

**UNIVERZITA KARLOVA**

**2. LÉKAŘSKÁ FAKULTA**

**Ústav ošetrovatelství**

**Anna Melicharová**

**Význam zážitkového vzdělávání ve  
vysokoškolské přípravě sester**

**Bakalářská práce**

Praha, 2024

Autor práce: **Anna Melicharová**

Vedoucí práce: **PhDr. Šárka Tomová, MPH, Ph.D. et Ph.D.**

Datum obhajoby: **2024**

## **Bibliografický záznam**

MELICHAROVÁ, Anna. Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester. Praha: Univerzita Karlova, 2. Lékařská fakulta, Ústav ošetrovatelství, 2024. 62 s., přílohy. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Šárka Tomová, MPH, Ph.D. et Ph.D.

## **Abstrakt**

Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester je téma, které si zaslouží své zpracování, ale bohužel v České republice je oproti zahraničí v podstatě neprobádané. Z tohoto vyplývá, že v rámci diskuse byly výsledky výzkumného šetření v rámci této bakalářské práce porovnávány pouze se zahraničními studii.

Hlavním cílem bakalářské práce je doložit poznatky o vlivu zážitkového vzdělávání na kvalitu výuky předmětů, kde je tato výuková metoda použita v rámci studia oboru ošetrovatelství. Dále doložit poznatky o pozitivích a negativích metody zážitkového vzdělávání z pohledu studentů ošetrovatelství a zmapovat subjektivní vnímání a přínos zážitkového učení ze strany studentů ošetrovatelství.

Bakalářská práce má dvě části. Část teoretická je zaměřena na definování systému zážitkového vzdělávání a jeho jednotlivých složek. Zároveň jsou zde definovány výukové metody, typické pro vysokoškolské vzdělávání.

Část praktická je zaměřena na kvantitativní výzkum formou anketního šetření vlastní konstrukce, zaměřujícího se na výuku komunikace v rámci vysokoškolského studia oboru ošetrovatelství. Respondenty byli v tomto případě studenti oborů Všeobecné ošetrovatelství a Pediatrické ošetrovatelství na vybraných vysokých školách.

Vyhodnocením anketního šetření byl prokázán přínos výuky prostřednictvím zážitkového učení, v našem případě aplikovaného na výuku komunikace. Z tohoto lze odvodit, že sami studenti považují výuku komunikace zážitkovou formou za užitečnou a sami mají zájem o její aplikaci v praxi.

## **Abstract**

The importance of experiential education in the higher education of nurses is a topic that deserves to be treated, but unfortunately in the Czech Republic it is basically unexplored compared to abroad. Hence, in the discussion, the results of the research investigation within this bachelor thesis were compared only with foreign studies.

The main aim of the bachelor thesis is to document the findings on the impact of experiential learning on the quality of teaching of subjects where this teaching method is used in the study of nursing. Furthermore, to document the findings on the positives and negatives of the experiential learning method from the perspective of nursing students and to map the subjective perceptions and benefits of experiential learning by nursing students.

The bachelor thesis has two parts. The theoretical part focuses on defining the experiential education system and its different components. At the same time, teaching methods typical of higher education are defined.

The practical part focuses on quantitative research in the form of a self-constructed survey, focusing on the teaching of communication in undergraduate nursing education. The respondents in this case were students of Nursing at selected universities.

The evaluation of the questionnaire survey demonstrated the benefits of teaching through experiential learning, in our case applied to teaching communication. From this it can be inferred that the students themselves find teaching communication through experiential learning useful and are themselves interested in this application in practice.

## **Klíčová slova**

Dotazníkové šetření; Pacient; Sestra; Vysokoškolské vzdělávání; Výzkum; Zážitekové vzdělávání;

## **Keywords**

Experiential education; Higher education; Nurse; Patient; Research; Questionnaire survey

# Zadávací protokol

## UNIVERZITA KARLOVA 2. lékařská fakulta

Ústav ošetrovatelství

Akademický rok: 2022/2023

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Anna Melicharová**

Studijní obor: **Všeobecné ošetrovatelství**

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto bakalářskou práci:


Název práce: **Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester**

Zásady pro vypracování:

Bakalářská práce musí splňovat požadavky uvedené v platném opatření děkana. Zpracováním bakalářské práce student/ka prokáže, že se umí samostatně orientovat ve studovaném oboru a že v průběhu studia získal/a a zároveň je i schopen/a v praxi uplatňovat teoretické poznatky a praktické postupy (metody). Bakalářská práce musí být původním a samostatně zpracovaným odborným textem. Při zpracování bakalářské práce se student/ka může opírat o výsledky a zkušenosti získané jinými autory, avšak vždy musí tyto výsledky a zkušenosti konfrontovat s vlastními názory, úvahami, hodnoceními a závěry. Rozsah bakalářské práce vyplývá z povahy zpracovávaného tématu, přičemž její minimální rozsah činí 40 stran normovaného textu. Referenční seznam musí obsahovat nejméně 25 položek časopiseckých, literárních či elektronických zdrojů informací. Do referenčního seznamu se nezapočítávají pouhá abstrakta. Zpracováním bakalářské práce musí student prokázat schopnost pracovat s aktuální odbornou literaturou vztahující se k řešené problematice, včetně práce s cizojazyčnou literaturou a s dalšími prameny. Citace typu "ústní sdělení" a "nepublikovaná data" (s výjimkou vnitřních předpisů a standardů) nelze v bakalářské práci použít.

Datum zadání bakalářské práce: 19.3.2023

Termín odevzdání bakalářské práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku

  
.....  
Vedoucí katedry

V Praze dne 24.3.2023

  
.....  
Děkan

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Šárky Tomové, MPH, Ph.D. et Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky. Prohlašuji, že elektronická verze práce vložená do studijního informačního systému je totožná s odevzdanou tištěnou verzí bakalářské práce. Dále prohlašuji, že stejná práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze 10.4.2024

Anna Melicharová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce paní PhDr. Šárce Tomové, MPH, Ph.D. et PhD. za její odborné vedení a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji všem zástupcům vysokých škol za umožnění provedení anketního šetření a všem studentům, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Velké poděkování patří mé mamince za obrovskou trpělivost a podporu v průběhu zpracování práce.

# Obsah

<b>1 ÚVOD</b> .....	1
1.1 Cíle bakalářské práce .....	2
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	2
<b>2. Teoretická část</b> .....	3
2.1 Přístupy v zážitkové pedagogice.....	3
2.1.1 Zážitková pedagogika v České republice .....	3
2.2 Koncepce zážitkové pedagogiky .....	5
2.2.1 Prázdninová škola Lipnice.....	5
2.2.2 Outward bound .....	5
2.2.3 Project Adventure .....	6
2.2.4 Modely zkušenostního učení .....	6
2.3 Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky .....	7
2.3.1 Osobnost .....	7
2.3.2 Motivace .....	7
2.3.3 Pedagogicko – psychologické aspekty .....	9
2.3.4 Kritéria výběru a přípravy pedagogů .....	10
2.3.5 Evaluace a zpětná vazba v zážitkovém vzdělávání .....	10
2.3.6 Zpětná vazba.....	11
2.4 Prostředky zážitkové pedagogiky .....	11
2.4.1 Programové oblasti .....	11
2.4.2 Pohybové aktivity .....	12
2.4.3 Umělecké aktivity .....	12
2.4.4 Sociálně psychologické aktivity .....	12
2.4.5 Společenské aktivity .....	13
2.4.6 Kognitivní aktivity.....	13
2.4.7 Technické aktivity.....	13
2.4.8 IT a mediální aktivity.....	13
2.4.9 Využití prostředků zážitkové pedagogiky ve vysokoškolské přípravě sester	13
2.5 Metody výuky na VŠ .....	14
2.5.1 Přednáška .....	14
2.5.2 Seminář .....	15
2.5.3 Cvičení .....	15
2.5.4 Prezentace a demonstrace .....	15
2.5.5 Diskuse.....	16
2.5.6 Skupinová výuka a kooperativní učení .....	16
2.5.7 Řešení projektů .....	17



2.6	Výukové metody zážitkové pedagogiky.....	17
2.6.1	Simulační metody .....	17
2.6.2	Metody heuristické .....	17
2.6.3	Metody inscenační .....	18
2.6.4	Kognitivní metody .....	18
2.6.5	Konstruktivistické metody .....	18
3.	EMPIRICKÁ ČÁST .....	19
3.1	Cíle práce a stanovené hypotéz.....	19
3.2	Metodika sběru dat.....	20
3.3	Organizace vlastního výzkumu.....	20
3.4	Charakteristika výzkumného souboru .....	21
3.2	Výsledky vlastní práce.....	24
3.2.1	Statistické vyhodnocení dat .....	32
<b>3.3</b>	<b>Diskuse</b> .....	40
3.3.1	Diskuse vlastních výsledků práce ke stanoveným hypotézám .....	40
3.3.2	Komparace výsledků vlastního šetření s výsledky již dříve realizovaných studií.....	45
4.	Závěr .....	47
4.1	Doporučení pro praxi .....	48
5.	Referenční seznam .....	49
	<b>Knižní zdroje</b> .....	49
	<b>Internetové zdroje</b> .....	51
	SEZNAM TABULEK .....	54
	SEZNAM PŘÍLOH.....	55
	PŘÍLOHY .....	56

# 1 ÚVOD

Jak vyplývá z názvu, tématem bakalářské práce je zmapovat význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester. Rozhodla jsem se touto problematikou zabývat, neboť se domnívám, že se jedná o zajímavou metodu výuky, která může dopomoci studentům ošetrovatelství v přípravě na výkon jejich budoucí profese. Vzhledem k tomu, že se jedná o metodu výuky pomocí prožitku, budou mít studenti možnost si situace, do kterých se mohou dostat v budoucnu na svých pracovištích, vyzkoušet “nanečisto”, budou na dané situace lépe připraveni a mohou pak tedy adekvátně zareagovat v reálné situaci.

Bakalářská práce se tedy bude zabývat tím, jaký význam má využití zážitkového vzdělávání pro studenty ošetrovatelství na vysokých školách, zda je pro ně užitečné či nikoliv. Záměr šetření bude proveden prostřednictvím kvantitativního anketního šetření, do kterého budou zapojeni právě studenti ošetrovatelství na vybraných vysokých školách.

## 1.1 Cíle bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je prostřednictvím metody anketního šetření, určeného pro studenty ošetrovatelství na vysokých školách, doložit poznatky o vlivu zážitkového vzdělávání na kvalitu výuky předmětů, kde je tato výuková metoda použita.

Dalším cílem je doložit poznatky o pozitivích a negativích metody zážitkového vzdělávání z pohledu studentů ošetrovatelství.

V neposlední řadě je jedním z cílů zmapovat subjektivní vnímání a přínos zážitkového učení ze strany studentů ošetrovatelství.

## SEZNAM ZKRATEK

UK = Univerzita Karlova

VŠ = Vysoká škola

## 2. Teoretická část

### 2.1 Přístupy v zážitkové pedagogice

Výchova zážitkem je tvořena třemi základními pilíři. Těmi jsou prožitek, zážitek a zkušenost. Vše začíná prožitkem, který se objevuje bezprostředně po provedení dané činnosti. Následně dochází k jeho přeměně na zážitek, jenž je ve své podstatě uložením obrazu daného prožitku do paměti jedince. Ve chvíli, kdy jedinec daný zážitek zpracuje, stává se z něj zkušenost (Kaplánek, 2017).

Koncept zážitkové pedagogiky, jenž se využívá v České republice, byl ovlivněn mnoha zahraničními koncepcemi. Jednalo se o německou linii, britskou linii, americkou linii a severskou linii. To byli hlavní činitelé, jenž pomohli ke vzniku a postupnému prosazení zážitkové pedagogiky v České republice.

Německá linie zahrnuje především venkovské výchovné ústavy H. Lietze, Salemskou školu K. Hahna, Waisenhaus – Kurzschulen, koncepci W. Neuberta a koncept M. Šlechtové. Do britských zdrojů můžeme řadit Gordontskou školu K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves a Outward Bound. Další z linií je americká linie, do které můžeme řadit Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom a Adventure Programming. Poslední z linií je severská linie, pod kterou spadají programy Fridtjof Nansen a Friluftsliv (Hanuš, Chytilová, 2009).

V rámci vysokoškolské výuky lze využít metody simulační, situační a inscenační. Touto problematikou se bude zabývat kapitola 2.6 Metody výuky na VŠ.

Všechny tyto přístupy a zdroje poskytly inspiraci pro základ a následný rozvoj zážitkové pedagogiky právě v České republice. Mezi koncepty, jež zde vznikly, řadíme Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, koncept P. Tajovského, A. Gintela a jeho experimentální období a koncept Prázdninové školy Lipnice (Knotková, 2022).

#### 2.1.1 Zážitková pedagogika v České republice

Hanuš a Chytilová na str. 12 v publikaci z roku 2009 uvádí, že *“Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost, ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry.”*

V rámci tohoto procesu dochází k evaluaci a jejímu následnému zpracování s cílem dosažení maximálního rozvojového potenciálu. Toto pojetí výuky je cíleno především na samotný rozvoj jedince a jeho osobnosti z hlediska různých dimenzí a aspektů. Právě tento přístup klade větší důraz na rozvoj osobnosti, než na vědomosti a dovednosti.

Pro učitele je nutné se zaměřit na to, jak nejlépe podporovat a motivovat studenty, aby si vytvořili zkušenosti, které mohou následně aplikovat ve svém budoucím pracovním životě (Lalumandier, 2004).

Pro úspěšnost tohoto pojetí výuky je zároveň nutná dobrovolná participace studentů v rámci výuky jako celku (Yardley, Teunissen, Dornan, 2012).

Jak již bylo řečeno, podstatou zážitkové pedagogiky v České republice je prožitek. Prožitek jako takový má své znaky. Jsou jimi nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost.

Nenahraditelnost prožitku poukazuje na jednotlivou, jedinečnou událost v lidském životě, ohraničenou časově i prostorově. Nyní se budeme krátce zabývat jednotlivými znaky podrobněji.

Dalším znakem je jedinečnost prožitku. Ta spočívá v jeho nezaměnitelnosti za jinou událost či zážitek.

Individuálnost prožitku se vyznačuje tím, že každý člověk prožívá danou situaci jinak, především na základě svých rozvinutých složek osobnosti a životních zkušeností.

Jedním ze znaků je intencionálnost. Ta vyjadřuje neoddělitelnost prožitku od jeho "obsahu", sounáležitosti jedince, jenž událost prožívá a prožívané události jako takové.

Předposledním ze znaků je nepřenositelnost. Ta poukazuje na to, že prožitek je ryze individuální záležitost a nelze jej přenést na druhé pouze vizuálním či sluchovým vnímáním.

Posledním znakem je komplexnost. Ta zahrnuje tělesnou i duševní část prožitku, které se navzájem spojí, proto se ve výsledku jedná o celkový prožitek (Jirásek, 2003).

## 2.2 Koncepce zážitkové pedagogiky

### 2.2.1 Prázdninová škola Lipnice

Pro koncepci Prázdninové školy Lipnice je specifické zaměření činnosti na období mladší dospělosti. Základními pojmy, které jsou v této koncepci zdůrazňovány jsou prožitek, hra a evaluace. Dále jsou pro ni specifické určité znaky, mezi které řadíme cílování, motivaci, dramaturgii, výrazové prostředky, ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací, zpětnou vazbu, skupinovou dynamiku a osobnost pedagoga.

V následujícím odstavci si rozebereme jednotlivé znaky. Cílování představuje jasné stanovení cíle pro danou výuku. V rámci motivace jsou účastníci cíleně motivováni pro danou činnost. Dalším důležitým prvkem je dramaturgie, jenž spočívá v promyšlené skladbě daných činností a je rozdělena na plánovanou (teoretickou), reálnou (praktickou) a evaluovanou (závěrečnou). Dále je kladen důraz na výrazové prostředky, mezi ně můžeme řadit barvy, pohyb, hudbu, světlo, tmu, přírodu, místnost či vůni. Důležitou součástí je i ovlivňování osobnosti prostřednictvím situace, tedy průběhem hry, děje, příběhu i role, jakou jednotlivý účastník v celé situaci hraje. S tím souvisí i skupinová dynamika. Jedněmi z nejdůležitějších faktorů jsou osobnost pedagoga a zpětná vazba. Právě osobnost pedagoga hraje velkou roli v tom, jaký prožitek si účastníci z dané výuky odnesou. Jeho životní a profesní zkušenosti, odborná kvalifikace a stupeň emoční inteligence. S tím souvisí i akceptování zpětné vazby od účastníků, což pomůže mentorovi nadále zlepšovat svou výuku, aby byla přínosná jak pro studenty, tak pro něj samotného (Hanuš, Chytilová, 2009).

Již v 90. letech minulého století byla Prázdninová škola Lipnice prostředníkem pro zážitkové vzdělávání, jakožto výchovná metoda, jejímž východiskem je vyšší účinnost výchovy, pokud je opřena o silný, intenzivní a autentický zážitek. (Holec, 2021).

### 2.2.2 Outward bound

Tato koncepce vznikla roku 1925 a za jejího zakladatele je považován pedagog Kurt Hahn. Jeho ideou je, že *“Člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá a jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce”*, jak uvádí Hanuš a Chytilová na str. 23 (Hanuš, Chytilová, 2009).

Cílem výchovy podle Hahna není shromažďování vědomostí, nýbrž otevírání cest k prožitkům, které lidem pomáhají odhalovat jejich dosud skryté síly a schopnosti. Hlavním pilířem jeho pedagogiky je výchova charakteru, dále inteligence a nakonec vědění. Tato koncepce zahrnuje mnoho modelů, mezi nimiž můžeme jmenovat např. Model “The Mountains Speak for Themselves”, Model “Outward Bound Plus” a Metaforický model (Hanuš, Chytilová, 2009).

Tato koncepce nachází své uplatnění především v zahraničí, celkem je členy společnosti Outward bound celkem 30 států, kde nachází své uplatnění (Kancír, Šolcová, 2021).

### 2.2.3 Project Adventure

Project Adventure je mezinárodní nezisková organizace, jejímž cílem je prostřednictvím aktivit podpořit osobnostní růst dítěte, odhalit mnohočetnou inteligenci a rozvinout potřebné dovednosti, jako jsou osobní a skupinová odpovědnost, sebeobjevování, komunikace a spolupráce, řešení problémů a další (Hanuš, Chytilová, 2009).

Osobní prožitek je pro tuto koncepci klíčový. Ten napomáhá rozvoji pozitivního sebepojetí a sebehodnocení. Toto platí jak pro koncepci Project Adventure, tak pro koncepcí Outward bound a Prázdninovou školu Lipnice, o nichž je hovořeno v předchozích podkapitolách (Němec a kol., 2023).

### 2.2.4 Modely zkušenostního učení

V rámci zkušenostního učení je kladen důraz především aplikaci získaných vědomostí a dovedností do každodenního života. Získané zkušenosti jsou tak pro člověka zdrojem poznání. (Palán, 2002)

Mezi tyto modely jsou řazeny Deweyho model zkušenostního učení, Lewinův model zkušenostního učení, Piagetův model učení a kognitivního rozvoje, Kolbův zkušenostní model učení, Bannonův model problem – solvingu a Priestův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009).

Dewey ve své publikaci z roku 1932 na straně 196 uvádí, že „*Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zroditi a nositi každou dávku theorie (anebo rozumového obsahu), avšak theorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako theorie.*“ Tato myšlenka poukazuje právě na důležitost prožitku v rámci výuky.

## 2.3 Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky

Tato kapitola se bude zabývat jednotlivými pedagogickými a psychologickými aspekty zážitkové pedagogiky. Ty budou postupně rozvedeny a popsány.

### 2.3.1 Osobnost

Osobnost je nejčastěji chápána jako spojení tělesné konstituce, temperamentu, schopností, zaměřenosti a charakteru.

Pugnerová ve své publikaci na straně 64 definuje osobnost jako: „*Relativně stabilní systém vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který určuje chování, prožívání a jednání člověka a následně i jeho vztah k okolnímu prostředí*“ (Pugnerová, 2019).

Rozvoj osobnosti je ovlivňován mnoha faktory. Tyto faktory lze rozdělit na genetické faktory a faktory prostředí. Mezi ty genetické řadíme stavbu kostí, barvu vlasů, barvu očí, duševní schopnosti, temperament, inteligenci, emoční stabilitu aj. a mezi faktory prostředí lze zařadit např. rodinu, školu, skupiny vrstevníků, média, bydliště atd. (Hanuš, Chytilová, 2009).

Osobnost není možno chápat pouze jako produkt různých sil či vlivů. Cakirpalogus na straně 187 ve své publikaci z roku 2012 cituje Bandurův princip reciproční interakce, jenž zní: „*Člověk je aktivní při utváření situace, která vyhovuje jeho vlastním charakteristikám, potřebám a cílům a jako taková ho zpětně ovlivňuje a mění*“. Právě toto tvrzení vystihuje aktivní účast jedince na vývoji vlastní osobnosti (Cakirpalogus, 2012).

### 2.3.2 Motivace

Motivaci lze definovat jako proces v rámci něhož má dotyčná osoba stanovený cíl, o něž usiluje a vynakládá úsilí na jeho splnění (Blatný, 2010).

V rámci motivace studentů je záhodno držet se určitých zásad. V tomto odstavci si je postupně definujeme. Zásadní je nikdy nesnižovat schopnosti studentů a jejich postavení, s tímto zároveň souvisí neupřednostňování některých studentů před jinými. Důležité je povzbuzovat studenty v růstu a progresu a projevovat jim důvěru. Dále umožnit studentům svobodu projevu a názorů a povzbuzovat je v jejich nápadech a kreativitě.



Pro dosažení motivace lze využít její jednotlivé prostředky. Mezi ty patří např. film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, dia snímky, obrazy, legenda, myšlenka (moto, citát), hudba, píseň, přednáška, lektor, scéna, divadelní hra, světlo a tma, hra, vlastní zapojení a vlastní prostředí (Hanuš, Chytilová, 2009).

Dále je motivace ovlivněna určitými motivačními faktory. V následujících odstavcích si je postupně představíme.

Budování nových sociálních vztahů zvyšuje motivaci ke studiu s vidinou seznámení se s novými lidmi, ze kterých se mohou v budoucnu stát i přátelé.

Vnější očekávání je faktorem, který vyjadřuje potřebu dodržet pokyny od nadřízeného či naplnění očekávání druhých lidí.

Dalším z faktorů je společenský prospěch v rámci, něhož dotyčný získává pocit, že se pro společnost stává prospěšnějším, připravuje se na práci v komunitě a zlepšuje svou schopnost účastnit se komunitní práce.

Do této skupiny lze taktéž zařadit profesní vzestup, jehož je díky vzdělávání a zvyšování kvalifikace dosaženo.

Předposledním z motivačních faktorů je únik/stimulace, jenž dává možnost dotyčnému uniknout každodennímu životnímu stereotypu.

Jako poslední můžeme do této skupiny zařadit kognitivní zájem. Pod tímto pojmem si lze představit vlastní potřebu a touhu dotyčného obohatit svůj život o nové znalosti a dovednosti (Cross, 1981, str. 85-88).

V rámci motivace je možno definovat typologii studentů vzhledem k jejich účasti na vzdělávání.

První skupinou jsou studenti orientovaní na cíl, jenž mají v rámci učení určitý záměr, cíl a soustředí se na jeho dosažení. Další skupinou jsou studenti orientovaní na aktivitu, pro něž je stěžejní především aktivita samotná než získání konkrétních znalostí. Poslední skupinou jsou studenti orientovaní na učení. V jejich případě je zájem soustředěn na učení samotné a touhu vědění a rozvíjení se právě prostřednictvím učení. Jak uvádí Houle: „*Nejde tedy o motivy k učení, ale o celkovou orientaci, která je u člověka prakticky po celý život více či méně stabilní*“ (Houle, 1963, str.9).

V rámci motivace studenti čelí různým bariérám, jenž jim studium a jeho motivaci k němu stěžují. Patří mezi ně bariéry situační, jenž souvisejí s aktuální životní situací, jako např. finanční náklady, nedostatek času, pracovní povinnosti, nevyhovující studijní prostory či nedůvěra ze strany blízkých. Bariéry institucionální, pod tímto

pojmem si lze představit např. množství času potřebného pro studium, nevyhovující rozvrh, přísné požadavky na docházku atd. V poslední řadě jsou to bariéry dispoziční, které souvisejí s životními postoji a sebepojetím člověka. Pod tímto si lze představit pocit, že je člověk pro studium příliš starý, nízká důvěra ve vlastní schopnosti, nedostatek energie apod. (Dvořáková, 2016).

### 2.3.3 Pedagogicko – psychologické aspekty

Základem všeho je především výchova a proces učení, jehož cílem je rozvoj a růst osobnosti. Zároveň je kladen důraz na emoční působení s důrazem na budoucnost a orientaci pro život, jenž je vyvolávána prostředím, prostředky, metodou, osobnostmi, situací vedoucí k jednání a uvědomování. Tyto všechny komponenty vedou ke vzniku zkušenosti, jenž je ovlivňována postoji, hodnotami, orientací a chováním jedince. Spojením všech těchto jednotlivých bodů vzniká zážitek (Hanuš, Chytilová, 2009).

V následující části si jednotlivé body definujeme.

*„Postoj je relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, případně reagovat pozitivně nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté“ (Vláčil, 2018, str.1).*

Dle Webera je hodnota: *„To, co je schopno stát se obsahem postoje vyjádřeného ve vědomě členěném pozitivním nebo negativním soudu, něco, co se u nás uchází o platnost a čehož platnost jako hodnoty uznáváme, odmítáme nebo hodnotově posuzujeme v nejrozmanitějších hodnotových souvislostech.“ (Weber, 1921, 1978, str.135).*

Orientace, především ta hodnotová, je definována jako: *„Soustava hodnot, která se vytváří především na základě toho, že typy hodnoty a způsoby hodnocení se liší nejen obsahově, ale i strukturálními pravidly, podle nichž se tvoří soustavy hodnot“ (Strmiska, 2017, str.1).*

*„Chováním se rozumí reakce jakéhokoliv systému na změny prostředí či situace“ (Vláčil, 2017, str.1).*

### 2.3.4 Kritéria výběru a přípravy pedagogů

V této kapitole se budeme zabývat jednotlivými předpoklady pedagogů, jenž se věnují zážitkové pedagogice. Vycházíme ze tří různých oblastí, jimiž jsou oblast organizační, programová a oblast znalostí o člověku.

Pod oblast organizační můžeme řadit manažerské schopnosti, kdy předpokládáme znalosti a schopnosti v rámci organizace a ekonomické stránky věci. Dále projektové dovednosti, jenž můžeme definovat jako znalost zásad pro tvorbu dramaturgií pro jednotlivé cíle. Dále znalosti v oblasti public relations, pod nimiž si můžeme představit umění úspěšně komunikovat a objasňovat cíle a smysl své činnosti veřejnosti a odborníkům. Další z oblastí je oblast programová. Do této sféry spadá hra, tedy konkrétně znalost metod uvádění her a programů a tvorba souboru her pro rozvoj osobnosti. Poslední z oblastí, je oblast znalostí o člověku. Zahrnuje tři jednotlivé podoblasti, tedy pedagogickou, psychologickou a medicínskou. Pedagogická část je zaměřena na znalost zásad, metod, principů a dovedností výchovných a vzdělávacích. Psychologická část zahrnuje znalosti o procesech učení, emoční inteligenci, motivaci, potřebách a skupinové dynamice. Poslední z nich je medicínská část, jenž je postavena na anatomických a fyziologických znalostech, zdravé výživě a vztahu zátěže a věku (Panayiotis, 2015).

### 2.3.5 Evaluace a zpětná vazba v zážitkovém vzdělávání

Evaluace a zpětná vazba je významnou součástí práce každého pedagoga či lektora. Evaluace je tvořena pěti po sobě jdoucími řády. Evaluace prvního řádu je prováděna před zahájením výuky a jejím výstupem je výchozí znalostní báze výuky. Následuje evaluace druhého řádu, jejíž podstatou je pozorování a vyhodnocení reakcí studentů na výuku, její cíle, pravidla a směřování, vývoj skupiny, její dynamiky a ztotožnění výuky s jednotlivými osobnostmi. Její podstatou je usměrnění vývoje výuky. Dalším bodem je evaluace třetího řádu. Jedná se o hodnocení na konci výuky, které prokazuje, zda byly splněny jednotlivé aspekty výuky, jako cíl, téma a program. Předposlední v řadě je evaluace čtvrtého řádu, kterou provádíme dva měsíce od proběhnutí výuky a její výsledky můžeme porovnat s výsledky evaluace třetího řádu (Dvořáková, 2022).

### 2.3.6 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu je rozdělena do šesti různých oblastí. V následujících odstavcích se budeme v krátkosti jednotlivými oblastmi zabývat.

Oblast vlastního “já” je první z oblastí. Jedná se o oblast na interpersonální úrovni a lze ji definovat jako oblast zaměřující se na to, co daný jedinec chce, cítí, dokáže a umí, čím je, co může dělat, jaký je, kam směřuje, co o sobě ví, co o něm neví ostatní, o čem uvažuje atd. Další je oblast “já – ty”. Ta je také na interpersonální úrovni a vyjadřuje, jak jedinec vnímá a vidí druhého jedince, co s ním prožil a zažil, čím ho obohatil, kde mu nerozumí, proč ho nechápe, čím ho překvapuje a čím ho obohacuje a inspiruje atd. Další v řadě je oblast “já – vy”. Též se jedná o oblast na interpersonální úrovni a je zaměřena na to, jak jedinec vidí skupinu, její vývoj, kam skupina dle něj směřuje, čím ho obohatila, čím mu pomohla a v čem ho naopak brzdí a omezuje, co se jí daří a jaké v ní vidí role, schopnosti a potenciál. Poslední z oblastí na interpersonální úrovni je oblast “my – ty”, při které skupina poskytuje jedinci zpětnou vazbu ohledně jeho postavení v kolektivu, validity jeho názorů ve skupině a sympatií ve skupině. Oblast sociální úrovně zahrnuje oblast “my”. Tato zpětná vazba mapuje skupinu jako celek a to, jak je vnímána svým okolím. Poukazuje na to, čím si skupina prošla, jak funguje, její vnitřní procesy, témata, komunikace a spolupráce uvnitř skupiny, uznávané hodnoty, vztahy mezi muži a ženami atd. Poslední z oblastí je oblast výstupu. Ta zahrnuje obě složky, jak sociální, tak interpersonální a poukazuje na to, nakolik bylo dosaženo rozvojových cílů a současně napomáhá k uchopení těchto cílů. Pro každého z účastníků je zpětná vazba nedílnou součástí celého procesu (Hanuš, Chytilová, 2009).

## 2.4 Prostředky zážitkové pedagogiky

V této kapitole se budeme zabývat jednotlivými prostředky, jež jsou využívány v zážitkové pedagogice.

### 2.4.1 Programové oblasti

Pod programové oblasti spadá několik prostředků. Můžeme mezi ně řadit pohybové aktivity, umělecké aktivity, sociálně psychologické aktivity, společenské

aktivity, kognitivní aktivity, technické aktivity a v neposlední řadě IT a mediální aktivity. V následujících podkapitolách si jednotlivé prostředky postupně rozebereme.

#### 2.4.2 Pohybové aktivity

Mezi pohybové aktivity lze řadit sporty v přírodě, jako např. horolezectví, orientační běh, běh na lyžích, silniční cyklistika a mnoho dalších. Dále do tohoto odvětví patří turistika, rekreace v přírodě, cvičení v přírodě, hry v přírodě a tábornická a zálesácká praxe (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.3 Umělecké aktivity

Pod tímto pojmem si lze představit veškeré kulturní činnosti ze všech oblastí kultury. V oblasti literatury se jedná o čtení, recitaci, vlastní tvorbu atd. Ve výtvarném umění se jedná o výtvarné dílny na zvládnutí jednotlivých technik tvorby, výstavy, malířství, architektura, ale též grafika a design. V rámci hudby a zpěvu se pak jedná o hudební dílny, koncerty, vlastní tvorbu či reprodukováný poslech. Další složkou je tanec a veškeré jeho druhy. V rámci filmu se jedná o promítání filmu, tvorbu vlastního filmu, klipu či reklamy atd. Dále lze pod tuto oblast zařadit divadelní umění, tedy dramatické dílny, pantomimu či zpracování vlastní či jiné divadelní hry. Poslední z komponentů je oblast fotografování, pod kterou spadají fotografické dílny, vernisáže atd (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.4 Sociálně psychologické aktivity

Do této oblasti spadají komunikativní aktivity, jako jsou např. argumentace, improvizace, diskuse, volby, konkurz atd. Dále tato oblast zahrnuje sebepoznávací aktivity jako hry v rolích, inscenační hry nebo dramatické hry. S čímž souvisí i tvořivostní složka, pod kterou si lze představit fantazii, imaginaci, představivost v rámci různých ateliérů, dílen, vernisáží aj. Předposlední složkou jsou intelektuální aktivity. Ty jsou reprezentovány např. testy všeobecných znalostí a vědomostí, strategickými či taktickými hrami. Posledním článkem tohoto souboru aktivit jsou aktivity sociální. V jejich případě se jedná o iniciativní hry (dynamics, ice breakers, problem solving), rolové hry, či málo strukturované hry (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.5 Společenské aktivity

Pod tuto kategorii spadají moderní společenské hry, happeningy, slavnosti a rituály či moderní deskové hry (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.6 Kognitivní aktivity

Pod skupinu kognitivních aktivit jsou řazena pozorování a monitoring v podání sledování, zapisování či měření. A v neposlední řadě poznávání a experimenty (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.7 Technické aktivity

V rámci technických aktivit se lze věnovat aktivitám jako jsou konstrukce strojů, objektů atd. S tím související využití zručnosti při výstavbě. Zvládnutí a pochopení techniky ovládnutí jednotlivých strojů a v neposlední řadě také vlastní práce (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.8 IT a mediální aktivity

V rámci této poslední oblasti můžeme zmínit např. hry, programování a tvorbu, mediální tvorbu a vyhledávání konkrétních informací, obrázků a dat (Hanuš, Chytilová, 2009).

#### 2.4.9 Využití prostředků zážitkové pedagogiky ve vysokoškolské přípravě sester

V rámci výuky sester na vysokých školách je možno využít některé z prostředků zážitkové pedagogiky. V této kapitole si uvedeme postupně ke každému prostředku konkrétní příklad a u prostředků, jenž nelze v tomto případě využít, uvedeme důvod, proč tomu tak je. Veškeré prostředky byly definovány v předchozích podkapitolách.

Pohybové aktivity nenachází ve vysokoškolské výuce sester své uplatnění, neboť není známa žádná situace, při které by mohly být využity.

V případě uměleckých aktivit by mohla být využita složka filmová, kdy by se jednalo např. o promítání filmu o dané problematice v rámci výuky v oboru ošetrovatelství, či dramatická složka v podobě dramatizování určitých konkrétních

situací s nimiž se sestry budou ve své budoucí praxi setkávat a mohou se tak na ně lépe připravit.

Lze konstatovat, že s uměleckými aktivitami v rámci výuky souvisí i sociálně psychologické aktivity. Na tuto provázanost je možno poukázat např. v případě dramatizace a hraní rolí. Do této oblasti taktéž spadají i prostředky typické pro studentův rozvoj v rámci akademického prostředí. Pod tuto oblast spadají především argumentace a diskuse.

V rámci vysokoškolské přípravy sester své uplatnění nenachází společenské aktivity, neboť není známa žádná situace, ve které by bylo možno je využít.

Naopak kognitivní aktivity zde mají své nezastupitelné místo. Jednou z nejvíce využívaných je pozorování. S tím se můžeme setkat především v rámci výuky praktických dovedností a klinické praxe.

Technických aktivit je využíváno především v oblasti manipulace se zdravotnickou technikou. Studenti se díky využití tohoto typu aktivit v rámci především praktické výuky naučí používat jednotlivé přístroje, jež budou využívat ve své budoucí praxi. Můžeme jmenovat např. práci s glukometrem, perfuzorem, monitorem vitálních funkcí atd.

Poslední z oblastí jsou IT a mediální aktivity. Nedílnou součástí práce sestry je umění práce s počítačovou technikou a zdravotnickými systémy. Oblast těchto činností bývá využívána především v rámci výuky předmětu Informační systémy ve zdravotnictví.

## 2.5 Metody výuky na VŠ

V rámci výuky na vysoké škole volí pedagogové určité metody, pomocí kterých výuku realizují. V následujících podkapitolách si jednotlivé metody okrajově zmíníme.

### 2.5.1 Přednáška

Přednáška, jako vysokoškolská forma výuky je dle Rohlíkové a Vejvodové na straně 40 v publikaci z roku 2012 definována jako: *“Ustálená forma vysokoškolské výuky, jejíchž hlavní funkcí je podat systematický teoretický výklad dané disciplíny, její části nebo problému na nějž je určitá disciplína zaměřena”*. Přednáška by měla být ucelená a strukturovaná (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

V rámci přednášky jakožto výukové metody po většinu času hovoří vyučující ke studentům, vlastní aktivita studentů je v tomto případě minimální, jedná se především o naslouchání výkladu vyučujícího (Amadioha, 2018).

### 2.5.2 Seminář

Pod pojmem seminář si můžeme představit vysokoškolskou formu výuky, která doplňuje přednášku. Pro tuto metodu je předpokladem vlastní aktivita studentů, jenž povede k osvojení a prohloubení určitých vědomostí a dovedností a zároveň získání zkušeností s metodami vědecké práce (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Tato metoda bývá často spojována také s dialogickými metodami, neboť díky tomu, že studenti prohloubí ve studované oblasti své teoretické a praktické znalosti, mohou o dané problematice následně diskutovat a předkládat své argumenty (Kovaříková, Vališová, 2021).

### 2.5.3 Cvičení

V rámci cvičení jsou oproti semináři ve větší míře zastoupeny praktické činnosti studentů, nácvik jednotlivých dovedností a aplikace teoretických poznatků do praxe (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Cílem této metody je komplexní rozvoj dovedností, teoretických i praktických na základě skutečných či hraných situací (Kovaříková, Vališová, 2021).

### 2.5.4 Prezentace a demonstrace

Kvalitní prezentace by měla být pro učitele oporou v rámci výuky a pro studenty v následné studijní přípravě. Měl by v ní být kladen důraz na zásadní informace, ale zároveň by měla zahrnovat doplňující informace jako např. grafy, obrázky, videa atd. (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Zároveň bychom měli dbát také na čitelnost prezentace např. velikost, barvu písma, její rozsah by měl odpovídat času, jenž máme na její prezentování vymezen, vždy musíme uvést na konci prezentace zdroje, z nichž byly informace čerpány a měli bychom si průběh prezentování rozvrhnout tak, abychom mohli studentům na konci dát prostor pro položení otázek, na které se chtějí zeptat (Zormanová, 2017).



Pod pojmem demonstrace jako výukové metody si lze představit metody jenž zahrnují poznání smysly, myšlením a praxí. Jako příklady můžeme uvést předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Jedná se o metodu, která doplňuje ostatní výukové metody tím, že přispívá k vytváření představy o daných jevech a procesech (Podlahová, 2012).

### 2.5.5 Diskuse

Využitím diskuse, jako výukové metody na VŠ můžeme pomoci studentům vytvořit bezpečný prostor pro utváření vlastního názoru na dané problematiky. Studenti se díky diskusi učí vyjadřovat svůj vlastní názor a pomocí argumentace si ho obhájit (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Podstatou diskuse je vzájemné kladení otázek, vůči nimž mají možnost vyjádřit svůj názor všichni členové skupiny, jenž navzájem diskutují. V návaznosti na tvrzení v předchozím odstavci se studenti krom tvorby vlastního názoru a argumentace učí naslouchat i názorům ostatních členů skupiny (Zormanová, 2014).

### 2.5.6 Skupinová výuka a kooperativní učení

*“Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny studentů (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu”* (Skalková, 2007, str.225).

Skupiny můžeme dle výkonnosti rozdělit na homogenní a heterogenní. V případě homogenní skupiny se bude jednat o spolupráci studentů, jejichž výkonnost je přibližně na stejné úrovni. Oproti tomu heterogenní skupina bude tvořena žáky různých výkonností úrovní (Zormanová, 2012).

Základem kooperativního učení je vzájemná spolupráce mezi studenty s cílem dosažení vytyčených cílů. Na výsledcích jedince se podílí činnost celé skupiny a zároveň výsledky skupiny jsou ovlivněny činností každého z členů. Lze konstatovat, že základem kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce a podpora (Kasíková, 2017).

Kooperativní učení je tvořeno čtyřmi základními pilíři. Jsou jimi spolupráce ve dvojicích, týmová spolupráce, skládkové učení a skupinové setkávání (Sieglová, 2019).

### 2.5.7 Řešení projektů

Podstatou projektového vyučování je komplexní řešení teoretických či praktických problémů na základě vlastní aktivity studentů. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Kvalitní projekt musí mít společenský užitek a umožňovat studentům být maximálně aktivní během práce na projektu (Rangaswamy, Walter, 2014).

## 2.6 Výukové metody zážitkové pedagogiky

V následujících podkapitolách se budeme krátce zabývat jednotlivými výukovými metodami zážitkové pedagogiky. Mezi tyto metody lze zařadit simulační metody, heuristické metody, inscenační metody, kognitivní metody, konstruktivistické metody, projektování a kooperativní učení.

O kooperativním učení se zmiňuje již kapitola 2.5.6, proto se jím v této části práce nebudeme již zabývat. Totéž platí i pro projektování, o němž bylo již hovořeno v kapitole 2.5.7.

### 2.6.1 Simulační metody

Podstatou simulačních metod je jednání studenta na základě svých vlastních rozhodnutí v dané modelové situaci. Napomáhají studentům v utváření a upevňování jejich vlastních názorů (Kovaříková, Vališová, 2021).

### 2.6.2 Metody heuristické

Jedná se o metody řešení problému. V rámci použití této metody je studentům předložen problémový úkol a jejich cílem je ho vyřešit. Učitel je pro studenty pouze poradcem, nikoliv tím, kdo řídí průběh řešení problému (Zormanová, 2017).

### 2.6.3 Metody inscenační

Principem těchto metod je prostřednictvím vlastního jednání a prožívání prohloubit znalosti a dovednosti v dané problematice, pochopit příčiny lidského konání v daných situacích (Zormanová, 2012).

### 2.6.4 Kognitivní metody

V rámci kognitivních metod je kladen důraz na rozvoj rozumových schopností jedince. Pouhé memorování informací nepřináší studentům žádný duševní rozvoj. Naopak v rámci kognitivních metod je podporováno samostatné rozhodování, tvoření vlastního názoru, kdy studenti dokáží zanalyzovat danou situaci a následně pro ni najít vhodné řešení (Čapek, 2015).

### 2.6.5 Konstruktivistické metody

Čapek ve své publikaci z roku 2015 definuje konstruktivistické metody jako: *“Metody, které prosazují ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci ve skupinách a méně drilu”*.

### 3. EMPIRICKÁ ČÁST

V úvodu empirické části budou uvedeny cíle práce a pracovní hypotézy vztahující se ke kvantitativnímu výzkumu, jenž byl proveden na 2. lékařské fakultě UK v Praze, Univerzitě Palackého v Olomouci a na Trnavské univerzitě v Trnavě na Slovensku. Následně bude prezentována metodika sběru dat a charakteristika výzkumného souboru. Dále budou získaná data popsána a na závěr empirické části bude uvedena diskuse, v níž budou vyhodnoceny výsledky vlastní práce ve vztahu k pracovním hypotézám.

#### 3.1 Cíle práce a stanovené hypotéz

V této podkapitole jsou popsány cíle empirické části práce a pracovní hypotézy.

- Cíl č. 1: Sestavit dotazník vlastní konstrukce a zadat ho určené skupině.
- Cíl č. 2: Vyhodnotit statisticky významná data.
- Cíl č. 3: Statisticky významná data interpretovat.
- Cíl č. 4: Vyvodit závěry z vlastního šetření a stanovit doporučení pro praxi.

Na shora uvedené cíle navazují pracovní hypotézy:

H1 Lze předpokládat, že forma studia respondentů bude souviset s přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro zdravotníky.

H1<sub>0</sub> – Neexistuje souvislost mezi formou studia respondentů a přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro zdravotníky.

H1<sub>A</sub> – Existuje souvislost mezi formou studia respondentů a přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro zdravotníky.

H2 Lze předpokládat, že stát, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují bude souviset s přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetřovatelství.

H2<sub>0</sub> – Neexistuje souvislost mezi státem, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují a přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetřovatelství.

H2<sub>A</sub> – Existuje souvislost mezi státem, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují a přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetřovatelství.

H3 Lze předpokládat, že povinná výuka komunikace u pracovníků ve zdravotnictví bude souviset se zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

H3<sub>0</sub> – Neexistuje souvislost mezi povinnou výukou komunikace u pracovníků ve zdravotnictví a zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

H3<sub>A</sub> – Existuje souvislost mezi povinnou výukou komunikace u pracovníků ve zdravotnictví a zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

H4 Lze předpokládat, že procentuální poměr metod výuky komunikace bude souviset s využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

H4<sub>0</sub> – Neexistuje souvislost mezi procentuálním poměrem metod výuky komunikace a využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

H4<sub>A</sub> – Existuje souvislost mezi procentuálním poměrem metod výuky komunikace a využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

### 3.2 Metodika sběru dat

Pro získání potřebných dat k vytvoření bakalářské práce byla použita kvantitativní metoda anketního šetření. Byla využita anketa vlastní konstrukce. Tato anketa obsahovala 20 otázek, z nichž všechny byly uzavřené s jednou možností odpovědi.

Úvodní část ankety je zaměřena na oslovení potenciálních respondentů, představení záměru bakalářské práce, k níž se anketa vztahuje a poděkování respondentům za spolupráci. Anketní šetření probíhalo anonymně a dotazník je k textu práce doložen jako příloha č. 1.

### 3.3 Organizace vlastního výzkumu

Před zahájením vlastního výzkumu byli osloveni zástupci jednotlivých institucí, na nichž byl výzkum prováděn. Jednalo se o PhDr. RNDr. Daniela Jirkovského, Ph.D., MBA, jakožto zástupce 2. Lékařské fakulty UK, Mgr. Anitu Můčkovou, Ph.D., jenž je zástupcem Univerzity Palackého v Olomouci a doc. PhDr. Andreu Botikovou, Ph.D., MPH z Trnavské university v Trnavě. Všichni zde zmínění souhlasili s provedením výzkumného šetření v rámci institucí, jenž zastupují.

### 3.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl tvořen studenty a studentkami oboru Ošetrovatelství. Jednalo se o obory Všeobecné ošetrovatelství a Pediatrické ošetrovatelství. Jednalo se o studenty a studentky z 2. Lékařské fakulty UK, Univerzity Palackého v Olomouci a Trnavské univerzity v Trnavě.

Výzkumný soubor je charakterizován na základě pohlaví, státu, v němž respondent studuje, věkem, typem vzdělání, studijním programem a formou studia.

<b>Pohlaví</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Žena</b>	126	96,9
<b>Muž</b>	4	3,1

**Tab. č. 1: Pohlaví respondentů**

Z tabulky č.1 vyplývá, že z celkového počtu 130 respondentů tvořily ženy většinu, neboť žen účastnících se šetření bylo 126 (96,9 %) a muži pouze 4 (3,1 %). Nízký počet mužských respondentů plyne z převládajícího počtu žen studujících ošetrovatelství.

<b>Věk respondentů</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
19	20	15,4
20	22	16,9
21	17	13,1
22	13	10
23	8	6,2
24	5	3,8
25	4	3,1

27	5	3,8
28	1	0,8
29	3	2,3
30	2	1,5
31	1	0,8
32	4	3,1
34	2	1,5
35	1	0,8
36	2	1,5
38	2	1,5
39	1	0,8
40	2	1,5
44	3	2,3
45	3	2,3
46	1	0,8
47	2	1,5
48	1	0,8
49	1	0,8
50	2	1,5
58	2	1,5

**Tab. č. 2: Věk respondentů**

Z výše uvedené tabulky je patrné, že z hlediska věku byl nejvyšší počet respondentů ve věku 20 let (16,9 %), naopak nejmenší počet respondentů byl ve věku

28, 31, 35, 39, 46, 48 a 49 let. Jednalo se vždy pouze o jednoho respondenta tohoto věku.

<b>Typ vzdělání</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Vysokoškolské	130	100

**Tab. č. 3: Typ vzdělání respondentů**

Tabulka číslo 3 uvádí, že všichni respondenti byli studenty oborů ošetrovatelství na vysokých školách.

<b>Studijní program</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Všeobecné ošetrovatelství	112	86,2
Pediatrické ošetrovatelství	18	13,8

**Tab. č. 4: Studijní program respondentů**

Tabulka číslo 4 ukazuje, že mezi respondenty výrazně převyšovali studenti oboru Všeobecné ošetrovatelství.

<b>Stát</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Česká republika	91	70
Slovensko	39	30

**Tab. č. 5: Stát, v němž se nachází VŠ respondentů**

Z tabulky číslo 5 je patrné, více jak polovina respondentů studuje na vysoké škole v České republice.



<b>Forma studia</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Prezenční	52	40
Kombinované	78	60

**Tab. č. 6: Forma studia respondentů**

Na základě tabulky č.6 je patrné, že větší část studentů (60 %) studuje v kombinované formě studia.

<b>Ročník studia</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1.ročník	58	44,6
2.ročník	33	25,4
3.ročník	39	30

**Tab. č. 7: Ročník studia respondentů**

Dle tabulky číslo 7 je patrné, že větší část respondentů tvořili studenti prvního ročníku (44,6 %). Co se týče studentů druhého a třetího ročníku, jednalo se o velmi podobný počet respondentů.

### 3.2 Výsledky vlastní práce

V následující kapitole budou prezentovány výsledky všech odpovědí na otázky, jenž se zaměřují přímo na danou problematiku. Výsledky obecných a identifikačních otázek byly prezentovány v předchozí kapitole.

<b>Setkání s výukou komunikace</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	102	78,5
<b>NE</b>	28	21,5
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 8: Setkání s výukou komunikace během studia**

Dle výsledků z tabulky číslo 8 lze pozorovat, že většina respondentů (78,5 %) se během svého studia oboru Všeobecné ošetřovatelství/Pediatrické ošetřovatelství setkala s výukou komunikace, jako samostatného předmětu. Pouze 21,5 % respondentů se s tímto neseťkala.

<b>Pokud ne, chtěl/a byste aby byla</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	24	85,7
<b>NE</b>	4	14,3
<b>CELKEM</b>	28	100

**Tab. č. 9: Pokud ne, chtěl/a byste aby byla**

Díky tabulce číslo 9 lze tvrdit, že z celkového počtu 130 respondentů se 28 neseťkalo během svého studia s výukou komunikace jako samostatného předmětu. Těchto 28 respondentů, 24 (85,7 %) odpovědělo na otázku, zda by chtěli, aby byla výuka komunikace součástí jejich studia, ano. Zbylí 4 respondenti (14,3 %) odpověděli na tuto otázku ne.

<b>Procentuální poměr výuky komunikace</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>100% TEORETICKÁ VÝUKA</b>	6	4,6
<b>50% TEORETICKÁ A 50% PRAKTICKÁ VÝUKA</b>	109	83,8
<b>100% PRAKTICKÁ VÝUKA</b>	15	11,5

**Tab. č. 10: Procentuální poměr výuky komunikace**

Jak vyplývá z tabulky číslo 10, většina respondentů (83,8 %) zvolilo procentuální poměr výuky komunikace jako 50% teoretické výuky a 50% praktické výuky. Pro 100% teoretické výuky bylo 6 respondentů (4,6 %) a pro 100% praktické výuky bylo 15 respondentů (11,5 %).

<b>Použití zážitkového učení</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	58	56,9
<b>NE</b>	44	43,1
<b>CELKEM</b>	102	100

**Tab. č. 11: Použití zážitkového učení během výuky komunikace**

V tabulce číslo 11 je vyjádřen poměr použití metody zážitkového učení během výuky komunikace, kterou respondenti absolvovali během svého studia. Celkem 102 respondentů na základě předchozích otázek odpověděli, že tuto výuku absolvovali, proto je v případě této otázky operováno se vzorkem 102 respondentů. Z tohoto celkového počtu na tuto otázku odpovědělo 58 (56,9 %) ano a zbývajících 44 respondentů (43,1 %) ne.

<b>Možnost zpětné vazby</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	40	69
<b>NE</b>	18	31
<b>CELKEM</b>	58	100

**Tab. č. 12: Možnost zpětné vazby**

Z tabulky číslo 12 vyplývá, že z celkového počtu 58 respondentů, kteří absolvovali výuku komunikace formou zážitkového učení, jak bylo zjištěno z předchozí otázky, mělo 40 (69 %) z nich možnost zpětné vazby např. prostřednictvím videozáznamu jejich zahrané modelové situace. Zbývajících 18 respondentů (31 %) tuto možnost nemělo.

<b>Diskuse na závěr výuky</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	63	61,8
<b>NE</b>	39	38,2
<b>CELKEM</b>	102	100

**Tab. č. 13: Možnost diskuse na závěr výuky**

Tabulka číslo 13 poukazuje na to, že z celkového počtu 102 respondentů, jenž absolvovalo výuku komunikace, mělo 63 (61,8 %) možnost diskuse s vyučujícím na konci výuky o jejím průběhu. Naopak 39 respondentů (38,2 %) tuto možnost nemělo.

<b>Dostačující rozsah zpětné vazby pomocí diskuse</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	54	85,7
<b>NE</b>	9	14,3
<b>CELKEM</b>	63	100

**Tab. č. 14: Dostačující rozsah zpětné vazby pomocí diskuse**

V tabulce číslo 14 je vyjádřeno, že z celkového počtu 63 respondentů, kteří měli možnost zpětné vazby prostřednictvím diskuse s vyučujícím na závěr výuky, považuje 54 (85,7 %) její rozsah za dostačující a pouhých 9 (14,3 %) z nich, za nedostačující.

<b>Přínos výuky komunikace pro budoucí zdravotnické pracovníky</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	121	93,1
<b>NE</b>	9	6,9
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 15: Přínos výuky komunikace pro budoucí zdravotnické pracovníky**

Tabulka číslo 15 uvádí, že převážná většina respondentů, tedy 121 (93,1 %) považuje možnost výuky komunikace zážitkovou formou pro ně, jakožto budoucí pracovníky ve zdravotnictví za přínosnou. Za nepřínosnou ji považuje pouze 9 respondentů (6,9 %)

<b>Povinná výuka komunikace</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	123	94,6
<b>NE</b>	7	5,4
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 16: Povinná výuka komunikace**

Jak je popisováno v tabulce číslo 16, pro zavedení povinné výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví se shodla převážná většina respondentů – 123 (94,6 %), pouhých 7 respondentů (5,4) bylo proti.

<b>Převládání zážitkové formy</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	116	94,3
<b>NE</b>	7	5,7
<b>CELKEM</b>	123	100

**Tab. č. 17: Převládání zážitkové formy výuky**

Z tabulky číslo 17 plyne, že převážná většina respondentů, jenž souhlasili s povinnou výukou komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví, tedy 116 respondentů (94,3 %) souhlasila s převládáním zážitkové formy výuky v rámci komunikačních seminářů. Pouhých 7 respondentů (5,7 %) nesouhlasilo.

<b>Zlepšení komunikace ze strany pracovníků ve zdravotnictví</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	126	96,9
<b>NE</b>	4	3,1
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 18: Zlepšení komunikace ze strany pracovníků ve zdravotnictví**

V tabulce číslo 18 je vyjádřeno, že z celkového počtu 130 respondentů se 126 z nich (96,9 %) domnívá, že absolvování komunikačních seminářů by pomohlo zlepšit komunikaci zdravotníků s pacienty, rodinnými příslušníky pacientů i mezi sebou samotnými. S tímto názorem se neztotožňují pouze 4 respondenti (3,1 %).

<b>Souhlas s tvrzením</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>ANO</b>	125	96,2
<b>NE</b>	5	3,8
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 19: Souhlas s tvrzením**

Na základě výsledků v tabulce číslo 19 lze tvrdit, že 125 respondentů (96,2) souhlasí s daným tvrzením: “Komunikace formou zážitkové výuky by studentům měla pomoci překonat strach z komunikace s pacienty a jejich rodinnými příslušníky”. Pouze 5 (3,8 %) z celkového počtu 130 respondentů s tímto tvrzením nesouhlasilo.

<b>Modelové situace</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>AGRESIVNÍ PACIENT</b>	52	40
<b>ÚZKOSTNÝ PACIENT</b>	38	29,2
<b>DĚTSKÝ PACIENT/RODIČE</b>	15	11,5
<b>PACIENT S DEMENCÍ</b>	12	9,2
<b>NEVIDOMÝ PACIENT</b>	3	2,3
<b>NEDOSLÝCHAVÝ PACIENT</b>	2	1,5
<b>RODINA ZEMŘELÉHO</b>	1	0,8
<b>BEZ SITUACÍ</b>	1	0,8
<b>ONKOLOGICKÝ PACIENT A RODINA</b>	1	0,8
<b>PACIENT V TERMINÁLNÍM STÁDIU</b>	1	0,8
<b>UMÍRAJÍCÍ PACIENT</b>	1	0,8
<b>PACIENT/RODIČE DÍTĚTE S NEVYLÉČITELNOU NEMOCÍ</b>	1	0,8
<b>MANIPULÁTOR</b>	1	0,8
<b>VŠECHNY MOŽNOSTI</b>	1	0,8
<b>CELKEM</b>	130	100

**Tab. č. 20: Modelové situace**

Tabulka číslo dvacet obsahuje přehled modelových situací, které by respondenti volili pro výuku komunikace. Nejvíce respondentů zvolilo modelovou situaci komunikace s agresivním pacientem, jednalo se o 52 respondentů (40 %). Naopak nejméně často byly zvoleny modelové situace jako: Komunikace s rodinou zemřelého, výuka bez modelových situací, komunikace s onkologickým pacientem a jeho rodinou, komunikace s pacientem v terminálním stádiu, komunikace s umírajícím pacientem, komunikace s pacientem či rodiči dítěte s nevléčitelnou nemocí, komunikace s



manipulátorem anebo všechny nabízené modelové situace. Každou z těchto možností zvolil vždy pouze jeden respondent (0,8 %).

### 3.2.1 Statistické vyhodnocení dat

Pro statistické vyhodnocení dat byla použita Dvojměrná tabulka pozorované četnosti a výpočet Chí kvadrátu. Na základě těchto výpočtů byly vyhodnoceny jednotlivé stanovené hypotézy.

V jaké formě studia studujete?	2 – rozměrná tabulka: pozorované četnosti		
	Souhlasíte s přínosem? ANO	Souhlasíte s přínosem? NE	Řádkové součty
<b>Prezenční forma (abs. četnost)</b>	<b>52</b>	<b>0</b>	<b>52</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	43,0 %	0 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	100 %	0 %	
<b>Kombinovaná forma (abs. četnost)</b>	<b>69</b>	<b>9</b>	<b>78</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	57,0 %	100 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	88,5 %	11,5 %	
<b>Celkem</b>	<b>121</b>	<b>9</b>	<b>130</b>

**Tab. č. 21: 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č. 1**

H1 Lze předpokládat, že forma studia respondentů bude souviset s přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví.

H<sub>10</sub> – Neexistuje souvislost mezi formou studia respondentů a přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví.

H<sub>1A</sub> – Existuje souvislost mezi formou studia respondentů a přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví

Statistický výpočet	Forma studia respondentů x Přesvědčení o přínosu výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví			
	Chí kvadrát	Hladina významnosti	Kritická hodnota	Hodnota p
Test Chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce	6,446	5 %	3,841	0,039

**Tab. č. 22: Statistický výpočet pro hypotézu č. 1**

Hodnota p na 5 % hladině významnosti je menší než 0,05. hodnota.

Lze tedy přijmout **alternativní hypotézu**, tzn. že na 5 % hladině významnosti existuje statisticky významná závislost mezi formou studia respondentů a přesvědčením o přínosu výuky komunikace pro pracovníky ve zdravotnictví.

Stát, ve kterém studujete	2 – rozměrná tabulka: pozorované četnosti		
	Přítomnost výuky? ANO	Přítomnost výuky? NE	Řádkové součty
<b>Česká republika (abs. četnost)</b>	<b>71</b>	<b>20</b>	<b>91</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	69,6 %	71,4 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	78,0 %	22,0 %	
<b>Slovenská republika</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>39</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	30,4 %	28,6 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	79,5 %	20,5 %	
<b>Celkem</b>	<b>102</b>	<b>28</b>	<b>130</b>

**Tab. č. 23: 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č. 2**

H<sub>2</sub> Lze předpokládat, že stát, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují bude souviset s přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetrovatelství.

H<sub>20</sub> – Neexistuje souvislost mezi státem, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují a přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetrovatelství

H<sub>2A</sub> – Existuje souvislost mezi státem, ve kterém se nachází univerzita, na níž respondenti studují a přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetrovatelství

Statistický výpočet	Stát, ve kterém respondent studuje x Přítomnost výuky komunikace v rámci studia ošetrovatelství			
	Chí kvadrát	Hladina významnosti	Kritická hodnota	Hodnota p
Test Chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce	0,035	5 %	3,841	0,983

**Tab. č. 24: Statistický výpočet pro hypotézu č. 2**

Hodnota p na 5 % hladině významnosti je větší než 0,05.

Lze tedy přijmout **nulovou hypotézu**, tzn. že na 5 % hladině významnosti neexistuje statisticky významná závislost mezi státem, v němž respondenti studují a přítomností výuky komunikace v rámci studia ošetrovatelství.

<b>Povinná výuka komunikace</b>	<b>2 – rozměrná tabulka: pozorované četnosti</b>		
	<b>Zlepšení komunikace zdravotníků? ANO</b>	<b>Zlepšení komunikace zdravotníků? NE</b>	<b>Řádkový součet</b>
<b>ANO (abs. četnost)</b>	<b>122</b>	<b>1</b>	<b>123</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	96,8 %	25,0 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	99,2 %	0,8 %	
<b>NE (abs. četnost)</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	3,2 %	75,0 %	
<i>Řádková relativní četnost</i>	57,1 %	42,9 %	
<b>Celkem</b>	<b>126</b>	<b>4</b>	<b>130</b>

**Tab. č. 25: 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č. 3**

H3 Lze předpokládat, že povinná výuka komunikace u pracovníků ve zdravotnictví bude souviset se zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

H3<sub>0</sub> – Neexistuje souvislost mezi povinnou výukou komunikace u pracovníků ve zdravotnictví a zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

H3<sub>A</sub> – Existuje souvislost mezi povinnou výukou komunikace u pracovníků ve zdravotnictví a zlepšením komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

Statistický výpočet	Povinná výuka komunikace x Zlepšení komunikačních schopností			
	Chí kvadrát	Hladina významnosti	Kritická hodnota	Hodnota p
Test Chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce	38,378	5 %	3,841	0,032

**Tab. č. 26: Statistický výpočet pro hypotézu č. 3**

Hodnota p na 5 % hladině významnosti je menší než 0,05.

Lze tedy přijmout **alternativní hypotézu**, tzn. že na 5 % hladině významnosti existuje statisticky významná závislost mezi povinnou výukou komunikace u pracovníků ve zdravotnictví a zlepšení komunikačních schopností pracovníků ve zdravotnictví.

<b>Procentuální poměr výuky komunikace</b>	<b>2 – rozměrná tabulka: pozorované četnosti</b>		
	<b>Zážitkové učení při výuce? ANO</b>	<b>Zážitkové učení při výuce? NE</b>	<b>Řádkový součet</b>
<b>100% praktická výuka (abs. četnost)</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	<i>10,3 %</i>	<i>12,5 %</i>	
<i>Řádková relativní četnost</i>	<i>40,0 %</i>	<i>60,0 %</i>	
<b>50% teoretická a 50% praktická výuka (abs. četnost)</b>	<b>51</b>	<b>58</b>	<b>109</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	<i>88,0 %</i>	<i>80,5 %</i>	
<i>Řádková relativní četnost</i>	<i>46,8 %</i>	<i>53,2 %</i>	
<b>100 % teoretická výuka (abs. četnost)</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<i>Sloupcová relativní četnost</i>	<i>1,7 %</i>	<i>7,0 %</i>	
<i>Řádková relativní četnost</i>	<i>16,7 %</i>	<i>83,3 %</i>	
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>72</b>	<b>130</b>

**Tab. č. 27: 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č. 4**

H4 Lze předpokládat, že procentuální poměr metod výuky komunikace bude souviset s využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

H<sub>40</sub> – Neexistuje souvislost mezi procentuálním poměrem metod výuky komunikace a využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

H<sub>4A</sub> – Existuje souvislost mezi procentuálním poměrem metod výuky komunikace a využitím zážitkového učení při výuce komunikace.

Statistický výpočet	Procentuální poměr výuky komunikace x Využití zážitkového učení při výuce komunikace			
	Chí kvadrát	Hladina významnosti	Kritická hodnota	Hodnota p
Test Chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce	2,24	5 %	5,991	0,524

**Tab. č. 28: Statistický výpočet pro hypotézu č. 4**

Hodnota p na 5% hladině významnosti je větší než 0,05.

Lze tedy přijmout **nulovou hypotézu**, tzn. že na 5 % hladině významnosti neexistuje statisticky významná závislost mezi procentuálním poměrem metod výuky komunikace a využitím zážitkového učení při výuce komunikace.



### 3.3 Diskuse

#### 3.3.1 Diskuse vlastních výsledků práce ke stanoveným hypotézám

V úvodu empirické části práce byly stanoveny cíle a pracovní hypotézy. Prvním cílem bylo vytvořit dotazník vlastní konstrukce a zadat ho určené skupině. Za cílovou skupinu respondentů byli považováni studenti oboru ošetrovatelství na vysokých a vyšších odborných školách. Nakonec ale byly dotazníky distribuovány pouze studentům vysokých škol, neboť zástupci oslovených vyšších odborných škol nesouhlasili s provedením anketního šetření v instituci, jež zastupují. Dotazníky byly distribuovány pouze online formou, a proto se ve výsledku jedná o anketní šetření. Žádný z dotazníků nebyl distribuován v písemné podobě. Oslovenými respondenty byli studenti a studentky oboru ošetrovatelství na 2. Lékařské fakultě Univerzity Karlovy, Univerzitě Palackého v Olomouci a Trnavské university v Trnavě. Nejednalo se tedy pouze o respondenty z České republiky, ale určitá část z nich byla studenty univerzity na Slovensku. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 130 respondentů.

Druhým cílem bylo vyhodnotit statisticky významná data na základě čtyř stanovených hypotéz. Tyto byly vyhodnoceny prostřednictvím 2 – rozměrné tabulky pozorované četnosti a z ní plynoucího výpočtu prostřednictvím Testu Chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

Na základě cíle číslo 3 byla statisticky významná data interpretována. Pro jednotlivé hypotézy bylo stanoveno, zda se jedná o hypotézy alternativní či nulové. V případě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že hypotézy číslo jedna a tři lze označit jako alternativní a hypotézy číslo dvě a čtyři jako nulové.

Na základě cíle číslo 4 bylo zpracováno závěrečné shrnutí výsledků práce a z nich vyplývající doporučení pro praxi.

Anketního šetření se zúčastnilo celkem 130 studentů oboru ošetrovatelství na vysokých školách. Z tohoto celkového počtu se jednalo o 126 žen a pouze 4 muže. Takto nízký počet mužských respondentů byl očekáván, neboť obory ošetrovatelství jsou studovány převážně ženami, mužských studentů je bohužel stále mnohem méně. Lze předpokládat, že to může být způsobeno předsudky vůči práci mužů jako všeobecných sester. V úvodní části ankety respondenti odpovídali na otázky, jež je v základě charakterizovali.

Právě první otázkou bylo zjišťováno pohlaví respondentů. O výsledcích této otázky bylo hovořeno již v předchozím odstavci, proto nebude dále rozebírána.

Následovala otevřená otázka ohledně věku respondentů. Z celkového počtu 130 respondentů bylo 22 ve věku 20 let (16,9 %), dále ve věku 19 let to bylo 20 respondentů (15,4 %), 17 respondentů ve věku 21 let (13,1 %), 13 respondentů ve věku 22 let (10 %), 8 ve věku 23 let (6,2 %), 5 respondentů ve věku 24 let a 5 ve věku 27 let (každá skupina tvoří 3,8 %), dále 4 ve věku 25 let a 4 ve věku 32 let (každá skupina tvoří 3,1 %), 3 ve věku 29 let, 3 ve věku 44 let a 3 ve věku 45 let (každá skupina tvoří 2,3 %), 2 ve věku 30 let, 34 let, 36 let, 38 let, 47 let, 50 let a 58 let (každá z dvojic tvoří 1,5 %) a po jednom respondentovi byli jedinci ve věku 28 let, 31 let, 35 let, 39 let, 46 let, 48 let a 49 let (každý jedinec tvoří 0,8 %).

Otázka číslo 3 se zaměřuje na typ vzdělání respondentů. Vzhledem k tomu, že oslovení zástupci vyšších odborných škol nesouhlasili s výzkumným šetřením v institucích, jež zastupovali, odpovědělo proto všech 130 respondentů, že studují na vysoké škole.

Otázka číslo 4 je zaměřena na studijní program respondentů. Většina respondentů z celkového počtu 130, byla studenty oboru Všeobecné ošetrovatelství 112 (86,2 %). Zbývajících 18 respondentů (13,8 %) bylo studenty oboru Pediatrické ošetrovatelství.

Otázka číslo 5 se týkala státu, v němž respondenti studují. Vzhledem k tomu, že byly osloveny vysoké školy v České republice a jedna vysoká škola na Slovensku, vyskytly se pouze tyto dvě odpovědi. Celkem 92 respondentů (70 %) studovalo v České republice a zbývajících 39 respondentů (30 %) studovalo na Slovensku. Tento výsledný procentuální poměr respondentů může souviset s tím, že v České republice byli osloveni studenti dvou vysokých škol, kdežto na Slovensku se jednalo pouze o jednu vysokou školu.

Otázka číslo 6 se týkala konkrétní formy studia respondentů. Jednalo se o formu prezenční a kombinovanou. V tomto případě se šetření zúčastnilo více studentů kombinované formy studia, konkrétně tedy 78 jedinců (60 %). Studenty prezenční formy studia bylo zbývajících 52 jedinců (40 %).

V otázce číslo 7 odpovídali respondenti na to, v jakém ročníku studia se momentálně nacházejí. Studenty prvního ročníku bylo 58 respondentů (44,6 %), následovali z hlediska počtu studenti 3. ročníku, kterých bylo 39 (30 %) a nakonec studenti druhého ročníku, kterých se zúčastnilo 33 (25,4 %). Z tohoto plyne, studenti prvního ročníku byli nejpočetnější skupinou, naopak mezi počtem studentů druhého a třetí ročníku není žádný rapidní početní rozdíl, jedná se o rozdíl pouze 6 jedinců.

Druhá část ankety byla zaměřena na otázky přímo specifické pro dané téma výzkumu. V následujících odstavcích budou zhodnoceny jejich výsledky.

V otázce číslo 8 byli respondenti tázáni, zda se během svého studia setkali s výukou komunikace, jako samostatného předmětu. Převážná většina respondentů z celkového počtu 130, odpověděla ano. Jednalo se konkrétně o 102 jedinců (78,5 %). Pouze 28 ze 130 odpovědělo na tuto otázku ne.

V návaznosti na otázku číslo 8, odpovídají na otázku číslo 9 pouze ti respondenti, kteří v otázce číslo 8 odpověděli ne. V rámci této otázky byli respondenti tázáni, zda by chtěli, aby byla výuka komunikace součástí jejich studia. Na tuto otázku, z celkového počtu 28 respondentů, jak vyplývá z předchozí otázky, odpověděla převážná většina jedinců, konkrétně 24 (85,7 %), ano. Pouze 4 jedinci (14,3 %), odpověděli ne. Z tohoto procentuálního poměru lze předpokládat, že výuka komunikace je u studentů oboru ošetrovatelství velice žádanou složkou jejich studijního plánu.

V rámci otázky číslo 10 měli studenti prostřednictvím procentuálních poměrů vyjádřit poměr metod výuky komunikace, jenž by byl dle jejich názoru žádoucí. Na výběr měli 100 % teoretickou výuku, 50 % teoretickou výuku a 50 % praktickou výuku a 100 % praktickou výuku. Značná část respondentů zvolila variantu poměru 50% teoretické výuky a 50 % praktické výuky. V tomto případě se jednalo konkrétně o 109 jedinců (83,8 %). Pro variantu pouze 100 % praktické výuky hlasovalo 15 respondentů (11,5 %) a nakonec pro 100 % teoretickou výuku pouze 6 respondentů (4,6 %). Z tohoto lze tedy odvodit, že většina z tázaných studentů má zájem o teoretický úvod do dané komunikační problematiky, ale zároveň by tato teoretická část měla být vyvážena částí praktickou pro převedení získaných znalostí v praktické dovednosti.

Následuje otázka číslo 10, jenž byla určena pro ty respondenty, kteří v otázce číslo 8 odpověděli, že se během svého studia setkali s výukou komunikace, jako samostatného předmětu. Jednalo se tedy o celkem 102 respondentů, jenž byli tázáni, zda byla v rámci výuky komunikace použita metoda zážitkového učení, tj. zda měli jako studenti možnost si danou modelovou situaci prožít “nanečisto”. V tomto případě nebyly procentuální poměry odpovědí tak rozdílné, jako např. v předcházejících otázkách. S použitím zážitkového učení se setkala 58 studentů (56,9 %) a naproti tomu nesetkala 44 studentů (43,1 %). Jedná se tedy o rozdíl pouhých 14 respondentů. Možným důvodem může být, že použití této metody není v rámci studií v těchto dvou zemích tak časté, jako např. v zahraničí. O tomto bude hovořeno v následující kapitole v rámci porovnávání s výsledky zahraničních studií.

Otázka číslo 11 se týkala pouze těch respondentů, jenž v předchozí otázce odpověděli, že byla v rámci jejich výuky komunikace použita metoda zážitkového učení. V celkovém počtu se tedy jednalo o 58 jedinců. Tato otázka se týkala možnosti zpětné vazby například prostřednictvím videozáznamu zahrané modelové situace. Z těchto 58 studentů, 40 odpovědělo, že tuto možnost mělo (69 %) a 18, že ne. S touto metodou zpětné vazby mám já sama, jako studentka osobní zkušenost a považuji ji za velice přínosnou, neboť je zde větší prostor pro analyzování celé situace a je možnost si celou tuto situaci projít kdykoliv v rámci videozáznamu znovu.

Na následující otázku, tedy otázku číslo 12 odpovídali pouze ti respondenti, jenž v otázce číslo 8 odpověděli, že se během studia setkali s výukou komunikace, jako samostatného předmětu. Jednalo se tedy o 102 z celkových 130 respondentů. Otázka číslo 12 se soustředí na to, zda měli studenti na závěr výuky možnost diskutovat s vyučujícím průběh výuky a jejich celkové dojmy z ní. Na tuto otázku odpovědělo 69 z nich ano a 39 ne. Já osobně se domnívám, že by na závěr výuky právě tohoto předmětu měla následovat diskuse a během ní se studenti mohli podělit o své dojmy nejen s vyučujícím, ale i s ostatními studenty. Zároveň možnost diskuse poskytuje zpětnou vazbu i vyučujícímu, který prostřednictvím ní může zjistit, jaká byla pozitiva vedení výuky a zároveň v čem tkvěla její negativa. Pedagog má tak díky tomu možnost v budoucnu případně výuku upravit, aby byla pro studenty přínosnější.

S otázkou diskutovanou v předchozím odstavci souvisí i otázka následující, tedy otázka číslo 13. V té jsou respondenti, jenž odpověděli v předchozí otázce ano tázáni, zda považují rozsah diskuse za dostačující. V tomto případě odpovídalo celkem 63 respondentů. Většina z nich, konkrétně 54 studentů (85,7 %) považovalo její rozsah za dostačující. Pouhých 9 studentů (14,3 %) jej považovalo za nedostačující. Lze tedy soudit, že ve většině případů, kdy k diskusi došlo, na ni pedagog kladl důraz a snažil se, aby byla ve výsledku pro studenty i pro něj přínosnou.

Závěrečná část dotazníku je zaměřena na otázky týkající se samotného přínosu výuky komunikace. Tyto budou v následujících odstavcích diskutovány.

První z nich je otázka číslo 15 v níž byli respondenti tázáni, zda považují možnost výuky komunikace právě zážitkovou formou pro ně, jakožto budoucí pracovníky ve zdravotnictví za přínosnou. Na tuto otázku odpovídalo všech 130 respondentů, kdy naprostá většina z nich, tedy 121 jedinců (93,1 %) byla toho názoru, že výuku právě touto formou považují v tomto případě za přínosnou. Pouze 9 jedinců (6,9 %) bylo proti.

Následuje otázka číslo 16, jenž se zaměřuje na to, zda jsou respondenti toho názoru, že by mělo být vzdělání zdravotnických pracovníků v oblasti komunikace povinné. I v tomto případě odpovídalo všech 130 respondentů, a i v tomto případě převažoval názor, že by toto mělo být povinné. Konkrétně se jednalo o 123 respondentů (94,6 %). Pouze 7 respondentů (5,4 %) z celkového počtu 130 bylo proti. Jedná se tedy o velmi nízký počet jedinců, což já osobně považuji za velice pozitivní výsledek.

S otázkou číslo 16 souvisí i otázka následující, tedy číslo 17, ve které jsou respondenti, jenž souhlasili s povinnou výukou komunikace tázáni, zda by měla převažovat právě zážitková forma výuky. Z těchto 123 odpovědělo 116 studentů (94,3 %) ano, tedy byli by pro využití zážitkové formy a pouze 7 studentů (5,7 %) by zvolilo jinou metodu výuky, než je právě zážitková učení.

Na otázku číslo 17, jenž následovala, odpovídalo opět všech 130 respondentů. Podstatou této otázky bylo to, zda by podle respondentů absolvování komunikačních seminářů pomohlo zlepšit komunikaci zdravotníků s pacienty, rodinnými příslušníky pacientů i mezi sebou samotnými. V tomto případě byl rozdíl mezi respondenty pouhé 4 odpovědi, kdy 126 studentů (96,9 %) bylo toho názoru, že by došlo ke zlepšení a pouze 4 studenti (3,1 %) byli proti. Jedná se tedy opět o velmi příznivý výsledek.

V předposlední otázce, tedy otázce číslo 18 bylo respondentům předloženo toto tvrzení: “Komunikace formou zážitkové výuky by studentům měla pomoci překonat strach z komunikace s pacienty a jejich rodinnými příslušníky”. V tomto případě měli respondenti na výběr z odpovědí ano a ne, kdy 125 respondentů (96,2 %) s tvrzením souhlasilo a pouze 5 z nich (3,8 %) ne.

V otázce 19, jenž byla poslední otázkou anketního šetření, byli respondenti tázáni, u kterých modelových situací by pro ně osobně bylo absolvování komunikačního semináře nejpřínosnější. Studenti měli na výběr jak z předdefinovaných možností, tak mohli doplnit odpovědi i o svou vlastní ideu. Nyní bude následovat výčet modelových situací podle jejich četnosti odpovědí. Nejčastější odpovědí, kterou zvolilo konkrétně 52 jedinců (40 %) byla komunikace s agresivním pacientem. Následovala komunikace s úzkostným pacientem, jenž byla zvolena ve 38 případech (29,2 %). Dále následovala komunikace s dětským pacientem či s jeho rodiči. Pro tuto se rozhodlo 15 respondentů (11,5 %). Následně komunikace s pacientem trpícím demencí, kterou zvolilo 12 respondentů (9,2 %). Mezi méně časté odpovědi patří komunikace s nevidomým pacientem. Tu zvolili pouze 3 respondenti (2,3 %). Poslední z předdefinovaných odpovědí byla komunikace s nedoslýchavým pacientem a tu zvolili 2 z respondentů (1,5

%). Následující situace zvolil vždy pouze 1 respondent (0,8 %) a jednalo se o odpovědi, které byly vlastní ideou respondentů. Patří mezi ně komunikace s rodinou zemřelého, výuka bez modelových situací, komunikace s onkologickým pacientem a jeho rodinou, komunikace s pacientem v terminálním stádiu, komunikace s umírajícím pacientem, komunikace s pacientem či rodičem pacienta s nevléčitelnou nemocí, komunikace s manipulátorem anebo využití všech výše uvedených modelových situací. Lze tedy usoudit, že spektrum modelových situací, které by se daly při výuce komunikace zážitkovou formou využít, je vskutku široké.

### 3.3.2 Komparace výsledků vlastního šetření s výsledky již dříve realizovaných studií

Pro porovnání vybraných otázek výzkumného šetření u studentů vysokých škol v oboru ošetrovatelství se nepodařilo najít žádnou dříve realizovanou studii v českém jazyce. Byly nalezeny studie pouze v anglickém jazyce. Tyto budou následně použity pro komparaci výsledků v této kapitole. Jedná se o studie související se zážitkovým vzděláváním. Nebyly nalezené žádné studie zaměřené specificky na výuku komunikace v souvislosti se zážitkovým učením.

První studií, se kterou budou výsledky porovnávány je studie od autorů Trace L. Powell z univerzity Mount Royal v Calgary v Kanadě, Jordan Cooke ze společnosti Alberta Health Services taktéž z Calgary v Kanadě a Alannah Brakke ze společnosti Primary Care Network z Calgary v Kanadě. Tato studie s názvem *“Altered nursing students perspectives: Impact of pre – clinical observation experience at an outpatient oncology setting”*, byla publikována roku 2019. V rámci této studie probíhala u určité skupiny studentů oboru ošetrovatelství praktická výuka prostřednictvím formy zážitkového učení. Tato výuka probíhala na pracovištích onkologické kliniky. Z výsledků studie vyplývá, že právě použití této metody výuky se u tázaných studentů setkalo s úspěchem a řada z nich si právě díky tomuto prožitku uvědomila, co práce na takovémto typu oddělení obnáší a mohli na základě tohoto učinit rozhodnutí, zda ve stážích právě na tomto typu pracovišť chtějí pokračovat, či nikoliv. S výzkumem v rámci této bakalářské práce se výsledky studie shodují v tom, že studenti taktéž považují výuku prostřednictvím zážitkového učení za přínosnou pro ně, jakožto budoucí pracovníky ve zdravotnictví.

Druhou studií pro porovnání je studie autorky Dian Susmarini z Brawijaya University v Indonésii. Tato studie s názvem *“An Experiential Learning: Action*

*Learning Set in Nursing Education Setting*”, byla publikována v roce 2016. Výstupem z této studie, který je porovnáván s výzkumem v této bakalářské práci, je možnost zlepšení daných dovedností, jichž zdravotnický personál využívá, právě díky použití metody zážitkového učení.

Třetí a poslední z porovnávaných studií je studie, jejíž autory jsou Hanneke ter Beest, Marlies van Bommel a Marian Adriaansen z HAN University of Applied Sciences v Nijmegenu v Holandsku. Jejich studie s názvem *“Nursing student as a patient: experiential learning in hospital simulation to improve empathy of nursing students”*, publikovaná v roce 2018 uvádí, že po možnosti vyzkoušet si roli pacienta v pozici studenta, v rámci výuky realizované prostřednictvím zážitkového učení, vedlo k rozvoji empatie u studentů a ti byli od doby výuky byli schopni brát v potaz také pohled pacienta na situaci, ve které se nachází a jak si s ním mohou vybudovat vzájemný vztah pacient – sestra, kdy pacient bude mít ve svou ošetřující sestru důvěru. Z výzkumného šetření v rámci bakalářské práce taktéž dle výsledků vyplývá, že dle respondentů může právě zážitkové učení, v případě tohoto konkrétního šetření zaměřené na výuku komunikace, přispět k lepší vzájemné komunikaci zdravotnického personálu a pacientů.

## 4. Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester, v tomto konkrétním případě byla v rámci výzkumného šetření zaměřena na výuku komunikace. Domnívám se, že se podařilo splnit cíle, jež byly pro bakalářskou práci stanoveny. Na základě pečlivého prostudování literárních zdrojů a článků byl v rámci teoretické části práce zpracován text, díky němuž si čtenář práce může udělat představu o tom, co je zážitkové učení. V rámci teoretické práce byly v jednotlivých kapitolách zmíněny přístupy v zážitkové pedagogice, koncepce zážitkové pedagogiky, pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky, prostředky zážitkové pedagogiky a metody výuky na vysoké škole, neboť se práce soustředí na použití zážitkového vzdělávání právě v rámci studia oboru ošetrovatelství na vysokých školách.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prostřednictvím metody anketního šetření, určeného pro studenty ošetrovatelství na vysokých školách, doložit poznatky o vlivu zážitkového vzdělávání na kvalitu výuky předmětů, kde je tato výuková metoda použita. Dalším z cílů bylo doložit poznatky o pozitivích a negativích metody zážitkového vzdělávání z pohledu studentů ošetrovatelství. Posledním z cílů bylo zmapovat subjektivní vnímání a přínos zážitkového učení ze strany studentů ošetrovatelství.

Vyhodnocením anketního šetření byl prokázán přínos výuky prostřednictvím zážitkového učení, v našem případě aplikovaného na výuku komunikace.

Vzhledem k cíli doložení poznatků o pozitivích a negativích metody zážitkového vzdělávání právě z pohledu studentů ošetrovatelství byl tento cíl zmapován především na základě otázky o zlepšení komunikace ze strany pracovníků ve zdravotnictví, kdy se naprostá většina respondentů ztotožňuje s názorem, že pokud by pracovníci ve zdravotnictví absolvovali komunikační semináře vedené prostřednictvím metody zážitkového učení, došlo by ke zlepšení komunikace zdravotníků s pacienty, rodinnými příslušníky pacientů i mezi nimi samotnými. Toto lze považovat za velké pozitivum. V rámci šetření nebyla ze strany studentů zmapována žádná negativa v souvislosti s výukou zážitkového učení.

Posledním z cílů bylo zmapovat subjektivní vnímání a přínos zážitkového učení ze strany studentů ošetrovatelství. Mapování tohoto cíle provázelo většinu otázek v rámci anketního šetření. Byly jimi otázky týkající se přítomnosti výuky komunikace v



rámci studia ošetrovatelství a případný zájem o tuto výuku, pokud nebyla přítomna. Dále rozvržení procentuálních poměrů použitých forem výuky z hlediska teoretické části a praktické části a použití zážitkového učení právě během výuky komunikace. Možnost zpětné vazby např. prostřednictvím videozáznamu a přítomnost diskuse s pedagogem a ostatními studenty na závěr výuky a dostatečnost jejího rozsahu. V rámci tohoto šetření byli respondenti taktéž tázáni, zda by měla být výuka komunikace u pracovníků ve zdravotnictví povinná a zda by měla při její výuce převládat právě zážitková forma výuky, kdy obě tyto otázky se opět setkaly s kladnými ohlasy.

Domnívám se, že tato bakalářská práce přináší srozumitelný a ucelený souhrn poznatků o významu zážitkového vzdělávání ve vysoké přípravě sester.

#### 4.1 Doporučení pro praxi

Zpravováním tohoto tématu bych chtěla poukázat na to, že využití právě metody zážitkového učení v rámci vysokoškolské přípravy sester, může být velice prospěšné. Jak vyplývá z výsledků v rámci empirické části práce, sami studenti by uvítali výuku komunikace, a to právě touto formou. Stále se bohužel setkáváme v praxi s tím, že pracovníci ve zdravotnictví, na jakékoli pozici, ne vždy umějí komunikovat s pacienty, jejich rodinami, či sami mezi sebou, nebo nevědí, jak se v dané situaci zachovat. Právě povinné absolvování ať už povinné výuky komunikace v rámci studia či komunikačních seminářů během práce v daném zdravotnickém zařízení zážitkovou formou, by mohlo pomoci tuto situaci zlepšit.

## 5. Referenční seznam

### **Knižní zdroje**

AMADIOHA, Samuel W. *Essential teaching methods for education and behavioral sciences*. Port Harcourt: Sabcos Pinters&Publishers, 2018. ISBN 978-978-8054-13-9

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné postupy*. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1

CROSS, Patricia K. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 978-80-875-8949-11

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5039-2

GURKOVÁ, Elena a Renáta ZELENÍKOVÁ. *Klinické prostředí v přípravě sester: organizace, strategie, hodnocení*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0583-0

HANUŠ Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2

HOULE Cyril Orvin. *The Inquiring Mind*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1961. ISBN 978-99-911-1437-74

KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KOVAŘÍKOVÁ Miroslava a Alena VALIŠOVÁ. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2

KRÁTKÁ Anna. *Základy pedagogiky a edukace v ošetrovatelství: studijní texty*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016. ISBN 978-80-7454-635-8

MARTINÁKOVÁ Libuše. *Příručka pro výzkumné sestry*. Brno: Facta Medica, 2015. ISBN 978-80-88056-02-7

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Academia, 2002. ISBN 978-80-200-0950-7.

PODLAHOVÁ Libuše a kolektiv. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: Vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie*. Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

ROHLÍKOVÁ Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9

SIEGLOVÁ Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7

SKALKOVÁ Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠAFRÁNKOVÁ Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3

WALTER Thomas M. a A. RANGASWAMY. *Teaching Methods for Higher Education*. Tamilnadu: Department of Management Studies of Infant Jesus College of Engineering, 2014. ISBN 978-93-81992-73-9

WEBER, Max. *Economy and Society*. 2. The Regents of the University of California, 1978. ISBN 0-520-03500-3.

ZORMANOVÁ Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-89-247-4100-0

ZORMANOVÁ Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9

ZORMANOVÁ Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4

### **Internetové zdroje**

ABRMANOVÁ, Michaela a BRABCOVÁ, Iva. Simulační výuka – nový trend ve výuce pediatrického ošetrovatelství. *Pediatric pro praxi*. 2021, roč. 22, č. 6, s. 414–416.

DEWEY, John. *Ethics*. Online. 2. Henry Holt and Company, 1932. Dostupné z: <https://archive.org/details/ethicsdewe00dewe/page/n3/mode/2up>. [cit. 2024-03-26].

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*. Online. 2022. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani.html>. [cit. 2024-04-12].

HOLEC, Otakar. Historie výchovy v přírodě v Čechách k Lipnické prázdninové škole. *Pedagogická orientace*. 2021, roč. 31, č. 2, s. 7–28.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Online. *Gymnasion*. 2003, roč. 2003, č. 1, s. 6-16. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni\\_zazitku\\_Jirasek2004.pdf?lang=en](https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf?lang=en). [cit. 2024-04-09].

KANCÍR, Ján a ŠOLCOVÁ, Sofia. Realizácia outdoorovej edukácie vo vybraných krajinách zapojených do Outward Bound International. *Pedagogická orientace*. 2021, roč. 31, č. 2, s. 50–71.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*. 2017, roč. 67, č. 2, s. 106–125.

KNOTKOVÁ, Alena. *Zážitková pedagogika*. Online. Gaudeamus, 2022. ISBN 978-80-7435-873-9. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/zazitkova-pedagogika.pdf>. [cit. 2024-04-09].

LALUMANDIER, James A. Early Clinical Experience for First – Year Dental Students. *Journal of Dental Education*. 2004, roč. 68, č. 10, s. 1090–1095.

NĚMEC, Jiří; KAPLÁNEK, Michal; JIRÁSEK, Ivo; KOŠATKOVÁ, Markéta; MACKŮ, Richard et al. *Pedagogika volného času*. Online. Masarykova univerzita, 2023. ISBN 978-80-280-0461-3. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps23/pvc/web/docs/pedagogika\\_volneho\\_casu\\_s\\_kripta.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps23/pvc/web/docs/pedagogika_volneho_casu_s_kripta.pdf). [cit. 2024-04-09].

PANAYIOTIS, Antoniou; KYRIAKIDES, Leonidas a CREEMERS, Bert P.M. The Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: rationale and main characteristics. Online. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 2015, roč. 19, č. 4, s. 532 - 552. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2015.1079550>. [cit. 2024-04-12].

POWELL, Tracy L.; COOKE, Jordan a BRAKKE, Alannah. Altered nursing student perspectives: Impact of a pre – clinical observation experience at an outpatient oncology setting. *Canadian Oncology Nursing Journal*. 2019, roč. 29, č. 1, s. 34–39.

TER BEEST, Hanneke; VAN BEMMEL, Marlies a ADRIAANSEN, Marian. Nursing student as patient: experiential learning in a hospital simulation to improve empathy of nursing students. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2018, roč. 2018, č. 32, s. 1390–1397.

STRMISKA, Zdeněk, NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i, 2017. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Orientace\\_hodnotov%C3%A1](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Orientace_hodnotov%C3%A1). [cit. 2024-03-26].

SUSMARINI, Dian. An Experiential Learning: Action Learning Set in Nursing Education Setting. *International Journal of Nursing Education*. 2016, roč. 8, č. 1, s. 118–122.

VLÁČIL, Jan, NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i, 2017. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Chov%C3%A1n%C3%AD>. [cit. 2024-03-26].

VLÁČIL, Jan, NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i, 2018. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>. [cit. 2024-03-26].

VOTOČKA, Jiří. Simulační výuka budoucí sestry. *Zdravotnictví a medicína*. 2019, roč. 2019, č. 5, s. 36.

YARDLEY, Sarah; TEUNISSEN, Pim W. a DORNAN, Tim. Experiential learning: Transforming theory into practice. Online. *Medical teacher*. 2012, roč. 34, č. 2, s. 161 - 164. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3109/0142159X.2012.643264?needAccess=true>. [cit. 2024-03-26].

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Tabulka 2 Věk respondentů

Tabulka 3 Typ vzdělání respondentů

Tabulka 4 Studijní program respondentů

Tabulka 5 Stát, v němž se nachází VŠ respondentů

Tabulka 6 Forma studia respondentů

Tabulka 7 Ročník studia respondentů

Tabulka 8 Setkání s výukou komunikace během studia

Tabulka 9 Pokud ne, chtěl/a byste aby byla

Tabulka 10 Procentuální poměr výuky komunikace

Tabulka 11 Použití zážitkového učení během výuky komunikace

Tabulka 12 Možnost zpětné vazby

Tabulka 13 Možnost diskuse na závěr výuky

Tabulka 14 Dostačující rozsah zpětné vazby pomocí diskuse

Tabulka 15 Přínos výuky komunikace pro budoucí zdravotnické pracovníky

Tabulka 16 Povinná výuka komunikace

Tabulka 17 Převládání zážitkové formy výuky

Tabulka 18 Zlepšení komunikace ze strany pracovníků ve zdravotnictví

Tabulka 19 Souhlas s tvrzením

Tabulka 20 Modelové situace

Tabulka 21 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č.1

Tabulka 22 Statistický výpočet pro hypotézu č.1

Tabulka 23 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č.2

Tabulka 24 Statistický výpočet pro hypotézu č.2

Tabulka 25 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č.3

Tabulka 26 Statistický výpočet pro hypotézu č.3

Tabulka 27 2 – rozměrná tabulka pozorované četnosti pro hypotézu č.4

Tabulka 28 Statistický výpočet pro hypotézu č.4

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro studenty oboru ošetrovatelství

Příloha č. 2 Žádost o umožnění anketního šetření na 2. Lékařské fakultě Univerzity Karlovy

Příloha č. 3 Žádost o umožnění anketního šetření na Univerzitě Palackého v Olomouci

Příloha č. 4 Žádost o umožnění anketního šetření na Trnavské universitě v Trnavě



# PŘÍLOHY

## Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester

Dobrý den, mé jméno je Anna Melicharová a jsem studentkou 3.ročníku oboru Všeobecné ošetřovatelství na 2.lékařské fakultě UK. V rámci své bakalářské práce s názvem Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester se zaměřuji na vliv výuky komunikace na studenty ošetřovatelství na vysokých a vyšších odborných školách. Zážitkové vzdělávání je způsob učení z důsledků vlastního jednání, hledání řešení a společného překonávání úkolů a výzev.

Tímto bych Vás chtěla požádat o pár minut Vašeho času a vyplnění následujícího dotazníku. Váš názor je pro mne důležitý.

Děkuji Vám za spolupráci

- 1. Jste žena nebo muž?**
  - a) Žena
  - b) Muž
- 2. Věk:**

.....
- 3. Kterému typu vzdělávání se věnujete?**
  - a) Vysokoškolské (výstupem tituly Bc., Mgr.)
  - b) Vyšší odborné (výstupem titul Dis.)
- 4. Jaký studijní program studujete?**
  - a) Všeobecné ošetřovatelství
  - b) Pediatrické ošetřovatelství
- 5. V jakém státě se nachází škola, na které se studujete?**
  - a) Česká republika
  - b) Slovensko
- 6. O jakou formu studia se jedná?**
  - a) Prezenční
  - b) Kombinované

Příloha č. 1 Dotazník pro studenty oboru ošetřovatelství
--

- 7. Ve kterém ročníku studia se právě nacházíte?**
- a) 1.ročník
  - b) 2.ročník
  - c) 3.ročník
- 8. Setkal/a jste se během Vašeho studia oboru Všeobecné ošetřovatelství/Pediatrické ošetřovatelství s výukou komunikace jako samostatného předmětu?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 9. Pokud ne, chtěl/a byste aby byla součástí Vašeho studia Všeobecného ošetřovatelství/Pediatrického ošetřovatelství výuka komunikace?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 10. Jaký by měl být dle Vašeho názoru procentuální poměr metod výuky komunikace?**
- a) 100 % teoretická výuka
  - b) 50 % teoretická výuka a 50 % praktická výuka
  - c) 100 % praktická výuka
- 11. Byla použita v rámci výuky komunikace metoda zážitkového učení, tj. měl/a jste jako student možnost si danou modelovou situaci prožít „nanečisto“?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 12. Pokud ano, měl/a jste jako student možnost zpětné vazby např. prostřednictvím videozáznamu Vaší zhrané modelové situace?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 13. Následovala na závěr Vaší výuky komunikace diskuse s vyučujícím ohledně průběhu výuky?**
- a) Ano
  - b) Ne

- 14. Pokud ano, považujete rozsah zpětné vazby za dostačující?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 15. Považujete možnost výuky komunikace zážitkovou formou pro Vás, jakožto budoucího pracovníka ve zdravotnictví za přínosnou?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 16. Mělo by podle Vašeho názoru být vzdělání zdravotnických pracovníků v oblasti komunikace povinné?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 17. Pokud ano, měla by převládat zážitková forma výuky?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 18. Domníváte se, že absolvování komunikačních seminářů by pomohlo zlepšit komunikaci zdravotníků s pacienty, rodinnými příslušníky pacientů i mezi sebou samotnými?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 19. „Komunikace formou zážitkové výuky by studentům měla studentům pomoci překonat strach z komunikace s pacienty a jejich rodinnými příslušníky“. Souhlasíte s tímto tvrzením?**
- a) Ano
  - b) Ne
- 20. U kterých modelových situací by pro Vás osobně bylo absolvování komunikačního semináře nejpřínosnější?**
- a) Komunikace s agresivním pacientem
  - b) Komunikace s dětským pacientem/ s dětským pacientem a jeho rodiči
  - c) Komunikace s úzkostným a plačtivým pacientem
  - d) Komunikace s nevidomým pacientem
  - e) Komunikace s nedoslýchavým pacientem
  - f) Komunikace s pacientem trpícím demencí

g) Jiné

Příloha č. 1 Dotazník pro studenty oboru ošetřovatelství

Anna Melicharová  
bakalářský studijní program Všeobecné ošetřovatelství  
2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy  
kontaktní email: A.melicharova@seznam.cz

V Praze, dne 19.12.2023

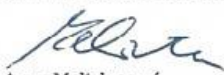
Vážený pan doktor,  
PhDr. RNDr. Daniel Jirkovský, Ph.D., MBA  
Proděkan pro studium ošetřovatelství a akreditace  
2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy  
V Úvalu 84/1  
150 06 Praha 5 – Motol

#### Žádost o povolení dotazníkového šetření

Vážený pane proděkane,

v souvislosti se zpracováním bakalářské práce na 2. LF UK se na Vás obracím se zdvořilou žádostí o povolení dotazníkového šetření k zjištění informací k tématu „Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester“ u studentů oboru ošetřovatelství 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v rozsahu přiloženého dotazníku. V případě zájmu Vám zjištěné informace poskytnu k Vašemu využití.


S poděkováním a s pozdravem

  
Anna Melicharová  
studentka 3. ročníku

#### Vyjádření vedoucího bakalářské práce:

*Žádosti vyhovět doporučuji.*

V Praze, dne 20.12.2023

  
PhDr. Šárka Tomová, MPH, Ph.D., Ph.D.  
vedoucí bakalářské práce

#### Stanovisko proděkana pro ošetřovatelství a akreditace:

*S realizací dotazníkového šetření dle přiloženého návrhu souhlasím - nesouhlasím.*

V Praze, dne



  
PhDr. RNDr. Daniel Jirkovský, Ph.D., MBA  
Proděkan pro studium ošetřovatelství a akreditace

Univerzita Karlova  
2. lékařská fakulta  
Ústav ošetřovatelství (2)  
V Úvalu 84, 150 06 Praha 5  
iČO: 00216208 DIČ: C200216208

Příloha č. 2 Žádost o umožnění anketního šetření na 2. Lékařské fakultě Univerzity Karlovy



PROTOKOL K REALIZACI VÝZKUMU

Jméno a příjmení studenta:	Anna Melicharová
Osobní číslo studenta:	84004757
Univerzitní emailová adresa:	A.melicharova@seznam.cz
Studijní program:	Všeobecné ošetrovatelství
Ročník:	3.ročník
<b>Prohlášení studenta</b>	
Prohlašuji, že v kvalifikační práci ani v publikacích souvisejících s kvalifikační prací nebudu uvádět osobní údaje o respondentech nebo institucích, kde byl výzkum realizován, pokud k tomu není získán souhlas v tomto protokolu. Dále prohlašuji, že budu dodržovat povinnou mlčenlivost o skutečnostech, o kterých jsem se dozvěděl při realizaci výzkumu v rámci osobní ochrany zúčastněných osob.	
Podpis studenta:	
<b>Kvalifikační práce</b>	
Téma kvalifikační práce:	Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester
Typ kvalifikační práce:	Bakalářská práce
Jméno vedoucího kvalifikační práce:	PhDr. Šárka Tomová, MPH, Ph.D., Ph.D.
Metoda a technika výzkumu:	Dotazníkové šetření
Soubor respondentů:	Studenti oboru ošetrovatelství
Název pracoviště pro realizaci výzkumu:	Fakulta zdravotnických věd, UPOL
Datum zahájení výzkumu:	16.1.2024
Datum ukončení výzkumu:	15.2.2024
Finanční zatížení pracoviště při realizaci výzkumu:	Žádné
Souhlas a podpis vedoucího kvalifikační práce:	
<b>Spolupracující instituce</b>	
Souhlas s realizací výzkumu:	
Souhlas s případným zveřejněním názvu instituce v kvalifikační práci a publikacích:	
Jméno odpovědného pracovníka:	Mgr. Anna Hrochová Ph.D.
Podpis odpovědného pracovníka:	

Příloha č. 3 Žádost o umožnění anketního šetření na  
Univerzitě Palackého v Olomouci

Anna Melicharová  
bakalářský studijní program Všeobecné ošetřovatelství  
2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy  
kontaktní email: A.melicharova@seznam.cz

V Praze, dne 19.12.2023

Vážená paní docentka,  
doc. PhDr. Andrea Botiková, PhD., MPH  
Vedoucí katedry ošetřovatelství  
Fakulta zdravotnictví a sociální práce Trnavské univerzity  
Univerzitné námestie 1  
918 43 Trnava  
Slovenská republika

#### Žádost o povolení dotazníkového šetření

Vážená paní docentko,

v souvislosti se zpracováním bakalářské práce na 2. LF UK se na Vás obracím se zdvořilou žádostí o povolení dotazníkového šetření k zjištění informací k tématu „Význam zážitkového vzdělávání ve vysokoškolské přípravě sester“ u studentů oboru ošetřovatelství na Fakultě zdravotnictví a sociální práce Trnavské univerzity v rozsahu přiloženého dotazníku. V případě zájmu Vám zjištěné informace poskytnu k Vašemu využití.


S poděkováním a s pozdravem

  
Anna Melicharová  
studentka 3. ročníku

#### Vyjádření vedoucího bakalářské práce:

*Žádosti vyhovět doporučuji.*

V Praze, dne 20.12.2023

  
PhDr. Šárka Tomová, MPH, Ph.D., Ph.D.  
vedoucí bakalářské práce

#### Stanovisko proděkana pro ošetřovatelství a akreditace:

*S realizací dotazníkového šetření dle přiloženého návrhu souhlasím – ~~nesouhlasím~~.*

V Trnavě, dne 8. 1. 2024

  
doc. PhDr. Andrea Botiková, PhD., MPH  
Vedoucí katedry ošetřovatelství

Příloha č. 4 Žádost o umožnění anketního šetření  
na Trnavské univerzitě v Trnavě