány směrnice, které regulují možnost uznávání kvalifikace sester v zemích EU, a proto proběhla reorganizace systému vzdělávání sester v České republice. Hlavní změnou v celém systému vzdělávání byl právě přechod na terciální úroveň vzdělávání. Od roku 2004/2005 je tak možné získat kvalifikaci Všeobecné sestry pouze na vysokých nebo vyšších odborných zdravotnických školách. Na základě této změny byla výuka všeobecných sester na středních zdravotnických školách ukončena. Střední školy nyní vzdělávají nelékařské zdravotnické pracovníky, kteří vykonávají činnosti pod odborným dohledem nebo přímým vedením všeobecné sestry nebo lékaře (Plevová, 2018). Ve stejném roce nabytí platnosti a účinnosti zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním

zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (Zákon 96/2004 Sb.). Na střední zdravotnické školy začaly být přijímáni studenti oboru zdravotnický asistent, který byl po 13 letech s přijetím změny zákona č. 201/2017 zrušen a po úpravě RVP nahrazen oborem Praktická sestra (Zákon 96/2004 Sb., Zákon 201/2017 Sb.). Výkon povolání praktické sestry je popisován jako poskytování ošetrovatelské péče. Ve spolupráci s lékařem se podílí na preventivní, léčebné, rehabilitační, paliativní, neodkladné, diagnostické a dispenzární péči. Odbornou způsobilost k výkonu povolání praktická sestra lze získat absolvováním střední zdravotnické školy v oboru praktická sestra, akreditovaného kvalifikačního kurzu praktická sestra (po získání středního vzdělání s maturitní zkouškou a odborné způsobilosti k výkonu povolání ošetrovatele). Kvalifikaci k výkonu povolání získá student po ukončení 6 -ti semestrů bakalářského studijního programu pro všeobecné sestry nebo 3 ročníků oboru diplomovaná všeobecná sestra na vyšších odborných školách (zákon č. 201/2017 Sb.). Absolvent je způsobilý vykonávat povolání praktická sestra v rozsahu stanoveném vyhláškou č. 391/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotníků a jiných odborných pracovníků. V této vyhlášce jsou popsány konkrétní činnosti, které smí praktická sestra vykonávat bez odborného dohledu a bez indikace lékaře nebo bez odborného dohledu na základě indikace lékaře. V rámci poskytování specializované a vysoce specializované ošetrovatelské péče jsou specifikovány výkony, které smí provádět praktická sestra pouze pod přímým dohledem všeobecné sestry, dětské sestry nebo porodní asistentky (Vyhláška č. 391/2017 Sb.)

Studium oboru Praktická sestra na středních zdravotnických školách je v České republice regulováno rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání 53-41-M-03 Praktická sestra. Písmeno M charakterizuje studijní obor poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, číslo 53 pak informuje o skupině oborů vzdělávání, kterým pro výše zmíněný studijní program je obor zdravotnictví. RVP (rámcový vzdělávací program) stanovuje základní podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu, popisuje způsob organizace vzdělávání a uplatnění absolventa. Jsou zde popsány klíčové a odborné kompetence, které by měl student za dobu studia získat. Součástí tohoto dokumentu je i kapitola s názvem zásady tvorby školního vzdělávacího programu (ŠVP), podle nichž se řídí jednotlivé školy při tvorbě svého ŠVP (RVP, Praktická sestra, 2018).

Aktuálně probíhá na středních zdravotnických školách v České republice **pokusné ověřování pro zavedení stupňovitého vzdělávání v ošetrovatelských oborech**, což se týká i oboru Praktická sestra. V prosinci roku 2021 vydalo MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže

a tělovýchovy) vyhlášení o zahájení pokusného ověřování stupňovitého propojení vybraných oborů vzdělání č. 53 - Zdravotnictví ve středních a vyšších odborných školách. Zavedení stupňovitého vzdělávání by mělo vést k efektivnímu a zkrácenému vzdělávání v ošetrovatelských oborech. Úspěšný žák/student tohoto vzdělávání získá v rámci studia maturitního oboru nejprve výuční list, a tím získá kvalifikaci Ošetrovatelství I. stupně. Ošetrovatelství II. stupně dosáhne úspěšným složením maturitní zkoušky. Následně může být přijat do 2. ročníku akreditovaného oboru vzdělání na vyšší odborné škole, a to bez vykonání přijímací zkoušky. **Po zakončení studia na vyšší odborné škole absolutoriem, získá kvalifikaci v Ošetrovatelství III. stupně.** V pokusném ověřování je stanoveno celkem 7 cílů, které mají za úkol ve spolupráci se zapojenými středními zdravotnickými školami především ověřit aktuální stav problematiky vzdělávání ve výše zmíněných oborech a navrhnout úpravy v rámcových vzdělávacích plánech jednotlivých oborů tak, aby bylo možné vytvoření stupňovitého vzdělávání v ošetrovatelství. K 1. 9. 2022 se do pokusného ověřování zapojilo celkem 30 škol, z toho 16 škol do pokusného ověřování modelu H + M+ N= Ošetrovatel + Praktická sestra + Diplomovaná všeobecná sestra a 14 škol do modelu H + M = Ošetrovatel + Praktická sestra. Celý cyklus pokusného ověřování trvá 6 let. Po splnění požadavků mohou jednotlivé školy vstupovat do pokusného ověřování v průběhu prvních 4 let od zahájení, tedy až do roku (Pokusné ověřování stupňovitého propojení vybraných oborů vzdělání kategorie H, M, N ve skupině oborů vzdělání 53 - Zdravotnictví ve středních a vyšších odborných školách, MŠMT, 2021). Požadavky MŠMT k zařazení do pokusného ověřování jsou specifikována v přílohách tohoto vyhlášení. Z tohoto vyhlášení pokusného ověřování lze očekávat možné úpravy a změny v pregraduálním vzdělávání studentů oboru ošetrovatelství.

### **2.3 Předmět ošetrovatelství v kurikulárních dokumentech středního vzdělávání**

Kurikulární dokumenty jsou v České republice tvořeny na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který vymezuje vzdělávání jako celek. Druhým dokumentem na státní úrovni jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty definují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, školní a střední (Metodický portál RVP.cz, online). RVP usiluje o vytvoření rozmanitého vzdělávání a podporuje pedagogickou samostatnost škol, proto vymezuje pouze výsledky vzdělávání a prostředky nezbytné pro jejich dosažení. Způsob, jakým budou požadované výsledky realizovány, je ponecháno na samotných školách (RVP, praktická sestra 2018). Školní vzdělávací programy (ŠVP) prezentují školní úroveň kurikulárních dokumentů a podle nich probíhá vzdělávání na jednotlivých školách. Každá škola má vytvořen svůj vlastní ŠVP, jeho

obsah však musí být tvořen v souladu s požadavky na výsledky vzdělávání uvedenými v rámcovém vzdělávacím programu oboru, pro nějž je ŠVP tvořen. RVP i ŠVP jsou vždy tvořeny pro konkrétní obor, jedná se o veřejné dokumenty, které by měly být přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Metodický portál RVP.cz, online).

### **Rámcový vzdělávací program**

Kurikulární rámec předmětu Ošetřovatelství je charakterizován v obsahovém okruhu RVP s názvem Ošetřovatelství a ošetřování nemocných. V tomto předmětu by žáci měli získat takové vědomosti a praktické dovednosti, aby schopni poskytovat komplexní ošetřovatelskou péči metodou ošetřovatelského procesu v rámci svých kompetencí. Kromě naučení se praktickým činnostem a dovednostem je žádoucí získání odpovídajících postojů ke svému povolání, pacientům a kolegům. Obsahový okruh definuje i podíl na rozvíjení klíčových kompetencí žáků v těchto oblastech: získávání, zpracování a vyhodnocování informací z různých zdrojů, učení se dovednostem pro efektivní organizaci práce a řešení konfliktních situací. V rámci klíčových kompetencí je důležité osvojení vhodné komunikace s nemocnými a jejich příbuznými v českém i cizím jazyce, žáci se učí, jak dbát o své zdraví, osobní rozvoj a jiné. Z hlediska odborných kompetencí získávají kromě dovedností potřebných pro poskytování komplexní ošetřovatelské péče i návyky v dodržování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, umění jednat ekonomicky a v souladu se strategiemi udržitelného rozvoje. Výsledky vzdělávání jsou rozděleny do třech skupin: Ošetřovatelství, Ošetřování nemocných a Ošetřovatelská péče u nemocných na odděleních interním, chirurgickém a ortopedickém, neurologickém, gynekologicko-porodnickém, dětském, v péči o staré lidi a gerontologii, terminálním stádiu nemoci, v rehabilitační a fyzikální medicíně a stomatologii. Do třetí skupiny výsledků vzdělávání jsou řazena témata práce praktické sestry v terénu, v komunitních centrech, v léčebných ústavech a dětských zařízeních, v sociálních službách. Předmět ošetřovatelství je charakterizován jako teoreticko-praktický předmět. Praktické dovednosti si mají možnost studenti osvojit v rámci předmětu ošetřovatelství cvičení. Ten je realizován v odborných učebnách jednotlivých škol nebo v prostorách přidružených zdravotnických a sociálních zařízeních, se kterými má škola uzavřené smlouvy. Další možností osvojení výsledků vzdělávání je při plnění odborných praxí (RVP praktická sestra, 2018).

### **Školní vzdělávací programy-rozdíly a shody**

Každá škola zpracovává vlastní školní vzdělávací program. Pro ukázkou rozdílnosti pojetí předmětu Ošetřovatelství jednotlivými školami byly zvoleny školní vzdělávací programy

pro obor Praktická sestra **dvou zdravotnických škol**, na kterých mimo jiné probíhal sběr dat pro výzkumnou část této diplomové práce, a to z Církevní střední zdravotnické školy Grohova s.r.o. v Brně (CSZŠ) a Masarykova gymnázia, Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Vsetín (MG, SZŠ a VOŠZ Vsetín).

MG, SZŠ a VOŠZ Vsetín má zveřejněn kompletní ŠVP pro obor Praktická sestra na webových stránkách s aktuální platností od 1. 9. 2019. CSZŠ má na svých internetových stránkách zveřejněnou jen část ŠVP pro obor Praktická sestra. Pro možnost detailnějšího prostudování muselo být požádáno u vedení školy o poskytnutí kompletního ŠVP. Jako důvod, proč není veřejnosti tento dokument přístupný, uvedli, že aktuálně probíhá úprava ŠVP kvůli požadavkům potřebných do zapojení do pokusného ověřování stupňovitého vzdělávání. Aktuální ŠVP je platný od 3. 9. 2018, nový ŠVP by měl i s úpravami vstoupit v platnost ve školním roce 2023/2024. SZŠ ve Vsetíně má pro obor Praktická sestra poměrně detailně zpracovaný školní vzdělávací plán, jehož součástí jsou i dopodrobna rozepsány odborné kompetence absolventa dle vyhlášky č. 391/2017 Sb., o činnostech zdravotníků a jiných odborných pracovníků. V jednom souboru jsou přehledně zpracované jednotlivé předměty, jejich pojetí, cíle a učební plán, včetně rozvržení jednotlivých týdnů ve školním roce, kde jsou rozepsány maturitní zkoušky, lyžařský a sportovní kurz nebo odborné souvislé praxe. Dokument je čtivý, přehledný, velmi snadno se v něm orientuje. CSZŠ Grohova má jednotlivé předměty, jejich cíle pojetí a tematické plány rozepsány v samostatných dokumentech na portálu přístupném pouze pro zaměstnance. ŠVP, který je zveřejněn na internetových stránkách, vyhovuje téměř všem požadavkům na ŠVP dle RVP. Oproti SZŠ Vsetín chybí detailní rozvržení vyučovaných témat, nebo alespoň tematických celků. Pro srovnání jsou **níže v tabulkách č. 1 a č. 2 uvedeny učební plány, týkající se výuky předmětu ošetřovatelství** z obou středních zdravotnických škol. Drobné odlišnosti můžeme zhlédnout už v hodinové dotaci i názvu samotných předmětů. Po prostudování rozvržení jednotlivých školních vzdělávacích plánů nebyly pozorovány žádné velké odchylky v pojetí předmětu či ve výběru jednotlivých tematických celků. Rozdíly činí hodinová dotace předmětů. Ošetřovatelství v 1. ročníku na SZŠ Grohova je rozvrženo do dvou hodin teoretické výuky a 3 hodiny cvičení. SZŠ Vsetín podle plánu stanovuje výuku na 1 hodinu teoretického ošetřovatelství a 3 hodiny cvičení. **Největší rozdíly byly sledovány v předmětu ošetřovatelství u 3. a 4. ročníků a v pojetí praktické výuky ve zdravotnických zařízeních.** Na CSZŠ Grohova je zvlášť vyučován předmět – Vybrané kapitoly z ošetřovatelství, kde jsou postupně rozebírány jednotlivé lékařské diagnózy z klinického pohledu (příznaky, příčiny, vyšetřovací metody,



léčba onemocnění). Souběžně s tímto předmětem probíhá i výuka předmětu ošetrovatelství, který navazuje na předmět vybrané kapitoly v ošetrovatelství. Studenti se v návaznosti na vědomosti o jednotlivých diagnózách z pohledu kliniky učí, jak správně k těmto diagnózám naplánovat jednotlivé kroky ošetrovatelského procesu. SZŠ Vsetín ve 3. a 4. ročníku rovněž vyučuje předmět ošetrovatelství dle jednotlivých lékařských diagnóz, ale nerozlišuje zvláště klinickou stránku onemocnění a ošetrovatelskou péči. Lékařské diagnózy jsou uspořádány podle jednotlivých medicínských oborů jako je chirurgie, interna, pediatrie nebo malé lékařské obory jako stomatologie, oftalmologie aj. U každé probrané diagnózy je tak ihned vysvětlena klinická stránka onemocnění i specifické činnosti v rámci plánování a realizace ošetrovatelského procesu, což umožňuje studentům ucelenou představu o potřebách pacientů s daným onemocněním. Na SZŠ Vsetín je potom ve 4. ročníku navíc začleněn předmět potřeby nemocných. Odborné praxe jsou na obou školách realizovány ve smluvených zdravotnických nebo sociálních zařízeních. Na **CSZŠ Grohova je praktická výuka ve zdravotnickém zařízení realizována již ve druhém ročníku** v rámci cvičení v předmětu Ošetrovatelství. Pravděpodobně to souvisí s větším počtem zdravotnických zařízení v místě sídla školy, kde je možné odbornou praxi realizovat, navíc škola nemá dostatečné vybavení na praktickou výuku ošetrovatelství pouze v odborných učebnách. Naopak tomu může být na SZŠ Vsetín, kdy pravděpodobně menší kapacita pedagogického sboru a jejich okresní nemocnice nejsou schopny pojmout takové množství studentů, kdy by odborná praxe mohla být realizována již od druhého ročníku. Zároveň SZŠ Vsetín disponuje velmi kvalitním a moderním vybavením odborných učeben. Časová dotace hodin odborné praxe je u obou škol stejná, obě školy mají ve 3. a 4 ročníku souvislou odbornou praxi (ŠVP Praktická sestra, CSZŠ Grohova, Brno, 2018; ŠVP Praktická sestra, MG, SZŠ a VOŠZ Vsetín, 2019)

**Tabulka 1** Učební plán ošetrovatelství – SZŠ Grohova

Učební plán – Ošetrovatelství – SZŠ GROHOVA					
Vyučovaný předmět	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	celkem
Ošetrovatelství	5 (3)	5 (5)	4	4	18
Ošetrování nemocných	0	3	12	12	27
Vybrané kapitoly z klinických oborů	0	0	3	2	5

**Tabulka 2** Učební plán ošetrovatelství – SZŠ Vsetín

Učební plán – Ošetrovatelství – SZŠ Vsetín					
Vyučovaný předmět	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	celkem
Ošetrovatelství	4	6	6	4	20
Ošetrování nemocných	0	0	13	14	27
Potřeby člověka	0	0	0	1	1

## 2.4 Výukové metody

Maňák a Švec (2003) charakterizují výukovou metodu jako cestu, po které student kráčí a učitelé, či ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Výukovou metodou lze označit činnosti učitele, které vedou k dosažení výchovně – vzdělávacích cílů. Pro úspěšnost výuky hraje roli kromě jiného i vzájemná spolupráce žáka a učitele, tudíž do popisu výukové metody řadíme také učební aktivity žáků (Maňák, Švec, 2003). Yar Yildirim (2021) definuje metodu, jako jakýkoli postup, který může umožnit učení, činnost prováděnou za účelem výuky chování a plán činností prováděných učiteli a žáky. Metoda výuky také identifikuje techniky, nástroje, vybavení a materiály, které se používají (Yar Yildirim, 2021, s. 78). Výukové metody mají informativní a formativní funkci. Sabri (2018) považuje za důležité, aby učitelé měli určitý cit pro vhodnou volbu výukové metody ve vztahu ke třídě a probíranému učivu. Používané výukové metody určují míru zájmu a motivace žáků k učení. Zároveň by zvolená aktivita měla pomoci ke zdokonalení dovedností žáků (Sabri, 2018; Pivač et al, 2021).

Výukové metody se od počátků školství postupně vyvíjejí a mění, především v závislosti na historicko – společenských podmínkách a pojetí výuky a podstatě vzdělávání (Zormanová, 2012; Siegllová, 2019). Existuje mnoho způsobů dělení výukových metod od různých autorů. Každý autor volí k jejich dělení jiná kritéria, často splývají výukové metody s organizační formou výuky. Z tohoto důvodu bylo občas problematické se zorientovat a správně interpretovat zahraniční publikace vyhledaných v rámci literární rešerše. Jednou z nejznámějších klasifikací je kombinovaný pohled na výukové metody od autorů Maňák, Švec (2003). Autoři rozdělili výukové metody do tří základních skupin na klasické, aktivizující a komplexní. Každá z těchto tří kategorií má vlastní podskupiny s jednotlivými metodami (Maňák, Švec, 2003). Pro toto dělení je charakteristické splynutí pojmu výuková metoda a organizační forma. Výukové metody jsou zde rozlišovány podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Mojžíšek člení výukové metody podle z logického hlediska na metody analytické, syntetické, srovnávací, induktivní, deduktivní, genetické a dogmatické. (Zormanová, 2012). Zcela jiná kritéria pro dělení výukových zvolili autoři Kotrba a Lacina (2007), kteří se zabývali převážně aktivizačními metodami. Vytvořili komplexní přehled aktivizujících metod, který se na výukovou metodu dívá vždy z jiného hlediska-časová náročnost přípravy učitele, časová náročnost aplikace metody ve výuce, náročnost materiálové přípravy, vhodnost k probíranému tématu nebo zda vyhovuje požadavkům kladených na výstupy studentů (Kotrba, Lacina, 2007). Robert Čapek ve své knize Moderní didaktika upozorňuje na problém, kdy jsou sice v didaktikách popsána nejrůznější

dělení výukových metod, ale často je jejich popis obecný a učitel nebo student pedagogiky si nedokáže představit jejich konkrétní využití ve výuce. Jako příklad uvádí heuristické metody, za kterými nelze vidět nic konkrétního a hmatatelného. Autor ve výše uvedené knize uvádí svou vlastní typologii výukových metod, která se od jiných odlišuje. Typologie má dvě jednoduché kategorie-metody, které učitel ovládá a používá a metody, které učitel nezná, nebo je zná a nepoužívá (Čapek, 2015). Jednotlivé pedagogické přístupy i výukové metody mezi jednotlivými školami v dané zemi i napříč celým světem se velmi různí (Čapek, 2015). Rosemary (2018) ve svém článku klade důraz na využití výukových metod podle Bloomovy taxonomie, což vyžaduje aktivní zapojení studentů do výukového procesu a využívání zážitkového učení (Rosemary, 2018). V dnešní době se ve společnosti mluví o minimalizování tradičních výukových metod a zapojení metod aktivizačních.

Při výběru výukových metod ve výzkumné části této práce byla použita klasifikace podle Maňáka, Švece (2003). Z tohoto důvodu je tato klasifikace blíže rozepsána.

**Tabulka 3** Kategorie výukových metod dle Maňáka a Švece

<b>KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY</b>	Metody slovní	Monologické (přednáška, vysvětlování, výklad, instruktáž)
		Dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)
		Metody písemných prací
		Metody práce s učebnicí
	Metody názorně demonstrační	Pozorování předmětů a jevů
		Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
		Projekce statická a dynamická
	Metody praktické	Nácvik pohybových a pracovních dovedností
		Žákovy pokusy a laboratorní činnosti
		Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemcích)
		Grafické a výtvarné práce
	<b>AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY</b>	Diskusní metody
Metody heuristické, řešení problémů		
Metody situační		
Metody inscenační		
Didaktické hry		
<b>KOMPLEXNÍ METODY</b>	Frontální výuka	
	Skupinová a kooperativní výuka	
	Partnerská výuka	
	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	
	Kritické myšlení	
	Brainstorming	
	Projektová výuka	
	Výuka dramatem	

	Otevřené učení
	Učení v životních situacích
	Televizní výuka
	Výuka podporovaná počítačem
	Hypnopedie

(upraveno podle Maňáka a Švece, 2003)

### **Klasické vs. aktivizační výukové metody**

Klasické výukové metody jsou součástí tzv. tradiční výuky, kdy je dominantní role učitele, který vykazuje největší míru činnosti. Převládá metoda frontálního monologického výkladu, občasně spojená s instruktáží (Zormanová, 2014). Klasické vyučovací metody jsou zaměřeny na učitele. Ten přebírá většinu aktivity ve třídě, žák zůstává pasivní většinu času vyučovacího procesu. Je postaven do role pozorovatele (Sitná, 2013). Ve studiích je popsáno, že člověk postupně ztrácí pozornost po 10-15 minutách bez vlastní aktivní činnosti. Tato snížená schopnost pozornosti negativně ovlivňuje řešení problémů, uvažování a motivaci k učení (Zormanová, 2014). Tradiční (klasické) výukové metody jsou často voleny z důvodu potřeby předání komplexních informací a snaze zvládnout velké množství učiva v jednom časovém úseku (Konopka et al, 2015). Využití tradiční výuky je doporučováno v případě potřeby sjednocení učiva v celek nebo při vysvětlování složitého tématu (Zormanová, 2014). Na základě požadavků aktuální společnosti a stávající generace je doporučeno minimalizovat klasické výukové metody a co nejvíce zařadit metody aktivizační (Culha, 2019). Aktivizační metody, nebo také metody aktivního učení, předpokládají zapojení jedince do celého procesu výuky. Žák není pasivním příjemcem informací, ale je centrem veškerého dění, pomáhá vytvářet obsah výuky. Pomocí aktivního učení žáci přijímají informace s vlastním přičiněním a vytvářejí si své vlastní úsudky, čímž je efektivně rozvíjena schopnost kritického myšlení (Sitná, 2013). Vzdělávání zaměřené na studenta bylo definováno jako restrukturalizace vzdělávacího procesu tak, aby poskytovalo individuální účast studenta v každé jeho fázi. Výuka zaměřená na studenta je výuka, při níž studenti ovlivňují obsah, činnosti, materiály a tempo výuky. Výuka zaměřená na studenta staví studenta do centra výuky (Akdemir, Ozcelik, 2019, s.1148). Zapojení jedince do výuky má pozitivní vliv na proces učení žáků (Yar Yildirim, 2021, s.79). Khalaily (2019) ve výsledcích své studie, která zkoumala zařazování aktivizačních metod do výuky, uvádí, že míra implementace alternativních výukových metod je vyšší mezi začínajícími učiteli. Zároveň však dodává, že mnohdy se tak děje proto, že začínající učitelé si teprve vytvářejí vlastní portfolium a mají vyšší tendenci zkoušet nové způsoby učení. Míra obměny výukových metod klesá s délkou pedagogické praxe učitele.

Studie nebyla longitudinální, proto i sám autor v závěru uvádí, že tento jev je potřeba zkoumat v delším časovém úseku (Khalaily, 2019, s.15–19).

### **Výběr výukové metody**

Správnému výběru výukové metody předchází co nepřesnější a nejjasnější vymezení cílů, kterých chceme dosáhnout. Pro každý stanovený cíl je vhodná jiná výuková metoda. Obecně je vhodné volit takové výukové metody, díky kterým si žáci zapamatují co největší množství probíraného učiva (Kadeřábková, 2020). Německý psycholog Hermann Ebbinghaus vytvořil křivku zapomínání, která uvádí procentuální zapomínání učiva v závislosti na čase. Z této teorie můžeme vyvodit, že žák si na konci vyučovací hodiny pamatuje asi 60 % probírané látky (Sieglová, 2019). Dle sociologických výzkumů existuje několik teorií, které říkají, že žáci jsou schopni si nejvíce informací zapamatovat z toho, co sami vykonali. Z tohoto důvodu je vhodné zapojení aktivizačních metod, při nichž studenti aktivně vykonávají činnosti, které se učí. Jednou teorií je tzv. Pyramida učení, která uvádí množství informací, které si člověk pamatuje po dvou týdnech. Mezi pasivní metody získávání informací řadíme čtení, poslech a pozorování. Pokud žák nové informace pouze četl, po dvou týdnech uchová pouze 10 % získaných poznatků. V případě poslechu informací je to 20 % a 30 % si zapamatuje, pokud je součástí nových informací i vizualizace. V případě kombinace poslechu a vizualizace informací je schopnost uchovat až 50 % informací. Největší procentuální šance na zapamatování získaných vědomostí je při aktivní činnosti. Například při poslechu, jehož součástí je potřeba udržovat pozornost a odpovídat na otázky si lze zapamatovat až 70 % informací. Pokud je součástí řečového projevu i dramatizace – provedení výkonu, manipulace, tvorba, je velmi pravděpodobné, že po dvou týdnech zůstane zachováno až 90 % získaných znalostí a dovedností (Kadeřábková, 2020). Ve srovnání s tradičním stylem vyučování tak inovativní výukové metody vyžadují, aby se studenti ošetřovatelství aktivně podíleli na vlastním učení (Browne et al, 2022). Udržení pozornosti studentů je jedním z faktorů volby výukové metody. Průměrná doba nepřerušovaného soustředění naměřená v roce 2000 byla 12 vteřin. U současné generace se tato hodnota naměřená v roce 2016 snížila na 8 vteřin. Zkracující se dobu schopnosti udržet pozornost dávají odborníci do přímé souvislosti s okamžitým přístupem k informacím (Sieglová, 2019).

Není reálné, aby jedna zvolená výuková metoda byla vhodná pro každou skupinu žáků, pro jakékoli učivo či všechny kategorie stanovených vzdělávacích cílů. Při výběru výukové metody by mělo být vždy zváženo několik objektivních kritérií. Jako první je potřeba vyhodnotit, zda lze konkrétní výukovou metodou dosáhnout zvolených vzdělávacích

cílů. Například pouhým výkladem velmi těžce dosáhneme naplnění psychomotorických cílů. Dále zvažujeme klima a prostředí třídy včetně materiálního vybavení (Zormanová, 2014).

### **Přizpůsobení výukových metod generaci Z**

Ve společnosti je čím dál více populární diskutovat o významu sociologických kohort tzv. generací. Jedná se o pojmy jako mileniálové, baby-boomers či generace alfa, Y, Z apod. Autoři Neil Howe a William Strauss ve své knize popisují teorii, že existuje předvídatelný soubor osobnostních rysů jednotlivých generací, ty se totiž vytvářejí v opozici vůči generaci předchozí. Proměnlivost a změna charakteristik každé generace je dána stejným společensko-historickým kontextem, ve kterém vyrůstala (Košíková, 2020, online). Generace jsou charakterizovány odlišným přístupem k životu a hodnotám, způsobem komunikace, myšlením, ale i způsobem získávání informací a schopností, jak informace zpracovávat (Sobek, 2022, online). Aktuálně jsou středoškolské studenti, tedy i studenti zdravotnických škol, příslušníci generace Z. Ročníková specifikace studentů se liší podle toho, jakým způsobem autoři jednotlivé generace definují. Někteří autoři popisují, že se jedná o děti narozené v letech 1997–2010, jiní zde zahrnují až děti narozené po roce 2000 (Šnýdrová, Ježková, 2020). Je jisté, že tato generace bude na středních školách pobývat až roku 2029, kdy ji následně vystřídá generace alfa (Sobek, 2022, online). Většina pedagogů v českém vzdělávacím systému jsou lidé generace X (průměrnému učiteli v České republice je 50 let). Díky této skutečnosti často dochází ke komunikačním bariérám a vzájemnému nepochopení, což zasahuje do podoby vzdělávacího procesu, zejména do forem a způsobů a předávání učiva a naplňování vzdělávacích cílů (Košíková, 2020, online).

Členové generace Z vyrostli v době, kdy jsou informační technologie běžnou součástí osobního i pracovního života. Z toho důvodu je vhodné aktivní zařazování těchto technologií přímo do vzdělávacího procesu (Šnýdrová, Ježková, 2020). V souvislosti s vývojem digitálních technologií se mění i požadavky na vlastnosti, schopnosti a dovednosti studentů. Jedním z činitelů, které tuto změnu zajišťují, je vzdělávání, proto jdou v popředí různé druhy inovativních výukových metod. V dnešní době je žádoucí vychovávat jedince, kteří informace vytvářejí, interpretují a zpochybňují než jedince, kteří informace pouze konzumují (Akdemir, Ozcelik, 2019, s.1147). Generace Z vzhledem ke vzdělávání preferuje týmovou práci, vizuální učební pomůcky místo studia textu. Preferují praktické úkoly a mají často potřebu si získané teoretické znalosti ověřit a vyzkoušet v praxi, aby je dokázali přijmout za vlastní (Sobek, 2022, online). Digitální technologie a sociální média jsou tak v dnešní době již nedílnou součástí

vzdělávání. Ve výuce pomáhají studentům k vyhledávání informací, jsou inspirací pro nápady i rozsáhlým komunikačním kanálem (Sieglová, 2019, Akdemir, Ozcelik 2019, s.1148). Používání digitální technologií u žáků zabránit nelze. Naopak je doporučováno je aktivně do výukového procesu zapojovat, a ukázat žákům jejich potenciál a vhodné využívání v procesu vlastního vzdělávání. Ve výuce ošetřovatelství se za pomoci digitálních technologií začínají rozvíjet nejrůznější herní výukové a simulační metody (Reed, 2020). Zde se ovšem často naráží na problém rychlosti rozvoje digitálního prostředí. Učitelé často nestačí pokrok a moderní trendy u studentů vnímat nebo se ani nechtějí se práci s novými technologiemi učit (Culha, 2019, Khailaily, 2019, s. 2).

## **2.5 Vybrané inovativní výukové metody ve výuce předmětu Ošetřovatelství**

Přednášení je didaktický přístup, který je stále oblíbený mezi učiteli. Tento styl výuky dává vyučujícímu prostor pro přednesení rozsáhlého množství obsahu a zdůraznění důležitých bodů (Browne et al, 2022). Odpůrci tohoto způsobu tvrdí, že nepodněcuje k samostatnému vzdělávání studentů, což vede k tomu, že studenti nejsou schopni integrovat znalosti způsobem, který jim umožní překlenout propast mezi teorií a praxí (Arveklev et al, 2018). Snahou vzdělávacích programů je dosáhnout prostřednictvím vyučovacího procesu komplexního naplnění vzdělávacích cílů, a to v oblasti kognitivní, psychomotorické a afektivní. Kognitivní cíle vymezují mentální vědomosti studentů. Afektivní cíle označují očekávané emocionální a postojevé charakteristiky, jako je zájem, touha, respekt, hodnota a osobnost, zatímco psychomotorické cíle jsou konkrétní činnosti, které vyžadují mentálně-svalovou koordinaci (Culha, 2019). Ve výuce ošetřovatelství je potřeba zaměřit se na naplňování výukových cílů ve všech třech oblastech. Osvojení kognitivních vědomostí psychomotorických dovedností a postojů je důležité pro kvalitní poskytování ošetřovatelské péče. Aby bylo dosaženo naplnění cílů ve všech třech oblastech, je potřeba klást důraz i na správný a vhodný výběr výukové metody. V důsledku rychlého rozvoje technologií a změn ve společnosti se mění i trendy vzdělávání a očekávání studentů, jejich osobnostní rysy i styl učení. Aktuálně jsou studenti zdravotnických oborů součástí výše zmíněné digitální generace Z (Culha, 2019). Erden (2017) ve své studii doporučuje se při vzdělávání této generace odklonit od tradičních výukových metod a materiálů a vzdělávat spíše inovativními styly výuky. V praxi je důležité, aby sestry dokázaly rozpoznat měnící se potřeby pacientů, adekvátně dopomoci jejich naplnění a vyrovnat se s problémy a rychlými změnami, které tato doba přináší (Culha, 2019). Rozvoj dovedností žáků jako je řešení problému, analytické myšlení, dovednosti zkoumat, spíše se myšlenkově orientovat než jenom memorovat a efektivně využívat informace v problémech každodenního

života, se liší v závislosti na kvalitě výukového prostředí. Metody výuky zaměřené na studenta mají své pozitivní i negativní stránky. Z pohledu studentů je výuka zaměřená na studenta pozitivně hodnocena především v předmětech, které cílí převážně na získávání praktických dovedností. Existují studie, které uvádí, že výuka zaměřená na studenta je efektivnější než ta zaměřená na učitele (Yar Yildirim, 2021, s. 78). Je doporučováno, aby výukové metody a postupy byly voleny s cílem zlepšit studentovo kritické myšlení, analýzu situací, či psychomotorické a komunikační dovednosti. Měly by být zařazovány aktivity pro posílení sebeúcty, formování osobnosti a osvojení potřebných postojů a hodnot (Culha, 2019 Pivač et al, 2021). Bvumbwe (2016) ve svém článku uvádí, že ošetrovatelské vzdělání, kde se využívají inovativní a aktivní metody učení, zároveň zvyšuje kvalitu zdravotnických služeb (Bvumbwe, 2016).

Cílem studie autorů Akdemir a Ozcelik (2019) z Turecka bylo zjistit postoj učitelů středních škol k využívání výukových metod zaměřených na žáka. Postoj k výukovým metodám byl porovnáván na základě proměnných – pohlaví, předmět, délka pedagogické praxe a typ školy. Zkoumaným souborem bylo 135 učitelů, zaměstnaných na 10 středních školách v roce 2017–2018 v jednom z tureckých regionů. Výběr škol probíhal pomocí náhodného výběru. V porovnání postoje k výukovým metodám v rámci proměnných pohlaví, typ školy a délka pedagogické praxe nebyly zjištěny významné rozdíly. Výrazně pozitivní postoj k výukovým metodám zaměřených na žáka měli učitelé předmětů, jejichž hlavním cílem bylo získání praktických dovedností. V uvedené studii se jednalo především o předměty hudební, tělesné a výtvarné výchovy, informační technologie a design. Autoři se domnívají, že důvodem je automaticky předpokládaná přímá spoluúčast žáků na tvorbě výuky. Zajímavým zjištěním bylo, že učitelé s delší pedagogickou praxí používají více výukové metody zaměřené na žáka než ostatní učitelé (Akdemir, Ozcelik, 2019).

### **Metoda převrácené třídy**

Metoda převrácené třídy, známá taky pod pojmem flipped clasroom, spočívá v celkovém převrácení tradiční výuky (Urbánek, 2021, online). Jedná se o jednu z didaktických metod zaměřených na žáka. Metoda se začala používat v Číně roku 2014, nezaměřuje se pouze na teoretické znalosti žáků ale spíše na aktivní získávání dovedností a práci se získanými informacemi (Hu et al, 2018). U tradiční výuky je studentům nejprve učivo vysvětleno a následně zadán domácí úkol. U flipped clasroom je tomu naopak. Metoda předpokládá nastudování nového učiva doma, dle pokynů zadaných učitelem. Může se jednat



o videa natočená přímo učitelem, text k přečtení či vypracování jednoduché rešerše. Ve škole se potom pod vedením vyučujícího věnují zpracování zadaných úkolů. Mění se tak zároveň i role učitele, kterým není zprostředkovatelem informací, ale průvodcem dané vyučovací hodiny. Metoda je vhodná jak pro distanční, tak prezenční vzdělávání. Rizikem aplikace této metody je nedostatečná motivace žáků k učení a tím neplnění zadaných úkolů. Ve zdravotnictví je v rámci modelu převrácené třídy nejčastěji využívaná metoda případových studií, v češtině známější pod pojmem kazuistika (Urbánek, 2021, online). Culha (2019) ve svém článku uvádí pozitivní odezvu studentů na model převrácené třídy ve výuce anatomie, farmakologie, fyziologie, ošetrovatelství v interních a chirurgických oborech (Culha, 2019). Některé studie, zabývající se efektivitou tohoto modelu, popisují zlepšení studijních výsledků žáků, zatímco jiné neprokazují žádný výrazný rozdíl oproti tradičnímu vyučování. Nicméně většina studií se shoduje, že tato metoda umožňuje studentům efektivně využívat čas a dovednosti kritického myšlení (Betihavas et al, 2016) Cabi (2018) ve své studii porovnávala metodou pretest-posttest skupiny studentů vyučované tradiční výukou s výukou převrácené třídy. V této nebyly pozorovány statisticky významné rozdíly ve studijních výsledcích studentů, ačkoli ve většině jiných publikovaných studií jsou studijní výsledky žáků lepší než u tradičního způsobu vyučování. Autorka v limitacích uvádí, že byl zvolen jiný způsob vedení výuky učitelem při práci se získanými informacemi než ve srovnávaných studiích. Z těchto výsledků může vyplývat, že nelze použít pouze základní princip metody převrácené třídy, ale zvolit i učitelem adekvátně zvolený postup při práci s vypracovanými úkoly žáků (Cabi, 2018).

### **Inscenace/drama**

Ošetrovatelská péče je založena na humanistických hodnotách jako je empatie, pozornost, laskavost a respekt k druhým. Je důležité, aby se studenti učili, jak tyto hodnoty začlenit do praxe, přijmout je za své (Arveklev, 2018). Metoda dramatu se ve výuce ošetrovatelství používá pro odstranění propasti mezi teorií a praxí a osvojení profesních hodnot. Z dramatické výchovy se používají techniky hraní rolí a improvizace. Ve studiích provedených v Turecku, které ve svém článku uvádí Culha (2019), bylo zjištěno, že metoda tvořivé dramatiky rozvíjí dovednosti kritického myšlení a aplikace psychodramatu přispívá ke schopnostem studentů řešit problémy (Culha, 2019). Existují pozitivní výsledky na využívání dramatu ve výuce ošetrovatelství, především ve zvýšení etické citlivosti v komunikaci, v podpoře rozvoje kritického myšlení a schopnosti rychle se rozhodovat (Arveklev, 2018). Studenti ošetrovatelství uvádějí, že díky této metodě se mohli podívat na problém očima pacientů a učit se prostřednictvím zkušenosti (Arveklev, 2018).

## **Problémové vyučování**

Problémové vyučování je metoda, při níž studenti realizují své vlastní učení pomocí principů vědecké metody při řešení nových, komplexních a náročných problémů. Cílem této metody je poskytnout studentům dovednosti v oblasti kritického myšlení, řešení problémů a výzkumu (Culha, 2019). Ve studii zaměřené na zjištění názoru studentů na tuto metodu bylo zjištěno, že spousta studentů ráda sdílí informace, zvyšuje se jejich schopnost vystupování a vzájemné diskuse, zodpovědnost za vlastní učení, schopnost klást otázky, schopnost individuální práce a zvyšuje se jejich sebevědomí. Ovšem z výsledků stejné studie vyplývá, že více než polovina studentů uvedla, že tato metoda pro ně sice výzvou, ale vyžaduje spoustu času a představuje nadměrnou studijní zátěž (Cankaya, Centinkaya, 2010).

## **Gamification – učení založené na hře**

Hra je definována jako aktivita, která se řídí přesně daným pravidly a hráči musí soutěžit s využitím znalostí a dovedností ve snaze dosáhnout určitého cíle (Reed, 2020). Gamifikace je volně přeložený pojem, který se často objevoval při rešeršní činnosti zahraničních zdrojů. Jedná se o výukovou metodu, která využívá nejrůznější herní principy jako nástroje, které podporují motivaci, aktivní učení a myšlení studentů. Ve výuce ošetřovatelství narůstá zájem studentů o učení založené na hře (Gómez-Urquiza et al, 2022). Hry mají potenciál zvýšit aktivitu žáků. Reed (2020) v závěrech prováděné literární rešerše, týkající se využití hry ve výuce ošetřovatelství uvádí, že existuje stále více výzkumných důkazů, které podporují využití her při vzdělávání sester. Nicméně je zapotřebí dalších výzkumů v této oblasti a zavedení jasně daných metodologií, které by podpořily tuto rozvíjející se výukovou metodu ve vzdělávání sester s vzájemným propojením digitálních technologií (Reed, 2020). Gomez-Urquiza et al. (2019) použili hru typu escape room (úniková místnost) k výuce různých ošetřovatelských dovedností ve Španělsku. Zjistili, že studenti byli s výukou velmi spokojeni a doporučili, aby se podobné hry používaly i pro budoucí studenty ošetřovatelství. Úniková hra je vhodná i k ověření znalostí a praktických dovedností studentů. Formát únikové hry může studentům pomoci při rozvíjení týmové spolupráce a komunikačních dovedností, které jsou pro studenty klíčové pro potřeby klinické praxe zásadní (Gómez-Urquiza et al, 2022). V rámci prováděné studie se studenti ošetřovatelství zúčastnili geriatrické hry, jejíž princip vyžadoval, aby se studenti "vžili do role" staršího člověka a pokusili se zorientovat ve zdravotnickém systému. Po skočení této aktivity studenti dle vlastního vyjádření zaznamenali zvýšenou empatii vůči starším dospělým a v několika případech se zvýšila i motivace studentů k učení (Reed, 2020).

Autoři Kuruca a Dinc (2022) provedli systematický přehled, který se zaměřoval na charakteristiky her používaných ve vzdělávání v ošetrovatelství a jejich vlivu na kognitivní, afektivní a behaviorální učení a využití výuky založené na hře jako metody hodnocení. Zkoumáno bylo celkem 46 článků z 15 zemí. Celkem třináct studií zahrnovalo simulační hry v rámci různých platforem jako je počítač, učebna, odborná učebna, 3D prostředí a videa. V sedmi studiích byly popsány 3D virtuální herní simulátory. Jiné studie popisovaly hry jako The Geriatric Medication Game, Aging nursing game, CareMe Simulation Game, Jeopardy! Kahoot! a další. Vyučovaná témata prostřednictvím her byla napříč všemi zdravotnickými předměty. Z uvedených příkladů se nejčastěji jednalo o katetrizace močového měchýře, předávkování morfiem, patofyziologie ledvin, ošetrovatelská péče při CHOPN, podávání léků, krevní transfuze, výuka podpory života a péče o nemocného, péče o předčasně narozené dítě a další. Tento systematický přehled odhalil, že většina studií byla spojena s pozitivními kognitivními i afektivními výsledky učení. Pozitivní efekt her byl pozorován ve zlepšení studentů v následujících kompetencích: získávání znalostí, porozumění obsahu, v kritickém myšlení a kompetenci klinického uvažování (Kuruca, Dinc, 2022).

### **Simulační metody v ošetrovatelství**

Využití možností digitálních technologií se začíná čím dál více využívat v rámci simulačních výukových metod. Ještě do nedávna se praktické výkony nácviku ošetrovatelské péče trénovaly pouze na umělých gumových figurínách, díky rozvoji moderních technologií nyní zažíváme expanzi využívání simulačních modelů ve výuce zdravotnických předmětů. V 80. letech minulého století David Gaba vytvořil model počítačové figuríny pro nácvik intenzivní péče (Abrmanová, Brabcová, 2021). Simulace jako výuková metoda byla používána a doporučována pro mnoho let ve výuce ošetrovatelství (Ozdemir, Dinc, 2022). Moderní simulační metody umožňují napodobování událostí a prostředí co nejbližší realitě. Simulační modely umožňují nácvik ošetrovatelského postupu, ale i možnost naučení se rychlé reakce na měnící se stav pacienta či potřebu spolupráce a komunikace v rámci týmu. Simulační metody podporují kompetence a vlastnosti vyžadované od zdravotnických pracovníků jako je schopnost empatie, zručnost, schopnost týmové spolupráce a komunikační dovednosti (Reed, 2020). Nácvik praktických dovedností pomocí simulačních modelů je jednou z lákavých a pro studenty zajímavých forem vzdělávání. Nabízí možnost připravit se na reálné situace a naučit se, jak správně postupovat v kritických situacích (Abrmanová, Brabcová, 2021). Simulační metody mohou studentům ošetrovatelství nabídnout zkušenosti, které jim pomohou k dosažení zamýšlených vzdělávacích cílů a díky nimž budou

zase o něco více připraveni na realitu v klinické praxi (Reed, 2020). Simulační centra v České republice jsou vybudována v rámci univerzit a využívána především studenty vysokých škol. Na středoškolské úrovni je tento způsob výuky zatím implementován spíše výjimečně, především z důvodu nedostatků finančních prostředků.

## **2.6 Učitel odborných předmětů na zdravotnické škole**

Původním účelem vzdělávacího systému bylo shromažďování informací a zajištění jejich dostupnosti. Nástup digitálního prostředí ve 21. století umožnilo přístup k informacím v reálném čase. Pokud se tedy změnil původní účel vzdělávacího systému, mělo by dojít i ke změně jednotlivých didaktických metod i role pedagoga ve vzdělávacím procesu. Učitel již není pouhým zdrojem informací, ale spíše průvodcem při osvojování dovedností, jak informace získávat, zpracovávat a kriticky vyhodnocovat (Sieglová, 2019). Učitel by měl nejen informace poskytovat, ale učit žáky, jak se získanými informacemi pracovat, kde je získat, nabídnout vhodné zdroje informací a upozornit na jejich rychlou změnu (Akdemir, Ozcelik, 2019). Studie doporučují učitelům pro úspěšné výsledky studentů u dnešní generace nastavit výukové prostředí, které bude primárně zaměřené na studenta a využívat didaktické metody, které zohledňují individuální charakteristiky, podporují vědecké myšlení, učí komunikačním dovednostem, učí studenty učit se. Výuka zaměřená na studenta by měla být produktivní, zpřístupňovat a využívat znalosti, přijímat universální hodnoty a efektivně využívat technologie (Akdemir, Ozcelik, 2019). Tyto techniky podporují výchovně-vzdělávací proces budoucích sester i klíčové a odborné dovednosti potřebné k výkonu budoucí profese (Kuberová, 2008). Učitel by měl podporovat iniciativu žáků, utvářet průběh vyučování podle jejich reakcí. Vytvářet prostředí vhodné pro debatu, diskusi a řešení problémů (Akdemir, Ozcelik, 2019). Z výsledků studie Wilsom et al (2021) vyplývá, že studenti považují v rámci nácviku praktických dovedností důležitou zpětnou vazbu a hodnocení učitele (Wilsom et al, 2021). Vailee (2016) provedla deskriptivní studii na univerzitě v Íránu, díky kterým se snažila pomocí vytvořeného dotazníku zjistit, jaké vlastnosti odborných učitelů ošetrovatelství jsou pro ně nejdůležitější. Do studie bylo zařazeno 197 studentů bakalářského studia ošetrovatelství a porodní asistence. Studenti pro efektivní výuku, vnímali od učitelů ošetrovatelství především potřebu respektující jednání (Vailee, 2016). Studenti dnes díky internetu přicházejí do kontaktu s poznatky z různých oblastí, ovšem často se v nich neumí orientovat. Učitel by měl být informován o aktuálním děním ve svém oboru (Sieglová, 2019). Vzhledem k rychlému rozvoji medicíny je zájem o nové poznatky a sebevzdělávání důležitým předpokladem učitele odborných zdravotnických předmětů. Hlavním cílem učitele

na zdravotnických školách by měla být snaha pomoci studentům k získání znalostí a praktických dovedností pro kvalitní poskytování ošetrovatelské péče pacientům (Valeei, 2016). Učitel by měl žáky upozornit na rozdílné názory na některá témata ve zdravotnictví, učít je, se v těchto tématech orientovat a diskutovat o nich (Rosemary, 2018). V rámci výchovně-vzdělávacího procesu by měl učitel studenty vést k zásadám výchovy a péče o zdraví, aby dokázali osvojené skutečnosti předávat dále ve společnosti a on sám by měl být v těchto zásadách příkladem. Identita učitele se postupně vyvíjí v souvislosti se získanými odbornými znalostmi a zkušenostmi. Nygard (2020) ve své studii popisuje, že identitu učitele je potřeba neustále prozkoumávat, neboť jeho role ve vzdělávacím procesu se mění. Má na mysli především upozadění role učitele a přesun žáka do centra dění (Nygard, 2020). Efektivní učitel je v jistém smyslu lékařem, který cítí puls třídy, rozhodčím, který uplatňuje pravidla a dirigentem, který zajišťuje soudržnost a harmonii. Dokáže vnést do hodiny radost, umí používat různé pomůcky, metody a materiály, srozumitelně vysvětluje probíraná témata a tím vytváří žákům vhodné prostředí pro učení. Efektivní učitel vyvíjí úsilí o zlepšení učení žáků, projevuje blízký zájem o žáky, zajímá se o vzdělávací aktivity. Jádrem efektivní výuky je koncept změny. Neustále je potřeba měnit a rozvíjet nové přístupy. Neexistuje žádný vzdělávací systém, jehož kvalita by přesahovala kvalitu jeho učitelů. Na základě toho je třeba, aby v systému pracovali kvalitní učitelé. (Yar Yidrim, 2021, s.78)

## 2.7 Úniková hra

Jednou z možností zpestření výuky ošetrovatelství je i využití prvků zážitkové pedagogiky, která k učení využívá osobní zkušenost včetně emocí. Prožitek je okamžikem dané aktivity, dobře se uchovává v paměti, lehce vybavuje, ale zároveň se nedá vyjádřit slovy, či jiným způsobem. K prožitku se lze následně vracet pomocí vzpomínek, nebo rozborem situace, což označujeme jako zážitek. Studenti prožitky získávají zapojením do aktivity a her, které jim umožňují rozvoj kreativity, spolupráce a sociálního citění (Gabrielová, 2014). Jednou z her, která se začíná rozšiřovat ve výuce ošetrovatelství je úniková hra, v zahraniční literatuře dohledatelná pod názvy escape room. Každá vytvořená úniková hra má jiné téma a specifický cíl, většinou jde o nalezení nějakého předmětu. Obvykle se jedná o uzavření skupiny lidí do jedné místnosti, kdy cílem je se z této místnosti dostat ven za určitý čas. K překonání únikové místnosti je nutné hledat předměty, stopy a pomocí logického myšlení postupně otvírat jednotlivé zámky a indicie pro výstup z místnosti. Gómez-Urquiza et al (2022) ve své studii popisují pozitivní hodnocení únikové hry studenty ve výuce zdravotnických předmětů. Umožňují uplatnění získaných znalostí, posilují rozvoj praktických a komunikačních

dovedností, včetně týmové spolupráce (Gómez-Urquiza et al, 2022). Tento princip únikové hry je aplikovatelný u na venkovní prostředí v rámci zážitkové pedagogiky.

### **2.7.1 Návrh aktivity s principy únikové hry: ZACHRAŇ DIABETIKA!**

Níže popsaná aktivita vytvořená autorkou této diplomové práce je vhodná pro výuku ošetrovatelství v tematickém celku ošetrovatelská péče o pacienta s diabetes mellitus.

**Cílová skupina:** uvedená výuková aktivita je určena pro žáky střední zdravotnické školy. Aktivita je vhodná využít v předmětu ošetrovatelství v rámci opakování učiva péče o pacienta s diagnózou diabetes mellitus.

**Cíl hry:** vyhrává ten tým, který nejdříve doběhne na výchozí stanoviště k diabetikovi a zároveň sdělí organizátorům: jakou hladinu glykemie figurant nyní má; inzulínkou aplikují diabetikovi do umělé kůže správný počet jednotek inzulínu; do správného místa za dodržení BOZP, to znamená, že aplikují inzulín s pomocí dezinfekce a čtverečků.

**Organizace:** studenti jsou rozděleni do 4 skupin. Každá skupina má svou vlastní barvu skupiny (modrá, červená, zelená, žlutá). Rozdání mapky daného parku, nebo jiného zvoleného místa, kde jsou vyznačena stanoviště. Tato hra je popisována v Bezručových sadech v Olomouci.

**Motivace:** proběhne za pomoci ukázky modelové situace – kolaps kolemjdoucího člověka, který potřebuje specifickou pomoc – jakou? – to právě zjistí na daných stanovištích. Kdo nejdříve zjistí, jak mu správně pomoci, vyhrává!

**Pravidla:** úkolem účastníků je tedy postupně procházet stanoviště vyznačená na mapce a získávat informace, materiály. Stanoviště je možné procházet v libovolném pořadí, ale některá stanoviště na sebe vzájemně navazují, tudíž, například nebudou schopni některý úkol splnit bez navštívení jiného stanoviště. Pokud si nebudou vědět rady, je možné přijít si na výchozí stanoviště pro nápovědu – ovšem přičítá se jim půl minuty k celkovému času.

**Místo:** ideální místo realizace je ve venkovním prostředí např. park. Následující aktivita byla navržena v Bezručových sadech v Olomouci. Po upravení, některých skutečností, lze aktivitu realizovat v jakémkoli prostředí.

**Časová náročnost:** 2 až 3 vyučovací hodiny

**Pomůcky:** mapa areálu, kde hra probíhá, označená s čísly stanovišť, umělá kůže pro figuranta k aplikaci inzulínu, 4 lahve s širším hrdlem (nádoby), voda, 40% glukóza, potravinářské barvivo, 12 klíčů, rozlišovací štítky různých barev vč. modré, fotografie stupňů

diabetické nohy dle Wagnera, 4x truhla (krabice) se zámkem na klíč, 4x lahvičky s inzulinem, pentaphanové papírky, obrázky (fotky) – chléb 40g, sýr, jogurt 200g, 4x hrnek – na dnech bude napsán počet inzulinových jednotek (5j., 2j., 7j., 9j.), 4x skleněná nádoba 5l, 5x skleněná nádoba 0,7l, provázek, kniha, dle výběru, truhla, skříňka se zámkem na číselný kód, nafukovací balonky, 4x šipka, 4x inzulinová stříkačka, 4x menší lékárníčka, 4x dezinfekce, 4x balíček čtverečků

**Princip hry:** níže je uveden popis jednotlivých stanovišť, kterými budou účastníci procházet. Tučně zvýrazněný text, představuje instrukce, které účastníci uvidí při příchodu na stanoviště.

- 1. PŘED SEBOU MÁTE 4 LAHVE S TEKUTINOU, KTERÁ Z NICH OBSAHUJE 40 % GLUKÓZU?** – láhve jsou barevně odlišeny – červená, modrá, zelená, žlutá. V modré láhvi se nachází Glukóza. *(Je nutné barvu znát pro stanoviště č. 2.)*
- 2. MŮŽEŠ SI VZÍT POUZE 1 KLÍČ. ZNÁŠ SPRÁVNOU BARVU? (nesouvisí s barvou skupinky)** – na větvích stromu budou uvázané klíče – skupinka si může odnést pouze jeden klíč... ví jaký klíč mají vzít? – těm, kteří splnili stanoviště č. 1, měli by přijít na to, že klíč s modrou barvou – na barvě bude rovněž napsáno číslo. *(Klíč potřebný pro st. č. 4)*
- 3. SEŘAĎ STUPNĚ DIABETICKÉ NOHY, JAK JDOU ZA SEBOU DLE ŠKÁLOVÁNÍ PODLE WAGNERA** – soutěžící mají před sebou na fotky různých stupňů postižení diabetické nohy. V dolním rohu fotky je barvený puntík. Po správném seřazení těchto fotografií dostanou pořadí barev – červená, modrá, zelená, černá, žlutá. *(Potřebné pro stanoviště č. 7.)*
- 4. POKUD MÁŠ KLÍČ, OTEVŘI TRUHLU** – před účastníky jsou 4 truhly označené čísly 1 až 4. Pokud soutěžící splnili stanoviště č. 2, mají klíč modré barvy s číslem – dle tohoto čísla otevrou truhlu se stejným číslem. V truhle naleznou lahvičku s inzulinem a pentaphanové papírky. *(potřebné pro stanoviště č. 6)*
- 5. K TĚMTO POTRAVINÁM PŘIŘAĎ SPRÁVNÝ POČET VÝMĚNNÝCH JEDNOTEK –ZÍSKÁŠ ČÍSELNOU KOMBINACI.** - Účastníci před sebou vidí fotografie, na kterých je 40g chleba, sýr, 200 g jogurtu. V nabídce pod tím mají počet výměnných jednotek – 2VJ, 5VJ, 5VJ, 0VJ, 4VJ, 1VJ, 20VJ, 12VJ, 10VJ. Přirazením správných potravin k výměnným jednotkám dostanou číselnou kombinaci, tzn. 40g chleba = 2VJ, sýr = 0VJ, 200 g jogurtu = 1VJ. Číselná kombinace je tedy 201. *(Potřebná pro stanoviště č. 8)*

6. **ZJISTI V KTERÉ NÁDOBĚ JE NEJMÉNĚ CUKRU** – Před účastníky jsou nádoby s různým obsahem cukru. Pomocí pentaphanových papírků, získaných na st. č.4 zjistí, ve které nádobě je nejméně cukru – musí vypít. Na dně této nádoby je přilepen počet jednotek inzulinu (5j.), které je potřeba aplikovat našemu diabetikovi. *(je potřeba, aby u tohoto stanoviště byl přítomný jeden člověk/učitel, který bude postupně dolévat nádobu pro další skupinky)*
7. **NALEJ DO NÁDOBY (označené barvou vaší skupinky) TEKUTINY VE SPRÁVNÉM POŘADÍ** – máte 1. pokus – před účastníky je jedna velká průhledná nádoba (sklenice), označená barvou jejich skupinky. Ta je popsána různými slovy. Zároveň před sebou mají 6 nádobek obarvené vody – každé je jiné množství. Pokud budou nalévat do velké nádoby barvy ve správném pořadí *(dozvěděli se ze st. č.3 - červená, modrá, zelená, černá, žlutá)*. Pak poskládají větu „Místo pro vpich je břicho“. Př. nalejí červenou barvu – v této výšce bude napsáno slovo „místo“ přilejí množství modré tekutin – hladina se zvedne a dosáhne na slovo „pro“. Pokud by nezvolili správné pořadí barev – vyjde jim nesmyslná věta, př. špatná věta.
8. **PROJDI VŠECHNY CESTY BLUDIŠTĚ** – před účastníky je mezi stromy vytvořeno bludiště se 4 cestami vytvořené z provázků – po absolvování každé cesty dojdou ke stromu, kde budou napsány instrukce např. 3str. 3řádek 5 slovo celkem 4x – *(souvisí se stanovištěm č. 10 – zde je na organizátorech, jaké zadají souřadnice na stromy – podle vybrané knihy – popsáno blíže na st. č. 11)*
9. **ZADEJ SPRÁVNOU ČÍSELNOU KOMBINACI A OTEVŘI TRUHLU** – před účastníky je opět uzamčená truhla – tentokrát se zámkem na číselný kód. Po zadání číselného kódu *(stanoviště č.5)* truhlu otevřou a naleznou zde balíček s barvou své skupinky, která bude obsahovat inzulinovou stříkačku a šipku.
10. **POKUS SE STREFIT (PRASKNOUT) BALÓNEK SVÉ BARVY** – žáci prasknou balónek pomocí šipky získané na stanovišti č. 9. Z balónku následně vypadne lístek, na kterém je napsána hodnota glykemie. *(25 mmol/l)*
11. **NAJDI V KNIZE POTŘEBNOU INFORMACI** – soutěžící mají před sebou knihu *(tu si organizátor musí zvolit dle svého uvážení tak, aby v knize byla k nalezení slova – věta, kde mají soutěžící najít čtverečky a dezinfekci – záleží i na místě pořádání.)* Pro pořádání v Bezručových sadech v Olomouci použijeme větu „hledejte lékárničku u mauzolea“ Z informací ze stanoviště č. 8. tedy účastníci ví, že slovo první slovo se v knize nachází



na str. 3 na 3.řádku a je to 5 slovo... Takto pokračují dál, až najdou v knize všechna slova, poskládají větu - „hledejte lékárníčku u mauzolea“.

- 12.** Na základě informace ze stanoviště č. 11 soutěžící přicházejí k mauzoleu, kde najdou lékárníčku své barvy a v ní dezinfekci a čtverečky

Po absolvování všech stanovišť by nyní žáci měli mít všechny potřebné informace k záchraně diabetika. Tedy – *inzulinovou stříkačku, inzulin, znát hodnotu glykemie, počet jednotek, které je potřeba aplikovat a znají místo, kam je potřeba inzulin aplikovat.* Vítězí skupinka, která nejdříve doběhne k našemu figurantu diabetikovi se všemi výše uvedenými informacemi a pomůckami a správně aplikuje inzulin.

### 3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Hlavním cílem zkoumání bylo zjistit postoje odborných učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým metodám.

#### Dílčí cíle práce

1. Popsat postoje učitelů k vybraným klasickým, aktivizačním a komplexním výukovým metodám v jednotlivých dimenzích.

2. Zjistit, zda existuje vzájemná korelace mezi dimenzemi v postojích učitelů k výukovým metodám.

3. Zjistit, zda existuje významný rozdíl v postojích učitelů ke klasickým, komplexním a aktivizačním výukovým metodám ve vztahu k délce jejich pedagogické praxe.

4. Prezentovat četnost využívání jednotlivých výukových metod.

#### 3.1 Metodika studie

##### Design výzkumné studie

Ve výzkumné části práce byl uplatněn kvantitativní přístup ke zkoumání s využitím výzkumného designu deskriptivní korelační studie. Pro sběr dat byl vytvořen nástroj vlastní konstrukce. Limitace této studie jsou uvedeny v kapitole Diskuse.

##### Zkoumaný soubor

Do studie bylo plánováno získat odpovědi alespoň 50 odborných učitelů zdravotnických předmětů. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 7 středních zdravotnických škol ze Zlínského a Jihomoravského kraje a do studie bylo zařazeno celkem 32 odborných učitelů zdravotnických předmětů oboru Praktická sestra, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu. Formulář ke sběru dat vyplnilo celkem 34 odborných učitelů, ale dva formuláře nemohly být do studie zařazeny z důvodu neudělení souhlasu s účastí ve výzkumu od vedení jedné z oslovených zdravotnických škol.

Pro zařazení respondenta do studie byly stanoveny následující kritéria:

- Učitelé odborných zdravotnických předmětů
- Souhlas školy se zapojením do studie (viz přílohy č. 5–11)
- Souhlas respondenta se zapojením do výzkumného šetření v podobě informovaného souhlasu na začátku elektronického dotazníku (text informovaného souhlasu viz příloha č. 2)

## **Uplatněná výzkumná metoda a nástroj ke sběru dat**

Ke zpracování výzkumné části diplomové práce byla využita metoda dotazování pomocí sémantického diferenciálu. Metodu sémantického diferenciálu zkonstruoval v 50. letech profesor Osgood. Tento postup umožňuje měřit psychologické významy pojmů u jednotlivých osob. Existují tři nejvýznamnější faktory, které tvoří jednotlivé dimenze – hodnocení, potence a aktivita. Po provedení faktorové analýzy v české společnosti nabyly významnosti pouze dva faktory – hodnocení a energie. Faktor energie vznikl spojením faktoru aktivity a potence (Chráska, 2016). K využití metody sémantického byl autorkou této diplomové práce vytvořen formulář vlastní konstrukce. Pro zpracování dílčích cílů výzkumné studie byly jednotlivé postoje sledovány ve třech vytvořených dimenzích – náročnost, emocionální uspokojení a dynamika. Dimenze náročnost prezentuje celkově vnímanou obtížnost dané výukové metody, emocionální uspokojení vyjadřuje postoje prožívání a subjektivní pocity učitelů k výukové metodě. Poslední dimenze – dynamika představuje postoje týkající se aktivity a energie výukových metod. Pro každou dimenzi byla stanovena protikladná adjektiva, tak aby byl rovnoměrně zastoupen faktor hodnocení i energie. Volba posuzovaných adjektiv probíhala za pomoci nabídky jednotlivých proměnných pro měření metodou sémantického diferenciálu z publikace Chráska (2016). Individuální významy byly zjišťovány pomocí sedmibodové škály. Dotazování probíhalo online formou, prostřednictvím portálu Survio v březnu roku 2023.

V druhé části formuláře se respondenti měli vyjádřit, jak často uvedené výukové metody zařazují do svých hodin. U každé metody měli možnost zaznačit jednu z následujících odpovědí – nevyužívám, využívám občas, využívám a využívám často. Tyto položky mají ve výsledcích pouze informativní charakter. Z důvodu poměrně nízkého počtu zkoumaného souboru a nemožnosti ověření, zda je opravdu frekvence taková, jako respondenti uvádějí nebyla data zahrnuta do indukční statistiky.

Poslední část formuláře tvořily otázky, které zjišťovaly charakteristiky zkoumaného souboru a otázky pro možnost zařazení do studie. Sledovanými jevy bylo pohlaví respondentů, délka jejich pedagogické praxe, název školy, na které pracují a předměty, které v letošním roce vyučují. Kompletní formulář byl vytvořen na portále Survio v šabloně pro vyhodnocování dat pomocí metody sémantického diferenciálu. Náhled kompletního formuláře ke sběru dat je obsahem přílohy č. 3 a 4.

## **Popis a tvorba nástroje ke sběru dat**

Pro sběr dat byl vytvořen nástroj vlastní konstrukce s využitím metody dotazování pomocí sedmibodové škály. Formulář pro sběr dat obsahoval celkem tři části (viz příloha č. 3 a č. 4).

V první části vyjadřovali respondenti své postoje k 10 vybraným výukovým metodám pomocí 12 dvojic protichůdných adjektiv – antonym. Výchozí literaturou pro výběr jednotlivých adjektiv i tvorbu formuláře byla publikace doc. Chrásky (2016) – *Metody pedagogického výzkumu*. Jednotlivé výukové metody byly zvoleny pomocí klasifikace výukových metod podle Maňáka, Švece (2003). Záznam v této části formuláře byl proveden prostřednictvím sedmibodové škály (- 3 až + 3). Obvykle jsou hodnoty sémantického diferenciálu zaznamenávány pomocí Likertovy škály (1–7). Portál Survio ovšem tuto možnost nenabízel, proto byla data zaznamenávána pomocí sedmibodové škály (- 3 až + 3). Nevýhodou této škály bylo, že respondenti se již dle kladných a záporných hodnot můžou přiklonit spíše k pozitivním či negativním tvrzením. Pro minimalizaci tohoto rizika, byla některá adjektiva ve formuláři zadána inverzně. Úkolem respondentů bylo pomocí postojových položek, kdy na jedné straně bylo pozitivní adjektivum a na druhé straně adjektivum v negativní formě, určit, které z uvedených přídavných jmen vnímají k dané výukové metodě jako subjektivně bližší. Níže v tabulce č. 4 a č. 5 jsou uvedeny posuzované výukové metody i zvolená adjektiva. Jak již bylo popisováno výše, pro snížení nebezpečí stereotypního posuzování byla polovina náhodných přídavných jmen prezentována v reverzní podobě. Přídavná jména v reverzní podobě jsou v tabulce č. 4 označena \*. Pro zpracování výsledků zkoumání byla jednotlivá adjektiva seskupena do 3 kategorií (dimenzí) - emocionální uspokojení, náročnost a dynamika. Také zvolené výukové metody byly dále rozděleny a vyhodnocovány ve třech kategoriích dle Maňáka a Švece (2003) jako klasické, aktivizační a komplexní.

## **Ověření využitelnosti nástroje pro zkoumaný soubor**

Před realizací výzkumného šetření byly jednotlivé položky i podoba formuláře konzultována se dvěma odbornými učitelkami zdravotnických předmětů a statistikem. Následně byl online formulář záměrně rozeslán 8 pedagogům působícími na střední zdravotnické škole společně s formulářem pro zpětnou vazbu, opět vytvořeného na portále Survio. V návaznosti na zpětnou vazbu od byly ubrány dvě výukové metody a zredukován i počet antonym. Dle doporučení těchto pedagogů bylo v instrukcích k vyplnění formuláře zdůrazněno, že se jedná o subjektivní pocity učitelů k výukovým metodám.

**Tabulka 4** Nabídka antonym

VÝUKOVÁ METODA									
lehká									těžká *
příjemná									nepříjemná *
náročná									nenáročná
snadná									obtížná *
dlouhá									krátká
aktivní									pasivní *
rychlá									pomalá*
problémová									bezproblémová
hodnotná									bezpečná *
nudná									zábavná
klidná									divoká
uvolněná									vypjatá *

**Tabulka 5** Přehled zvolených výukových metod

Komplexní výukové metody
2. brainstorming
3. projektová výuka
5. použití online aplikací
6. použití digitálních technologií
Aktivizační výukové metody
1. didaktická hra
7. diskusní metody
8. inscenace
9. problémové vyučování
Klasické výukové metody
4. práce s textem/učebnicí
10. vysvětlování/výklad

### Organizace a lokalita sběru dat

Žádost o souhlas se sběrem dat byla rozeslána vedoucím pracovníkům celkem 15 středních zdravotnických škol ve Zlínském, Jihomoravském a Olomouckém kraji. Souhlas k realizaci výzkumné šetření udělilo 7 středních zdravotnických škol ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Jména konkrétních zapojených škol do studie je možné zhlédnout v přílohách č. 5–11 této diplomové práce – *Souhlasy se sběrem dat*. Po udělení souhlasu se sběrem dat byl kontaktnímu pracovníkovi odeslán e-mail s odkazem a instrukcemi k vyplnění online formuláře vytvořeného pomocí portálu Survio, společně s prosbou o přeposlání tohoto e-mailu učitelům odborných zdravotnických předmětů oboru Praktická sestra. Instrukce k vyplnění byly uvedeny i na prvních stranách online formuláře. Zapojení jednotlivých učitelů tak bylo zcela dobrovolné a anonymní. Čas pro vyplnění nebyl nijak omezen, průměrný čas vyplňování online formuláře činil 10 min. Výzkumné šetření bylo realizováno v období od 29. 2. 2023 do 15. 3. 2023.

### Etické parametry

Před začátkem sběru dat byli osloveni ředitelé, nebo jejich zástupci z jednotlivých škol s žádostí o souhlas s realizací výzkumného šetření (přílohy č. 5 až č. 11). Komunikace probíhala většinou e-mailem nebo telefonicky. Sběr dat byl anonymní a zapojení do výzkumného šetření dobrovolné. Na začátku vyplňování elektronického formuláře byli účastníci seznámeni s povahou výzkumného šetření pomocí Informovaného souhlasu (příloha č. 2). Následně byly požádáni o vyslovení souhlasu/nesouhlasu s účastí ve studii.

## Postupy deskriptivního zpracování dat

Po ukončení sběru dat pomocí online dotazníku byla data přepsána do tabulek programu Microsoft Excel. Pro jednoznačnou interpretaci byly inverzní proměnné z formuláře přepisovány tak, aby negativní adjektivum mělo vždy zápornou hodnotu. Byly spočítány průměrné hodnoty u jednotlivých proměnných i průměrné hodnoty za celé dimenze k jednotlivým výukovým metodám. Vyhodnocení aritmetického průměru sémantického diferenciálu probíhalo podle níže stanoveného klíče.

<3; 1,5>	pozitivní postoj
(1,5; 0,5>	spíše pozitivní postoj
(0,5; 0>	neutrální postoj
(0; -1,5>	spíše negativní
(-1,5; -3>	negativní postoj

Data byla následně seskupována podle požadavků pro statistické zpracování. Demografické otázky byly zpracovány pomocí popisné statistiky. Absolutní četnost udává, jak často se vyskytuje hodnota daného znaku. Z absolutní četnosti je potom vypočítána četnost relativní jako poměr absolutní četnosti a velikosti zkoumaného souboru. Pro zjištění míry reliability vytvořeného nástroje ke sběru dat bylo vypočteno Cronbach alfa. Výsledky Cronbachova alfa jsou uvedeny v následující kapitole. Míra významnosti vztahu mezi jednotlivými dimenzemi bylo zjišťováno prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu.

### Aritmetický průměr

Jedná se o statistickou veličinu, která popisuje hodnotu souboru mnoha hodnot. Jedná se o součet všech hodnot náhodné proměnné vydělených celkovým počtem hodnot (Chráska, 2016).

### Pearsonův korelační koeficient

Pearsonův koeficient korelace umožňuje zjistit, zda mezi pozorovanými proměnnými existuje vztah. Z hodnoty koeficientu lze také určit sílu existujícího vztahu. Pearsonův koeficient ( $r$ ) může nabývat hodnot v intervalu od  $-1$  do  $1$ . Čím více se vypočítaná hodnota korelace přibližuje  $1$  nebo  $-1$  tím je vztah mezi jevy, které srovnáváme těsnější. Podle toho, zda je hodnota koeficientu kladná nebo záporná lze také určit, zda je korelace pozitivní či negativní ( $r > 0$  = přímá pozitivní korelace;  $r < 0$  = přímá negativní korelace). Hodnota rovna  $0$  vypovídá o neexistující korelaci sledovaných proměnných (Chráska, 2016).

## **Směrodatná odchylka**

Hodnota směrodatné odchylky vyjadřuje, jak moc se hodnoty odlišují od střední hodnoty. Směrodatnou odchylku vypočítáme, jakou druhou odmocninu z rozptylu (Chrásková, 2016). Směrodatná odchylka byla v rámci zpracování dat v této studii počítána v rámci postupu při statistickému ověřování platnosti hypotéz a při zjišťování hodnoty Cronbachova alfa.

## **Formulace hypotéz ke statistickému testování**

V rámci induktivní statistiky bylo formulováno celkem šest oboustranných hypotéz.

1H0: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

1HA: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení vyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

2H0: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a dynamika nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

2HA: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a dynamika vyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

3H0: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

3HA: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení vyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.

4H0: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke klasickým výukovým metodám

4HA: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích ke klasickým výukovým metodám.

5H0: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích k aktivizačním výukovým metodám

5HA: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích k aktivizačním výukovým metodám.

6H0: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke komplexním výukovým metodám

6HA: Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích ke komplexním výukovým metodám.

### **Metody statistického zpracování dat**

V rámci induktivní statistiky byly formulovány výše uvedené hypotézy týkající se zjištění vzájemné korelace mezi jednotlivými dimenzemi a určení statické významnosti vztahu délky pedagogické praxe k jednotlivým kategoriím výukových metod. K testování jednotlivých hypotéz byla použita pořadová analýza s konkrétním využitím testu významnosti korelačního koeficientu a Mann-Whitneyho testu. Oba testy byly vypočítány pomocí stanovených vzorců v programu MS Excel.

### **Testování významnosti korelačního koeficientu**

K ověření statistické významnosti vypočítaného korelačního koeficientu se nejčastěji používá Studentův t-test, kdy je testována nulová hypotéza o nezávislosti. Testová statistika  $t$ , byla vypočítaná jako podíl hodnot korelačního koeficientu a střední chyby korelačního koeficientu. Výsledné testovací kritérium  $t$  bylo porovnáno s tabulkovou kritickou hodnotou pro stupně volnosti ( $v = n-2$ ) a dvě zvolené hladiny významnosti ( $\alpha = 0,05$ ,  $\alpha = 0,01$ ) (Chráska, 2016).

### **Mann-Whitneyův pořadový test**

Tento neparametrický test se používá při hodnocení dvou různých výběrových souborů. Neparametrické testy jsou používány pro porovnání statistických dat, kdy nelze předpokládat normální rozdělení. Vhodné jsou i pro ordinální znaky, které se hodnotí pomocí subjektivní stupnice hodnot. Výsledky měření byly uspořádány podle velikosti a bylo jim přiřazeno pořadí bez ohledu na to, z kterého souboru pocházely. Pokud se hodnoty pořadí shodovaly, bylo přiřazeno tzv. průměrné pořadí – např. obě hodnoty dostaly pořadové číslo 1,5 (Soukup, 2021, online). Testové kritérium  $U$  bylo vypočítáno pro každý soubor ze vzájemných vztahů počtu četností v souborech ( $n_1, n_2$ ) a součtu přiřazeného pořadí v každé skupině ( $R_1, R_2$ ). Pro testování statistické významnosti je zvolena vždy menší z naměřených  $U$  hodnot. Menší z naměřených hodnot se porovná s tabulkovou hodnotou Mann-Whitneyho testu na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ , kdy platí, že pokud je  $U_{\min} < U(n_1, n_2)$  zamítáme nulovou hypotézu, je-li  $U_{\min} > U(n_1, n_2)$  nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Tento postup je vhodný využít u četností od 9



do 20 (Chráska, 2016). Četnosti zkoumaných souborů této studii se pohybují na hranici tohoto doporučení, proto bylo vypočítáno i testové kritérium ( $z$ ), opět podle vzájemných vztahů  $n_1$ ,  $n_2$  a menší  $z$  naměřených hodnot  $U$ . V tomto případě bylo ještě potřeba vypočítat kritickou hodnotu ze střední hodnoty ( $x$ ) a směrodatné odchylky výběrového souboru na zvolené hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . V tomto vztahu pak platí, pokud je testové kritérium  $z < p$  – hodnota – nemůže zamítnout nulovou hypotézu (Soukup, 2021, online).

### 3.2 Výsledky

Následující kapitola obsahuje prezentaci výsledků zkoumání. Pro lepší přehlednost budou zjištěná data popisována dle zvolených dílčích cílů. Pro ověření reliability nástroje ke sběru dat, vlastní konstrukce, bylo vypočítáno Cronbach alfa. Výsledky toho měření jsou popsány v úvodu této kapitoly. Následuje popis charakteristik zkoumaného souboru. Dále jsou předloženy a popsány přehledné tabulky a grafy výsledků aritmetických průměrů postojů u jednotlivých kategorií výukových metod i jejich samostatných dimenzí. **Výsledky** jednotlivých proměnných sémantického diferenciálu u **každé výukové metody** jsou zvlášť (bez rozdělení do kategorií) uvedeny v **příloze č.1 této práce**. V rámci druhého a třetího dílčího cíle jsou prezentovány především výsledky potřebné ke statistickému testování formulovaných hypotéz týkající se korelace dimenzí a významnosti vztahu postojů v souvislosti s délkou pedagogické praxe. Na závěr je předložena tabulka s vypočítanými četnostmi zařazování jednotlivých výukových metod do vyučovacích hodin, dle získaných dat od respondentů.

#### Reliabilita nástroje ke sběru dat

Reliabilita (spolehlivost) odráží míru shody, které lze dosáhnout při opakovaných měřeních jednoho objektu za stejných podmínek a pomocí stejného přístroje nebo osoby. Pokud se opakovaná měření výrazně odlišují, bez toho, aniž by byly změněny vlastnosti objektu, nemůže být spolehlivost dané metody zaručena. Spolehlivost měření mohou ovlivnit nejrůznější subjektivní i objektivní faktory. Existuje několik metod pro testování spolehlivosti, ty se obecně zakládají na předpokladu, že naměřená hodnota se skládá ze skutečné hodnoty a chyby. Chybová složka se zvyšujícím se podílem chyb snižuje spolehlivost měření. Při hodnocení spolehlivosti testů se často zaměřujeme na tzv. mezipoložkovou spolehlivost, která se týká konzistence sady otázek v dotaznících. Míra vnitřní konzistence položek je definována pomocí Cronbachova alfa a často se používá k odhadu reliability celého testu. Vypočítaná hodnota Cronbachova koeficientu je pak prezentována takto: čím blíže se hodnota rovní 1, znamená to, že položky jsou lineárně svázané. Čím jsou hodnoty nižší, vypovídají o nízké

vnitřní konzistenci jednotlivých položek nebo o nízké spolehlivosti testu. Pro výzkum je obvykle požadovaná hodnota  $\alpha > 0,7$ . Koeficient spolehlivosti byl dle stanoveného vzorce vypočítán v MS Excel i pro formulář využívaný ke sběru dat v této diplomové práci. Výsledky jsou prezentovány v **tabulce č. 6**. Výsledná hodnota mezipoložkové spolehlivosti formuláře vytvořeného ke sběru dat v této práci vypočítaná pomocí Cronbachova alfa byla  $\alpha = 0,89$ . Výsledek je  $\alpha > 0,7$ , můžeme tedy hovořit o vnitřní konzistenci jednotlivých položek (Dušek, 2011; Statistical methods and data analytics, 2021, online).

**Tabulka 6** Výsledky koeficientu Cronbach alfa

Výpočet Cronbachova alfa	
k = počet položek	120
Rozptyl i-té položky	239,55
Odchylka celkového součtu bodů	2074,82
<b>Cronbachovo <math>\alpha</math></b>	<b>0,89</b>

#### **Charakteristiky zkoumaného souboru – sledované demografické údaje**

Studie se zúčastnilo celkem 32 respondentů (100 %). Z toho 32 respondentů uvedlo pohlaví žena (100 %) a 0 (0 %) respondentů pohlaví muž. Dále byla sledována délka pedagogické praxe. 5 respondentů uvedlo délku pedagogické praxe do 5 let (15,625 %), 2 (6,25 %) respondenti do 10let, délku pedagogické praxe 11–20 let zaznačilo 5 (15,625 %) respondentů a nejpočetnější skupinu zkoumaného souboru 20 respondentů (63,5 %), tvořili učitelé s pedagogickou praxí vyšší než 20 let. Pro testování hypotéz týkající se délky pedagogické praxe, byly respondenti kvůli nízkému počtu v jednotlivých kategoriích do 20 let rozděleni do dvou kategorií podle délky praxe. První soubor tvořilo 12 (37,5 %) respondentů s pedagogickou praxí do 20 let a 20 (62,5 %) respondentů bylo zařazeno do druhé kategorie – s pedagogickou praxí nad 20 let. K zamyšlení se tu nabízí realizovat širší průzkum průměrného věku učitele na středních zdravotnických školách, případně prozkoumat důvody a souvislosti, tak nízkého počtu zúčastněných respondentů s pedagogickou praxí do dvaceti let. Dalším zaznamenávaným demografickým údajem byl kraj, v němž se nachází škola, na které je respondent zaměstnán. Více než polovina respondentů 18 (56,25 %) bylo ze Zlínského kraje, 14 respondentů (43,75 %) bylo z kraje Jihomoravského. Jednotlivé **charakteristiky jsou vyobrazeny v tabulce č.7**. Dobrovolnou otázkou k vyplnění byl i název školy na které respondenti vyučují. Nejvíce respondentů (celkem 6 z každé školy), kteří formulář ke sběru dat vyplnili, vyučují na středních zdravotnických školách v Uherském Hradišti, Znojmě a Církevní

střední zdravotnické školy Grohova v Brně. 2 respondenti název školy, na které pracují neuvedli. Pro zajímavost měli respondenti v rámci demografických údajů napsat předměty, které v tomto roce vyučují. Rozmanitost předmětů byla široká, rozdílly se vyskytovaly i v názvech vyučovaných předmětů dle škol. Každý z respondentů uvedl, že v letošním roce vyučuje předmět ošetrovatelství, což splňuje požadavek zařazení do zkoumaného souboru, neboť tento odborný předmět je vyučován v oboru Praktická sestra napříč ročníky.

**Tabulka 7** Charakteristiky zkoumaného souboru

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
<b>Délka pedagogické praxe I</b>	32	100 %
0–5 let	5	16 %
6–10 let	2	6 %
11–20 let	5	16 %
více než 20 let	20	63 %
<b>Délka pedagogické praxe II</b>	32	100 %
do 20let	12	37,5 %
nad 20 let	20	62,5 %
<b>Název kraje</b>	32	100 %
Zlínský	18	56,25 %
Jihomoravský	14	43,75 %

**Dílčí cíl č.1 - Zjistit, popsat a porovnat postoje učitelů k vybraným klasickým, aktivizačním a komplexním výukovým metodám v jednotlivých dimenzích.**

V následující části budou popsány, v kategoriích výukových metod dle Maňáka a Švece (2003), výsledky aritmetického průměru ( $\bar{x}$ ) sémantického diferenciálu vybraných výukových metod napříč dimenzemi a sledovanými antonymy. V prvním řádku u každé metody je výsledek  $\bar{x}$  postoje ke konkrétní metodě a následně  $\bar{x}$  za jednotlivé proměnné. Na posledním řádku tabulky je uveden  $\bar{x}$  za celou kategorii metod. Všechny aritmetické průměry jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa z důvodu snadnějšího popisu a spolupráce s vytvořeným klíčem k vyhodnocení (viz metody zpracování dat). Popisované grafy znázorňují výsledky sémantického diferenciálu kategorie výukových metod v jednotlivých dimenzích.

### **Klasické výukové metody**

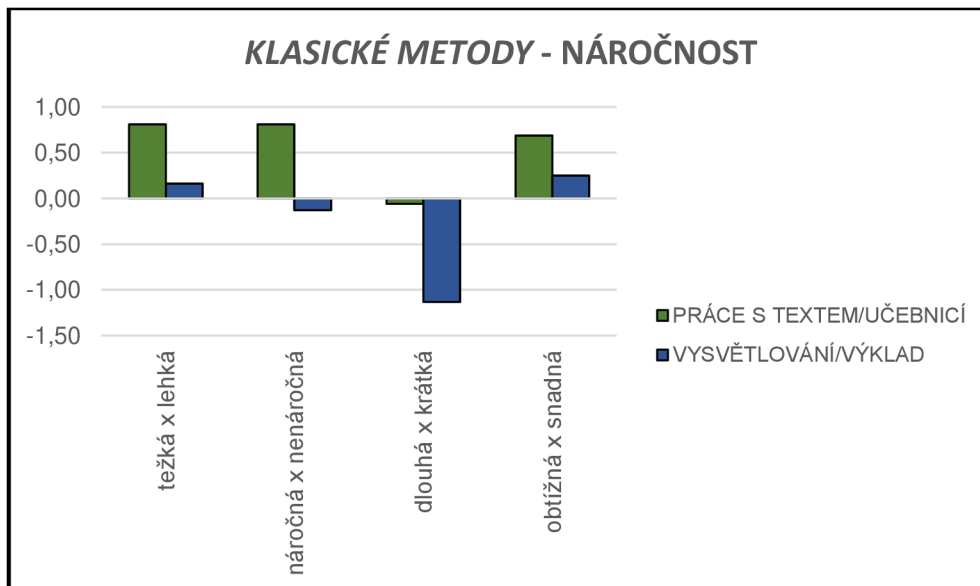
Do kategorie klasických výukových metody byly dle dělení Maňáka a Švece (2003) zařazeny dvě vybrané výukové metody – vysvětlování/výklad a práce s textem/učebnicí.

Tabulka 8 Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám

KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY							
PRÁCE S TEXTEM/UČEBNÍCÍ		arit. průměr	0,22	VYSVĚTLOVÁNÍ/VÝKLAD		arit. průměr	-0,01
náročnost	těžká	0,81	lehká	náročnost	těžká	0,16	lehká
	náročná	0,81	nenáročná		náročná	-0,13	nenáročná
	dlouhá	-0,06	krátká		<b>dlouhá</b>	-1,13	krátká
	obtížná	0,69	snadná		obtížná	0,25	snadná
emocionální uspokojení	nepříjemná	0,59	příjemná	emocionální uspokojení	<b>nepříjemná</b>	1,00	příjemná
	vypjatá	0,47	uvolněná		vypjatá	0,59	uvolněná
	bezpečná	0,81	hodnotná		bezpečná	0,94	hodnotná
	problémová	0,59	bezproblémová		problémová	0,69	bezproblémová
dynamika	pasivní	0,09	aktivní	dynamika	pasivní	-0,50	aktivní
	pomalá	-0,41	rychlá		pomalá	-0,69	rychlá
	nudná	-0,59	zábavná		nudná	-0,22	zábavná
	<b>klidná</b>	-1,16	divoká		<b>klidná</b>	-1,06	divoká
x= skupinu výukových metod				0,11			

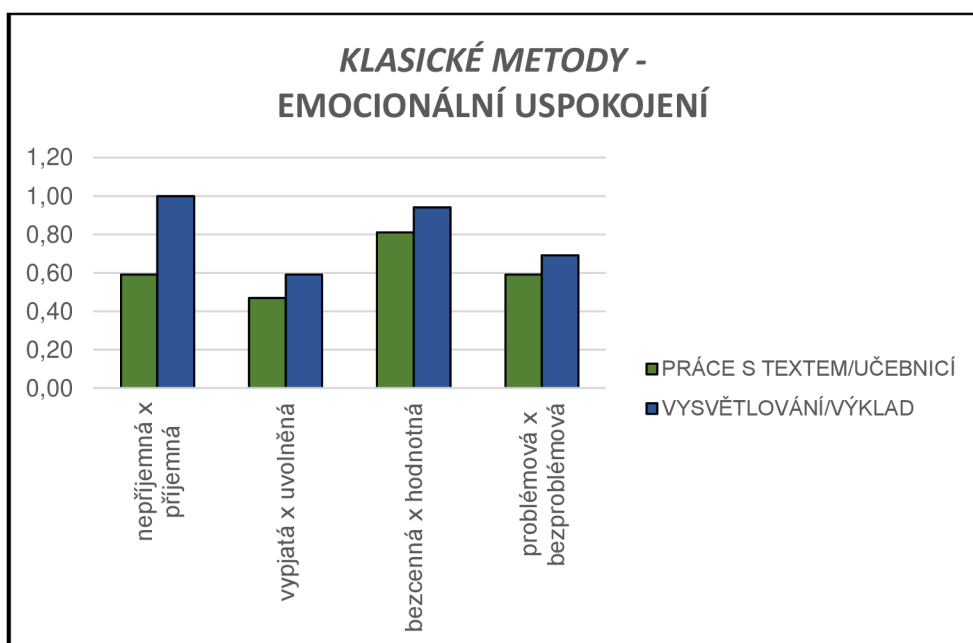
V tabulce č. 8 lze vidět, že v celkovém hodnocení zaujímají respondenti ke klasickým výukovým metodám neutrální postoj ( $\bar{x} = 0,11$ ). Při hodnocení postojů k výukové metodě *Práce s textem/učebnicí* byly nejvýraznější proměnnou *klidná*. *Vysvětlování/výklad* respondenti považují za *dlouhou, spíše nepříjemnou a klidnou* výukovou metodu

Graf 1 Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi náročnost



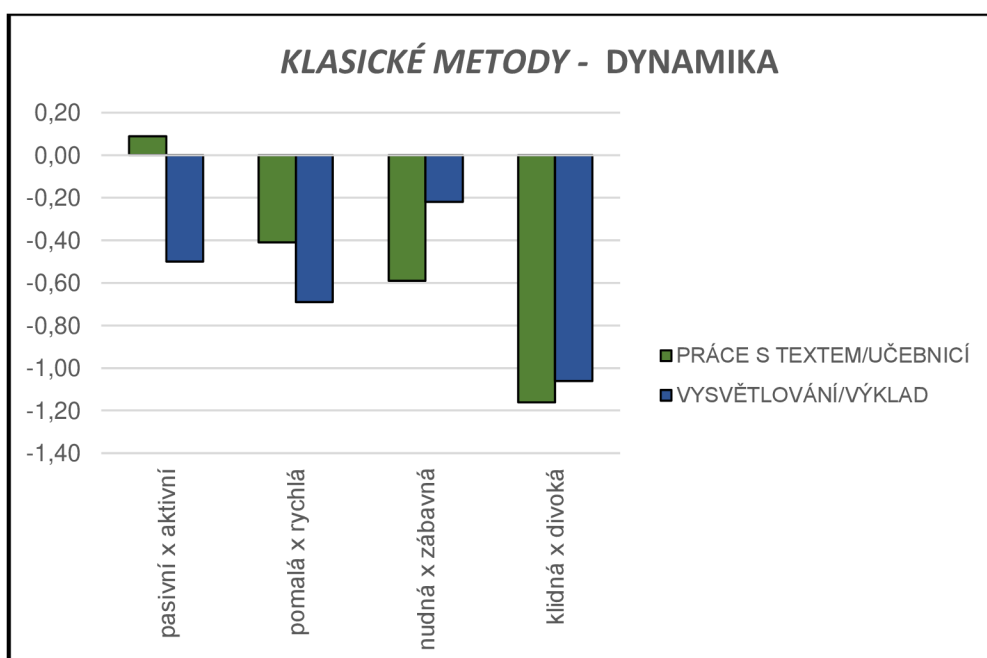
Graf č. 1 charakterizuje *klasické výukové metody* v dimenzi *náročnost*. V této dimenzi pozorujeme spíše pozitivní postoj. Respondenti považují klasické výukové metody *spíše nenáročné* ale *douhé*.

**Graf 2** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení



Na grafu č. 2 můžeme pozorovat kladné hodnoty SD u obou *klasických metod*. Můžeme tedy říci, že klasické výukové metody přináší *neutrální až spíše pozitivní emocionální uspokojení*.

**Graf 3** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi dynamika



Naopak na grafu číslo 3. převládají v dimenzi *dynamika* negativní postoje ke *klasickým výukovým metodám*. Můžeme říci, že tyto sledované metody považují učitelé za *málo energické a aktivní*.

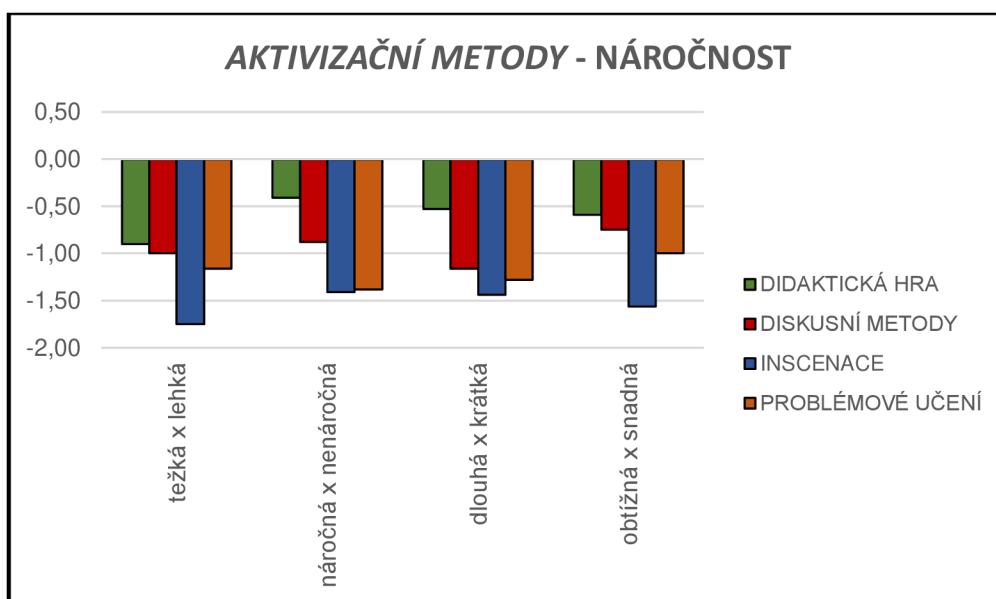
## Aktivizační výukové metody

V kategorii **aktivizačních výukových metod** byly hodnoceny tyto konkrétní metody: *didaktická hra, inscenace, diskusní metody, problémové učení* (tabulka č. 9). K aktivizačním metodám zaujímají respondenti souhrnně jasně **neutrální postoj** ( $\bar{x} = 0,07$ ). Malé odchylky od celkové průměru pozorujeme u metody *inscenace*, kde hodnoty značí spíše k negativní postoj, naopak postoje k didaktické hře jsou většinou pozitivní. V **didaktické hře** se respondenti nejčastěji přikláněli k proměnným jako je *příjemná, aktivní, zábavná*. **Diskusní metody** považují v dimenzi náročnost za *spíše těžké, dlouhé*, ale zároveň jsou *aktivní a hodnotné*. **Inscenace** jsou pro respondenty náročné, neboť negativní postoj se promítl ve všech proměnných dimenze náročnost, stejný negativní postoj je zaujímán v dimenzi náročnost i u problémového vyučování. Obě metody jsou považovány za *aktivní a zábavné*, **problémové učení** považují učitelé i za *hodnotné*.

Tabulka 9 Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám

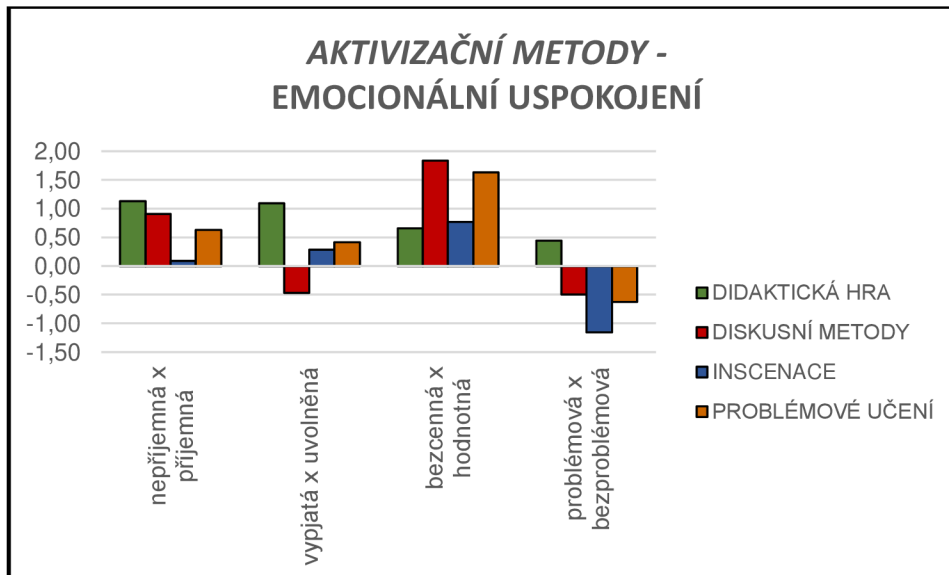
AKTIVIZAČNÍ VÝUKOVÉ METODY							
<b>DIDAKTICKÁ HRA</b>		arit. průměr	0,41	<b>INSCENACE</b>		arit. průměr	-0,24
<b>náročnost</b>	těžká	-0,90	lehká	<b>náročnost</b>	těžká	-1,75	lehká
	náročná	-0,41	nenáročná		náročná	-1,41	nenáročná
	dlouhá	-0,53	krátká		dlouhá	-1,44	krátká
	obtížná	-0,59	snadná		obtížná	-1,56	snadná
<b>emocionální uspokojení</b>	nepříjemná	1,13	příjemná	<b>emocionální uspokojení</b>	nepříjemná	0,09	příjemná
	vypjatá	1,09	uvolněná		vypjatá	0,28	uvolněná
	bezpečná	0,66	hodnotná		bezpečná	0,77	hodnotná
	problémová	0,44	bezproblémová		problémová	-1,16	bezproblémová
<b>dynamika</b>	pasivní	1,47	aktivní	<b>dynamika</b>	pasivní	1,66	aktivní
	pomalá	0,03	rychlá		pomalá	-0,81	rychlá
	nudná	1,56	zábavná		nudná	1,41	zábavná
	klidná	1,00	divoká		klidná	1,09	divoká
<b>DISKUSNÍ METODY</b>		arit. průměr	0,08	<b>PROBLÉMOVÉ UČENÍ</b>		arit. průměr	0,01
<b>náročnost</b>	těžká	-1,00	lehká	<b>náročnost</b>	těžká	-1,16	lehká
	náročná	-0,88	nenáročná		náročná	-1,38	nenáročná
	dlouhá	-1,16	krátká		dlouhá	-1,28	krátká
	obtížná	-0,75	snadná		obtížná	-1,00	snadná
<b>emocionální uspokojení</b>	nepříjemná	0,91	příjemná	<b>emocionální uspokojení</b>	nepříjemná	0,63	příjemná
	vypjatá	-0,47	uvolněná		vypjatá	0,41	uvolněná
	bezpečná	1,84	hodnotná		bezpečná	1,63	hodnotná
	problémová	-0,50	bezproblémová		problémová	-0,63	bezproblémová
<b>dynamika</b>	pasivní	1,66	aktivní	<b>dynamika</b>	pasivní	1,59	aktivní
	pomalá	-0,84	rychlá		pomalá	-0,72	rychlá
	nudná	1,06	zábavná		nudná	1,31	zábavná
	klidná	1,09	divoká		klidná	0,69	divoká
x= skupinu výukových metod				0,07			

**Graf 4** Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám v dimenzi náročnost



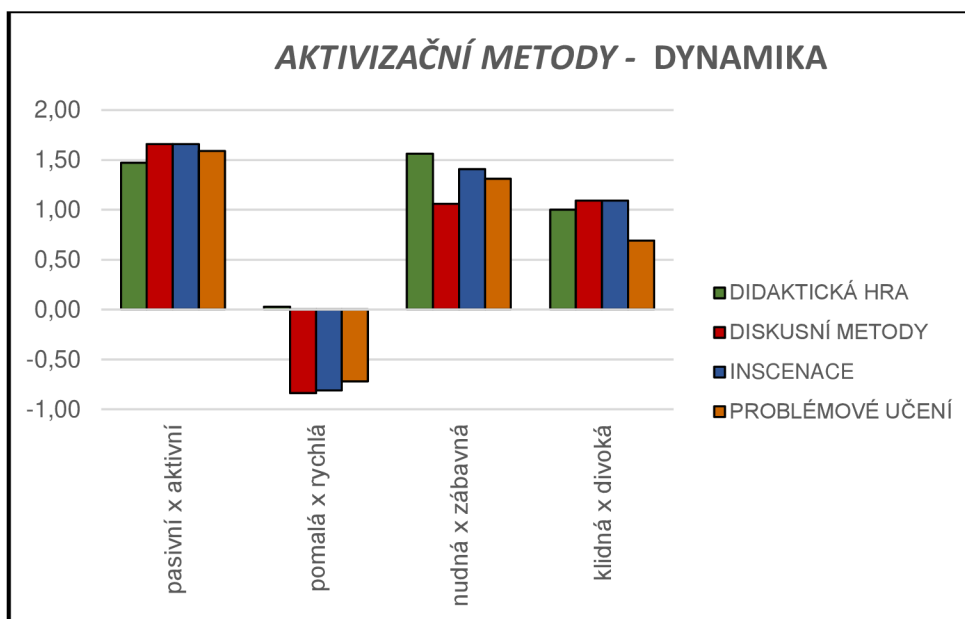
Aktivizační metody jsou pro respondenty zjevně těžké, náročné a obtížné. K tvrzením v dimenzi *náročnost* u *aktivizačních výukových metod* byly přidělovány spíše *negativní postoje*. Nejsilnější záporné hodnoty jsou vyobrazeny u metody inscenace (**graf č. 4**).

**Graf 5** Postoje zkoumaného souboru ke aktivizačním výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení



Graf č. 5 znázorňuje postoje k **aktivizačním výukovým metodám** v dimenzi **emocionální uspokojení**. Pozorujeme, že pomocí aktivizačních metod se učitelům *emocionální uspokojení spíše dostává*, nicméně kromě didaktické hry jsou pro ně aktivizační výukové metody *často problémové*.

**Graf 6** Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám v dimenzi dynamika



Z grafu č. 6 vyplývají již z literatury známé charakteristiky postojů k aktivizačním metodám z hlediska dynamika a sice, že jsou **aktivní**, **zábavné** a často i **divoké**. Zajímavostí je, že respondenti považují aktivizační výukové metody za **pomalé**.

### Komplexní výukové metody

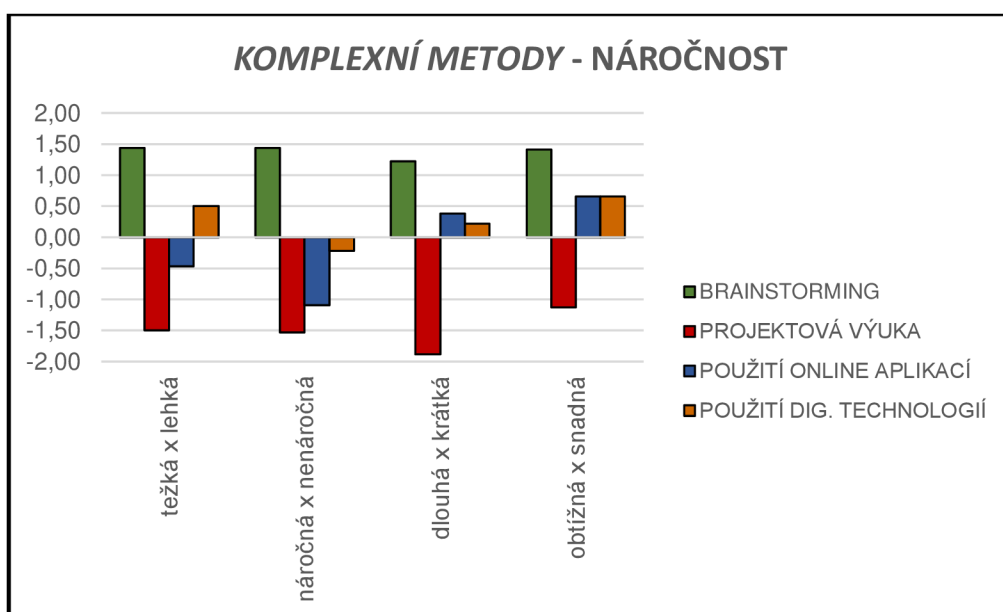
Ke **komplexním výukovým metodám** zauímají respondenti **nejpozitivnější postoj** ze všech tří kategorií ( $\bar{x} = 0,54$ ) viz tabulka č.10. V této kategorii hodnotili respondenti jednotlivá adjektiva k výukovým metodám – *brainstorming*, *projektová výuka*, *použití online aplikací a použití digitálních technologií*. Výukovou metodou s nejvyšší hodnotou  $\bar{x} = 1,2$  byl brainstorming. Respondenti se ve velké míře shodli, že je to pro ně *lehká, nenáročná, příjemná a hodnotná* výuková metoda. Největší míra **negativního postoje** z této skupiny metod dosáhla **projektová výuka**, kterou učitelé považují za *těžkou, náročnou, dlouhou a obtížnou*, ale zároveň i vysoce *hodnotnou*. **Použití online aplikací a digitálních technologií** je pro respondenty *příjemné a zábavné*.



Tabulka 10 Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám

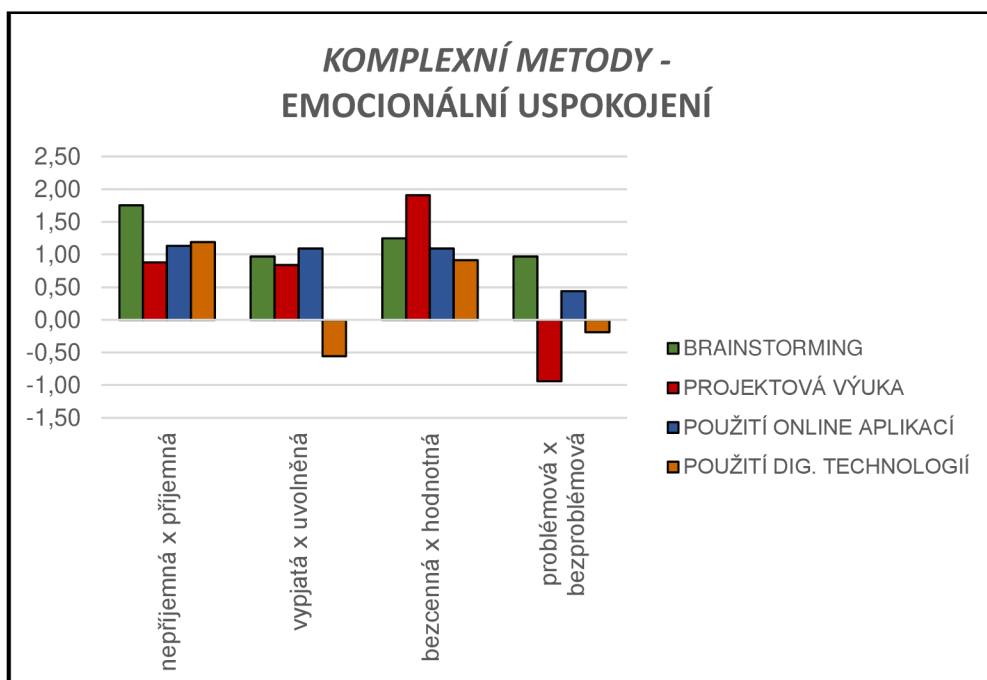
KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY							
BRAINSTORMING		arit. průměr	1,29	POUŽITÍ ONLINE APLIKACÍ		arit. průměr	0,63
náročnost	těžká	1,44	lehká	náročnost	těžká	-0,47	lehká
	náročná	1,44	nenáročná		náročná	-1,09	nenáročná
	dlouhá	1,22	krátká		dlouhá	0,38	krátká
	obtížná	1,41	snadná		obtížná	0,66	snadná
emocionální uspokojení	nepříjemná	1,75	příjemná	emocionální uspokojení	nepříjemná	1,13	příjemná
	vypjatá	0,97	uvolněná		vypjatá	1,09	uvolněná
	bezcenná	1,25	hodnotná		bezcenná	1,09	hodnotná
	problémová	0,97	bezproblémová		problémová	0,44	bezproblémová
dynamika	pasivní	1,66	aktivní	dynamika	pasivní	1,44	aktivní
	pomalá	1,31	rychlá		pomalá	0,97	rychlá
	nudná	1,25	zábavná		nudná	1,22	zábavná
	klidná	0,75	divoká		klidná	0,72	divoká
PROJEKTOVÁ VÝUKA		arit. průměr	-0,14	POUŽITÍ DIG. TECHNOLOGIÍ		arit. průměr	0,37
náročnost	těžká	-1,50	lehká	náročnost	těžká	0,50	lehká
	náročná	-1,53	nenáročná		náročná	-0,22	nenáročná
	dlouhá	-1,88	krátká		dlouhá	0,22	krátká
	obtížná	-1,13	snadná		obtížná	0,66	snadná
emocionální uspokojení	nepříjemná	0,88	příjemná	emocionální uspokojení	nepříjemná	1,19	příjemná
	vypjatá	0,84	uvolněná		vypjatá	-0,56	uvolněná
	bezcenná	1,91	hodnotná		bezcenná	0,91	hodnotná
	problémová	-0,94	bezproblémová		problémová	-0,19	bezproblémová
dynamika	pasivní	1,78	aktivní	dynamika	pasivní	0,59	aktivní
	pomalá	-0,88	rychlá		pomalá	0,50	rychlá
	nudná	0,97	zábavná		nudná	1,09	zábavná
	klidná	-0,16	divoká		klidná	-0,22	divoká
$\bar{x}$ SD za skupinu klasických výukových metod				0,54			

Graf 7 Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi náročnost



Z grafu č. 7 je viditelné, že v dimenzi *náročnost* se *komplexní výukové metody* od sebe odlišují. Nejvíce náročná je pro učitele projektová výuka, naopak brainstorming považují za metodu nejméně náročnou.

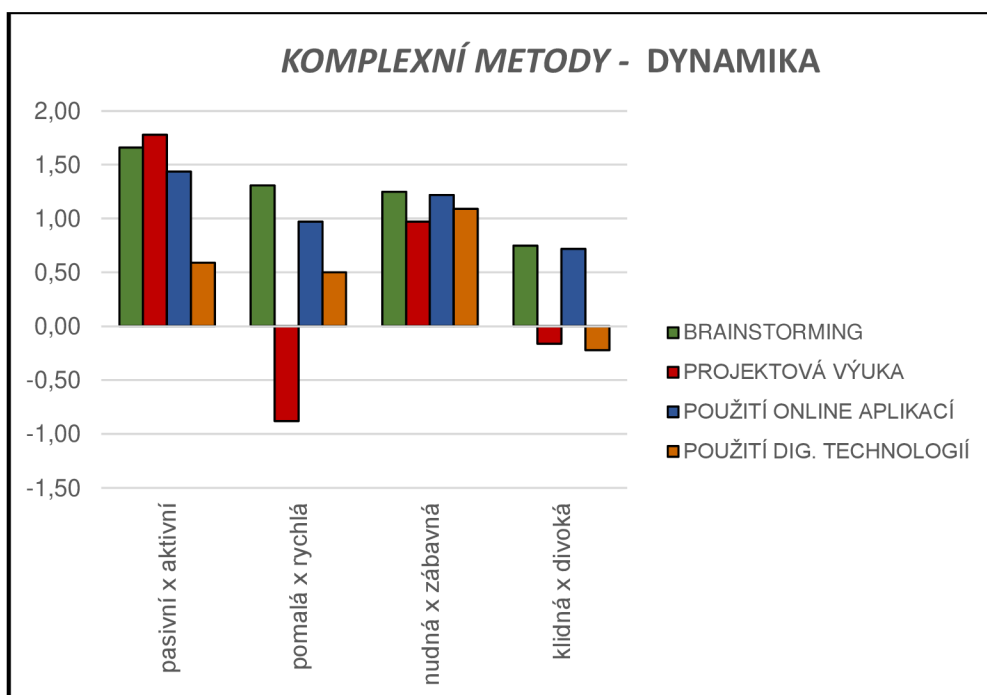
**Graf 8** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení



V **grafu č. 8** jsou vyobrazeny hodnoty aritmetické průměry sémantického diferenciálu, kdy se respondenti přiklání k jednomu z tvrzení zastupující dimenzi emocionální uspokojení. Můžeme říct, že komplexní výukové metody spíše přináší emocionální uspokojení. Rozdíly jsou pozorovatelné pouze na jednotlivých proměnných, kdy projektová výuka je považována za problémovou a použití digitálních technologií respondenti vnímají spíše lehce vypjatou než uvolněnou výukovou metodu.

Tvrzení vyjadřující postoje ke komplexním metodám v dimenzi *dynamika* byla hodnocena *převážně pozitivními postoji*. Znatelný rozptyl od středu můžeme pozorovat opět pouze u *projektové výuky*, která je považována respondenty za *pomalou* (**graf č. 9**).

**Graf 9** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi dynamika



## Dílčí cíl č. 2 – Zjistit, zda existuje vzájemná korelace mezi dimenzemi v postojích učitelů k výukovým metodám

Druhý dílčí cíl si kladl za úkol zjistit vzájemnou korelaci v jednotlivých dimenzích všech výukových metod. Pro možnost analýzy vzájemné korelace byla nejprve vytvořena tabulka s aritmetickými průměry postojů jednotlivých výukových metod v každé z dimenzí (tabulka č.11). **Nejsilnější pozitivní postoje ve všech třech dimenzích** byly pozorovány u výukové metody **brainstorming**. **Spíše pozitivní postoje** v dimenzi *emocionální uspokojení* učitelé zaujímali k **didaktické hře, používání online aplikací i vysvětlování/výkladu**. Jako náročné výukové metody považují učitelé **projektovou výuku, diskusní metody, inscenaci a problémového vyučování**, v dimenzi *náročnost* se totiž u těchto metod projevil spíše **negativní až negativní postoj**. Ve sledované dimenzi *dynamika* vnímali učitelé většinu výukových metod jako neutrální. **Spíše pozitivní postoj** byl zaznamenán v dimenzi dynamika **pouze u použití online aplikací**.

Tabulka 11 Postoje k výukovým metodám v rámci dimenzí

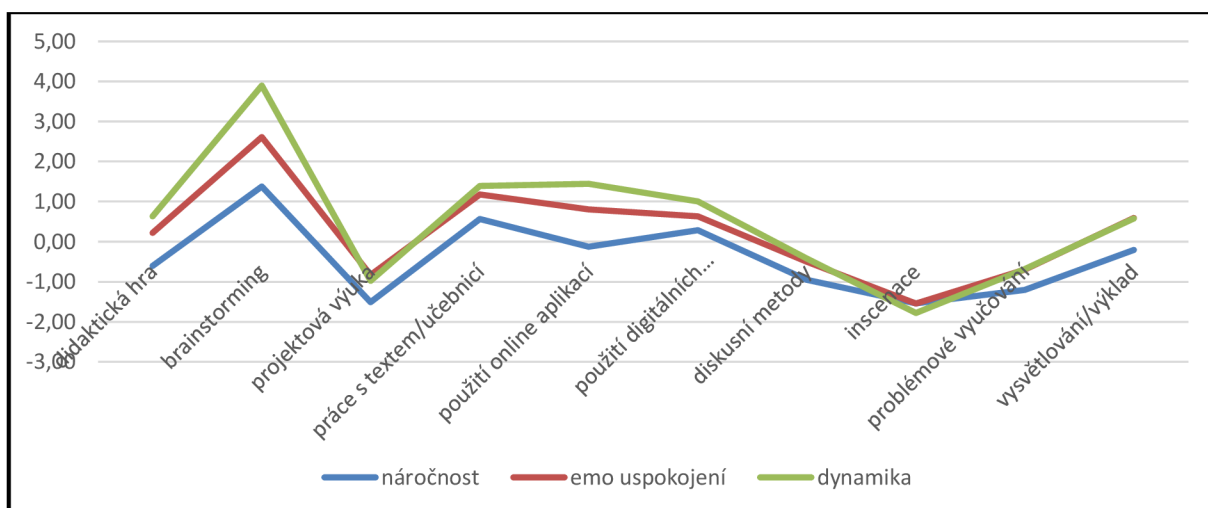
	didaktická hra	brainstorming	projektová výuka	Práce s textem/učebnicí	použití online aplikací	použití digitál. technologií	diskusní metody	inscenace	problémové vyučování	vysvětlování/výklad
<b>náročnost</b>	-0,61	1,38	-1,51	0,56	-0,13	0,29	-0,95	-1,54	-1,21	-0,21
<b>emocionální uspokojení</b>	0,83	1,24	0,67	0,62	0,94	0,34	0,45	0,00	0,51	0,81
<b>dynamika</b>	0,41	1,29	-0,14	0,22	0,63	0,37	0,08	-0,24	0,01	-0,01

Těsnost vztahu mezi jednotlivými dimenzemi byla vypočítána pomocí Pearsonova koeficientu korelace =  $r$ , který je prezentován v tabulce č. 12 a grafu č. 10. Mezi jednotlivými dimenzemi byl pozorován těsný vztah a tento vztah je napříč téměř všemi výukovými metodami pozitivní. Mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení byla pozitivní korelace ( $r = 0,61$ ), což znamená, že **čím je výuková metoda** učiteli považována za **náročnější, tím větší emocionální uspokojení** jim přináší. Nejsilnější vzájemný pozitivní vztah (hodnota nejbližší 1) byl pozorován mezi dimenzí náročnost a dynamika ( $r = 0,83$ ). **Čím více** považují výukovou metodu učitele za **aktivní a dynamickou**, tím je pro ně daná metoda **zároveň náročnější**. Jako poslední byla měřena vzájemná korelace v dimenzích dynamika a emocionální uspokojení. I v tomto vztahu je pozorována poměrně vysoká pozitivní korelace, kdy **se zvyšující se dynamikou a aktivitou** výukové metody **se zvyšuje i emocionální uspokojení učitelů**.

Tabulka 12 Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu

Pearsonův korelační koeficient	$r$
Náročnost x emocionální uspokojení	0,61
Náročnost x dynamika	0,83
Dynamika x emocionální uspokojení	0,75

**Graf 10** Vzájemná korelace dimenzí všech výukových metod



Dílčímu cíli č. 2 byly v rámci induktivní statistiky testovány následující hypotézy. V tabulce č. 13 a 14 jsou uvedena vypočítaná testová kritéria na jejichž základě nebyly zamítány nulové hypotézy nebo byly přijímány hypotézy alternativní. Všechny hypotézy byly testovány pro dvě hladiny významnosti  $\alpha = 0,05$  (tabulka č. 10) a  $\alpha = 0,01$  (tabulka č. 11).

**Tabulka 13** Výsledky statistické analýzy k hypotézám č. 1, 2, 3 na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$

	<i>r</i>	<i>s<sub>r</sub></i> *	<i>t</i> =testové kritérium	kritická hodnota**
<b>Náročnost x emocionální uspokojení</b>	0,61	0,1791	3,4005	2,101
<b>Náročnost x dynamika</b>	0,83	0,1315	6,3134	2,101
<b>Dynamika x emocionální uspokojení</b>	0,75	0,1559	4,8107	2,101

\* *s<sub>r</sub>* = střední chyba korelačního koeficientu

\*\* tabulková kritická hodnota Studentova *t*-rozdělení pro hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  a  $v = n - 2$

**Tabulka 14** Výsledky statistické analýzy k hypotézám č. 1, 2, 3 na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$

	<i>r</i>	<i>s<sub>r</sub></i> *	<i>t</i> =testové kritérium	kritická hodnota**
<b>Náročnost x emocionální uspokojení</b>	0,61	0,1791	3,4005	2,287
<b>Náročnost x dynamika</b>	0,83	0,1315	6,3134	2,287
<b>Dynamika x emocionální uspokojení</b>	0,75	0,1559	4,8107	2,287

\* *s<sub>r</sub>* = střední chyba korelačního koeficientu

\*\* tabulková kritická hodnota Studentova *t*-rozdělení pro hladinu významnosti  $\alpha = 0,01$  a  $v = n - 2$

### **Hypotéza č.1**

**1H0:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

**1HA:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení vypoovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

Vypočítaná hodnota Pearsonova koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení ukázala pozitivní vztah těchto proměnných a činila  $r = 0,61$ . Výsledná hodnota  $t$  byla porovnáována s kritickou hodnotou. Na podkladě vypočítaných hodnot, kdy  $t >$  tabulková kritická hodnota, nebyla potvrzena platnost nulové hypotézy na hladině významnosti  $\alpha=0,05$  (tabulka č. 10) ani  $\alpha = 0,01$  (tabulka č. 11). Znamená to, že vypočítaná hodnota korelačního koeficientu vypoovídá o vzájemné závislosti mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení. **Zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionální uspokojení vypoovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.**

### **Hypotéza č.2**

**2H0:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a dynamika nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

**2HA:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a dynamika vypoovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

Dimenze náročnost a dynamika jsou ze všech sledovaných korelací nejsilněji pozitivně spojeny, jak ukázal výpočet Pearsonova korelačního koeficientu, přičemž hodnota koeficientu činí  $r = 0,83$ . Pro ověření platnosti nulové hypotézy na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (tabulka č. 10) a  $\alpha = 0,01$  (tabulka č. 11) byla vypočtená hodnota  $t$  porovnána s kritickou hodnotou. Protože hodnota  $t$  byla opět vyšší než tabulková kritická hodnota, **zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**. To znamená, že **existuje vzájemná závislost mezi dimenzí náročnosti a dynamika**, jak naznačuje již vypočtená hodnota korelačního koeficientu.

### **Hypotéza č. 3**

**3H0:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení nevyovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

**3H0:** *Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení vypoovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.*

Hypotéza č. 3 byla opět ověřována na dvou hladinách významnosti ( $\alpha=0,05$  a  $0,01$ ) a výsledky jsou uvedeny v tabulkách č. 10 a 11. Korelace mezi dynamikou a emocionálním uspokojením je poměrně silná, jak ukazuje výpočet Pearsonova korelačního koeficientu, jehož hodnota činí  $r = 0,75$ . Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší, než tabulková kritická hodnota **zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**. Jak potvrzuje již zmíněná hodnota korelačního koeficientu, znamená to, že **mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení existuje závislost**.

**Dílčí cíl č. 3 - Zjistit, zda existuje významný rozdíl v postojích učitelů ke klasickým, komplexním a aktivizačním výukovým metodám ve vztahu k délce jejich pedagogické praxe.**

V rámci zpracování dat pro tento dílčí cíl byli respondenti rozděleni do dvou souborů. První soubor tvořili učitelé s pedagogickou praxí do 20let. Druhým zkoumaným souborem byli učitelé s pedagogickou praxí vyšší než 20 let. Pro možnost porovnání postojů k jednotlivým výukovým metodám byly vypočítány aritmetické průměry získaných dat pro každý zkoumaný soubor. Výsledky jsou uvedeny v **tabulce č. 13**

**Tabulka 15** *Postoje učitelů k výukovým metodám vzhledem k délce jejich pedagogické praxe*

<b>Postoje k jednotlivým metodám dle délky praxe</b>		
	do 20 let praxe	nad 20 let praxe
<b>Komplexní výukové metody</b>		
brainstorming	1,32	1,28
projektová výuka	-0,30	-0,07
použití online aplikací	0,90	0,46
použití digitálních technologií	0,81	0,35
<b>Aktivizační výukové metody</b>		
didaktická hra	-0,13	-0,13
diskusní metody	0,30	-0,25
inscenace	-0,02	-0,05
problémové vyučování	-0,22	-0,23
<b>Klasické výukové metody</b>		
práce s textem/učebnicí	-0,27	-0,30
vysvětlování/výklad	-0,31	-0,33

V **tabulce č. 13** jsou porovnávány postoje k výukovým metodám obou výše uvedených zkoumaných souborů. Z předložených výsledků pozorujeme, že se učitelé dle vytvořeného

klíče významně neliší v postojích k jednotlivým výukovým metodám. Výraznější **rozdíly** se vyskytly u kategorie **komplexních výukových metod**, kdy učitelé s **praxí do 20let zaujímají spíše negativní postoj k projektové výuce** oproti učitelům s praxí nad 20 let. Zároveň se, ale **učitelé s praxí do 20let pozitivněji staví k moderním výukovým metodám je použití online aplikací nebo digitálních technologií**. Součástí třetího dílčího cíle bylo statistické zpracování hypotéz č. 4–6.

#### Hypotéza č. 4

**4H0:** *Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke klasickým výukovým metodám*

**4HA:** *Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích ke klasickým výukovým metodám.*

**Tabulka 16** *Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 4*

<b>Mann-Whitney test</b> (rozdíly v postojích ke klasickým výukovým metodám)		
$x = -0,29$	<i>směrodatná odchylka = 0,50</i>	
	Do 20let praxe	Nad 20 let praxe
$R_1, R_2$	213	315
$n_1, n_2$	12	20
$U_1, U_2$	135	105
$U = \min(U_1, U_2)$	105	
$z = \text{testové kritérium}$	-0,583874208	
kritická p-hodnota*	0,531884413	

\*kritická p-hodnota počítána na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

Podle vytvořeného klíče se učitelé nelišili v zaujetí postojů ke klasickým výukovým metodám. (tabulka č.13). Ke klasickým výukovým metodám zaujímaly obě skupiny spíše **negativní postoj**. Výsledek Mann-Whitneyho ( $z$ ) byl porovnáván s vypočítanou kritickou hodnotou pro zkoumaný soubor. Tato hodnota (-0,58) je menší než kritická p-hodnota (0,53). **Lze tedy tvrdit, že mezi postoji učitelů s pedagogickou praxí do 20let a nad 20 let neexistují statisticky významné rozdíly v postojích ke klasickým výukovým metodám. Nemůže být tudíž zamítnuta nulová hypotéza.**

#### Hypotéza č. 5

**5H0:** *Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích k aktivizačním výukovým metodám*



**5HA:** Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích k aktivizačním výukovým metodám.

Tabulka 17 Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 5

Mann-Whitney test (rozdíly v postojích k aktivizačním výukovým metodám)		
$x = -0,13$	směrodatná odchylka = 0,36	
	Do 20let praxe	Nad 20 let praxe
$R_1, R_2$	240	289
$n_1, n_2$	12	20
$U_1, U_2$	161,5	78,5
$U = \min(U_1, U_2)$	78,5	
$z =$ testové kritérium	-1,615385309	
kritická p-hodnota*	0,471953478	

\*kritická p-hodnota počítána na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

V zaujetí postojů k aktivizačním výukovým metodám nebyl pozorován rozdíl mezi učiteli s pedagogickou praxí do 20let a nad 20let pedagogické praxe. Obecně obě skupiny učitelů měly k těmto metodám **neutrální až spíše negativní postoj**. Hodnota testového kritéria  $z < p$  – hodnota. To znamená, že **neexistují statisticky významné rozdíly mezi postoji učitelů s pedagogickou praxí do 20let a nad 20 let k aktivizačním výukovým metodám**. **Nulová hypotéza tedy nemůže být zamítnuta.**

### Hypotéza č. 6

**6H0:** Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke komplexním výukovým metodám

**6HA:** Mezi učiteli s praxí do 20let a nad 20 let existuje statisticky významný rozdíl v postojích ke komplexním výukovým metodám.

Tabulka 18 Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 6

Mann-Whitney test (rozdíly v postojích ke komplexním výukovým metodám)		
$x = 0,59$	směrodatná odchylka = 0,55	
	Do 20let praxe	Nad 20 let praxe
$R_1, R_2$	223	305
$n_1, n_2$	12	20
$U_1, U_2$	145	95
$U = \min(U_1, U_2)$	95	
$z =$ testové kritérium	-0,97312368	
kritická p-hodnota*	1,505047062	

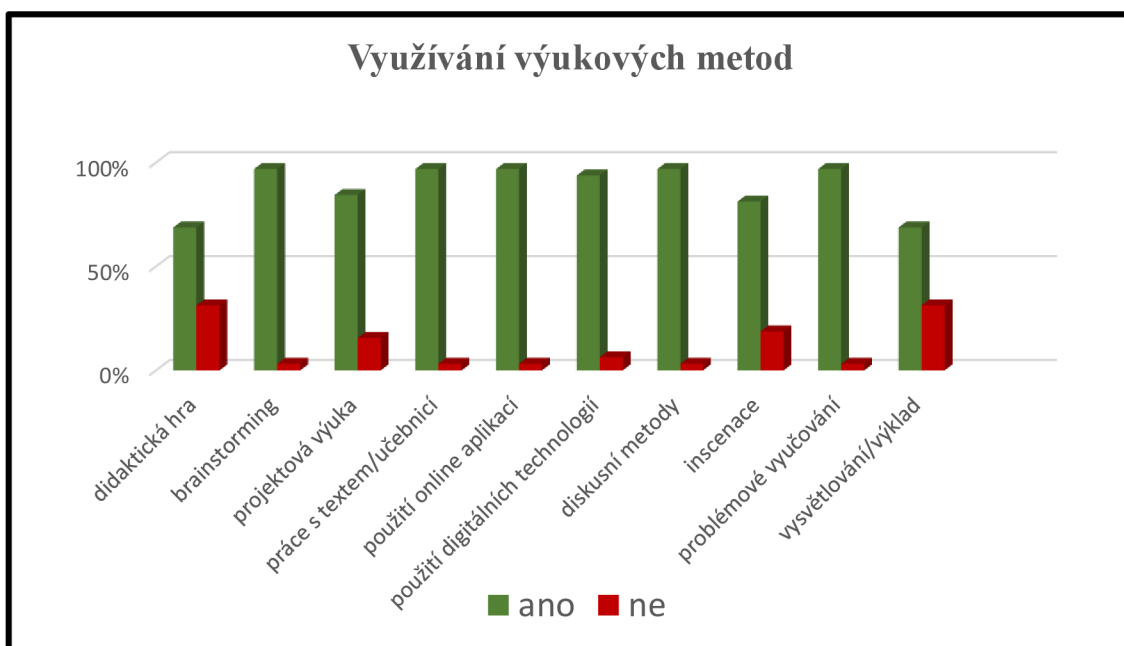
\*kritická p-hodnota počítána na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

Ke komplexním výukovým metodám zaujímaly obě skupiny **spíše pozitivní postoj**. I přestože v této skupině byl sledován největší rozdíl ve vnímání výukových metod oproti jiným kategoriím, testové kritérium bylo menší než kritická p-hodnota. Takže sledované rozdíly v postojích ke komplexním výukovým metodám u učitelů s pedagogickou praxí do 20let a nad 20 let **nejsou statisticky významné**. Na základě porovnání testového kritéria a kritické hodnoty **byla potvrzena platnost nulové hypotézy**.

#### Dílčí cíl č. 4 – Prezentovat četnost využívání jednotlivých výukových metod.

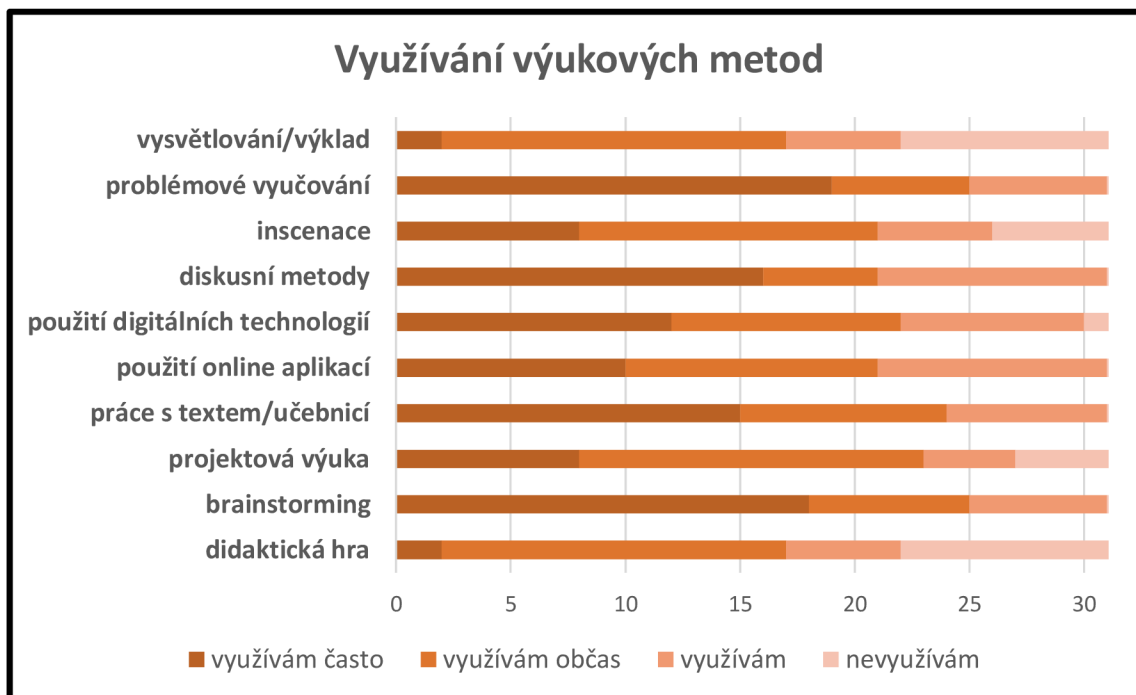
Čtvrtý dílčí cíl byl vyhodnocován pomocí spočítaných absolutních a relativních četností. Výsledky jsou prezentovány **na grafech č. 11 a 12** a jednotlivě popsány v **tabulce č. 17**.

**Graf 11** Využívání jednotlivých výukových metod



Graf č. 11 zobrazuje, zda učitelé danou výukovou metodu využívají či nikoli. Můžeme vidět, že více než 50 % učitelů používá všechny uvedené výukové metody. **31 %** učitelů vůbec **nepracuje s metodou didaktické hry** a stejný počet učitelů (**31 %**) vůbec **nevyužívá metodu vysvětlování nebo výkladu**. Méně zařazovanou metodu je i **inscenace**, kterou **nepoužívá 19 %** respondentů a **projektovou výuku neprovozuje 16 % učitelů**.

Graf 12 Využívání jednotlivých výukových metod



Odovědi na oblast využívání výukových metod jsou detailněji zpracovány v tabulce č.17 a grafu č. 12. Jako nejčastěji využívané metody („využívám často“) učitelé označili brainstorming (56 %), problémové vyučování (59 %) a diskusní metody (50 %). Do kategorie výukových metod „využívám občas“ se nejvíce promítla didaktická hra (47 %), projektová výuka (47 %), inscenace (41 %) a také vysvětlování a výklad (47 %). **Didaktickou hru** nejvíce učitelů využívá občas (47 %), ovšem 31 % ji nepoužívá vůbec. Nejvíce zařazovanou výukovou metodou byl **brainstorming**, který využívá často 56 % učitelů. S metodou **projektové výuky** pracuje 47 % učitelů občas, 16 % učitelů ji do svých hodin nezařazuje vůbec. 47 % respondentů ve svých hodinách **pracuje s textem nebo učebnicí**. Využívání **digitální technologií** v praxi uvedlo 25 % učitelů, 31 % učitelů je využívá občas a jejich časté využití v praxi označilo 38 % respondentů. **Online aplikace** jsou na tom s frekvencí zařazování metody do výuky podobně jako digitální technologie. 31 % učitelů je využívá nebo využívá často, 34 % je využívá občas a 3 % učitelů s online aplikacemi nepracuje vůbec. Nejrůznější **diskusní metody** do svých hodin zařazuje nebo zařazuje často 81 % učitelů. Další často využívanou metodou (59 %) bylo **problémové vyučování**. **Vysvětlování/výklad** používá často pouze 6 % učitelů, 47 % tuto metodu výuky používá občas a 31 % učitelů ji nevyužívá vůbec.

Tabulka 19 Četnosti využívání výukových metod

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %		Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>DIDAKTICKÁ HRA</b>					
využívám často	2	6%	ANO	22	69%
využívám občas	15	47%			
využívám	5	16%			
nevyužívám	10	31%	NE	10	31%
<b>BRAINSTORMING</b>					
využívám často	18	56%	ANO	31	97%
využívám občas	7	22%			
využívám	6	19%			
nevyužívám	1	3%	NE	1	3%
<b>PROJEKTOVÁ VÝUKA</b>					
využívám často	8	25%	ANO	27	84%
využívám občas	15	47%			
využívám	4	13%			
nevyužívám	5	16%	NE	5	16%
<b>PRÁCE S TEXTEM/UČEBNICÍ</b>					
využívám často	15	47%	ANO	31	97%
využívám občas	9	28%			
využívám	7	22%			
nevyužívám	1	3%	NE	1	3%
<b>POUŽITÍ ONLINE APLIKACÍ</b>					
využívám často	10	31%	ANO	31	97%
využívám občas	11	34%			
využívám	10	31%			
nevyužívám	1	3%	NE	1	3%
<b>POUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ</b>					
využívám často	12	38%	ANO	30	94%
využívám občas	10	31%			
využívám	8	25%			
nevyužívám	2	6%	NE	2	6%
<b>DISKUSNÍ METODY</b>					
využívám často	16	50%	ANO	31	97%
využívám občas	5	16%			
využívám	10	31%			
nevyužívám	1	3%	NE	1	3%
<b>INSCENACE</b>					
využívám často	8	25%	ANO	26	81%
využívám občas	13	41%			
využívám	5	16%			
nevyužívám	6	19%	NE	6	19%
<b>PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ</b>					
využívám často	19	59%	ANO	31	97%
využívám občas	6	19%			
využívám	6	19%			
nevyužívám	1	3%	NE	1	3%
<b>VYSVĚTLOVÁNÍ/VÝKLAD</b>					
využívám často	2	6%	ANO	22	69%
využívám občas	15	47%			
využívám	5	16%			
nevyužívám	10	31%	NE	10	31%

## 4 DISKUSE

### 4.1 Popis rešerše k vyhledání výzkumných studií

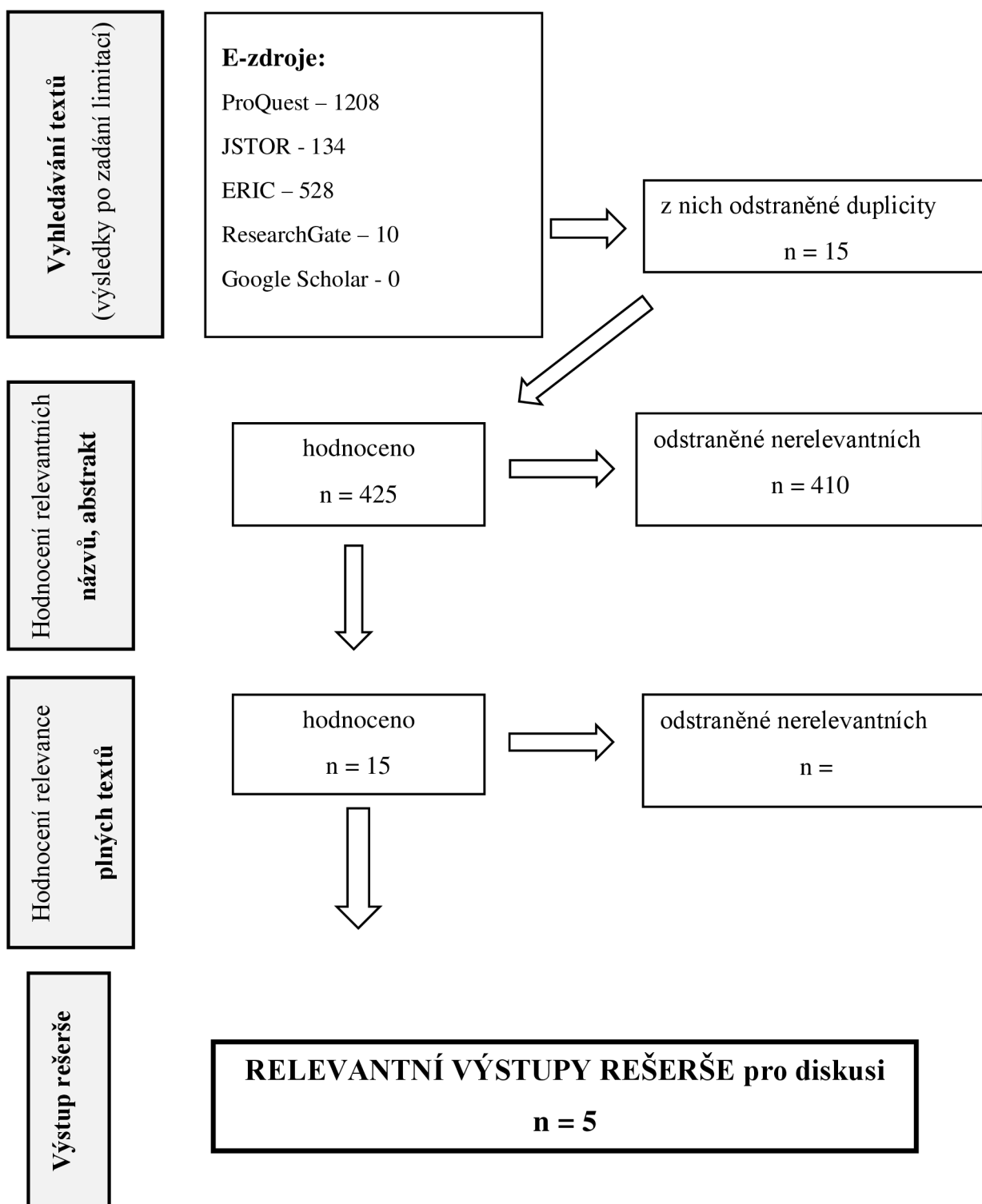
Pro porovnání výsledků této diplomové práce s výsledky studií jiných autorů byly formulovány celkem 3 rešeršní otázky za pomoci akronymu **P** (participant/účastník), **I** (předmět zájmu/zkoumaný jev), **Co** (kontext). Rešerše byla provedena v dubnu 2023 v elektronických databázích ProQuest, JSTOR, ResearchGate, ERIC a Google Scholar. Jako vyhledávací kritéria byla určena: anglický jazyk, přístupnost plného textu, recenzovaná periodika, výzkumné studie. Vyhledávací období bylo stanoveno od roku 2019 do roku 2023. Při rešeršní činnosti bylo vyhledáno poměrně velké množství literárních zdrojů. Proto byla vymezena další vyhledávací kritéria: teachers attitude, teaching methods především v databázi ProQuest a ERIC.

#### Formulované rešeršní otázky

- 1. Jaké jsou dostupné výzkumné studie o postojích učitelů k výukovým metodám v ošetrovatelství?*
- 2. Jaké jsou dostupné výzkumné studie o postojích učitelů k výukovým metodám vzhledem k délce jejich pedagogické praxe?*
- 3. Jaké jsou dostupné výzkumné studie o nejčastěji využívaných výukových metodách v ošetrovatelství?*

<b>Primární komponenty RO v ČJ</b>	<b>Primární komponenty RO v ČJ se synonymy nebo příbuznými pojmy</b>
<b>P:</b> učitelé <b>I:</b> postoj <b>O:</b> výukové metody v ošetrovatelství	<b>P:</b> učitel OR pedagog <b>I:</b> postoj OR názor <b>O:</b> výukové metody OR metody výuky
<b>Primární komponenty RO v AJ</b>	<b>Primární komponenty RO v AJ se synonymy nebo příbuznými pojmy</b>
<b>P:</b> teacher <b>I:</b> attitude <b>O:</b> teaching methods in nursing	<b>P:</b> teacher OR pedagogue OR educator <b>I:</b> attitude OR opinion OR view <b>O:</b> teaching methods OR opinion OR view OR nurses education

## Postupový diagram rešerše



## Bibliografické citace relevantních výstupů řešerše

1. AKDEMIR, Elif a Ceyda ÖZÇELİK, 2019. The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques. *Universal Journal of Educational Research* [online]. 7(4), 1147-1153 [cit. 2023-03-25]. ISSN 2332-3205. Dostupné z: doi:10.13189/ujer.2019.070427
2. MAKHLOUF, Kouider a Zoulikha BENSAFI, 2021. An Exploration of Factors Influencing Teachers' Attitudes toward the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Classroom Practice A Case Study of Secondary School EFL Teachers in the Western District of Chlef , Algeria. *Advances in Language and Literary Studies* [online]. 12(2), 37-49 [cit. 2023-04-18]. ISSN 2203-4714. Dostupné z: doi:10.7575/aiac.all.v.12n.2.p.37
3. YAR YILDIRIM, Veda, 2021. The opinions of effective teacher about their preferred teaching methods and techniques. *International Online Journal of Education and Teaching*. 8(1), 76-93. ISSN 2148-225X.
4. KHALAILY, Hassan. *Implementation of Alternative Teaching Methods by Teachers: The Role of Practical Experience and the Importance of Teacher Training* [online]. September 2019, 28 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600709.pdf>
5. JIMENEZ, Edward Castro, 2020. Emotional quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology* [online]. 2(1), 25-35 [cit. 2023-04-18]. ISSN 2687-3788. Dostupné z: doi:10.33902/JPSP.2020161079

## 4.2 Text diskuse

Ke **klasickým a aktivizačním** výukovým metodám zaujímali učitelé **neutrální postoj**. Pro výuku stávající generace Z je doporučováno využívat právě aktivizační výukové metody. Ty považují respondenti za náročné. Konkrétně se jedná o diskusní metody a problémové učení. Otázkou je, zda jsou pro učitele tyto metody náročné z pohledu přípravy, samotné realizace, nebo je problém v nedostatečných znalostech o využívání těchto metod ve výuce ošetrovatelství. Naopak ke **komplexním výukovým** metodám zaujímali respondenti kromě projektové výuky **spíše pozitivní postoj**. Do kategorie komplexních výukových metody bylo zařazeno použití digitálních technologií a online aplikací. Informace o pozitivním postoji učitelů k této kategorii metod může být jedním z klíčových kroků k modernizaci výukových metod v ošetrovatelství. Zajímavé bylo zjištění, že učitelé vnímají použití digitálních technologií za spíše vypjatou než uvolněnou výukovou metodu. Lze se jen domnívat, proč tomu tak je. Vliv na to může mít kvalita vybavení školy digitálními technologiemi nebo technické

problémy, které jsou s využíváním technologií spojené a narušují plynulost výuky. Obecně učitelé jako nejpozitivnější výukovou metodu vnímají brainstorming. Negativně byla respondenty vnímána metoda problémového vyučování a inscenace. Důvodem negativního postoje k problémovému vyučování mohou být nedostatečné znalosti o této metodě, ale i náročnost této metody z časového či materiálního hlediska. Pozitivní postoj učitelů k alternativním výukovým metodám uvádí ve své studii i Khailaly (2019), který zkoumal, zda existuje vzájemný vztah mezi postojem k alternativním výukovým metodám a mírou jejich aplikace. Bylo zjištěno, že samotný pozitivní postoj nestačí k tomu, aby metody byly skutečně využívány (Khailaly, 2019).

Byla pozorována vzájemná pozitivní korelace mezi náročností a emocionálním uspokojením. Z tohoto zjištění lze vyvodit, že čím je pro učitele výuková metoda náročnější, tím větší jim přináší emocionální uspokojení. Podle vzájemného vztahu těchto dimenzí se pro dobrý pocit z odvedené práce oplatí věnovat více času přípravě a realizovat i zdánlivě náročnější výukovou metodu. Zamítnuta byla platnost první nulové hypotézy a přijata hypotéza alternativní. **Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a emocionálním uspokojením vypovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.** Stejnou vzájemnou korelaci mezi emocemi a pracovním výkonem u výukových metod je popisována v deskriptivně – korelační studii provedené u 768 učitelů veřejných středních škol ze čtyř školských divizí ve středním Luzonu na Filipínách (Jimenez, 2020). Další sledovanou korelací v této studii byl vztah mezi náročností výukové metody a její dynamiky. Opět byla zamítnuta platnost nulové hypotézy, neboť čím byla výuková metoda aktivnější a dynamická, zároveň byla učiteli považována za náročnou. Jako náročné učitelé označili především aktivizační výukové metody, které vyžadují detailnější přípravu učitelů, příznivou spolupráci studentů a jejich zavádění do výuky může být ovlivněno spoustou negativních faktorů. Posílení pozitivních postojů k těmto výukovým metodám by mohlo pomoci k navržení konkrétních aktivit a detailněji zpracovaných metodických pokynů pro jednotlivá vyučovací témata v ošetřovatelství. Tím se alespoň částečně snížila náročnost při zavádění aktivizačních metod do výuky. Pro tuto korelaci byla přijata alternativní hypotéza. **Vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí náročnost a dynamika vypovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.** I přesto, že učitelé označili aktivní výukové metody za náročné, zároveň jsou pro ně i emocionálně uspokojivé. Znamená to, že pokud učitelé věnují čas přípravě aktivní výukové metody, přináší jim to dobrý pocit z odvedené práce a často se setkávají i s pozitivním ohlasem od studentů. Dynamické výukové metody většinou ve velké části zastupují metody výuky zaměřené na žáka. Proto by měly být nalezeny faktory, které brání zavádění aktivních metod



do výuky, ve snaze tyto faktory eliminovat. I tentokrát se potvrdila platnost alternativní hypotézy, neboť bylo zjištěno, že pokud je výuková metoda aktivní, energická, přináší učitelům i emocionální uspokojení. Přijatá alternativní hypotéza zní, že **vypočítaná hodnota koeficientu korelace mezi dimenzí dynamika a emocionální uspokojení vypovídá o vzájemné závislosti těchto proměnných.**

V otázce zjišťování rozdílů mezi postoji učitelů vzhledem k délce jejich pedagogické praxe byla formulovaná hypotéza ke každé kategorii výukových metod. Zkoumání metod ve vztahu k délce pedagogické praxe bylo plánováno v ještě kratších časových mezích než 20 let. Nicméně soubor získaných dat od mladších učitelů měl natolik výrazně nižší zastoupení, že jednotlivé délky praxe museli být spojeny. Tato skutečnost může být otázkou na průměrný věk učitelů na středních zdravotnických školách a prozkoumání důvodů, proč mladší ročníky nemají o výuky na SZŠ zájem. Nicméně tento výsledek může být také pouhým důsledkem nezájmu mladších učitelů o zapojení do výzkumu. Mezi postoji ke klasickým výukovým metodám nebyly pozorovány rozdíly u učitelů s praxí do 20 let a nad 20 let. Tento výsledek je povzbudivým zjištěním, že u učitelů s delší pedagogickou praxí nepřevládají výrazné pozitivní postoje ke klasickým výukovým metodám. Nemohla být tudíž zamítnuta nulová hypotéza. **Mezi učiteli s praxí do 20 let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke klasickým výukovým metodám.** Další formulovaná hypotéza se týkala rozdílů v postojích k aktivizačním výukovým metodám. Ani u této kategorie výukových metod nebyly zjištěny rozdíly v postojích u zkoumaných souborů. Předpokládalo se, že učitelé s menší pedagogickou praxí budou mít výrazně pozitivnější postoje k těmto metodám. To, že se tato hypotéza nepotvrdila, může být i důsledek malého množství respondentů v souboru mladších učitelů. Byla ponechána platnost nulové hypotézy. **Mezi učiteli s praxí do 20 let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích k aktivizačním výukovým metodám.** Byl zaznamenán pozitivní postoj k alternativním výukovým metodám mezi mladšími učiteli, v kvantitativní studii prováděné u souboru 98 učitelů v Izraeli. Výzkumnými nástroji bylo několik dotazníků týkající se mimo jiné zkušeností s aktivizačními metodami a postojů k těmto metodám. Při zkoumání bylo také zjištěno, že mladší učitelé vzhledem malému množství pedagogických zkušeností, měli tendenci výukové metody nerealizovat (Khailaly, 2019). Poslední formulovaná hypotéza se týkala kategorie komplexních výukových metod. U této kategorie byly pozorovány největší rozdíly v postojích u sledovaných souborů. Učitelé s praxí do 20 let vnímali negativněji projektovou výuku oproti učitelům s praxí nad 20 let. Naopak učitelé s kratší pedagogickou praxí zaujímalí pozitivnější postoje k použití digitálních technologií a online aplikací. Podobné výsledky uvádějí i autoři Makhlof, Bensafi, (2021).

Ti provedli výzkumné šetření, které se týkalo faktorů ovlivňující využívání digitálních technologií u 50 učitelů anglického jazyka v USA. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru, kombinovaného s dotazníky. Byl zjištěn pozitivní postoj k využívání digitálních technologií u učitelů a zároveň i vzájemná negativní korelace mezi věkem učitele a postojem. Se zvyšujícím se věkem učitele byl i postoj k využívání digitálních technologií negativní (Makhlouf, Bensafi, 2021). Je to asi pochopitelné zjištění, neboť mladší učitelé mají větší snahu se učit práci s moderními technologiemi, mají k nim blíže, neboť především pro ty nejmladší jsou již běžnou součástí jejich života. Nicméně rozdíly mezi oběma zkoumanými soubory nebyly statisticky významné, proto nemohla být zamítnuta nulová hypotéza, **mezi učiteli s praxí do 20 let a nad 20 let neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích ke komplexním výukovým metodám.** Akdemir (2019), zkoumal postoje učitelů k výukovým metodám zaměřených na žáka v závislosti na proměnných jako je pohlaví, typ školy nebo délka jejich praxe. Do studie bylo zapojeno 135 učitelů středních škol z regionu Černé moře v Turecku. Z výsledků provedené studie vyplynulo, že se postoje nemění v závislosti na věku ani pohlaví. Do studie bylo zapojeno 135 učitelů středních škol z regionu Černé moře v Turecku (Akdemir, 2019).

Posledním, **čtvrtým dílčím cílem bylo** prezentovat četnost využívání jednotlivých výukových metod. Jako nejvíce využívané metody učitelé uvedli brainstorming, diskusní metody a kupodivu i problémové vyučování. Poslední uvedená metoda byla respondenty označena jako náročná, přesto se objevuje mezi nejčastěji používanými. Což opět může svědčit i o potvrzené vzájemné korelaci, že náročnější výuková metoda je emocionálně uspokojivější. Problémové učení je pro výuku ošetřovatelství vhodné především proto, že učitelé mohou žáky prostřednictvím této metody vést k samostatnému uvažování, vyhledávání z různých zdrojů a vytváření vlastních názorů. Toto zjištění se shoduje s výsledky studie autora Yar Yildrima (2016), který uvádí, že mezi nejčastější využívané výukové metody patří přednáška, brainstorming a problémové učení. Kooperativní učení, problémové metody a pojmové mapy byly naopak nejméně využívanými metodami (Yar Yildrim, 2016). Zde jsou patrné rozdíly s výsledky zjištěnými v této práci. Učitelé označili problémové vyučování v této studii jako jednu z nejčastěji využívaných metod, naopak přednáška (metoda výkladu) byla učiteli využívána nejméně z předložených výukových metod. Dle zjištěných dat byly nejméně aplikovanými metodami didaktická hra, inscenace a projektová výuka. Dvě z těchto metod opět spadají do kategorie aktivizačních výukových metod, ke kterým učitelé zaujímali neutrální postoje. Je předpokládáno, že aplikace těchto metod ve výuce je pro učitele náročná, především z časového hlediska přípravy výuky i samotné realizace v hodině. Z výsledků studie autora

Yar Yildirim (2016) také vyplynulo, že se učitelé necítí dostatečně kompetentní k využívání těchto metod. (Yar Yildirim, 2016). Vhodná by bylo vytvoření možnosti vzdělávání pro učitele ošetrovatelství v oblasti využívání alternativních výukových metod. V závěru přehledové části této diplomové práce je popisována hra s prvky únikové hry navržená autorkou práce.

### **Limitace předloženého zkoumání**

Realizovaná studie v rámci této diplomové práce byla zatížena několika omezeními, která snižují možnost zobecnit zjištěné výsledky. Ve zkoumaném souboru byly zastoupeny pouze ženy. Tato skutečnost je způsobena především výběrem oboru, kterého se výzkumné šetření týkalo, neboť velkou částí učitelů, kteří připravují studenty na výkon povolání Praktická sestra, jsou ženy. Další limitací je, že i přes velké množství oslovených škol, byl počet respondentů malý. Nezáměr o zapojení do studie ze stran pedagogů zůstává otázkou. Dalším významnou limitací byl nepoměr učitelů z pedagogické praxe do 20 let a nad 20 let. Diskuse o výsledcích studie byla poznamenána absencí srovnání s podobnými relevantními studiemi. Navíc jejich počet nebyl dostatečný. V České republice nebyly v rámci rešeršní činnosti nalezeny žádné studie zaměřené na postoj učitelů k ošetrovatelství. Ze zahraničních výzkumných studií se málokdo věnuje konkrétně učitelům ošetrovatelství. Postoje k výukovým metodám jsou obvykle hodnoceny ze strany studentů, nebo se výzkumná studie zaměřuje na jednu konkrétní výukovou metodu.

## 5 SOUHRN A ZÁVĚRY

### Souhrn

Postoje učitelů k výukovým metodám mohou mít značný vliv na jejich zavádění do praxe. Pozorování negativních postojů učitelů k některým výukovým metodám může dále vést ke zjišťování faktorů, které tyto postoje ovlivňují a nacházet vhodná řešení. Cílem diplomové práce bylo zjistit postoje k výukovým metodám učitelů oboru Praktická sestra. Přehledová část práce se zabývá možnostmi studia oboru Praktická sestra v České republice a dále výukovým metodám vhodných k výuce ošetřovatelství, samostatná kapitola je věnovaná vybraným inovativním výukovým metodám v ošetřovatelství. V závěru přehledové části je popsána moderní výuková metoda s prvky únikové hry podpořená návrhem únikové hry na téma Zachraň diabetika! která byla vytvořena autorkou této diplomové práce.

V rámci výzkumné části práce byl využitý design deskriptivní korelační studie. Sběr dat probíhal metodou dotazování, pomocí sémantického diferenciálu, prostřednictvím nástroje ke sběru vlastní konstrukce. Reliabilita nástroje ke sběru byla stanovena pomocí koeficientu Cronbach alfa. Data byla sbírána v průběhu března 2023, online. Zkoumaným souborem bylo 32 odborných učitelů ze 7 středních zdravotnických škol. Postoje byly sledovány ve třech dimenzích – náročnost, emocionální uspokojení a dynamika. Výukové metody byly rozděleny do třech kategorií – klasické, aktivizační a komplexní. Vzájemný vztah dimenzí byl vypočítán pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Formulované hypotézy byly testovány pomocí Studentova t-testu a pořadového testu Mann-Whitneyho.

Ke klasickým výukovým metodám zaujímali učitelé neutrální postoj, považují je za nenáročné, dlouhé, málo aktivní, ale částečně jim přinášení emocionální uspokojení. Aktivizační výukové metody jsou opět v postojích hodnoceny jako neutrální. Významné postoje se projevily u jednotlivých výukových metod v této kategorii, kdy byl zaznamenán pozitivní postoj k didaktické hře, naopak inscenace a problémové učení je vnímáno spíše negativně. Obecně jsou aktivizační výukové metody pro učitele těžké, náročné, ale opět emocionálně uspokojivé. V kategorii vnímání komplexních výukových metod byl zaznamenán nejsilnější pozitivní postoj. Jako nejméně náročná je vnímána metoda brainstormingu, naopak nejvíce negativní postoj v této kategorii učitelé zaujali k projektové výuce. ***Dílčí cíl č.1 byl splněn.*** Byla potvrzena vzájemná pozitivní korelace mezi všemi sledovanými dimenzemi – náročnost, emocionální uspokojení a dynamika. ***Dílčí cíl č. 2 byl splněn.*** Zkoumány byly postoje k jednotlivým kategoriím výukových metod vzhledem k délce pedagogické praxe.

Nebyly pozorovány významné rozdíly v postojích u učitelů s pedagogickou praxí do 20 let a s pedagogickou praxí nad 20 let. *Dílčí cíl č. 3 byl splněn.* Ze získaných dat vyplynulo, že nejčastěji zařazovanou výukovou metodou je brainstorming, problémové vyučování nebo diskuse. Naopak jako za nejméně používanou byla učiteli označena didaktická hra a výklad/vysvětlování. *Dílčí cíl č. 4 byl splněn.*

Výsledky práce byly porovnávány s pěti výzkumnými studiemi. Výsledky studie prováděné u souboru středoškolských učitelů v Turecku, autora Akdemir (2019), se shodují, že délka pedagogické praxe nemá významný vliv na postoje učitelů k výukovým metodám. Yar Yildirim (2016) jako nejčastěji aplikované metody uvádí brainstorming a problémové vyučování, což se opět ztotožňuje s výsledky naší studie. Ve výzkumné studii u více než sedmi set učitelů na Filipínách, byl zaznamenán podobný vzájemný vztah mezi postoji učitelů k výukovým metodám a jejich náročnosti a emocionálním uspokojením (Jimenez, 2019).

## **Závěry**

Ve výzkumné části této diplomové práce byly zjištěny pozitivní postoje učitelů oboru praktická sestra ke komplexním výukovým metodám. Vzhledem k tomu, že do kategorie komplexních výukových metod byly zařazeny moderní výukové metody jako je použití digitální technologií a online aplikací je to dobrá zpráva pro potřeby stylu výuky stávající generace. Aktivizační a klasické výukové metody byly učiteli vnímány neutrálně. Pro posílení pozitivních postojů k aktivizačním metodám, a snížení náročnosti jejich aplikace do výuky, by bylo vhodné vytvoření šablon konkrétních aktivit pro témata vztahující se k výuce ošetrovatelství. Z hodnocení postojů v dimenzích vyplývá, že vyšší emocionální uspokojení pociťují učitelé ve chvíli, kdy jsou pro ně výukové metody náročné ale zároveň i aktivní a dynamické. Pro praxi to znamená, že by se neměli učitelé bát zařazovat i výukové metody, které jsou pro ně náročnější, neboť jim to může přinést lepší pocit z vykonané práce. Přestože učitelé zaujímali ke komplexním výukovým metodám pozitivní postoje, frekvence jejich využívání nebyla tak vysoká, vyjma metody brainstormingu. Pozitivním zjištěným jevem byla nízká frekvence využívání tradiční výukové metody. V porovnávání postojů k výukovým metodám u učitelů vzhledem k délce jejich pedagogické praxe nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly.

Výsledky studie mohou představovat jeden z prvních kroků k porozumění postojům učitelů k výukovým metodám v ošetrovatelství, a mohou být využity při plánování dalšího výzkumu. V návazném výzkumu by bylo možné zaměřit se na postoje učitelů konkrétní výukové metodě

nebo skupině výukových metod. Z poznatků přehledové části této práce by bylo přínosné zaměřit se na moderní a inovativní výukové metody ve výuce ošetrovatelství jako je simulace nebo virtuální realita. Zajímavé by bylo zjistit faktory, které ovlivňují výběr výukové metody. Také by bylo možné zkoumat rozdíly mezi postoji k výukovým metodám u učitelů a studentů ošetrovatelství.

## **SEZNAM ZKRATEK**

**EU** – Evropská unie

**ŠVP** – školní vzdělávací plán

**RVP** – rámcový vzdělávací program

**MŠMT** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**MG** – Masarykovo gymnázium

**SZŠ** – střední zdravotnická škola

**VOŠZ** – vyšší odborná škola zdravotnická

**CSZŠ** – Církevní střední zdravotnická škola

**tzn.** – to znamená

**RO** – rešeršní otázka

**ČJ** – český jazyk

**AJ** – anglický jazyk

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka 1** Učební plán ošetrovatelství – SZŠ Grohova

**Tabulka 2** Učební plán ošetrovatelství – SZŠ Vsetín

**Tabulka 3** Kategorie výukových metod dle Maňáka a Švece

**Tabulka 4** Nabídka antonym      **Tabulka 5** Přehled zvolených výukových metod

**Tabulka 6** Výsledky koeficientu Cronbach alfa

**Tabulka 7** Charakteristiky zkoumaného souboru

**Tabulka 8** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám

**Tabulka 9** Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám

**Tabulka 10** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám

**Tabulka 11** Postoje k výukovým metodám v rámci dimenzí

**Tabulka 12** Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu

**Tabulka 13** Výsledky statistické analýzy k hypotézám č. 1, 2, 3 na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

**Tabulka 14** Výsledky statistické analýzy k hypotézám č. 1, 2, 3 na hladině významnosti  $\alpha=0,01$

**Tabulka 15** Postoje učitelů k výukovým metodám vzhledem k délce jejich pedagogické praxe

**Tabulka 16** Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 4

**Tabulka 17** Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 5

**Tabulka 18** Výsledky statistické analýzy k hypotéze č. 6

**Tabulka 19** Četnosti využívání výukových metod



## SEZNAM GRAFŮ

**Graf 1** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi náročnost

**Graf 2** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení

**Graf 3** Postoje zkoumaného souboru ke klasickým výukovým metodám v dimenzi dynamika

**Graf 4** Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám v dimenzi náročnost

**Graf 5** Postoje zkoumaného souboru ke aktivizačním výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení

**Graf 6** Postoje zkoumaného souboru k aktivizačním výukovým metodám v dimenzi dynamika

**Graf 7** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi náročnost

**Graf 8** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi emocionální uspokojení

**Graf 9** Postoje zkoumaného souboru ke komplexním výukovým metodám v dimenzi dynamika

**Graf 10** Vzájemná korelace dimenzí všech výukových metod

**Graf 11** Využívání jednotlivých výukových metod

## REFERENČNÍ SEZNAM

6. ABRMANOVÁ, Michaela a Iva BRABCOVÁ, 2021. Simulation-based education - a new trend in the teaching of pediatric nursing. *Pediatric pro praxi* [online]. 22(6), 414-416 [cit. 2023-04-18]. ISSN 12130494. Dostupné z: doi:10.36290/ped.2021.090
7. AKDEMIR, Elif a Ceyda ÖZÇELİK, 2019. The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques. *Universal Journal of Educational Research* [online]. 7(4), 1147-1153 [cit. 2023-03-25]. ISSN 2332-3205. Dostupné z: doi:10.13189/ujer.2019.070427
8. ARVEKLEV, Susanna H., Linda BERG, Helena WIGERT, Morag MORRISON-HELME a Margret LEPP, 2018. Nursing students experiences of learning about nursing through drama. *Nurse Education in Practice* [online]. **28**, 60-65 [cit. 2023-04-18]. ISSN 14715953. Dostupné z: doi:10.1016/j.nepr.2017.09.007
9. BETIHAVAS, Vasiliki, Heather BRIDGMAN, Rachel KORNHABER a Merylin CROSS, 2016. The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today* [online]. **38**, 15-21 [cit. 2023-04-18]. ISSN 02606917. Dostupné z: doi:10.1016/j.nedt.2015.12.010
10. BROWNE, Caroline, Peter WALL a Jennifer WALTERS, 2022. Exploring Nursing Students' Experiences With Different Teaching Pedagogies: A Mixed-Methods Study. *Journal of Nursing Education* [online]. **61**(3), 147-152 [cit. 2023-04-18]. ISSN 0148-4834. Dostupné z: doi:10.3928/01484834-20220109-04
11. BVUMBWE, Thokozani, 2016. Enhancing nursing education via academic-clinical partnership: An integrative review. *International Journal of Nursing Sciences* [online]. **3**(3), 314-322 [cit. 2023-04-18]. ISSN 23520132. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijnss.2016.07.002
12. CABI, Emine, 2018. The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* [online]. **19**(3), 202-221 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185114.pdf>
13. CANKAYA, Pinar a Zekiye Cetinkaya DUMAN, 2010. Evaluation of nursing students' attitudes towards seeking psychological help and factors affecting their attitudes. *Nurse Education Today* [online]. **30**(8), 784-788 [cit. 2023-04-18]. ISSN 02606917. Dostupné z: doi:10.1016/j.nedt.2010.02.005

14. Církevní střední zdravotnická škola s.r.o., 2018. *Školní vzdělávací program Praktická sestra*. Brno. Dostupné také z: <https://grohova.cz/images/VPPS2018web.pdf>
15. CULHA, Ilkay, 2019. Active learning methods used in nursing education. *Journal of Pedagogical Research* [online]. 3(2), 74-86 [cit. 2023-03-25]. ISSN 2602-3717. Dostupné z: doi:10.33902/JPR.2019254174
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247\_3450\_7.
16. ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
17. ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. *Zákon č. 96/2004 Sb.: Zákon o nelékařských zdravotnických povoláních*. In: *Sbírka zákonů*. Praha, ročník 2004, číslo 96. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96>
18. ČESKÁ REPUBLIKA, 2017. *Zákon č. 201/2017 Sb.: kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů*. In: *Sbírka zákonů*. Praha, ročník 2004, číslo 96. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-201>
19. ČESKÁ REPUBLIKA, 2017. *Vyhláška č. 391/2017 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, ve znění vyhlášky č. 2/2016 Sb.* In: *Sbírka zákonů*. Praha, ročník 2017, číslo 391.
20. DU, Lin, Lijing ZHAO, Tianxin XU, Yiming WANG, Wanting ZU, Xuemiao HUANG, Wenbo NIE a Lisheng WANG, 2022. Blended learning vs traditional teaching: The potential of a novel teaching strategy in nursing education - a systematic review and meta-analysis. *Nurse Education in Practice* [online]. **63** [cit. 2023-04-18]. ISSN 14715953. Dostupné z: doi:10.1016/j.nepr.2022.103354
21. GABRIELOVÁ, Šárka, Jaroslava NIKLASOVÁ a Petra FRÝZLOVÁ. Inspirace z přírody – metodická příručka: zážitková pedagogika. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 30. 12. 2014 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZV/19317/INSPIRACE-Z-PRIRODY---METODICKA-PRIRUCKA.html>
22. GÓMEZ-URQUIZA, José Luis, César HUESO-MONTORO, María CORREA-RODRÍGUEZ, Nora SULEIMAN-MARTOS, María Begoña MARTOS-CABRERA, Juan GÓMEZ-SALGADO a Luis ALBENDÍN-GARCÍA, 2022. Nursing students' experience using an escape room for training clinical skills and competencies on emergency care: A

- qualitative observational study. *Medicine* [online]. **101**(30) [cit. 2023-04-18]. ISSN 1536-5964. Dostupné z: doi:10.1097/MD.00000000000030004
23. HU, Rujun, Huiming GAO, Yansheng YE, Zhihong NI, Ning JIANG a Xiaolian JIANG, 2018. Effectiveness of flipped classrooms in Chinese baccalaureate nursing education: A meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Nursing Studies* [online]. **79**, 94-103 [cit. 2023-04-18]. ISSN 00207489. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijnurstu.2017.11.012
24. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
25. JAHANPOUR, Faezeh, Parviz AZODI, Farzan AZODI a Ali Akbar KHANSIR, 2016. Barriers to Practical Learning in the Field: A Qualitative Study of Iranian Nursing Students' Experiences. *Nursing and Midwifery Studies* [online]. 5(2) [cit. 2023-04-14]. ISSN 2322-1488. Dostupné z: doi:10.17795/nmsjournal26920
26. KADERÁBKOVÁ, Markéta, 2019. Metody výuky: Znáte je a víte, kdy, kterou použít?. In: *Orange Academy* [online]. Orange Academy, 21-09-2020 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://orangeacademy.cz/clanky/metody-vyuky/>
27. KHALAILY, Hassan. *Implementation of Alternative Teaching Methods by Teachers: The Role of Practical Experience and the Importance of Teacher Training* [online]. September 2019, 28 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600709.pdf>
28. KOLESNIKOVA, Iryna V., 2016. Combined Teaching Method: An Experimental Study. *World Journal of Education* [online]. **6**(6), 51-59 [cit. 2023-03-25]. ISSN 1925-0754. Dostupné z: doi:10.5430/wje.v6n6p51
29. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2007. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1
30. KONOPKA, Clóvis Luís, Martha Bohrer ADAIME a Pedro Henrique MOSELE, 2015. Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. *Creative Education* [online]. 06(14), 1536-1545 [cit. 2023-03-25]. ISSN 2151-4755. Dostupné z: doi:10.4236/ce.2015.614154
31. KOŠÍKOVÁ, Aneta, © 2023. *Generace Z – poznejte své žáky a uchazeče* [online]. In: . Než zazvoní, 8.6.2020 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.nezazvoni.cz/generace-z-poznejte-sve-zaky-a-uchazece/>

32. KUBEROVÁ, Helena, 2010. *Didaktika ošetrovatelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-684-1.
33. KURUCA OZDEMIR, Emine a Leyla DINC, 2022. Game-based learning in undergraduate nursing education: A systematic review of mixed-method studies. *Nurse Education in Practice* [online]. **62** [cit. 2023-04-18]. ISSN 14715953. Dostupné z: doi:10.1016/j.nepr.2022.103375
34. MAKHLOUF, Kouider a Zoulikha BENSAFI, 2021. An Exploration of Factors Influencing Teachers' Attitudes toward the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Classroom Practice A Case Study of Secondary School EFL Teachers in the Western District of Chlef , Algeria. *Advances in Language and Literary Studies* [online]. **12**(2), 37-49 [cit. 2023-04-18]. ISSN 2203-4714. Dostupné z: doi:10.7575/aiac.all.v.12n.2.p.37
35. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
36. Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín, 2019. *Školní vzdělávací program Praktická sestra: Obor vzdělávání: Praktická sestra* [online]. Dostupné z: [https://www.mgvsetin.cz/download/SVP\\_Prakticka\\_sestra.pdf](https://www.mgvsetin.cz/download/SVP_Prakticka_sestra.pdf)
37. MŠMT, ČESKÁ REPUBLIKA. *Pokusné ověřování stupňovitého propojení vybraných oborů vzdělání kategorie H, M, N ve skupině oborů vzdělání 53 - Zdravotnictví ve středních a vyšších odborných školách*. In.: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, Č.j. MSMT-32092/2021-2. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-stupnoviteho-propojeni>
38. NYGÅRD, Tuula, Noora HIRVONEN, Sari RÄISÄNEN a Riitta-Liisa KORKEAMÄKI, 2020. Health education teachers' historical bodies: constructing teacher identity and teaching information evaluation. *Health Education* [online]. **121**(1), 59-74 [cit. 2023-03-25]. ISSN 0965-4283. Dostupné z: doi:10.1108/HE-10-2020-0096
39. PIVAČ, Sanela, Brigita SKELA-SAVIČ, Duška JOVIĆ, Mediha AVDIĆ a Sedina KALENDER-SMAJLOVIĆ, 2021. Implementation of active learning methods by nurse educators in undergraduate nursing students' programs – a group interview. *BMC Nursing* [online]. **20**(1), 1-10 [cit. 2023-03-25]. ISSN 1472-6955. Dostupné z: doi:10.1186/s12912-021-00688-y
40. PLEVOVÁ, Ilona. *Ošetrovatelství I* [online]. 2. Praha: Grada Publishing, 2018 [cit. 2023-03-07]. ISBN 978-80-271-2327-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/osetrovatelstvi-i-1218508/#>

41. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/03* [online]. In: . Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_7\\_vlna/RVP\\_5341M03\\_Prakticka\\_sestra.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_7_vlna/RVP_5341M03_Prakticka_sestra.pdf)
42. REED, Janet M., 2020. Gaming in Nursing Education: Recent Trends and Future Paths. *Journal of Nursing Education* [online]. **59**(7), 375-381 [cit. 2023-04-18]. ISSN 0148-4834. Dostupné z: doi:10.3928/01484834-20200617-04
43. ROSEMARY, Caron, Edmond HOOKER a Anne CARMALT, 2018. Výuka zdraví populace: Inovace v integraci systémů zdravotní péče a veřejného zdraví. *The Journal of health administration education* [online]. ResearchGate, 35 (4), 527-550 [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/330688415\\_Teaching\\_Population\\_Health\\_Innovations\\_in\\_the\\_integration\\_of\\_the\\_healthcare\\_and\\_public\\_health\\_systems](https://www.researchgate.net/publication/330688415_Teaching_Population_Health_Innovations_in_the_integration_of_the_healthcare_and_public_health_systems)
44. SABRI, Farhana, 2018. Clinical Supervision Catalyst for Professional Development of Addiction Counsellors. *Journal of Addiction Research & Therapy* [online]. **09**(04) [cit. 2023-04-18]. ISSN 21556105. Dostupné z: doi:10.4172/2155-6105.1000e138
45. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978\_80\_271\_2254\_7.
46. SITNÁ, Dagmar, 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.
47. SOBEK, Břetislav, © 2022. Kurikulum pro generaci Z. In: *Informujte.cz* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://informujte.cz/kurikulum-pro-generaci-z/>
48. SOUKUP, Petr, © 2021. Úvod do statistiky - cvičení 9 - Neparametrické testy (Excel). In: *YouTube* [online]. 22. 4. 2021 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=rkm6q8gh7FQ&ab\\_channel=PetrSoukup](https://www.youtube.com/watch?v=rkm6q8gh7FQ&ab_channel=PetrSoukup)
49. Systém kurikulárních dokumentů. In: Metodický portál RVP.cz [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2018 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70545&view=10429&block=57827>
50. ŠNÝDROVÁ, Markéta a Gabriela JEŽKOVÁ PETRŮ. E-Learning as an Opportunity for Education of Generation Y and Generation Z: Its Potential and Limits. *Lifelong Learning* [online]. 2020, 10(2), 231-249 [cit. 2023-03-24]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: doi:10.11118/lifele20201002231
51. URBÁNEK, Michal, © 2021. Převrácená třída. In: *Moderní vzdělávání* [online]. Nakladatelství Fraus, 8. 3. 2021 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.modernivzdelavani.cz/prevracena-trida/>

52. VALIEE, Sina, Glorokh MORIDI, Shahnaz KHALEDI a Fardin GARIBI, 2016. Nursing students' perspectives on clinical instructors' effective teaching strategies: A descriptive study. *Nurse Education in Practice* [online]. 16(1), 258-262 [cit. 2023-03-25]. ISSN 14715953. Dostupné z: doi:10.1016/j.nepr.2015.09.009
53. WILSON MUKAN, Squiter Macroy, Dorothy KULAI a Rumaizah HAJI CHE MD NOR, 2021. Nursing Students' Perceived Effective Clinical Teachers' Behaviors. *Asian Journal of University Education* [online]. 16(4), 200-210 [cit. 2023-04-18]. ISSN 2600-9749. Dostupné z: <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/AJUE/article/view/11956>
54. YAR YILDIRIM, Veda, 2021. The opinions of effective teacher about their preferred teaching methods and techniques. *International Online Journal of Education and Teaching*. 8(1), 76-93. ISSN 2148-225X.
55. ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice* [online]. 1. Praha: Grada Publishing [cit. 2023-03-25]. ISBN 978-80-247-7846-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vyukove-metody-v-pedagogice-1224055/>
56. ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika* [online]. 1. Praha: Grada Publishing [cit. 2023-03-25]. ISBN 978-80-247-9132-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/obecna-didaktika-1249597/>

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha 1** Grafický přehled výsledků sémantického diferenciálu jednotlivých výukových metod

**Příloha 2** Informovaný souhlas – elektronický formulář

**Příloha 3** Náhled elektronické verze nástroje ke sběru dat

**Příloha 4** Tištěná verze nástroje ke sběru dat, včetně informovaného souhlasu

**Příloha 5** Souhlas se sběrem dat Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín

**Příloha 6** Souhlas se sběrem dat Církevní střední zdravotnická škola s.r.o., Grohova, Brno

**Příloha 7** Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo

**Příloha 8** Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín

**Příloha 9** Souhlas se sběrem dat Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště

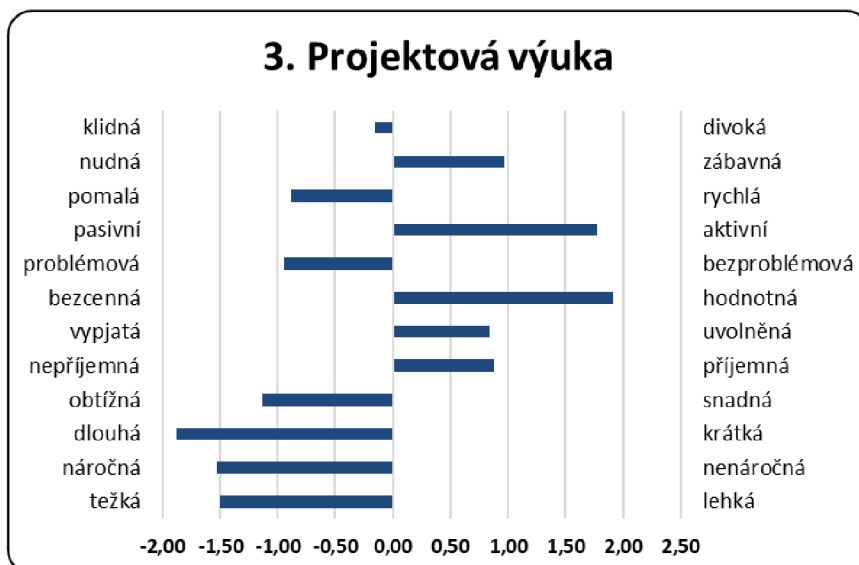
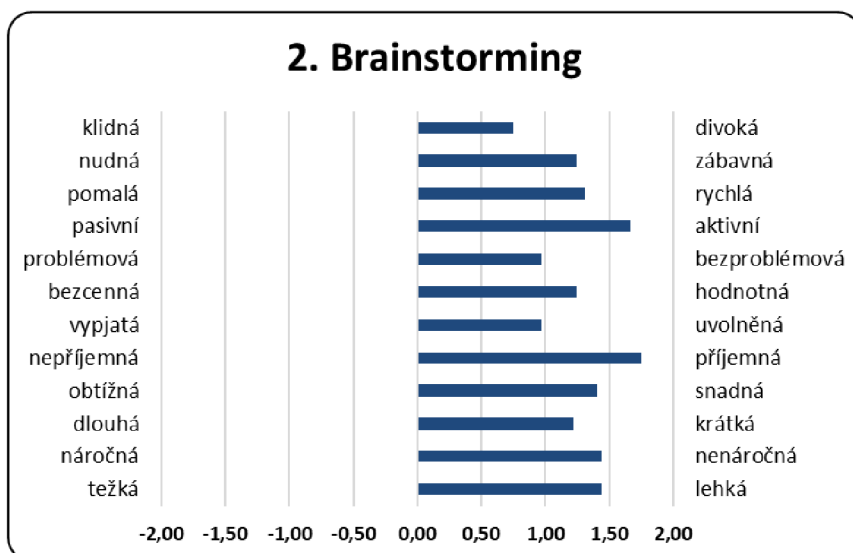
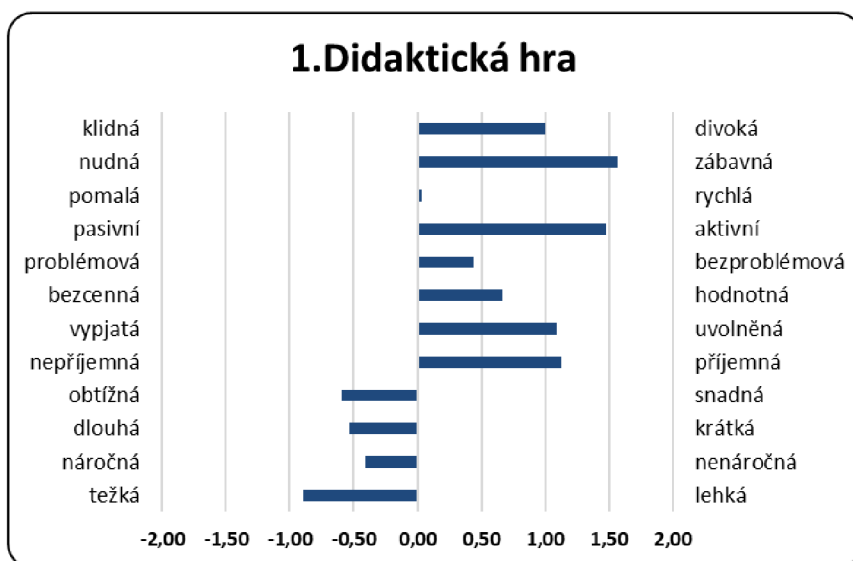
**Příloha 10** Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola Kroměříž

**Příloha 11** Souhlas se sběrem dat Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov

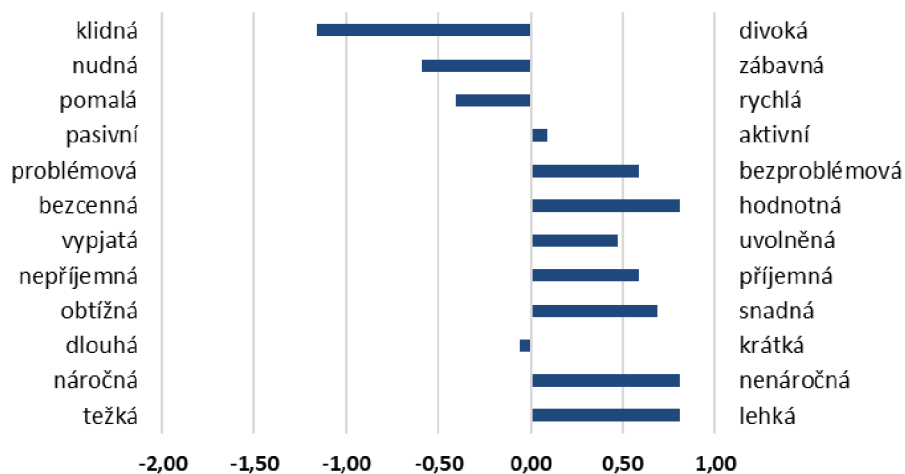


# PŘÍLOHY

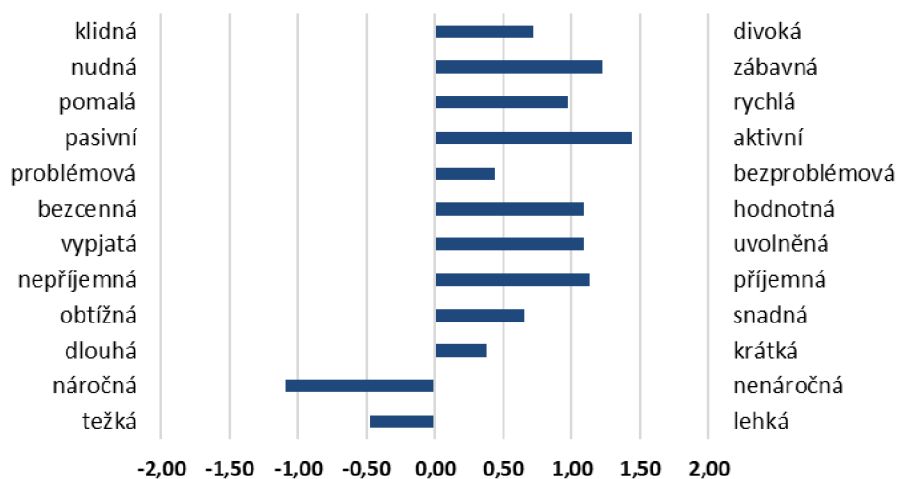
## Příloha 1 Grafický přehled výsledků sémantického diferenciálu jednotlivých výukových metod



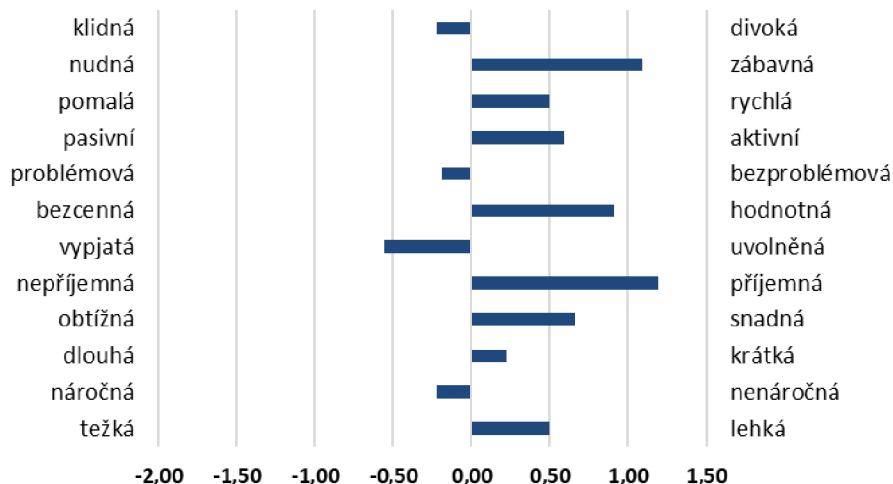
#### 4. Práce s textem/učebnicí



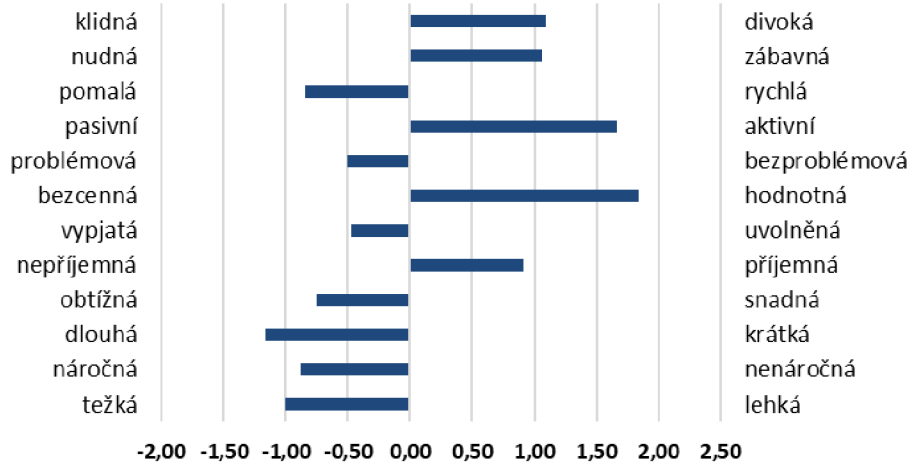
#### 5. Použití online aplikací



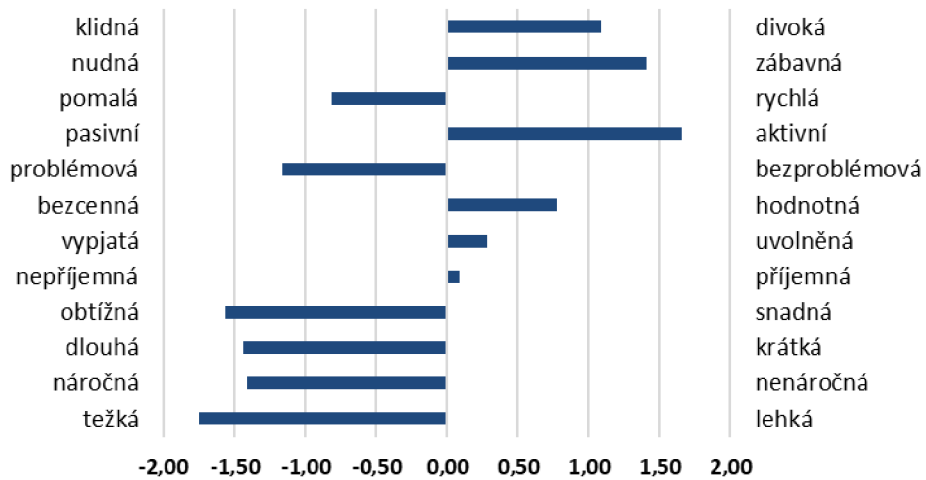
#### 6. Použití digitálních technologií



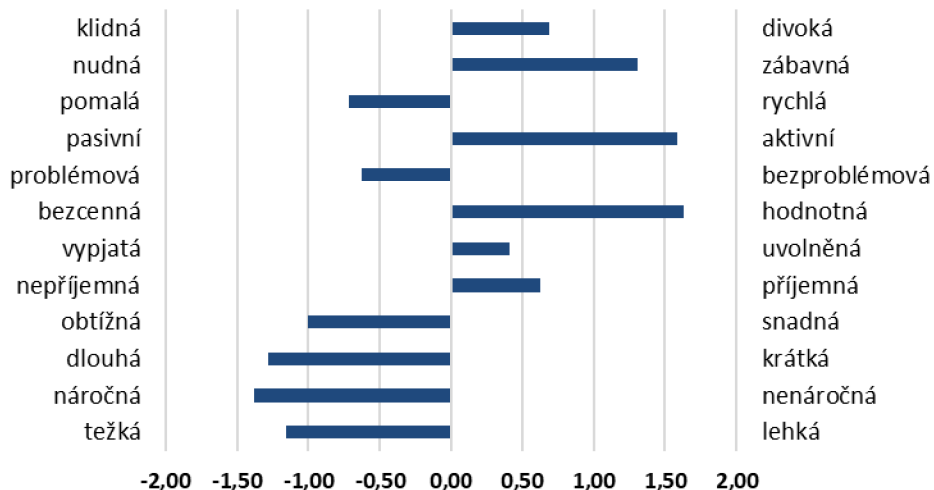
## 7. Diskusní metody



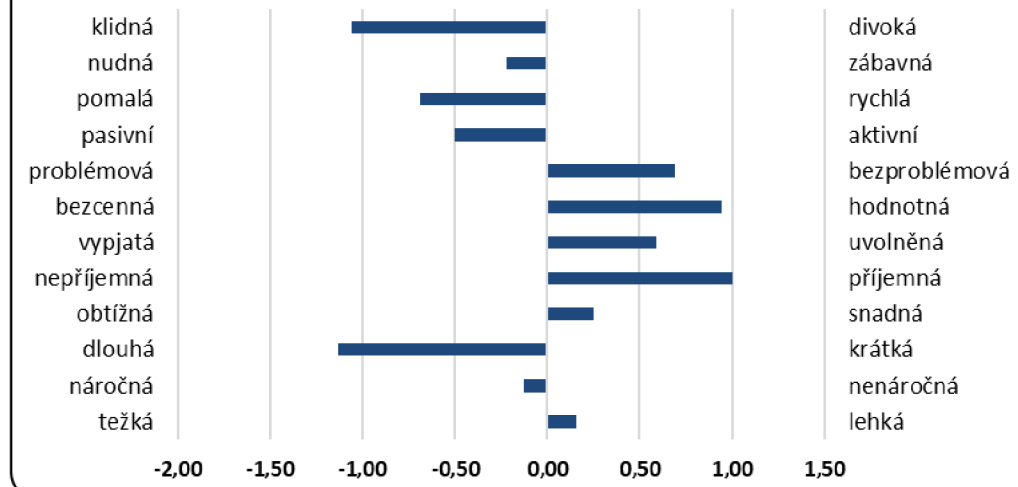
## 8. Inscenace



## 9. Problémové vyučování



## 10. Vysvětlování, výklad



## Příloha 2 Informovaný souhlas – elektronický formulář

### Postoj učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám

Vážené respondentky, vážení respondenti,

Jmenuji se Kateřina Slováková. Jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Obracím se na vás se žádostí o vyplnění formuláře, který využívá metodu sémantického diferenciálu. Sesbíraná data budou zpracována jako studie v mé diplomové práci na téma „Postoje učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým metodám“.

SPUSTIT DOTAZNÍK TEĎ

#### Informovaný souhlas

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 „*Postoje učitelů Praktická sestra k vybraným výukovým metodám*“

Vaše účast je zcela dobrovolná. Získané údaje nebudou uváděny ve spojitosti s Vaší osobou, budou prezentovány a vyhodnoceny anonymně. Cílem studie je zjistit subjektivní postoje učitelů k výukovým metodám.

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazování a vytvořen formulář vlastní konstrukce.

#### Pokyny k vyplnění

V hlavní části formuláře je uvedeno 10 výukových metod a k nim protichůdná vyjádření (adjektiva) pro vyjádření Vašeho postoje.

Prosím o udělení xna škále (do jedné z kolonek na každém řádku) **podle toho, které adjektivum je vám k uvedené výukové metodě subjektivně bližší.**

V druhé části prosím uveďte, jak často zařazujete uvedené metody do výuky.

Na závěr formuláře prosím o vyplnění otázek týkajících se demografických údajů a vaší pedagogické praxe.

Vyplnění formuláře vám zabere asi 15 minut.

*\*Sbírka mezinárodních smluv Sb. M. s. 96/2001 a 96/2001, Směrnice děkana PdF UP č.3/2015 – Statut Etické komise PdF UP v Olomouci pro oblast výzkumné činnosti*

## Příloha 3 *Náhled elektronické verze nástroje ke sběru dat*

### Postoj učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám

V následující části formuláře bude postupně **uvedeno 10 výukových metod** a k nim **protichůdná adjektiva** pro vyjádření Vašeho postoje.

Prosím o přiřazení bodu na každém řádku škály (-3 až 3) podle toho, které adjektivum je vám k uvedené výukové metodě **SUBJEKTIVNĚ bližší**.

Nezaměřujte se na to, jak působí na žáky, zda je daná metoda efektivní apod.

Jedná se pouze o **vaše vnímání** dané výukové metody **pomocí předložených přídavných jmen**.

#### 1. Didaktická hra

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
lehká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	těžká
příjemná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nepříjemná
náročná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nenáročná
snadná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	obtížná
dlouhá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	krátká
aktivní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pasivní
rychlá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pomalá
problémová	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bezproblémová
hodnotná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bezenná
nudná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zábavná
klidná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	divoká
uvolněná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vypjatá

#### 2. BRAINSTROMING

Nápověda k otázce: *Prosím o přiřazení bodu na každém řádku škály (-3 až 3) podle toho, které z protichůdných adjektiv je vám k uvedené výukové metodě **SUBJEKTIVNĚ bližší**.*

## Postoj učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
lehká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	těžká
příjemná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nepříjemná
náročná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nenáročná
snadná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	obtížná
dlouhá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	krátká
aktivní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pasivní
rychlá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pomalá
problémová	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bezproblémová
hodnotná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bezenná
nudná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zábavná
klidná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	divoká
uvolněná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vypjatá

Prosím uveďte, jak často využíváte následující výukové metody ve svých hodinách.

### Jak často využíváte následující výukové metody ve svých hodinách?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	nevyžívám	vyžívám občas	vyžívám	vyžívám často
dídací hra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brainstorming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projektová výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práce s textem/učebnicí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

problémové vyučování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
použití digitálních technologií	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
diskusní metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inscenace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vysvětlování/výklad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
použití online aplikací (QUIZZIZ, KAHOOT...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na závěr formuláře prosím o vyplnění otázek týkajících se demografických údajů a vaší pedagogické praxe.

## Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena  muž

## Délka vaší pedagogické praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0-5 let  6-10 let  11-20 let  více než 20 let

## V jakém kraji se vaše SZŠ nachází?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Zlínský kraj  Olomoucký kraj  Jihomoravský kraj  
 Jiná...

## Název SZŠ, kde jste zaměstnán/a.



Které předměty v tomto roce vyučujete?

Děkuji Vám za věnovaný čas k vyplnění formuláře. Hezký den.

*V případě jakýchkoli dotazů k tomuto výzkumu mě můžete kontaktovat:*

Bc. Kateřina Slovákova

tel.: 731 755 709

mail: katerina.slovakova01@upol.cz

studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy, 2.ročník

UP Olomouc

## **Příloha 4 Tisktná verze nástroje ke sběru dat, včetně informovaného souhlasu**

### **FORMULÁŘ KE SBĚRU DAT**

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Kateřina Slovákova a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na vás se žádostí o vyplnění formuláře, který využívá metodu sémantického diferenciálu. Sesbíraná data budou zpracována v mé diplomové práci na téma „Postoje učitelů oboru Praktická sestra k vybraným výukovým metodám“.

#### **Informovaný souhlas**

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 „Postoje učitelů Praktická sestra k vybraným výukovým metodám“

Vaše účast je zcela dobrovolná. Získané údaje nebudou uváděny ve spojitosti s Vaší osobou, budou prezentovány a vyhodnoceny anonymně.

Cílem studie je zjistit subjektivní postoje učitelů k výukovým metodám. Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazování a vytvořen formulář vlastní konstrukce.

V hlavní části formuláře je uvedeno 10 výukových metod a k nim protichůdná vyjádření (adjektiva) pro vyjádření Vašeho postoje. Prosím o udělení x na škále (do jedné z kolonek na každém řádku) podle toho, které adjektivum je vám k uvedené výukové metodě subjektivně bližší. V druhé části prosím uveďte, jak často zařazujete uvedené metody do výuky. Na závěr formuláře prosím o vyplnění otázek týkajících se demografických údajů a vaší pedagogické praxe. Vyplnění formuláře vám zabere asi 15 minut.

Bc. Kateřina Slovákova

**Prohlašuji, že SOUHLASÍM s účastí ve výše zmíněné studii.**

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

\*Sbírka mezinárodních smluv Sb. M. s. 96/2001 a 96/2001, Směrnice děkana PdF UP č.3/2015 – Statut Etické komise PdF UP v Olomouci pro oblast výzkumné činnosti

„Prosím o udělení x na škále (do jedné z kolonek na každém řádku) podle toho, které adjektivum je vám k uvedené výukové metodě subjektivně bližší.“

DIDAKTICKÁ HRA										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

BRAINSTORMING										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

PROJEKTOVÁ VÝUKA										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

PRÁCE S TEXTEM/UČEBNICÍ										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

POUŽITÍ ONLINE APLIKACÍ (QUIZZIZ, KAHOOT...)										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

POUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ										
lehká										těžká
příjemná										nepříjemná
náročná										nenáročná
snadná										obtížná
dlouhá										krátká
aktivní										pasivní
rychlá										pomalá
problémová										bezproblémová
hodnotná										bezcenná
nudná										zábavná
klidná										divoká
uvolněná										vypjatá

DISKUSNÍ METODY									
lehká									těžká
příjemná									nepříjemná
náročná									nenáročná
snadná									obtížná
dlouhá									krátká
aktivní									pasivní
rychlá									pomalá
problémová									bezproblémová
hodnotná									bezcenná
nudná									zábavná
klidná									divoká
uvolněná									vypjatá

INSCENACE									
lehká									těžká
příjemná									nepříjemná
náročná									nenáročná
snadná									obtížná
dlouhá									krátká
aktivní									pasivní
rychlá									pomalá
problémová									bezproblémová
hodnotná									bezcenná
nudná									zábavná
klidná									divoká
uvolněná									vypjatá

PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ									
lehká									těžká
příjemná									nepříjemná
náročná									nenáročná
snadná									obtížná
dlouhá									krátká
aktivní									pasivní
rychlá									pomalá
problémová									bezproblémová
hodnotná									bezcenná
nudná									zábavná
klidná									divoká
uvolněná									vypjatá

VYSVĚTLOVÁNÍ /VÝKLAD									
lehká									těžká
příjemná									nepříjemná
náročná									nenáročná
snadná									obtížná
dlouhá									krátká
aktivní									pasivní
rychlá									pomalá
problémová									bezproblémová
hodnotná									bezcenná
nudná									zábavná
klidná									divoká
uvolněná									vypjatá

Jak často využíváte následující výukové metody ve svých hodinách?

*Odpovědi prosím označte x*

Výuková metoda	NEVYUŽÍVÁM	OBCÁS	VYUŽÍVÁM	VYUŽÍVÁM ČASTO
didaktická hra				
brainstorming				
projektová výuka				
práce s textem/učebnicí				
problémové vyučování				
použití digitálních technologií				
diskusní metody				
inscenace				
vysvětlování/výklad				
použití online aplikací (Kahoot, Quizziz...)				

Na závěr formuláře prosím o vyplnění otázek týkajících se demografických údajů a vaší pedagogické praxe.

**Odpovědi prosím označte x**

**Pohlaví**

Žena

Muž

**Délka pedagogické praxe**

0–5 let

6–10 let

11–20 let

Více než 20 let

**Název SŠ, kde jste zaměstnán/a (nepovinné) .....**

**Které předměty v tomto roce vyučujete? .....**

**Příloha 5** *Souhlas se sběrem dat Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín*

Vážený pan,  
Mgr. Martin Metelka  
*ředitel školy*  
Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín  
Tyršova 1069, Vsetín 755 01

Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat

Vážený pane řediteli,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předměty na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

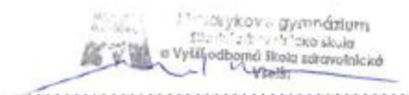
Bc. Kateřina Slováková  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

**VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**

souhlasím

nesouhlasím

V V. VSETÍNĚ, dne 23.2.2021



Jméno, podpis a razítko školy

**Příloha 6** *Souhlas se sběrem dat* Církevní střední zdravotnická škola s.r.o., Grohova, Brno

Vážený pan,  
Mgr. David Kasan  
ředitel školy  
Církevní střední zdravotnická škola s.r.o.  
Grohova 14/16, 602 00 Brno

**Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat**

Vážený pane řediteli,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předmětů na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

Bc. Kateřina Slováková  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

**VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**



souhlasím



nesouhlasím

V Brně, dne 23.2.2023

**CÍRKEVNÍ** ®  
**STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÁ ŠKOLA s.r.o.**  
Grohova 14/16, 602 00 Brno  
Tel.: 544 246 993, IČ: 276 81 866

Jméno, podpis a razítko školy

**Příloha 7 Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo**

Vážená paní,  
Mgr. Ivana Peřinová  
zástupkyně ředitele pro odborné vzdělávání  
Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo, příspěvková  
organizace  
Jana Palacha 956/8, 669 33 Znojmo

Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat

Vážená paní Peřinová,  
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, PhD.  
Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým  
metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli  
zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili  
souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu  
s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na  
mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předmětů na vaši škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

Bc. Kateřina Slovácová  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

**VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**



souhlasím



nesouhlasím

Střední zdravotnická škola  
a vyšší odborná škola zdravotnická  
Znojmo, příspěvková organizace  
Jana Palacha 956/8, 669 33 Znojmo

Mgr. Ivana PEŘINOVÁ



Ve Znojmě, dne 23. 2. 2023

.....  
Jméno, podpis a razítko školy



**Příloha 8** *Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín*

Vážený pan,  
Mgr. Hynek Steska  
*ředitel školy*  
Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín  
Broučková 372, Příluky, 760 01 Zlín

**Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat**

Vážený pane řediteli,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předměty na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

Bc. Kateřina Slovákova  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

**VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**

souhlasím       nesouhlasím

Střední zdravotnická škola -1-  
a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín  
Broučková 372  
760 01 Zlín  
IČ 00028319  
info@szzs.zlín.cz  
www.szzs.zlín.cz

V *Kateřina Slovákova* dne *1.3.2023*

.....  
Jméno, podpis a razítko školy

## **Příloha 9** *Souhlas se sběrem dat Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště*

Vážený pan,  
Ing. Jaroslav Zatloukal  
*ředitel školy*  
Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště  
Kollárova 617, 686 01 Uherské Hradiště

### *Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat*

Vážený pane řediteli,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předměty na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

Bc. Kateřina Slováková  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

### **VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**

souhlasím       nesouhlasím

V Uherském Hradišti....., dne ...23.2.2023

Mgr. Dana  
Tománková  
.....  
Jméno, podpis a razítko školy

Digitálně podepsal Mgr.  
Dana Tománková  
Datum: 2023.02.23 13:48:21  
+01'00'

## **Příloha 10** *Souhlas se sběrem dat Střední zdravotnická škola Kroměříž*

Vážená paní,  
PhDr. Ludmila Hanáková  
*ředitelka školy*  
Střední zdravotnická škola Kroměříž  
Albertova 4261/25a, 767 01 Kroměříž

### Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat

Vážená paní ředitelko,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předměty na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

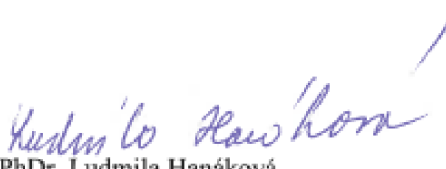
Bc. Kateřina Slováková  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

### **VYJÁDŘENÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**

souhlasím

nesouhlasím

V Kroměříži, dne 22.2.2023

  
PhDr. Ludmila Hanáková  
Jméno, podpis a razítko školy  
**Střední zdravotnická škola  
Kroměříž**  
Albertova 4261/25a  
767 01 Kroměříž  
IČO 00637939

**Příloha 11** *Souhlas se sběrem dat Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov*

Vážená paní,  
Mgr. Ivana Voženilková  
Zástupce pro SOŠ  
Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov  
Komenského 16/5, Vyškov

Žádost o udělení souhlasu ke sběru dat

Vážená paní Voženilková,  
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, PhD.

Výzkum by byl zaměřen na Postoje učitelů oboru Praktická sestra k výukovým metodám a využita by byla metoda dotazování s Likertovou škálou. Do souboru by byli zařazeni učitelé odborných zdravotnických předmětů, avšak pouze ti, kteří by vyjádřili souhlas.

V případě Vašeho souhlasu bych anonymní sběr provedla zasláním e-mailu s podrobnými instrukcemi, odkazem na online dotazník a prosbou o přeposlání na mailové adresy pedagogů, kteří vyučují odborné zdravotnické předměty na vaší škole.

Děkuji Vám za vstřícnost a Vaše vyjádření,

Bc. Kateřina Slováková  
studentka 2.ročníku  
obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy  
PdF UP v Olomouci

**VYJÁDRĚNÍ K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ:**

souhlasím       nesouhlasím

Ve Vyškově, dne 24. 2. 2023

IVANA VOŽENILKOVÁ

.....  
Jméno, podpis a razítko školy

