

# **Osobnost vysokoškolského učitele prizmatem studentů ošetrovatelství**

Laura Menšová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav zdravotnických věd**

**akademický rok: 2015/2016**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Laura Menšová**

**Osobní číslo: H12623**

**Studijní program: B5341 Ošetřovatelství**

**Studijní obor: Všeobecná sestra**

**Forma studia: prezenční**

**Téma práce: Osobnost vysokoškolského učitele prizmatem studentů ošetřovatelství**

**Zásady pro vypracování:**

**Výběr a nastudování odborné literatury.**

**Vypracování osnovy a formulace cílů.**

**Vymezení teoretických východisek v oblastech psychologie osobnosti, vysokoškolské pedagogiky a vzdělávání v ošetřovatelství.**

**Příprava metodiky praktické části práce.**

**Realizace průzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů u studentů ošetřovatelství na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.**

**Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.**

**Finalizace práce a prezentace výsledků.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BUŽGOVÁ, Radka a Ilona PLEVOVÁ. Ošetřovatelství I. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3557-3.**

**KUTNOHORSKÁ, Jana. Historie ošetřovatelství. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3224-4.**

**KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.**

**NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. 2.rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.**

**SLAVÍK, Milan. Vysokoškolská pedagogika. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.**

**WISEMAN, Dennis a Gilbert HUNT. Best practice in motivation and management in the classroom. 2end ed. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, c2008. ISBN 978-0-398-07793-8.**

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.**

Ústav zdravotnických věd


Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **20. května 2016**

Ve Zlíně dne 13. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.2.2016

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předmětem zkoumání v této bakalářské práci je osobnost vysokoškolského učitele, tak, jak je vnímána studenty ošetrovatelství. V teoretické části se zabýváme problematikou psychologie osobnosti, charakteristikou vysokoškolského učitele a jeho podílu na vzdělávání Všeobecných sester na vysoké škole. Praktická část je věnována výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké charakteristiky vysokoškolského učitele jsou pro studenty ošetrovatelství nejdůležitější a v jakém pořadí se vyskytují dle výpovědí studentů.

Klíčová slova: ošetrovatelství, osobnost učitele, studium ošetrovatelství, učitel ošetrovatelství, studenti ošetrovatelství

## **ABSTRACT**

The main object of the research in this bachelor thesis is the personality of a university teacher as viewed through the students of nursing prism. In the theoretical part, personality psychology, university teacher's characteristics and their contribution to the education of the future general nurses is examined. The practical part deals with the research itself. Its goal is to determine which attributes of a university teacher are the most valued among the students of nursing and what their order is as given by the respondents.

Keywords: nursing, teacher's characteristics, nursing teacher, education in nursing, nursing students

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce paní **doc. Mgr. Martině Ciché, Ph.D.** za cenné rady, připomínky, vstřícnost a podporu při vzniku této bakalářské práce a velký dík také patří **mamince Petře a tatínkovi Vítovi** za lásku a podporu při studiu.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že odevzdaná bakalářská práce je mým autorským dílem a že veškerá literatura a další zdroje jsou v práci řádně citovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 OSOBNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 POJETÍ OSOBNOSTI.....	12
1.2 STRUKTURA OSOBNOSTI.....	13
1.2.1 Vrstvy osobnosti.....	13
1.2.2 Faktory osobnosti.....	14
<b>2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL</b> .....	<b>16</b>
2.1 PROFESIONÁLNÍ ČINNOSTI AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	16
2.1.1 Profesní postup akademických pracovníků.....	17
2.1.2 Profesní kompetence učitele.....	17
2.1.3 Pedagogická versus výzkumná kompetence.....	19
2.2 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELE.....	21
2.3 UČITEL V KONTEXTU VÝUKY OŠETŘOVATELSTVÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE.....	24
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>3 EMPIRICKÝ VÝZKUM</b> .....	<b>28</b>
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	28
3.2 METODIKA VÝZKUMU.....	28
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	29
3.4 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	29
<b>4 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>30</b>
4.1 ANALÝZA UZAVŘENÝCH OTÁZEK 1, 2, 3, 4.....	30
4.2 ANALÝZA OTEVŘENÝCH OTÁZEK.....	53
<b>5 DISKUZE</b> .....	<b>57</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>71</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>73</b>

## ÚVOD

Téma vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků, především pak všeobecných sester, je v dnešní době poměrně často diskutovanou problematikou nejen odbornou veřejností, ale také tou laickou. Předmětem výzkumu se v této práci stává vysokoškolský učitel, na kterého pohlížíme očima jeho studentů. Šetření probíhá na Univerzitě Tomáše Bati u oboru Všeobecná sestra. Student zde po absolvování získává titul bakalář a stává se samostatně pracujícím odborníkem.

Naším cílem bylo nahlédnout na učitele z pohledu člena studentské obce, zjistit jaké charakteristiky učitele jsou pro studenty klíčové, jestli studenti vnímají všechny složky kompetencí, které akademický pracovník má. Jestli cítí význam výzkumných činností pracovníků na fakultě, zdali je pro ně důležitá přítomnost didaktické schopnosti vyučujícího či jsou spíše osobnostní vlastnosti pro studenty tou nejvíce oslovující složkou. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření, ve kterém se studenti vyjadřovali k výrokům a hodnotili je na škále důležitosti od nejdůležitějších až po nedůležité. Dále měli možnost se vyjádřit ve dvou otevřených otázkách dokreslující otázky uzavřené. Analýzou dat, určením absolutních, relativních četností a zhodnocením jsme získaly žebříček nejdůležitějších charakteristik, tak jak je vidí studenti prezenční a kombinované formy studia. Data jsme doplnily o výpovědi studentů, kteří uvádějí charakteristiky oblíbených vyučujících.

Věříme, že výzkumných šetření, zabývajících se osobností vysokoškolského učitele, bude na naší fakultě přibývat. Akademický pracovník, především ten méně zkušený, má na fakultě nelehkou pozici, mimo pedagogické činnosti, má i tu organizační a výzkumnou. Domníváme se, že kvalitní zpětná vazba od studentů, může přispět ke zvýšení jeho sebevědomí a motivaci.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 OSOBNOST

*„Osobnost je jednou z nejsložitějších skutečností ve známém vesmíru. Není nadsázkou hovořit o vesmíru v nás.“ Vladimír Smékal*

Slovo osobnost, z původního lat. *Persona*, bylo označení pro masku, kterou používali divadelní herci v období antiky. (Smékal, 2002)

Význam pojmu osobnost se v závislostech na určitém vědeckém odvětví liší. Jinak si osobnost vysvětlujeme v historii, jinak tomu je například v právních vědách nebo sociologii. (Nakonečný, 2013) V každodenním životě si můžeme pod pojmem osobnost představit jedince s výraznými rysy v chování nebo postojích. Může to být veřejně známý člověk, kterého si hluboce vážíme, který vykonal něco mimořádného a vzhlížíme k němu jako k idolu. Dalších výkladů osobnosti bychom jistě při hlubším pátrání našli bezpočet, v této kapitole se pro účely teoretické části bakalářské práce budeme zevrubně věnovat pojmu osobnost, tak jak je zaveden v psychologii.

### 1.1 Pojetí osobnosti

Jednoznačné vymezení pojmu osobnost není nijak jednoduchou záležitostí, o čemž svědčí desítky pokusů, které byly v tomto směru podniknuty. Za problematické okolnosti se uvádějí především kvantita a různorodost výchozích teoretických přístupů a také hlediska, která na pojem osobnost nazírají. (Nakonečný, 2011) Na konci 30. let 20. století americký psycholog a průkopník v psychologii osobnosti Gordon Willard Allport (1937, In Smékal, 2002) podrobil zkoumání více než 50 definic osobnosti, které utřídil do pěti skupin. Pokud bychom se dnes rozhodly pro hlubší zkoumání této problematiky, máme na výběr z dalších 150 dalších koncepcí. (Smékal, 2002)

Ze studia psychický procesů lze odvodit, že duševní život je určitým způsobem organizován a že všechny jeho složky vytvářejí funkční jednotku, která je vyjádřena souhrou jednotlivých funkcí. Pojetí osobnosti mělo význam tzv. hypotetického konstruktů, který je jakýmsi logickým odvozením pozorovaných projevů duševního života jedince a je označením jeho vnitřní organizovanosti. Díky prokázání interindividuální odlišnosti, kterou nám popisuje skutečnost, že různí lidé reagují na stejnou situaci různě a tudíž si nelze psychické reakce vysvětlovat pouze jako odpovědi na podněty zvenčí, lze předpokládat, že v pozadí psychických procesů je jakýsi organizující činitel, kterého v psychologii označujeme jako osobnost. (Nakonečný, 2011, 2013)

Z výše uvedeného můžeme nabývat dojmu, že ve zkoumání osobnosti nelze nalézt obecně platné zákony tzv. monotematické, protože osobnost člověka je charakterizována svou jedinečností. Avšak podle Allporta je sice přítomna interindividuální odlišnost v psychice, tedy psychologická jedinečnost, avšak najít v charakteristice jedince lze něco společného se skupinou jiných osob jako například introverze nebo extroverze. Je tedy zřejmé, že jedinečnost je zvláštním případem obecnosti a tak je znalost obecných zákonů pro zkoumání jedince nutná. (Nakonečný, 2009).

Osobnost tedy můžeme pojmut jako hypotetický deskriptivní konstrukt, který vyjadřuje vnitřní organizaci psychiky determinující její vnější projevy. (Nakonečný, 2011) Jelikož je zde absence všeobecně platné definice osobnosti můžeme přijmout například definici: „*Osobnost odkazuje na ty vlastnosti člověka, které tvoří konzistentní vzory pocitů, myšlení a chování*“ (Pervin, Cervone a John, 2005, str. 6) je tedy možno chápat osobnost jako organizovaný celek lidské psychiky, který můžeme vnímat prostřednictvím pocitů, myšlení a chování jedince.

## 1.2 Struktura osobnosti

Strukturu osobnosti si v psychologii vysvětlujeme jako vnitřní uspořádání osobnosti. Jedná se o poměrně stálou skladbu dispozic, které chápeme jako psychické vlastnosti nebo osobnostní rysy. Ve struktuře osobnosti je potřeba rozlišit psychické vlastnosti osobnosti a vlastnosti psychických procesů. Podle R. B. Cattela (1950, In Nakonečný, 1998) rozlišujeme tzv. **povrchové a pramenné rysy osobnosti**, přičemž povrchové vyjadřují charakteristiky vnějších projevů jedince, zatímco pramenné rysy vnitřní determinanty osobnosti, vysvětlují vnější projevy. Můžeme tak říci, že povrchové nám popisují zobecněný pohled na osobnostní rys, který je na první pohled zřejmý (zdvořilost, nesmělost) a pramenné vysvětlují chování osobnosti.

Podle S. Feshbacha a B. Weinerja (1991, In Nakonečný, 1998) můžeme vymezit osobnostní rys jako rozlišitelnou osobnostní charakteristiku, která je relativně stabilní a setrvávající. Psychické vlastnosti se mohou sdružovat a tvořit tak určité **typy osobnosti**, v zásadě pak lze odlišit horizontální a vertikální strukturování. (Nakonečný, 1998)

### 1.2.1 Vrstvy osobnosti

Vrstvy osobnosti neboli vertikální pohled na strukturu osobnosti, vychází z hlediska fylogenetického vývoje mozku a jeho funkcí, které se uplatňují v regulaci chování. Tento

koncept vychází z myšlenky, že starší „vrstvy chování“ jdou v průběhu času do pozadí a jsou nahrazeny mladšími (pudové chování versus myšlení), starší však nemizí úplně, jsou uchovány v pohotovostní formě. V případech ohrožení života jedince selhávají vyšší vývojové řídicí funkce a člověk opět jedná pudově, jak tomu bylo v raném období jeho vývoje. Tohoto konceptu byl také zastáncem například Sigmund Freud (Nakonečný, 1998) Freudova psychoanalýza předpokládá, že v utváření osobnosti hrají velkou roli nevědomé konflikty. Freud rozdělil osobnost do tří částí. Id je primitivní, nevědomý zdroj základních pudů, který pracuje na principu slasti. Morální část osobnosti nazývá superego, které obsahuje ideální ego a svědomí. Ego dělá prostředníka mezi Id čili duševní touhou, tím co chce a superegem čili tím, co bych měl dělat. Ego pracuje na principu reality, který umožňuje uspokojování potřeb sociálně přijatelným způsobem. (Kassin, 2007)

### 1.2.2 Faktory osobnosti

Faktory osobnosti neboli horizontální pohled na strukturu osobnosti je přístup, v němž psychologové usilují o pochopení vzájemných vztahů mezi rysy. V tomto smyslu byly matematicko-statistickou metodou, tzv. **faktorovou analýzou** vytvořeny různé faktorové modely osobnosti. Pokusy o sjednocení různých modelů vedly k redukci na nejlépe zjištěitelné a nejvýznamnější faktory.

Jedním z nejvýznamnějších pokusů byl tzv. **Big Five** v překladu silná pětka, myšleno pět silných faktorů od T. Normana (1967, In Nakonečný, 1998). Mezi pět nejsilnějších faktorů patřila emocionální labilita, extraverte, příjemnost, svědomitost a otevřenost vůči novým věcem. (Nakonečný, 1998) Neuroticismus jako faktor osobnosti popisuje rozdílné rysy, jako je napjatost versus uvolněnost, zranitelnost versus odolnost, neklidnost versus klidnost, sebelítost versus spokojenost. Extraverte osahuje rysy jako je společenská versus samotářství, přátelská versus rezervovanost, bavící se versus vyhledávající zábavu, spontánní chování versus opatrné. Otevřenost pro nové zkušenosti má rysy jako originální versus konvenční, nápaditý versus přízemní, různě zaměřený versus úzce zaměřený, přístupný novým myšlenkám versus uzavřený novým myšlenkám. Faktor přívětivosti představuje rysy například srdečný versus popudlivý, dobrosrdečný versus krutý, zdvořilý versus neomalený, soucitný versus necitelný. Svědomitost popisuje rysy například dobře organizovaný versus chaotický, spolehlivý versus nespolehlivý, pracovitý versus líný, ambiciózní versus nedbalý. (Kassin, 2007)

Další přístup, který můžeme zmínit je typologický tzv. **typy osobnosti**, můžeme také říci **rysový přístup**, vychází z poznatku, že někteří jedinci mají společné rysy osobnosti, jsou si velice podobní a zároveň se významně odlišují od ostatních jedinců. Tím, že pozorujeme jakýsi **syndrom rysů** u jedince, můžeme zároveň pozorovat, co je těmto syndromům společné a určit tak **typ**. Historicky nejstarší je Hippokratova (asi 460 př. n. l.) charakteristika typů temperamentu na melancholika, cholera, sangvinika a flegmatika, která je užívána dodnes. V novodobé psychologii největší popularitu zaznamenal C. G. Jung (1921, In Nakonečný, 1998) s typy introverze a extraverze. Dalším představitelem byl E. Kretschmer (1921, In Nakonečný, 1998), který přišel se svou typologií z psychiatrické praxe. Viděl souvislost mezi „typem charakteru“ a „typem stavby těla“, jinými slovy, že s určitým typem stavby těla souvisí určitý typ duševní poruchy. Rozdělil tvar postavy na astenický, pyknický a atletický. (Nakonečný, 1998)

## 2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

Vysokoškolský učitel, jako příslušník akademické profese, je předurčen k produkování vědeckého, technického a kulturního přínosu společnosti a k jeho zprostředkování mladé generaci budoucí inteligence. Tímto posláním jej staví na významné místo společenského žebříčku, zároveň však zavazuje k profesionálním výkonům v roli experta, vysoké míře zodpovědnosti a nepřetržitému zdokonalování. Učitel na vysoké škole má dominantní postavení v hierarchii učitelské profese, nejen že se věnuje výuce studentů, ale také podstatnou měrou vědecké a vývojové činnosti, jejíž poznatky se stávají předmětem výuky. (Vašutová, 2002)

Dle **Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách** jsou zaměstnanci vysoké školy akademičtí pracovníci, kteří vykonávají jako pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci plní funkci učitelů. Zákon se detailně zabývá habilitačním řízením a řízením ke jmenování profesorem a odkazuje na další specifika, která vymezují vnitřní řízení vysoké školy. (Průcha, 2009) Práce vysokoškolského učitele má velký vliv na rozvoj znalostí a poznání ve společnosti. Je to náročná práce, která vyžaduje neustálé profesní zdokonalování, odborné a sociální schopnosti. Je také potřebné, aby se učitel zlepšoval ve vědecké činnosti a zvládnout podat výsledky výzkumů takovým způsobem, aby jim studenti porozuměli a byly inspirací pro jejich budoucí vývoj (Kravčáková, Lukášová a Búgelová, 2011)

Akademickou profesi charakterizují následující znaky:

- vysoká úroveň vědecké erudice,
- tvorba vědeckého poznání (tj. vědecko-výzkumná a badatelská činnost)
- expertní zprostředkovávání tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost),
- vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami,
- etapizace profesionální dráhy (akademické kariéry),
- vysoká prestiž povolání. (Průcha, 2009)

### 2.1 Profesionální činnosti akademických pracovníků

Činnosti vysokoškolských učitelů můžeme rozlišit do několika druhů. Vědeckovýzkumná činnost je obvykle spojena s požadavkem na publikační činnost, rozsah produkce je spjat s profesní dráhou učitele a je nezbytným předpokladem pro získání vyšší akademické



hodnosti. Významným aspektem je také styk s odbornou veřejností při účasti na konferencích. Výzkumná a publikační činnost je uznávána jako hlavní kritérium při posuzování kvality vysoké školy. Další oblastí je expertní činnost, obvykle má charakter expertních posudků a konzultací od učitelů na odborné výši. Pedagogická činnost konkretizuje zprostředkovávající funkci vědeckého poznání studentů ve výuce, je vysoce odbornou a tvůrčí. Učitel do ní promítá svou vědeckou erudovanost, osobnostní kvality a pedagogické kompetence. Neméně důležitá je také administrativní a řídicí činnost spojená s výkonem akademické funkce. (Vašutová, 2002)

### 2.1.1 Profesní postup akademických pracovníků

Na rozdíl od učitelů na nižším stupni, mají ti vysokoškolští možnost kariérního postupu znatelně rozmanitější. **Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách** mimo jiné vymezuje jednotlivé kategorie příslušníků akademického sboru, tj. profesory, docenty, odborné asistenty a asistenty, lektory a vědecké pracovníky. Stanovuje podmínky k dosažení akademických titulů docent a profesor. Už na pozici asistenta, se pracovník v různém poměru, věnuje pedagogické a výzkumné činnosti a je u něj předpoklad dalšího postupu. Odborný asistent by již měl mít alespoň jednu akademickou hodnost (Ph.D.) a určitý rozsah praxe v oboru nebo na vysoké škole, věnuje se navíc také vedení diplomových prací, je členem zkušební komise, atd. Výukový úvazek je zpravidla více než 12 hodin, předpokládá se viditelné úsilí nesetrvat na této pozici doživotně. Docent je ustanoven v habilitačním řízení, je soustředěnější na odbornou a výzkumnou práci, pedagogický úvazek bývá zpravidla menší, než u odborného asistenta. Vyvrcholením dráhy akademika je pozice profesora, jeho výukovou činností jsou především přednášky v malém rozsahu, profesori předsedají zkušebním komisím pro státní rigorózní zkoušky, oborovým radám, oponují vědecké zprávy, výstupy z grantů atd. Jejich profesní autonomie je vysoká. Na vysokých školách působí kromě řádných profesorů i také emeritní profesori, většinou jako konzultanti nebo poradci, dále mimořádní profesori s dočasnou působností nebo hostující profesori, kteří mohou být z českých nebo zahraničních renomovaných vysokých škol. (Podlahová, 2009; Průcha, 2009)

### 2.1.2 Profesní kompetence učitele

Na kompetenci můžeme zjednodušeně nazírat jako na obsahový rámec, který popisuje jednotlivou profesi. Podle Vašutové (2001) kompetence představuje integrovaný soubor vlastností, dovedností a zkušeností, které jsou nepostradatelné ke kvalifikovaným

rozhodnutím, úkonům a činnostem, projevující se v profesionálním výkonu. Kompetenci lze také definovat jako prokazatelnou schopnost užívat znalosti a dovednosti z hlediska odpovědnosti a autonomie (Quendler a kol., 2013 In Blašková, Blaško a Kucharčíková, 2014)

Skladba kategorií profesních kompetencí se v odborné pedagogické literatuře značně liší. Jelikož oblast profesních kompetencí vysokoškolských učitelů nebyla do této doby dostatečně zpracována, můžeme si pro představu uvést nejčastější teoretický seznam kategorií, tak jak je uveden v pedagogické teorii pro nižší stupně:

- kompetence odborně/předmětová,
- kompetence psycho/didaktická,
- kompetence komunikativní,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence poradenská a konzultativní,
- kompetence reflexe vlastní činnosti. (Průcha, 2005)

Podlahová (2009) ve své publikaci zaměnila kompetenci reflexe vlastní činnosti za činnost poradenskou a konzultativní, která je také v další literatuře uváděna. Pokud bychom se zaměřily na kompetence učitele na vysoké škole, můžeme tento soubor základních a nezbytných dovedností zařadit do tří oblastí:

- vědecko-výzkumná a expertní činnost,
- pedagogická činnost,
- řídicí a organizační činnost.

Valica a Rohn (2013) vypracovali seznam kompetencí vysokoškolského učitele, který má čtyři složky:

- expertní/technická kompetence,
- morální a etická kompetence,
- pedagogicko-psychologická a didakticko-metodologická kompetence,
- schopnost osobního rozvoje.

Na Žilinské univerzitě v rámci projektu: Vývoj kulturní kvality na Žilinské univerzitě založené na evropských normách vyššího vzdělávání – DEQUA (financováno Evropskou Unií) vytvořili seznam kompetencí vysokoškolského učitele, který je rozvinutější a obsahuje 8 položek:

- morální a etická kompetence,
- expertní kompetence,
- výzkumná kompetence,
- uznávaná autorská kompetence,
- vynikající učitelská kompetence,
- schopnost být vzorem (role model competence),
- vyzrálá osobnost,
- schopnost kritického myšlení,
- komunikativní schopnost,
- motivační schopnost. (DEQUA, 2012; Blašková a Blaško, 2012 In Blaško a Blašková, 2014)

### 2.1.3 Pedagogická versus výzkumná kompetence

Ačkoliv je tendence vědecko-výzkumnou složku přeceňovat a uvádět jako jediný předpoklad úspěšnosti vysokoškolského učitele, není zdaleka tou jedinou. Především u mladších akademických pracovníků má na začátku kariéry jednoznačný prim pedagogická činnost. Z praxe je již zkušenost, že ne každý odborník na výši, je také vynikajícím učitelem a proto je poměrně trvalý požadavek na získání pedagogických kompetencí i u vysokoškolských učitelů. (Podlahová, 2009)

Vašutová (2002) definuje pedagogickou kompetenci jako soubor specifických a vysoce odborných znalostí, dovedností postojů a zkušeností, které odrážejí dynamiku vzdělávacích procesů na terciárním stupni vzdělání a intelektové, osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby studentské obce.

Do pedagogické kompetence podle Podlahové (2009) zahrnujeme následující oblasti znalostí, dovedností a postojů:

- interpersonální strategie,
- strategie učení studentů,
- rozvoj osobností studentů a jejich profesní socializace,

- řízení studijních činností studentů,
- transformace nových vědních poznatků do kurikula,
- projektování studijních programů a kurzů,
- užívání heuristických, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování informačních technologií,
- strategie hodnocení studentů,
- strategie hodnocení výuky,
- pedagogická tvořivost při tvorbě studijních textů a materiálů pro výuku,
- hodnocení a sebereflexe.

Profesní kompetence se formuje postupně, s uměním dobře učit se nikdo nenarodí, je však výhodou a předností mít pro pedagogickou činnost předpoklady. Základní platforma znalostí, postojů a dovedností, se kterou učitel přichází do profese, se časem rozvíjí a tak je možné, aby vynikající odborník, byl také vynikajícím pedagogem, za předpokladu, že dokáže své vědomosti účinně zprostředkovat, dokáže studenty zaujmout, nadchnout a upoutat pro svůj obor.

Pedagogická činnost na vysoké škole má jiný charakter než na školách nižších stupňů. Výuka typicky zahrnuje přednášku, seminář, cvičení, konzultace, vedení práce studentů, zkoušky a dílčí hodnocení studentů, tvorba studijních materiálů. Typické je také členění akademického roku do semestrální výuky a zkuškového období. Vědecko-výzkumná činnost je spojena hlavně s požadavkem na publikační činnost, v níž je zveřejňována produkce vědeckého poznání.(Průcha, 2009)

Propojení pedagogické a výzkumné činnosti je povinnou součástí práce vysokoškolského učitele. Univerzita má oproti formě sekundárního vzdělávání svůj osobitý charakter a to především kvůli vykonávání procesu vědeckého zkoumání. Efektivní integrací výuky a výzkumu dostává moderní výuka na univerzitě nový význam. Moderní vyučování by měl být proces, který absorbuje kreativní úspěchy a poskytuje studentům přístup ke skutečnému poznání. Role moderního vyučujícího na vysoké škole není pouze kázat, učit a vyvést studenta z omylu, ale také přijmout roli výzkumného pracovníka. Učitelé a studenti jsou sloučeni do akademické obce, učitelé vedou studenty k výzkumné činnosti a je možné tak docílit jednoty mezi výukou a výzkumem (unit of teaching and research). Smysl kombinace výzkumné činnosti a výuky spočívá v tom, že vědecko-výzkumné

aktivity poskytují nové nápady a inspiraci k poznatkům o oboru a absolventi tak získávají rozsáhlejší a aktuálnější vědomosti. V tomto smyslu je tedy kombinace výuky a výzkumu součástí odpovědnosti vysokoškolského učitele. Pokud učitelé studentům ukážou proces objevování vědecké pravdy a povedou je k objevování ducha vědeckého výzkumu, mohou tyto skutečnosti hrát důležitou roli v ocenění kombinace výuky a výzkumu. (Zhao a Zhu, 2015)

Vysokoškolský učitel provádí výzkum, realizuje výuku a vykonává další odborná činnosti tak, aby naplnil funkce vysoké školy. Profesionalita vysokoškolského učitele spočívá jak ve vědecké erudici, tak v pedagogické kompetenci, v nichž se musí permanentně zdokonalovat. (Průcha, 2009)

## 2.2 Osobnostní charakteristiky učitele

*„Učitel nechť je schopen učit (nechť je učený). Učitel nechť je zběhlý ve vyučování. Učitel nechť je dychtivý učit, nechť nezná lenosti a nechuti. Učitel má splňovat tři podmínky: být takovým, jakým má učinit jiné, znát způsoby, jak jiné takovými učiniti, být horlivý ve svém díle.“ J. A. Komenský*

Již v první kapitole jsme se zmínily, že zájem o výzkum osobnostních charakteristik učitelů byl vyvolán a je stimulován snahami zjistit, zda jsou v přímé souvislosti efektivita a výsledky edukačních procesů a určité osobnostní charakteristiky učitele. Windham (1988, In Průcha, 2005) považuje za relevantní osm osobnostních vlastností, které determinují kvalitu učitele. Jedná se o:

- stupeň učitelovy kvalifikace,
- rozsah výcviku,
- specializace,
- věk,
- profesní zkušenost,
- etická příslušnost,
- verbální schopnost,
- postoje.

Verbální schopnost je vedle didaktických textů největším facilitátorem podporující učení studentů. Tyto nálezy byly dosaženy zkoumáním projevů polských učitelů (Wojtczuk, 1993 In Průcha, 2005)

Podlahová (2009) uvádí, že osobnostní kvality a schopnost učit jsou mnohými teoretiky, ale hlavně praktiky a veřejností považovány za druh umění, který se váže k talentované a vynikající osobnosti. Dnes je však tato exkluzivní výbava jednotlivce považován za nezbytnost a předpokladem úspěchu pro jedince i instituci, tudíž co kdysi bylo připisováno talentu, uměním osobnosti, je dnes vnímáno jako samozřejmý požadavek na učitelskou profesi.

Vysokoškolský učitel, už z podstaty instituce, na které působí je často nucen vystupovat před velkou skupinou lidí. Publikum může být nesourodé, kritické, často unavené dlouhou přednáškou. V seminářích a cvičeních je sice menší skupina studentů, zato musí zvládnout řídit individuální či skupinou práci studentů, vést diskusi atd. Učitelé, nejen ve zdravotnických oborech, se často snaží studentům přiblížit realitu, podmínky praxe. Velice důležitý výchovný moment tvoří dovednost a ochota vyprávět své životní zkušenosti, přiblížit studentům své zážitky. Další vítaným vkladem je schopnost empatie, přijmout studenta takového, jaký je, improvizace, citu pro situaci, otevřenost. Mezi nejčastěji požadované osobní a volní vlastnosti patří hlavně čestnost a zásadovost, spravedlivost, objektivita, trpělivost, smysl pro nová řešení, životní optimismus, smysl pro humor, bezprostřednost a originalita.

Pokud jde o osobnostní vlastnosti, které přímo souvisejí s výukou Šamula a Vašutová (1999 In Podlahová, 2009) uvádějí pro příklad tyto:

- dobré komunikační schopnosti a dovednosti,
- taktnost, porozumění vůči studentům, zájem o jejich životy,
- zvědavost, potřeba tázat se, zkoumat, prověřovat,
- nespokojování se s jednoduchými odpověďmi,
- schopnost formulovat vlastní kritický názor,
- potřeba sdílení a podpory jiných,
- schopnost chovat se partnersky,
- potřeba kontaktu a komparace s dalšími učiteli,
- pozitivní charakterové vlastnosti jako zodpovědnost, důslednost, kolegiální chování, respekt ke spolupracovníkům a studentů, citlivost, empatie,
- serióznost a opravdovost,
- smysl pro humor, otevřenost.

Mnohé studie se zabývají tím, jaké charakteristiky by měl mít výborný učitel, Maria Orlando vedla diskuze o tomto tématu se svými absolventy na univerzitě. Seznam charakteristik zúžila, tak aby zaznělo to nejpodstatnější a bez ohledu na věk studenta sestavila „Nine Characteristics of Great Teacher“ neboli Devět charakteristik velkého učitele – myšleno učitele výborného:

1. **Respektuje studenty** – ve výuce se studenti nebojí vyjádřit svůj názor, své pocity, panuje všeobecný respekt k názoru druhého a učitel vytváří příjemné prostředí ve výuce.
2. **Vytváří pocit komunity a sounáležitosti ve výuce** – ve třídě vládne vzájemný respekt a příznivé prostředí pro spolupráci. Student si je vědom, že je důležitou součástí třídy (ročníku) a může se na své spolužáky spolehnout.
3. **Srdečný, přístupný, nadšený a laskavý přístup** – učitel je přístupný nejen pro studenty, ale i pro své kolegy na akademické půdě, studenti vědí, že se mohou svěřit s problémy nebo veselou historkou. Umějí naslouchat a najít čas pro studenta nebo kolegu, který jej potřebuje. Pokud má učitel špatnou náladu, nikdo to nepozná, protože ji nechá před branami školy.
4. **Vkládá do svých studentů velké naděje, očekávání** – učitel si uvědomuje důležitost vysokých očekávání, je si vědom toho, že studenti obvykle dávají učitelům tolik nebo tak málo, kolik se od nich očekává.
5. **Má pozitivní vztah k učení** – inspiruje studenty svou vášní pro výuku, neustále se zdokonaluje jako profesionál, aby svým studentům mohl dát co nejvíce. Nemá obavy z nových výukových strategií nebo informačních technologií.
6. **Je zkušený vůdce** – je zaměřený na týmovou práci a také budování komunity, učitel dává svým vůdčím chováním studentům pocit, že mají příležitost převzít vedoucí roli.
7. **Umí změnit systém výuky „shift – gears“** – je flexibilní v tom smyslu, že sám sebe hodnotí po celou dobu výuky. Pokud zjistí, že výklad látky na studenty nepůsobí, je schopen změnit způsob výuky, tak aby se ujistil, že každý student chápe klíčové pojmy.
8. **Spolupracuje se svými kolegy** – nevidí jako slabost poprosit kolegu o pomoc, naopak vnímá spolupráci s kolegou jako příležitost k učení se od profesionála. Využívá konstruktivní kritiku a rady od kolegů jako příležitost ke kariérnímu růstu.

9. **Chová se profesionálně ve všech oblastech** – myšleno ve smyslu každodenní péče už od osobního vzhledu až po organizační schopnosti a připravenost do výuky. Jeho komunikační schopnosti jsou příkladné, ať už hovoří s administrativními pracovníky, kolegy nebo studenty. Díky svému vystupování je chován v respektu a úctě okolí. (rlando, 2013 In Majid, 2014)

### 2.3 Učitel v kontextu výuky ošetrovatelství na vysoké škole

Dle **Zákona č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických pracovnících** se odborná způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry získává absolvování zdravotnického bakalářského studijního programu, které zahrnuje 4600 vyučovacích hodin odborné výuky, která je poměrně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Způsobilost lze dále získat i absolvováním tří letého studia na vyšší odborné škole. (Kutnohorská, 2010) Na Fakultě humanitních věd UTB ve Zlíně lze studovat bakalářský studijní program ošetrovatelství obor Všeobecná sestra v prezenční a kombinované formě studia.

Bakalářský studijní program je zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Využívají se v něm soudobé poznatky a metody a v potřebném rozsahu, též teoretické poznatky. Standartní doba studia včetně praxe je nejméně tři roky, nejvýše pak čtyři. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce. (Průcha, 2009)

Vysokoškolské studium je odborným studiem i přes skutečnost, že se část obsahu výuky dotýká i jiných oborů. Studenti ošetrovatelství získávají znalosti z medicínských či přírodovědeckých oborů, podobně jako z těch humanitních. Podle organizace lze studium rozdělit na studium prezenční, výuka probíhá zpravidla denně a je prezentována látka téměř v celém rozsahu. Druhým typem studia je studium distanční, kde studenti vzdělávají pomocí speciálně vytvořených studijních materiálů, zkoušky probíhají písemnou formou, elektronickou formou. Typ kombinovaného studia je specifický tím, že část výuky probíhá na ústavu a část formou samostudia. (Špirudová, Tomanová, Kudlová, Halmo, 2006)

Podle Mastiliakové je od akademických pracovníků v novém tisíciletí vyžadována flexibilita a schopnost vytvářet pružnou stavbu studijních programů a oborů. Role pedagogů spočívá mimo jiné i v syntéze znalostí, širší vědecké činnosti, kdy se vyučující



stává mentorem procesu učení. Vyučující se stává průvodcem studenta v individuálním programu studia a hodnotitelem jeho dosažené odbornosti. (Mastiliaková, 2010) Snahou vzdělávacích programů je připravit kvalifikované, tvořivé zdravotníky, kteří si jsou schopni uvědomit si svůj potenciál a využít ho k rozvoji profesních znalostí, dovedností a tím přispívat ke zkvalitňování ošetrovatelské péče (Krátká, 2014)

Ačkoliv jsme si v předchozí podkapitole uvedly několik typů seznamů kompetencí akademických pracovníků, pojďme si ještě uvést seznam kompetencí pedagoga v ošetrovatelství podle Mastiliakové (2010):

- **kompetence spojené s profesní praxí** – odborné znalosti z klinické praxe, schopnost prosazovat žádoucí změny v ošetrovatelské péči, rozvoj spolupráce s klinickými pracovišti, apod.,
- **kompetence spojené se vztahy ke studentům a kolegům** – podpora studenta, přijetí rozmanitosti studenta, mentorská role, smysl pro humor, kolegiální vztahy na základě vzájemné úcty, podpora činnosti mladších spolupracovníků na akademické půdě, úcta k názoru kolegy, apod.,
- **kompetence spojené s vědeckou činností** – realizace výzkumu v ošetrovatelství i ošetrovatelském vzdělávání, publikační činnost, prezentace výsledků, apod.

V podmínkách České republiky se postavení učitele ošetrovatelství stále proměňuje. Dochází k přesunu těžiště ze středních zdravotnických škol na vysoké školy a univerzity a tím se zcela zásadně mění požadavky na jeho odbornost. Jsou zde stále přetrvávající problémy se skloubením teoretické a praktické přípravy. Vyučující na vysoké škole mají menší kontakt s klinickou praxí, než měly učitelky na středních zdravotnických školách. Studenti kritizují rozpor výuky s realitou ošetrovatelské praxe. Úkolem akademického pracovníka je vyučovat ve shodě s akreditovaným studijním programem, poskytovat vzdělání reprezentující stoprocentní úroveň kvality a bezpečnosti, které je v souladu s nynější úrovní poznání a predikuje dlouhodobý posun v oboru. Nelze tak vyučovat a předkládat obecně platnou pravdu lokální zvláštnost či specifikum právě vžitě rutinní praxe. Akademický pracovník, který má kontakt s klinickou praxí a je zároveň pedagogem může být pro studenty přínosem, protože může předkládat hotové návody v konkrétních podmínkách praxe, které fungují či jsou přímo požadovány. Zatímco čistě teoreticky zaměřený vyučující požaduje po svých studentech schopnost kritického myšlení, hledání variant, pochybování nebo argumentaci, což studenti nemusí a priori hodnotit jako

přínosné. Úkolem pedagoga je mimo jiné v podstatě transformovat vědeckého poznání do roviny didaktické a v praxi použitelné. (Špirudová, 2015)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Součástí tohoto projektu je kromě stručného teoretického úvodu také empirický výzkum. Ten je zaměřen na vysokoškolského učitele, jeho charakteristiky a na to, jak je vnímán studenty ošetrovatelství na Ústavu zdravotnických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výroky uvedené ve výzkumné baterii zahrnovaly složku osobnostní a didaktickou, dále výroky charakterizující výzkumnou kompetenci učitele, přičemž jsme zkoumaly, která ze složek bude u studentů převyšovat jinou, neboli, které charakteristiky budou studenti ošetrovatelství považovat u vyučujícího za nejdůležitější.

#### 3.1 Výzkumné otázky

Před samotným výzkumným šetřením byly definovány čtyři výzkumné otázky.

1. Jaké charakteristiky v uzavřených otázkách bude považovat minimálně třetina respondentů za nejdůležitější?
2. V jakém pořadí se uvedené charakteristiky budou vyskytovat u studentů prezenční a kombinované formy studia?
3. Jaké jsou nejčastěji jmenované další nejdůležitější charakteristiky vyučujícího ve volné odpovědi číslo pět?
4. Jaké jsou nejčastěji uváděné charakteristiky oblíbených učitelů?

#### 3.2 Metodika výzkumu

Pro výzkumné šetření jsme zvolily dotazníkovou metodu formou dotazníku vlastní konstrukce. Dotazovací arch činil 27 otázek, z toho první 3 otázky byly zaměřeny na pohlaví, ročník a formu studia respondentů. Dotazník byl anonymní a dobrovolný. Dalších 22 otázek tvořily výroky o vysokoškolském učiteli, kterým respondenti měli přiřadit důležitost podle svého uvážení. Respondenti přiřazovali důležitost podle škály = nejdůležitější, důležité, méně důležité, nedůležité, nevím.

Ze získaných odpovědí byla poté vypočítána absolutní četnost (AČ), která znamenala faktický počet respondentů a relativní četnost (RČ) jejich procentuální zastoupení v celku. Ze získaných relativních a absolutních četností jsme udělaly tabulku se sloupcovým grafem pro dobrou přehlednost a vytvořily slovní závěr u každé položky. Následně

se diskuzi věnovaly výroky, které minimálně třetina dotázaných označila jako nejdůležitější a seřadily je.

Dotazník obsahoval ještě dvě otevřené otázky (5 a 6). U páté otázky jsme se dotazovaly, jaké další nejdůležitější charakteristiky vysokoškolského učitele mohou zmínit a u šesté, kteří tři vyučující jsou jejich nejoblíbenější a proč. Data z obou otázek jsme analyzovaly formou otevřeného kódování. Otevřené kódování je v metodě zakotvené teorie analytickým procesem, jimiž jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny ve smyslu jejich vlastní a dimenzí. Podobné události, případy z uvedených dat jsou označeny a seskupeny do kategorií. (Kutnohorská, 2009)

### **3.3 Výzkumný vzorek**

Výzkum probíhal na Ústavu zdravotnických věd na Fakultě humanitních studií UTB u studentů oboru Všeobecná forma. Celkem bylo rozdáno 220 dotazníků, z toho 215 se vrátilo a 4 byly vyřazeny pro nesprávné vyplnění, pro analýzu dat tedy bylo přijato 211 dotazníků. Respondenty tvořili studenti prezenční i kombinované formy studia se zastoupením všech ročníků.

### **3.4 Průběh získávání dat**

Dotazníky jsem rozdávala osobně ve třídách, považuji za velkou výhodu se s respondenty osobně setkat a mít možnost je motivovat pro vyplnění. Dotazníky byly anonymní a byla možnost si je ihned sesbírat, což mi umožnilo získat potřebná data ve velmi krátké době. Studenti byli ochotní a na otázky odpovídali samostatně, všichni porozuměli zadání bez větších komplikací. Jedinou perličkou byl pokyn, aby do záznamového archu v otázkách 1-3 kroužkovali a 4-22 křížkovali, přičemž mnoho z nich začalo bez velkého zdráhání kroužkovat všechny otázky od shora až dolů. Při vyhodnocování mi však různorodost značení problém nečinila, je to však impuls a ponaučení do budoucna uchýlit se k jednotnému značení v celém dotazníku.

## 4 ANALÝZA DAT

### 4.1 Analýza uzavřených otázek 1, 2, 3, 4

#### Otázka č. 1: Pohlaví

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Muž	7	5,9 %	5	5,4 %
Žena	111	94,1 %	88	94,6 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 1 - Pohlaví (originální data z výzkumu)

#### Otázka č. 2: Ročník

Ročník	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
První ročník	42	35,6 %	36	38,7 %
Druhý ročník	39	33,1 %	40	43,0 %
Třetí ročník	37	31,4 %	17	18,3 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 2 - Ročník studia (originální data z výzkumu)

#### Otázka č. 3: Forma studia

Forma studia	Počet studentů ( n )	Počet studentů ( % )
Prezenční	118	55,9 %
Kombinovaná	93	44,1 %
Celkem	211	100,0 %

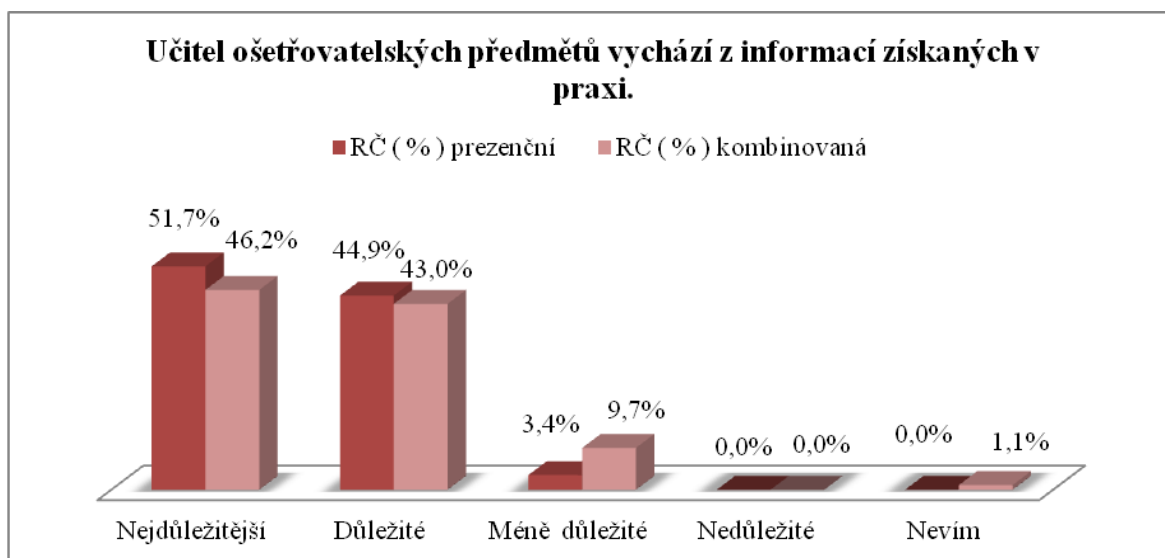
Tab. 3 - Forma studia (originální data z výzkumu)

**Závěry:** V otázkách 1, 2 a 3 jsme zjišťovaly složení respondentů, pohlaví, ročník a formu studia. Šetření se zúčastnilo dohromady 211 studentů oboru Všeobecná sestra na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, z nichž jednoznačnou většinu činily ženy v počtu 199 ku 12 mužům. Respondenty byli zástupci všech ročníků prezenční i kombinované formy studia (tab. 2). Studentů prezenční formy bylo v procentuálním zastoupení 55,9 % a kombinované formy 44,1 %.

**Otázka 4.1: Učitel ošetrovatelských předmětů vychází z informací získaných v praxi.**

Odpovědi	AČ (n) prezenční	RČ (%) prezenční	AČ (n) kombinovaná	RČ (%) kombinovaná
Nejdůležitější	61	51,7 %	43	46,2 %
Důležité	53	44,9 %	40	43,0 %
Méně důležité	4	3,4 %	9	9,7 %
Nedůležité	0	0,0 %	0	0,0 %
Nevím	0	0,0 %	1	1,1 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 4 - otázka 4.1 (originální data z výzkumu)



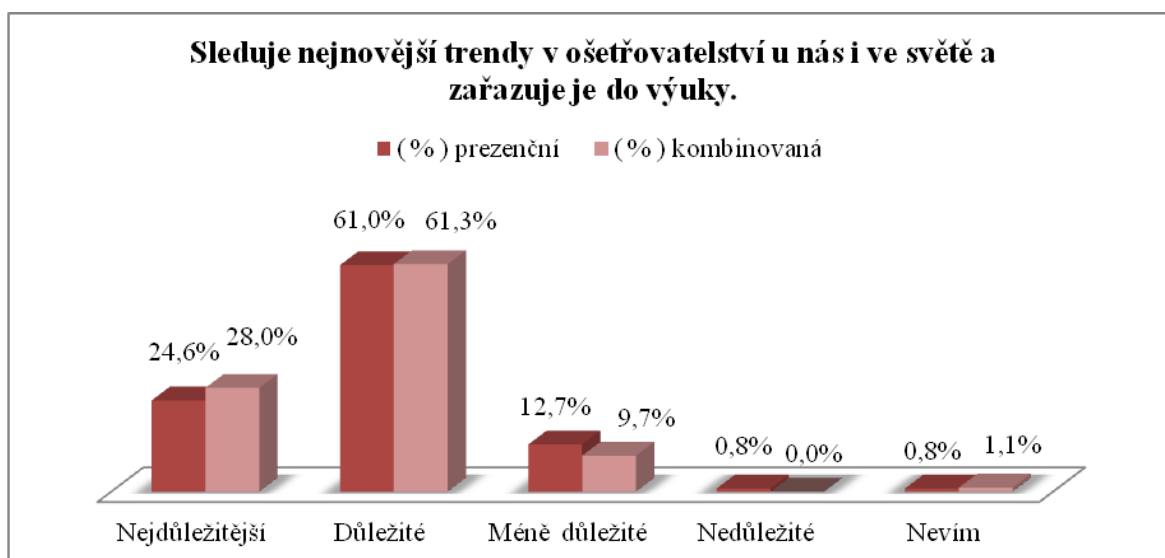
Graf. 1 - otázka 4.1

**Závěr:** První výrok u otázky č. 4 zhodnotilo jako nejdůležitější 51,7 % studentů prezenční formy studia, jako důležitou charakteristiku ji hodnotí 44,9 % studentů. Podobný poměr sledujeme i u studentů kombinované formy. Jako méně důležitou ji hodnotí 9,7 % studentů kombinované formy studia a 3,4 % studentů prezenční formy, 1,1 % neví. Lze tedy konstatovat, že pro pouze 6,6 % respondentů je tato charakteristika méně důležitá nebo neví. Ačkoliv je z grafu na první pohled zřejmé, že o tuto charakteristiku více stojí studenti prezenční formy, v konečném zhodnocení se umístila na první pozici u studentů kombinované formy. U formy prezenční na místě čtvrtém.

**Otázka 4.2: Sleduje nejnovější trendy v ošetrovatelství u nás i ve světě a zařazuje je do výuky.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	29	24,6 %	26	28,0 %
Důležité	72	61,0 %	57	61,3 %
Méně důležité	15	12,7 %	9	9,7 %
Nedůležité	1	0,8 %	0	0,0 %
Nevím	1	0,8 %	1	1,1 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 5 - otázka 4.2 (originální data z výzkumu)



Graf. 2 - otázka 4.2

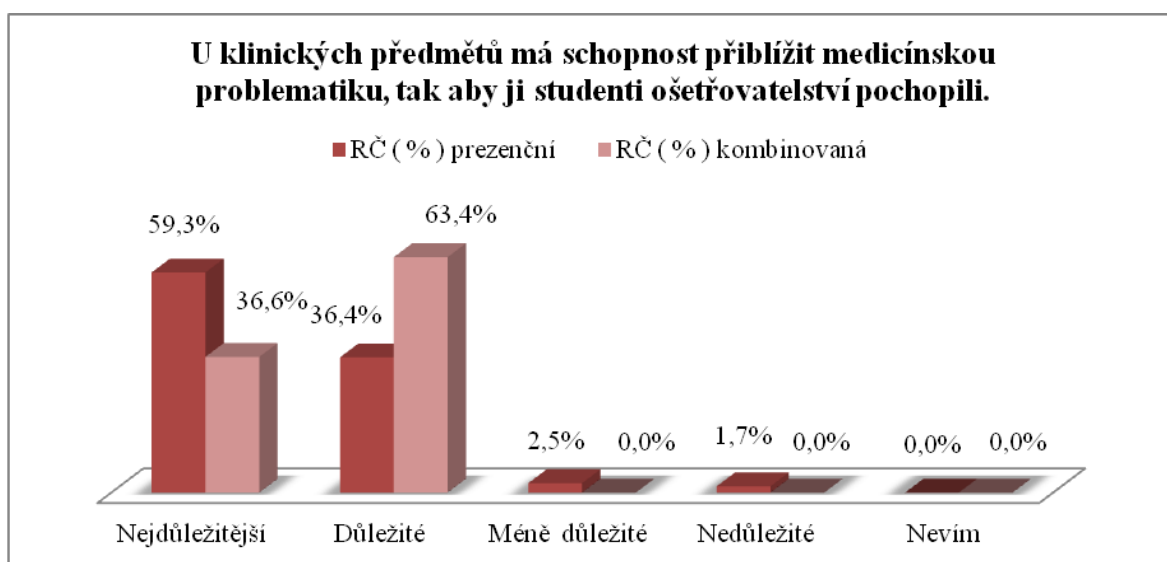
**Závěr:** U výroku k druhé otázce jsme očekávaly především u studentů kombinované formy vyšší čísla v kategorii nejdůležitější s předpokladem, že se jedná o náročnější posluchače a tudíž by mohli stát o novinky v oboru. Z tabulky vyplývá, že pro 26,0 % respondentů je nejdůležitější, aby se dozvěděli o nových trendech, důležité je to pro 61,1 % respondentů a 11,8 % studentů hodnotí výrok jako méně důležitý nebo neví. Jako pozitivní vidíme, že žádný student výrok nehodnotí jako nedůležitý. Je sice důležitým pro skoro dvě třetiny respondentů, avšak ani třetina respondentů nepovažuje za nejdůležitější, aby se na vysoké škole od učitelů dozvěděli o pokrocích v oboru, kterému se věnují.



**Otázka 4.3: U klinických předmětů má schopnost přiblížit medicínskou problematiku, tak aby ji studenti ošetrovatelství pochopili.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	70	59,3 %	34	36,6 %
Důležité	43	36,4 %	59	63,4 %
Méně důležité	3	2,5 %	0	0,0 %
Nedůležité	2	1,7 %	0	0,0 %
Nevím	0	0,0 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 6 - otázka 4.3(originální data z výzkumu)



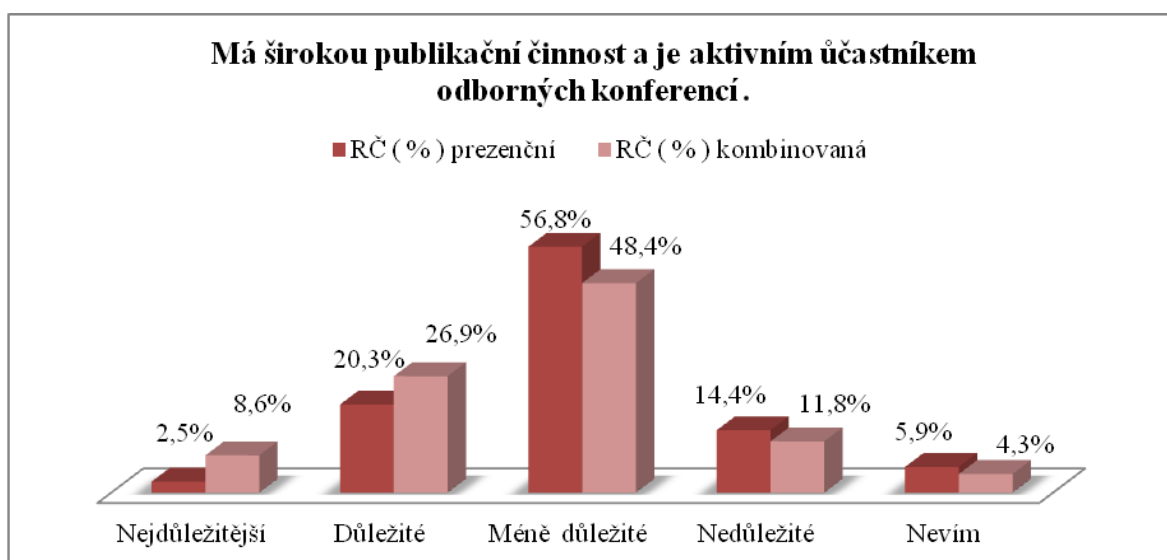
Graf. 3 - otázka 4.3

**Závěr:** Z dat vyplývá, že didaktické schopnosti učitele jsou pro studenty ošetrovatelství nepostradatelné. Pro 59,3 % studentů prezenčního studia je nejdůležitější, aby učitel uměl přijatelnou formou vysvětlit medicínskou problematiku. Poněkud nižší čísla získáváme od studentů kombinované formy, kteří hodnotí výrok jako nejdůležitější ve 36,6 procentech. Ačkoliv se jedná o procentuální schodek 22,7 %, je tato charakteristika u kombinované formy na druhém místě, u formy prezenční na místě třetím.

**Otázka 4.4: Má širokou publikační činnost a je aktivním účastníkem odborných konferencí.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	3	2,5 %	8	8,6 %
Důležité	24	20,3 %	25	26,9 %
Méně důležité	67	56,8 %	45	48,4 %
Nedůležité	17	14,4 %	11	11,8 %
Nevím	7	5,9 %	4	4,3 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 7 - otázka 4.4(originální data z výzkumu)



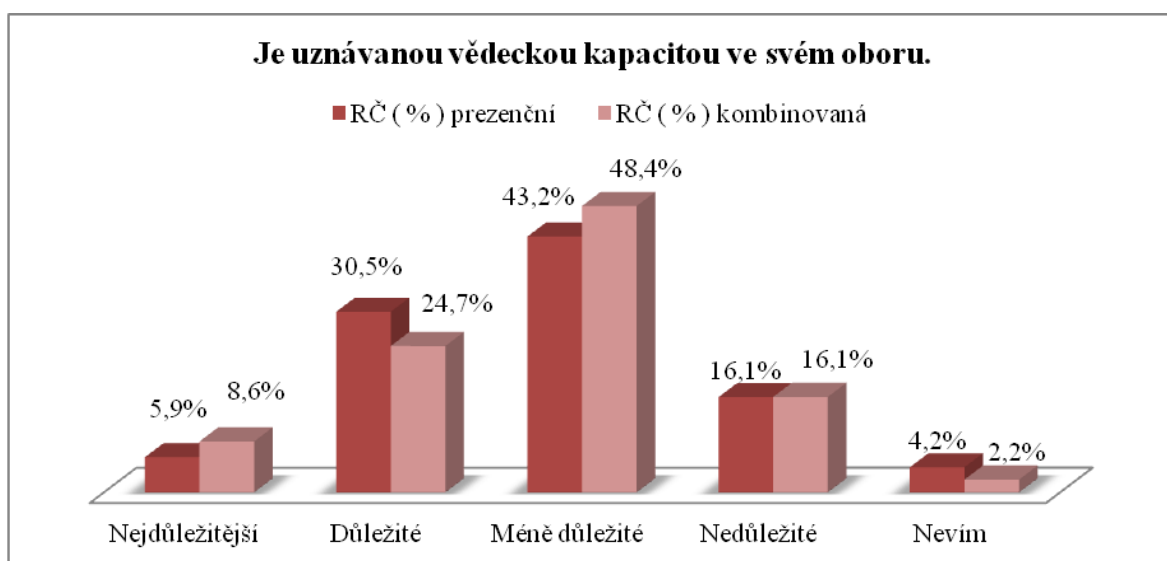
Graf. 4 - otázka 4.4

**Závěr:** V teoretickém úvodu jsme se zmiňovaly o tom že, vědecká činnost, potažmo ta publikační, je významnou součástí kompetence vysokoškolského učitele, předpokladem dalšího profesního postupu a jedním z indikátorů úspěšnosti celé instituce. S touto kompetencí souvisí ještě následující výroky (4.5, 4.6). Za nejdůležitější považuje tento výrok 5,1 % respondentů, důležitý je pro 23,2 %. Jako významný jej tedy hodnotilo 28,4 % respondentů. Naopak méně důležitý je pro 53,0 % studentů a nedůležitý pro 13,2 %, 5,21 % neví. Z grafu můžeme říci, že studenti v nadpoloviční většině hodnotí v méně významné části stupnice. Domníváme se, že pro studenty je tato část učitelské kompetence málo viditelná, dostupná a tudíž jí nepřikládají takovou důležitost, jakou si bez pochyby zaslouží.

## Otázka č. 4.5: Je uznávanou vědeckou kapacitou ve svém oboru.

Odpovědi	AČ (n) prezenční	RČ (%) prezenční	AČ (n) kombinovaná	RČ (%) kombinovaná
Nejdůležitější	7	5,9 %	8	8,6 %
Důležité	36	30,5 %	23	24,7 %
Méně důležité	51	43,2 %	45	48,4 %
Nedůležité	19	16,1 %	15	16,1 %
Nevím	5	4,2 %	2	2,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 8 - otázka 4.5 (originální data z výzkumu)



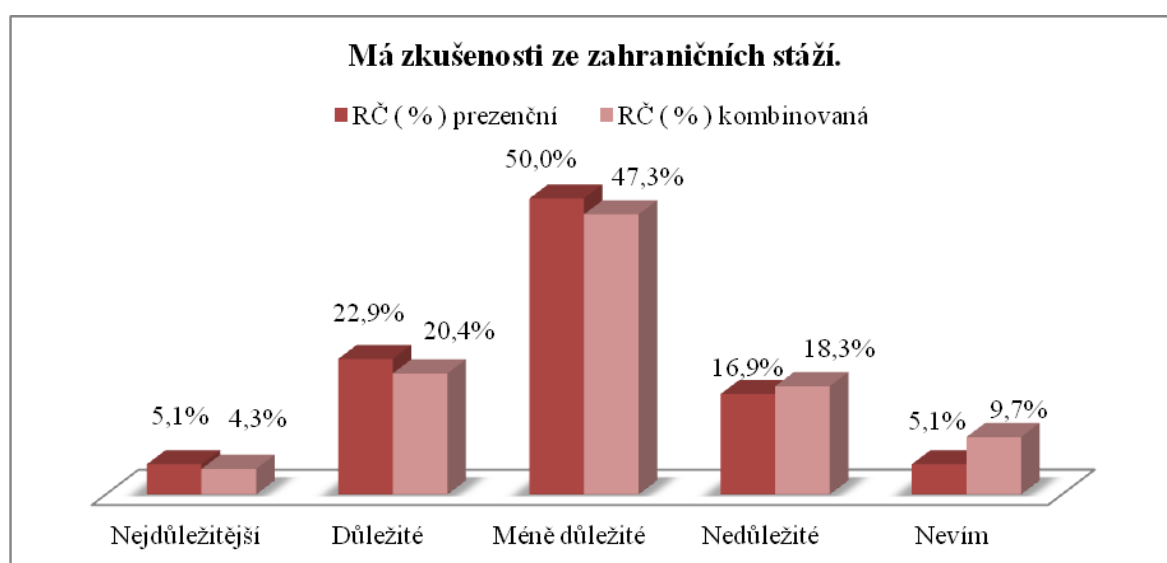
Graf. 5 - otázka 4.5

**Závěr:** V této otázce směřujeme již k pomyslnému vrcholu vědecké činnosti učitele, jsme si vědomy toho, že takového uznání se nedostává přes noc a proto není možné u začínajících akademických pracovníků hovořit o nějakém handicapu, jestliže by studenti hodnotili tento výrok ve významné míře jako nejdůležitější. Opět se však ukazuje, že studenti hodnotí spíše ve druhé polovině škály. Za nejdůležitější považuje tento výrok 7,1 % respondentů, důležitý je pro 27,9 %. Význam tomuto výroku tedy přikládá 35,1 % respondentů, což je něco lehce přes třetinu výzkumného vzorku. Pro 45,5 % studentů je výrok méně důležitý a pro 16,11 % nedůležitý, 3,3 % neví. Je evidentní že, nezanedbatelná část respondentů 35,1 %, přikládá tomuto výroku význam, což může naznačovat, že si cenní uznávaných autorit, je tu však nadpoloviční většina 61,6 % respondentů, kteří vnímají jako důležitější jiné charakteristiky.

## Otázka č. 4.6: Má zkušenosti ze zahraničních stáží.

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	6	5,1 %	4	4,3 %
Důležité	27	22,9 %	19	20,4 %
Méně důležité	59	50,0 %	44	47,3 %
Nedůležité	20	16,9 %	17	18,3 %
Nevím	6	5,1 %	9	9,7 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 9 - otázka 4.6 (originální data z výzkumu)



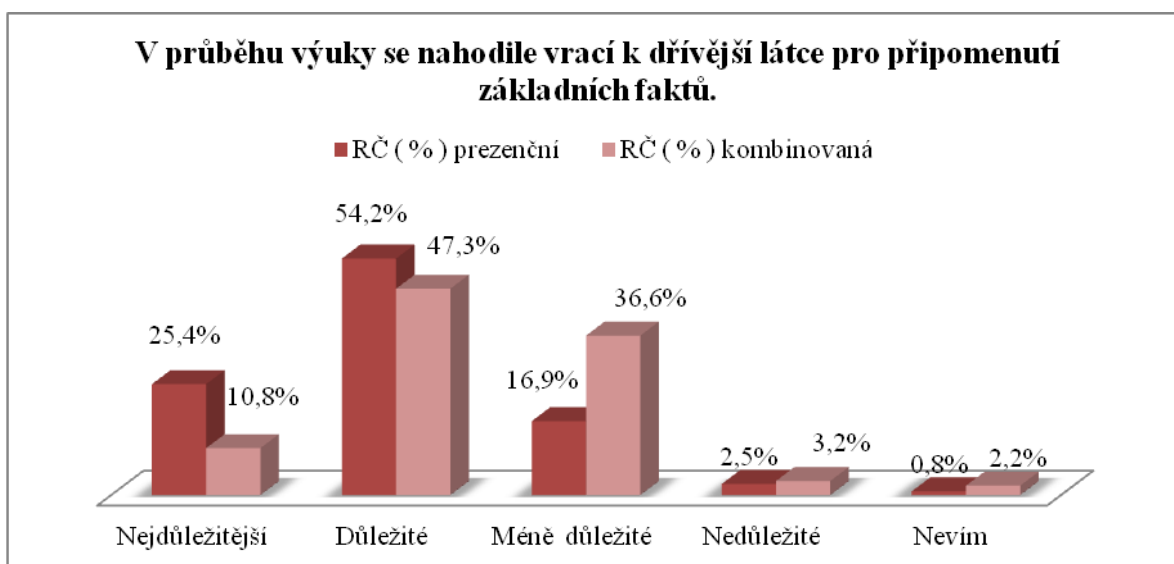
Graf. 6 - otázka 4.6

**Závěr:** Účast na zahraničních stážích je další podmínkou pro profesní postup učitele a získání akademických hodností. Mimo to, je to bezpochybný přínos nejen pro jeho osobnostní rozvoj, ale také pro rozšíření povědomí u jeho posluchačů, pokud ze zahraničních zkušeností čerpá i ve výuce. Za nejdůležitější charakteristiku jej považuje 4,7 % z celkového počtu respondentů, pro 21,8 % je tato skutečnost důležitá, lze říci, že význam tomuto výroku dává 26,5 % výzkumného vzorku. Naopak pro 48,8 % je zkušenost učitele ze zahraničních méně důležitá a pro 17,5 % nedůležitá, 7,1 % neví. Ukazuje se, že nadpoloviční většina 66,3 % respondentů řadí tuto charakteristiku do méně významné části škály. Domníváme se, že studenti vnímají zkušenost ze zahraničních stáží jako věc, která se týká výlučně učitele a studentů jako takových se nedotkne a proto ji necítí jako významnou.

**Otázka č. 4.7: V průběhu výuky se nahodile vrací k dřívější látce pro připomenutí základních faktů.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	30	25,4 %	10	10,8 %
Důležité	64	54,2 %	44	47,3 %
Méně důležité	20	16,9 %	34	36,6 %
Nedůležité	3	2,5 %	3	3,2 %
Nevím	1	0,8 %	2	2,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 10 - otázka 4.7 (originální data z výzkumu)



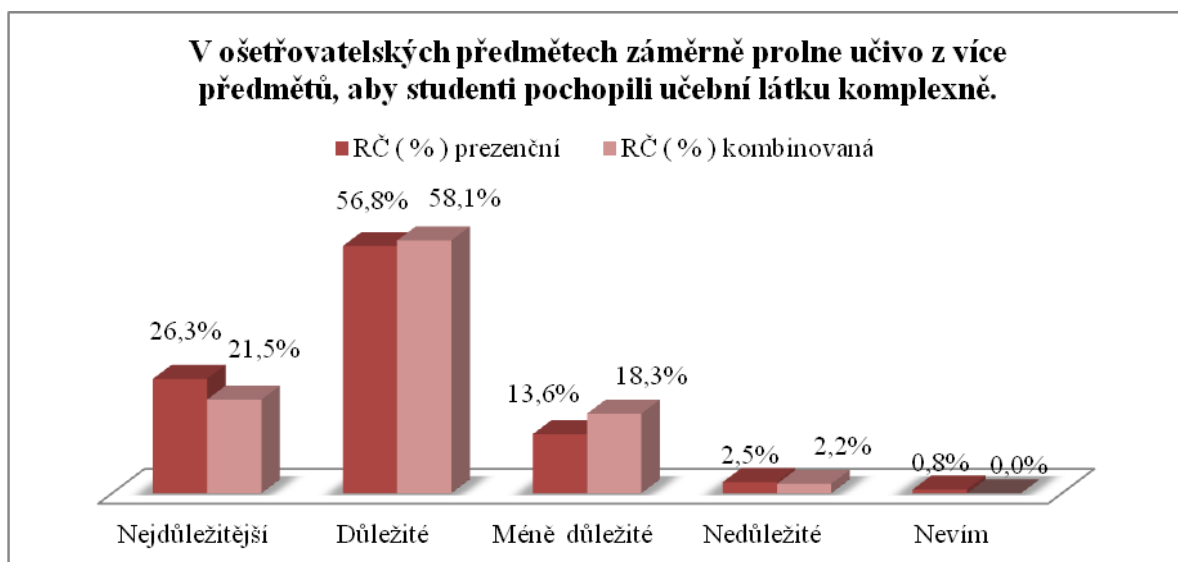
Graf. 7 - otázka 4.7

**Závěr:** Z dat vyplývá, že pro 18,9 % celkového počtu respondentů je nejdůležitější, aby se vyučující vracel k předchozí látce a zopakoval základní skutečnosti. Pro 51,2 procenta je to důležité a 1,4 % neví. Lze říci, že význam tomuto výroku dává 70,1 % respondentů, což je více než dvě třetiny dotázaných. Zajímavý 19,7 % schodek vidíme u možnosti méně důležité mezi studenty prezenční a kombinované formy studia. Pro více než jednu třetinu studentů kombinované formy 39,8 % je výrok méně důležitý nebo nedůležitý oproti 9,1 % studentů prezenční formy studia. Jako nejdůležitější nebo důležitý jej hodnotí 79,6 % studentů prezenční formy oproti 58,1% studentů formy kombinované.

Otázka č. 4.8: V ošetrovatelských předmětech záměrně prolne učivo z více předmětů, aby studenti pochopili učební látku komplexně.

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	31	26,3 %	20	21,5 %
Důležité	67	56,8 %	54	58,1 %
Méně důležité	16	13,6 %	17	18,3 %
Nedůležité	3	2,5 %	2	2,2 %
Nevím	1	0,8 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 11 - otázka 4.8 (originální data z výzkumu)



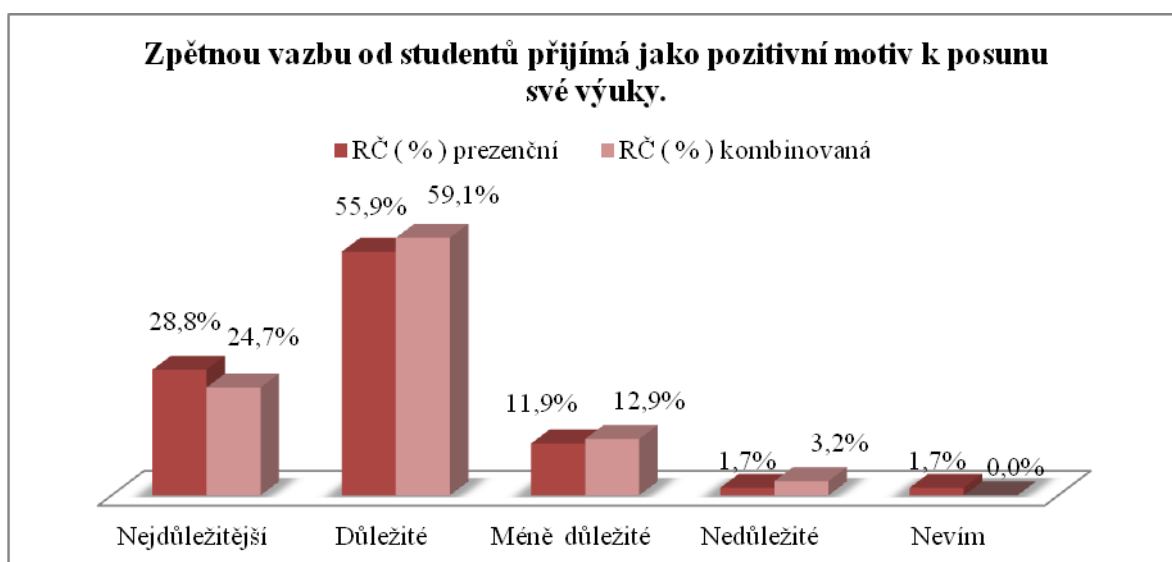
Graf. 8 - otázka 4.8

**Závěr:** Zde jsme došli k poměrně vyrovnaným výsledkům mezi studenty prezenční a kombinované formy studia, 24,2 % dotazovaných považuje za nejdůležitější, aby učitel pojal probíranou látku komplexně, 57,3 % to považuje za důležité. Pro 15,6 % celkového počtu respondentů je to méně důležité, pro 2,3 % nedůležité a 0,8 % neví. Z výsledků lze říci, že významná část respondentů 81,5 % považují za významné, aby učitel probíral učivo komplexně a nesoustředil se výhradně na svůj předmět, jako vytržený z celku.

**Otázka č. 4.9: Zpětnou vazbu od studentů přijímá jako pozitivní motiv k posunu své výuky.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	34	28,8 %	23	24,7 %
Důležité	66	55,9 %	55	59,1 %
Méně důležité	14	11,9 %	12	12,9 %
Nedůležité	2	1,7 %	3	3,2 %
Nevím	2	1,7 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 12 - otázka 4.9 (originální data z výzkumu)



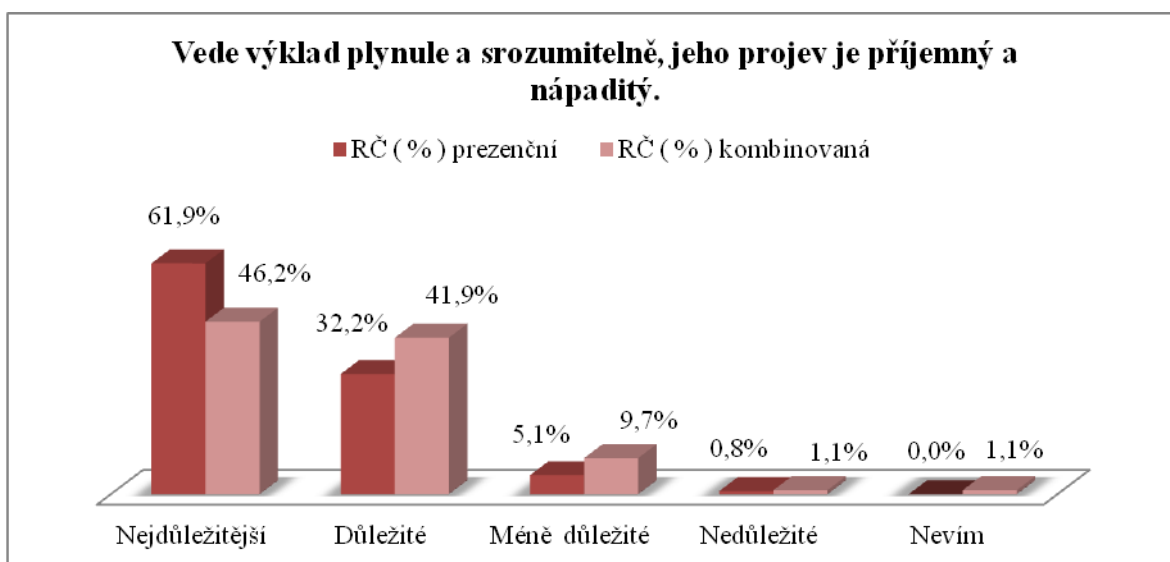
Graf. 9 - otázka 4.9

**Závěr:** Sebereflexe je jednou z důležitých schopností učitele, kterou dle odborné literatury, studenti často uvádějí. Ne vždy je zpětná vazba od posluchačů brána učitelem jako pozitivní a může vést k negativnímu klimatu ve třídě. Data ukazují, že 27 % respondentů považuje za nejdůležitější, aby učitel přijal zpětnou vazbu od studentů jako pozitivní impuls pro posun své výuky, nadpoloviční většina – 57,3 % pak považuje tento faktor za důležité. Významný je tedy pro 84,3 % všech dotázaných. Pro 12,3 % respondentů je méně důležité a pouze pro 2,4 % je nedůležité, 1,7 % neví. Z dat lze vyvodit, že studentům záleží na tom, aby učitel přijal jejich názor, lze vyvodit i jistý předpoklad zájmu o výuku ze strany studenta a touze se podílet na jejím spoluvytváření, což považujeme za pozitivní, protože se student neoddává pouze pasivnímu přijímání skutečnosti, ale má zájem na posunu kvality výuky.

**Otázka č. 4.10: Vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	73	61,9 %	43	46,2 %
Důležité	38	32,2 %	39	41,9 %
Méně důležité	6	5,1 %	9	9,7 %
Nedůležité	1	0,8 %	1	1,1 %
Nevím	0	0,0 %	1	1,1 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 13 - otázka 4.10 (originální data z výzkumu)



Graf. 10 - otázka 4.10

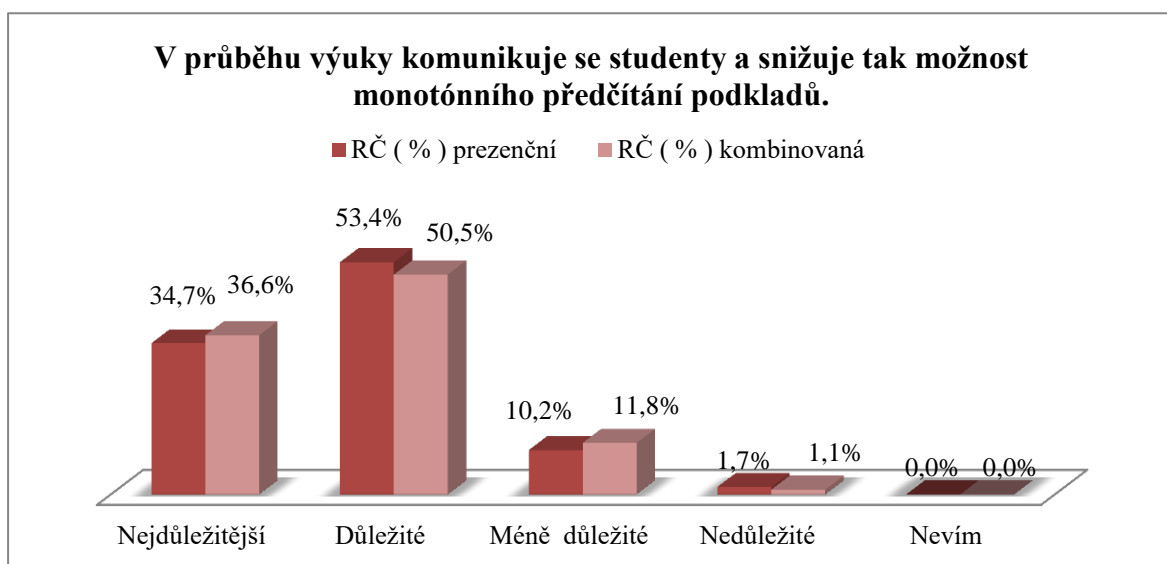
**Závěr:** Tento výrok je statisticky nejdůležitější pro významnou část respondentů ze všech výroků této výzkumné baterie. Pro 55 % všech dotázaných je tato charakteristika nejdůležitější, důležitý pak pro 36,5 % respondentů, 7,1 % jej považuje za méně důležitý, 1,9 % za nedůležitý a 1,1 % neví. Můžeme říct, že významný je pro plných 91,5 % studentů. Jedná se tedy pro studenty prezenční i kombinované formy o nejdůležitější výrok z všech, které se v dotazníku vyskytly. Zájem ze strany studentů o nápaditý a srozumitelný výklad připisujeme hlavně velkému časovému podílu, který studenti stráví v posluchárně vstřebáváním poznatků od přednášejícího a pro udržení pozornosti studentů je plynulý, srozumitelný a nápaditý projev nepostradatelný.



**Otázka č. 4.11: V průběhu výuky komunikuje se studenty a snižuje tak možnost monotónního předčítání podkladů.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	21	17,8 %	11	11,8 %
Důležité	59	50,0 %	47	50,5 %
Méně důležité	31	26,3 %	29	31,2 %
Nedůležité	7	5,9 %	5	5,4 %
Nevím	0	0,0 %	1	1,1 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 14 - otázka 4.11 (originální data z výzkumu)



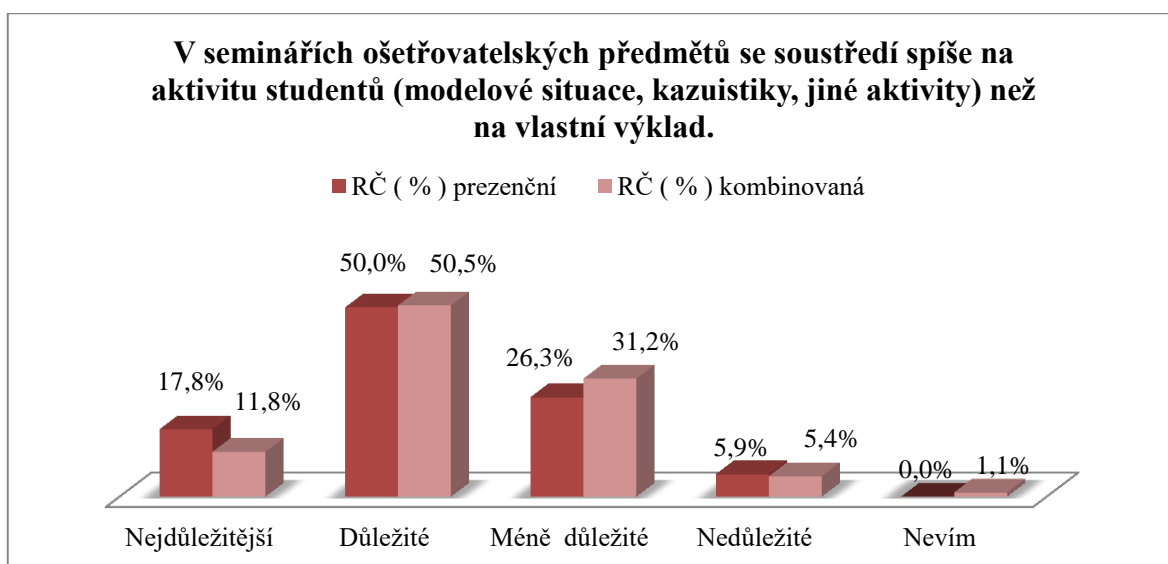
Graf. 11- otázka 4.11

**Závěr:** Pro celkový počet studentů je v 15,1 % nejdůležitější, aby vyučující v hodině se studenty komunikoval a netvořil, tak dojem, že vede výklad sám pro sebe. Pro 50,2 % celkového počtu respondentů je to důležité, pro 28,4 % méně důležité a pro 5,6 % nedůležité.

**Otázka č. 4.12: V seminářích ošetrovatelských předmětů se soustředí spíše na aktivitu studentů (modelové situace, kazuistiky, jiné aktivity) než na vlastní výklad.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	21	17,8 %	11	11,8 %
Důležité	59	50,0 %	47	50,5 %
Méně důležité	31	26,3 %	29	31,2 %
Nedůležité	7	5,9 %	5	5,4 %
Nevím	0	0,0 %	1	1,1 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 15 - otázka 4.12 (originální data z výzkumu)



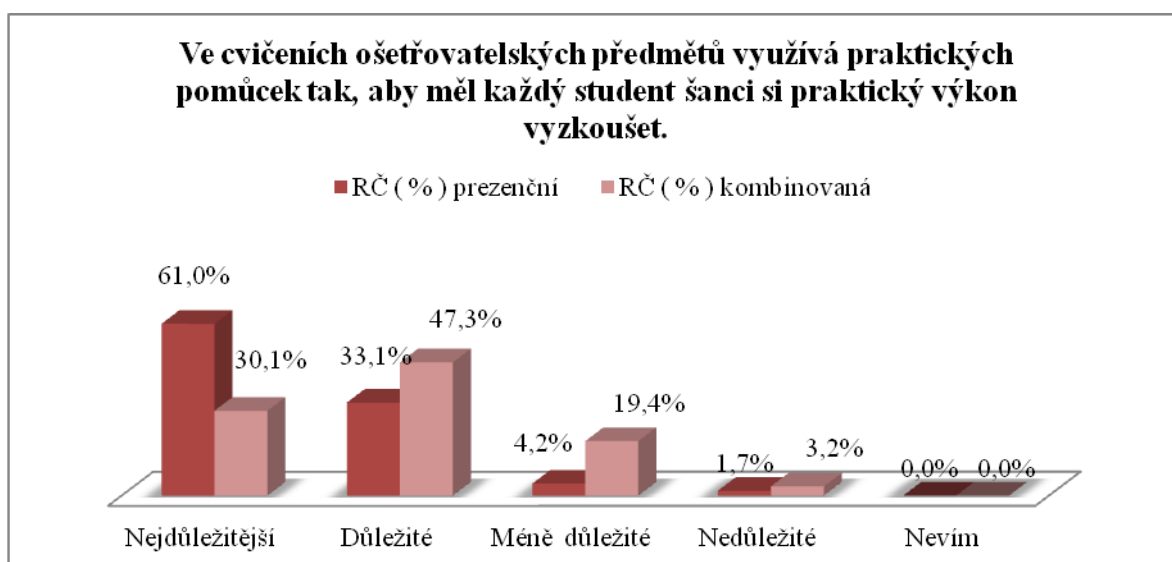
Graf. 12 - otázka 4.12

**Závěr:** I zde je zajímavý poměr mezi kategorií nejdůležitější a důležité. Z dat vyplývá, že 15,7 % respondentů má za nejdůležitější, aby v seminářích byla větší část pozornosti věnována aktivitě studentů než vyučujícího, poté 50,2 % to považuje za důležité. Význam tomuto výroku tedy dává 65,9 % respondentů. Za méně důležité to považuje 28,4 % a nedůležité 5,7 %, 1,1 % neví. Za méně významný až nedůležitý považuje tento výrok 34,1 % respondentů.

**Otázka č. 4.13: Ve cvičeních ošetrovatelských předmětů využívá praktických pomůcek, tak, aby měl každý student šanci si praktický výkon vyzkoušet.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	72	61,0 %	28	30,1 %
Důležité	39	33,1 %	44	47,3 %
Méně důležité	5	4,2 %	18	19,4 %
Nedůležité	2	1,7 %	3	3,2 %
Nevím	0	0,0 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 16 - otázka 4.13 (originální data z výzkumu)



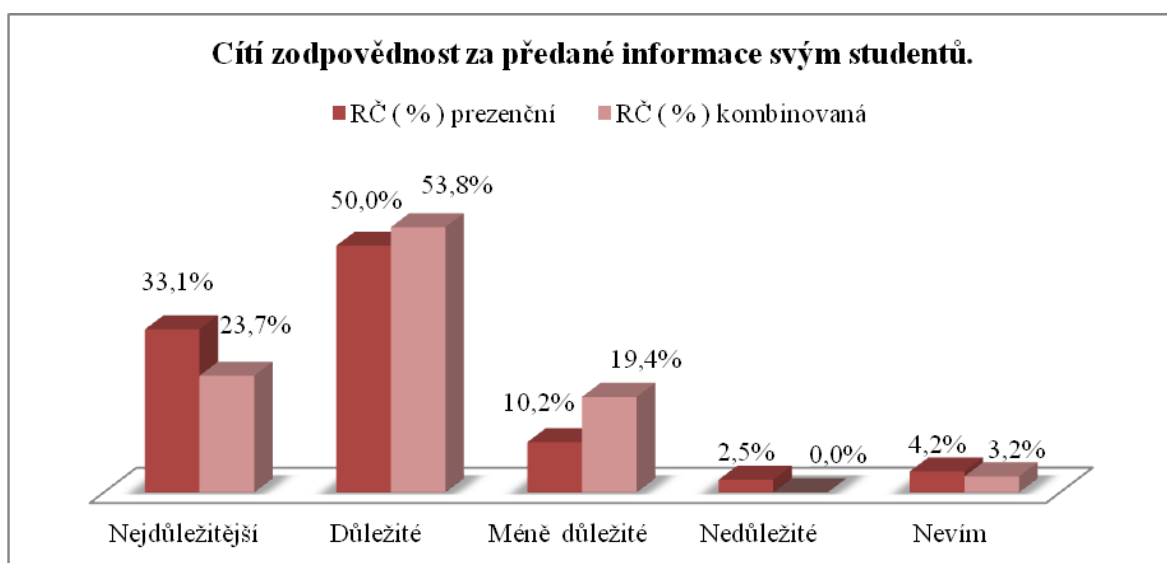
Graf. 13 otázka 4.13

**Závěr:** U prezenční formy studia se jedná o druhý nejdůležitější výrok, ze všech výroků ve výzkumné baterii. Celých 61,0 % studentů prezenční formy hodnotí jako nejdůležitější fakt, že vyučující v praktických cvičeních dá šanci všem studentům si výkon vyzkoušet. Oproti tomu studenti kombinované formy považují tuto možnost za nejdůležitější v 30,1 % zastoupení. Je to zřejmě způsobeno faktem, že studenti kombinované formy, již v praxi působí a nemají tudíž takovou potřebu si výkony na cvičeních zkoušet. Obecnou důležitost této skutečnosti dává celých 94,1 % dotazovaných studentů prezenční formy, u kombinované je to potom 77,4 %. Dále 22,6 % studentů kombinované formy tento výrok hodnotí jako méně důležitý až nedůležitý oproti 5,9 % studentů prezenčního studia.

**Otázka č. 4.14: Cítí zodpovědnost za předané informace svým studentům.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	39	33,1 %	22	23,7 %
Důležité	59	50,0 %	50	53,8 %
Méně důležité	12	10,2 %	18	19,4 %
Nedůležité	3	2,5 %	0	0,0 %
Nevím	5	4,2 %	3	3,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 17- otázka 4.14 (originální data z výzkumu)



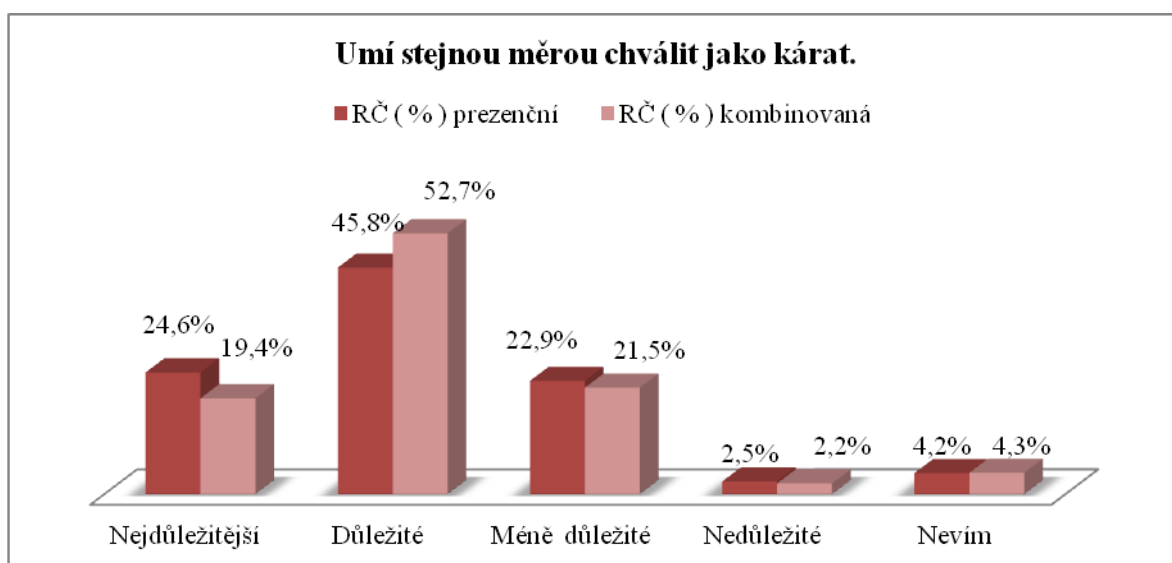
Graf. 14 - otázka 4.14

**Závěr:** V této otázce zjišťujeme, jak moc je důležité, aby učitel cítil zodpovědnost za předané informace svým studentům. Jako nejdůležitější skutečnost ji hodnotí 28,9 % všech dotázaných, pro 51,6 % je to důležité, méně důležité pak pro 14,2 %, nedůležité pro 2,5 % a 3,8 % neví. Je zřejmé, že sice je pro nadpoloviční většinu tato charakteristika učitele důležitá, nejvyšší důležitost však dávají jiným vlastnostem.

## Otázka č. 4.15: Umí stejnou měrou chválit jako kárat.

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	29	24,6 %	18	19,4 %
Důležité	54	45,8 %	49	52,7 %
Méně důležité	27	22,9 %	20	21,5 %
Nedůležité	3	2,5 %	2	2,2 %
Nevím	5	4,2 %	4	4,3 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 18 - otázka 4.15 (originální data z výzkumu)



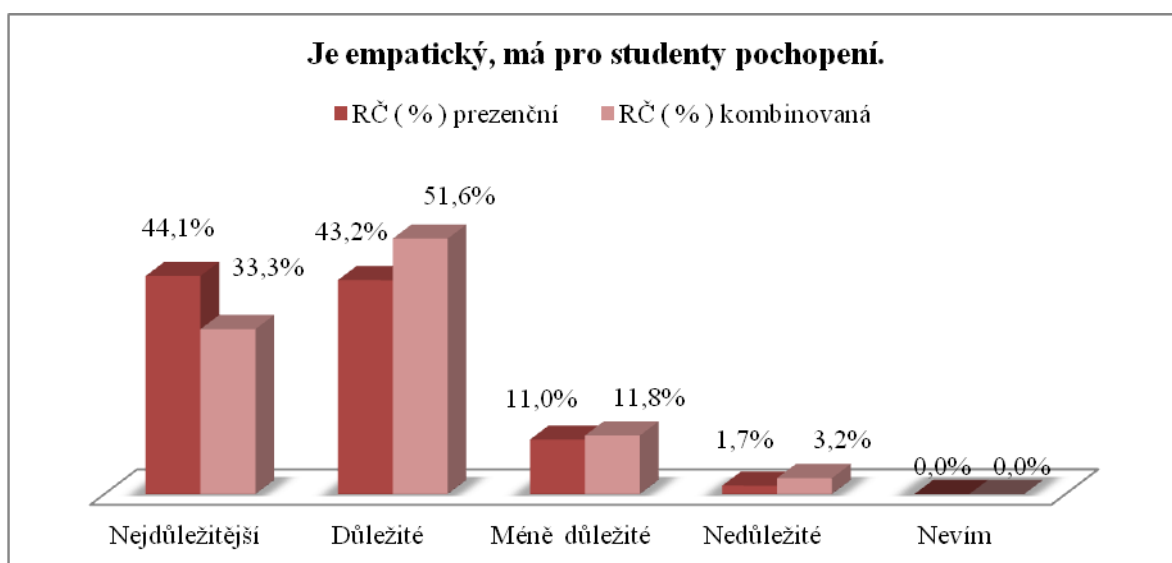
Graf. 15 - otázka 4.15

**Závěr:** Tato otázka se zabývá výchovným působením učitele na studenty. Pro 22,2 % výzkumného vzorku je nejdůležitější, aby učitel uměl studenta ocenit a zároveň pokárat ve stejné míře, 48,8 % respondentů to považuje za důležité. Méně důležité je to pro 22,3 % studentů, pro 2,4 % je to nedůležité a 4,2 % neví.

**Otázka č. 4.16: Je empatický, má pro studenty pochopení.**

Odpovědi	AČ (n) prezenční	RČ (%) prezenční	AČ (n) kombinovaná	RČ (%) kombinovaná
Nejdůležitější	52	44,1 %	31	33,3 %
Důležité	51	43,2 %	48	51,6 %
Méně důležité	13	11,0 %	11	11,8 %
Nedůležité	2	1,7 %	3	3,2 %
Nevím	0	0,0 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 19 - otázka 4.16 (originální data z výzkumu)



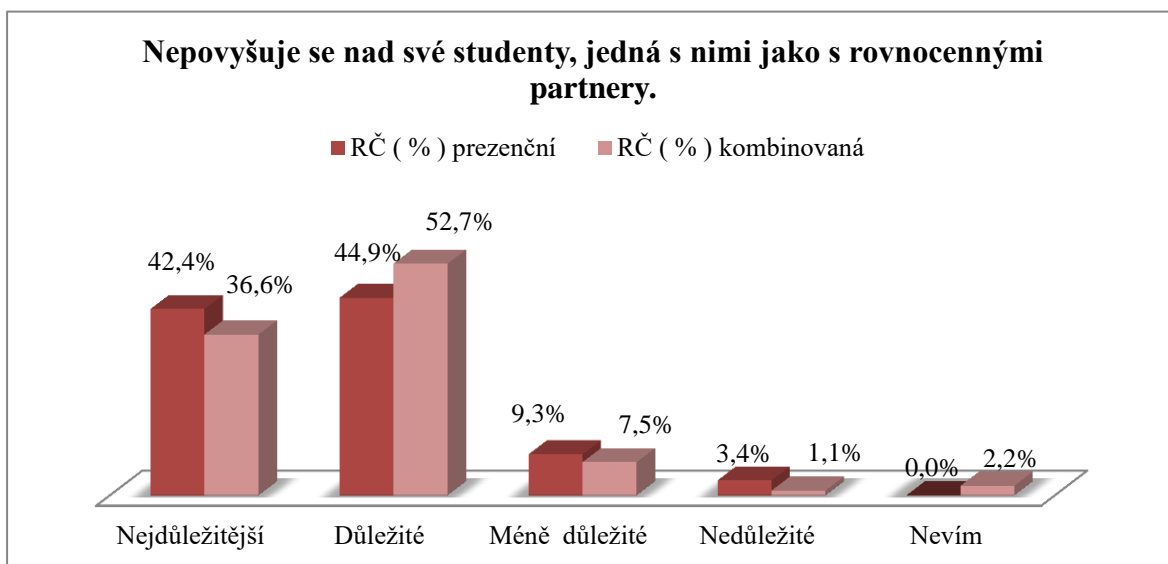
Graf. 16 - otázka 4.16

**Závěr:** Z tabulky vyplývá, že pro 39,3 % respondentů je nejdůležitější, aby byl učitel empatický a měl pro studenty pochopení. Pro 46,9 % respondentů je to důležité, 11,3 % to považuje za méně důležité a 2,4 % to považuje za nedůležité. Ačkoliv v kategorii nejdůležitější bylo vyšší procento u prezenční formy studia, u kombinované se s jednou třetinou studentů umístil tento výrok na pomyslném třetím místě nejdůležitějších charakteristik oproti pátému místu u prezenční formy. Můžeme tak usuzovat, že studenti kombinované formy cítí větší tlak, ze strany zaměstnavatelů, rodiny než studenti prezenční formy a proto je pro ně důležité, aby učitelé tuto skutečnost neignorovali a se studenty soucítili.

**Otázka č. 4.17: Nepovyšuje se nad své studenty, jedná s nimi jako s rovnocennými partnery.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	50	42,4 %	34	36,6 %
Důležité	53	44,9 %	49	52,7 %
Méně důležité	11	9,3 %	7	7,5 %
Nedůležité	4	3,4 %	1	1,1 %
Nevím	0	0,0 %	2	2,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 20 - otázka 4.17 (originální data z výzkumu)



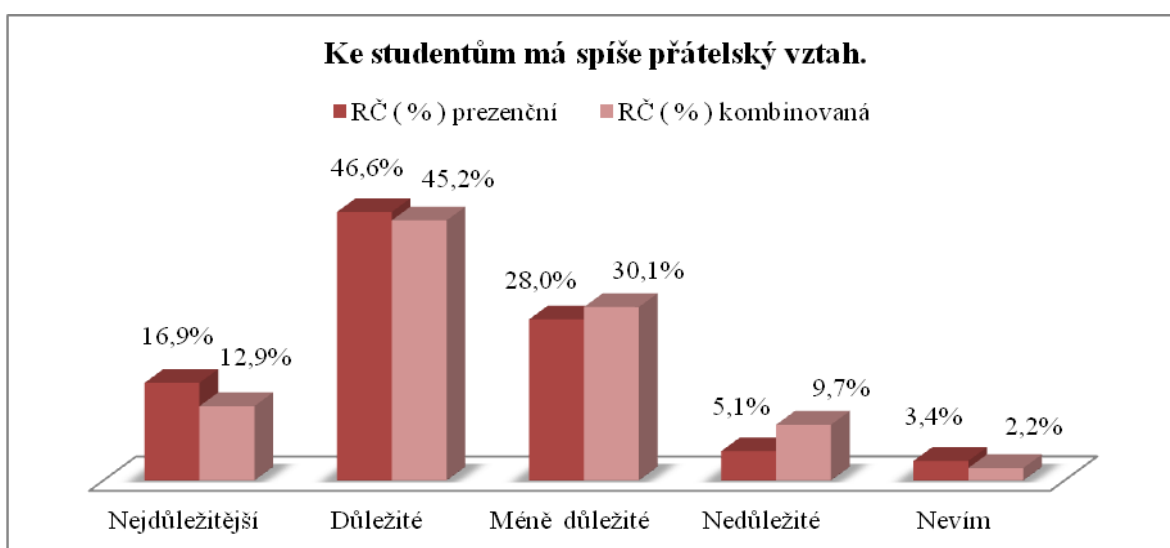
Graf. 17 - otázka 4.17

**Závěr:** Pro více než třetinu dotázaných je jednou z nejdůležitějších charakteristik, aby se učitel nad své studenty nepovyšoval a jednal s nimi jako s rovnocennými partnery. Sice je opět vyšší procento u studentů prezenční formy, avšak u studentů kombinované formy je výrok na pomyslném druhém místě, oproti prezenční formě, kde zaujímá místo šesté. Pro 48,3 % je tato charakteristika důležitá, pro 8,4 % respondentů méně důležitá, pro 2,1 % nedůležitá a 2,2 % neví.

## Otázka č. 4.18: Ke studentům má spíše přátelský vztah.

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	20	16,9 %	12	12,9 %
Důležité	55	46,6 %	42	45,2 %
Méně důležité	33	28,0 %	28	30,1 %
Nedůležité	6	5,1 %	9	9,7 %
Nevím	4	3,4 %	2	2,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 21 - otázka 4.18 (originální data z výzkumu)



Graf. 18 - otázka 4.18

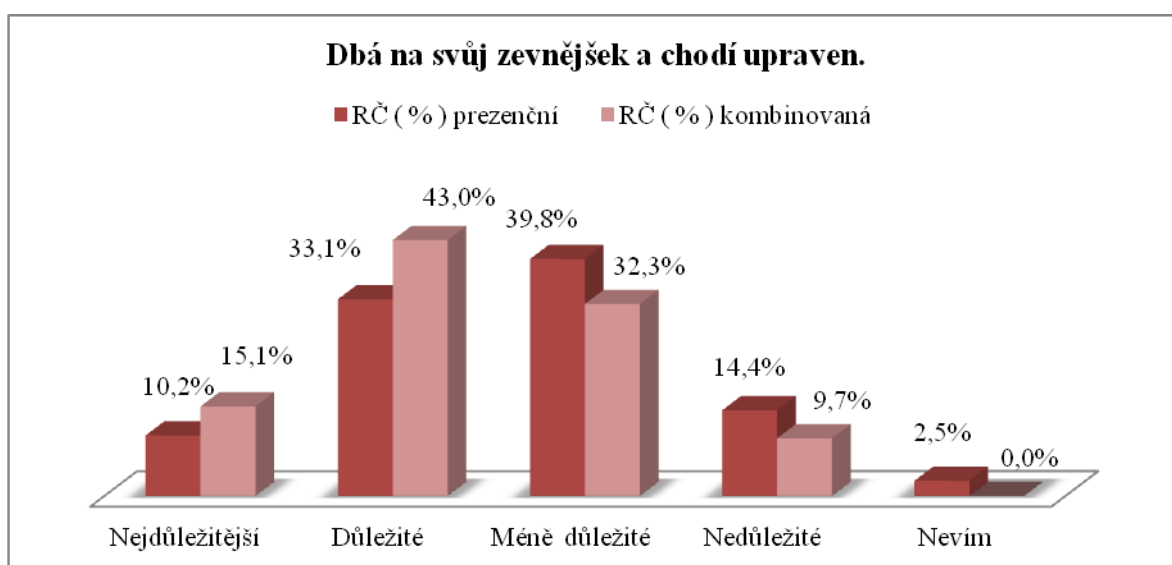
**Závěr:** Tuto skutečnost považuje za nejdůležitější 14,9 % dotázaných, pro 45,9 % je důležitá. Lze říci, že přátelský přístup učitele ke studentům je významný pro 60,8 % respondentů. Menší důležitost dává výroku 29,0 % dotazovaných, pro 7,4 % je nedůležitý, 2,8 % neví. Ačkoliv jsme ve zkoumaných výrocích neměly jiné přístupy učitele ke studentům (přísnost, autoritativní přístup, aj.) nelze ignorovat, že pro nadpoloviční většinu studentů je přátelský přístup nejdůležitější až důležitý, ačkoliv se tento výrok neumístil na pozici mezi nejdůležitější výroky.



**Otázka č. 4.19: Dbá na svůj zevněšek a chodí upraven.**

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	12	10,2 %	14	15,1 %
Důležité	39	33,1 %	40	43,0 %
Méně důležité	47	39,8 %	30	32,3 %
Nedůležité	17	14,4 %	9	9,7 %
Nevím	3	2,5 %	0	0,0 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 22 - otázka 4.19 (originální data z výzkumu)



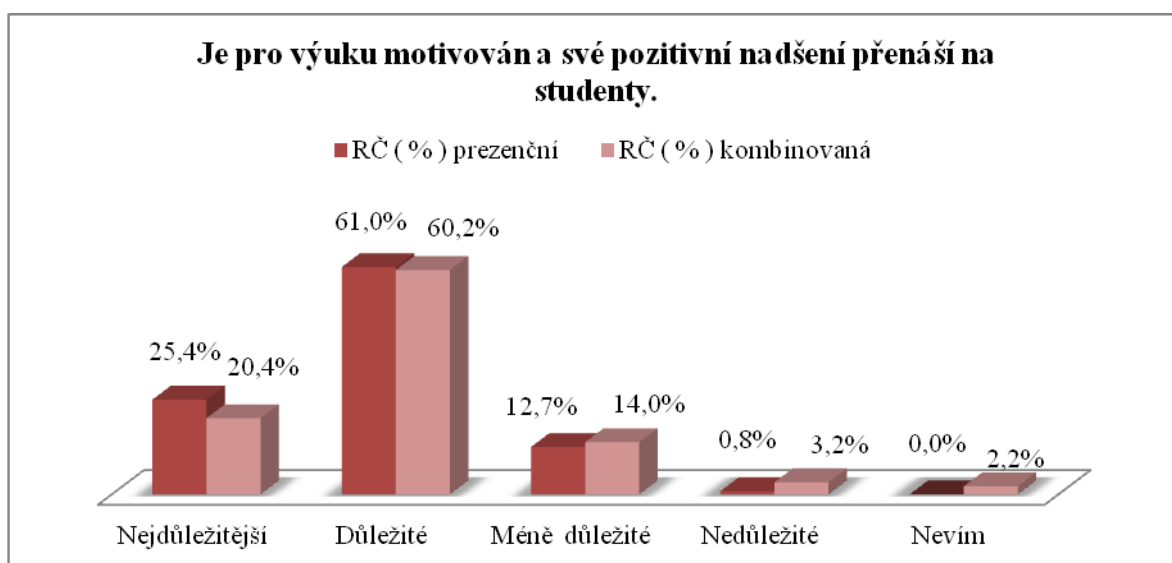
Graf. 19 - otázka 4.19

**Závěr:** Z tabulky vyplývá, že pro 12,6 % dotazovaných studentů je nejdůležitější, aby vyučující dbal na svou vizáž, pro 38,1 % je to důležité, lze vyvodit, že polovina respondentů hodnotí péči o zevněšek učitele jako významný. Vzhledem k tomu, že 2,5 % respondentů označilo možnost nevím, máme 48 % respondentů, kteří odpovídali v druhé části hodnotící škály od méně důležité až nedůležité. Z grafu si můžeme všimnout, že 58,1 % studentů kombinované formy studia hodnotí vizáž jako významnou oproti 43,3 % studentů prezenční formy, rozdíl činí 14,8 %. Lze říci, že studenti kombinované formy spíše přihlížejí na vzhled učitele než studenti prezenční formy.

**Otázka č. 4.20: Je pro výuku motivován a své pozitivní nadšení přenáší na studenty.**

Odpovědi	AČ (n) prezenční	RČ (%) prezenční	AČ (n) kombinovaná	RČ (%) kombinovaná
Nejdůležitější	30	25,4 %	19	20,4 %
Důležité	72	61,0 %	56	60,2 %
Méně důležité	15	12,7 %	13	14,0 %
Nedůležité	1	0,8 %	3	3,2 %
Nevím	0	0,0 %	2	2,2 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 23 otázka - 4.20 (originální data z výzkumu)



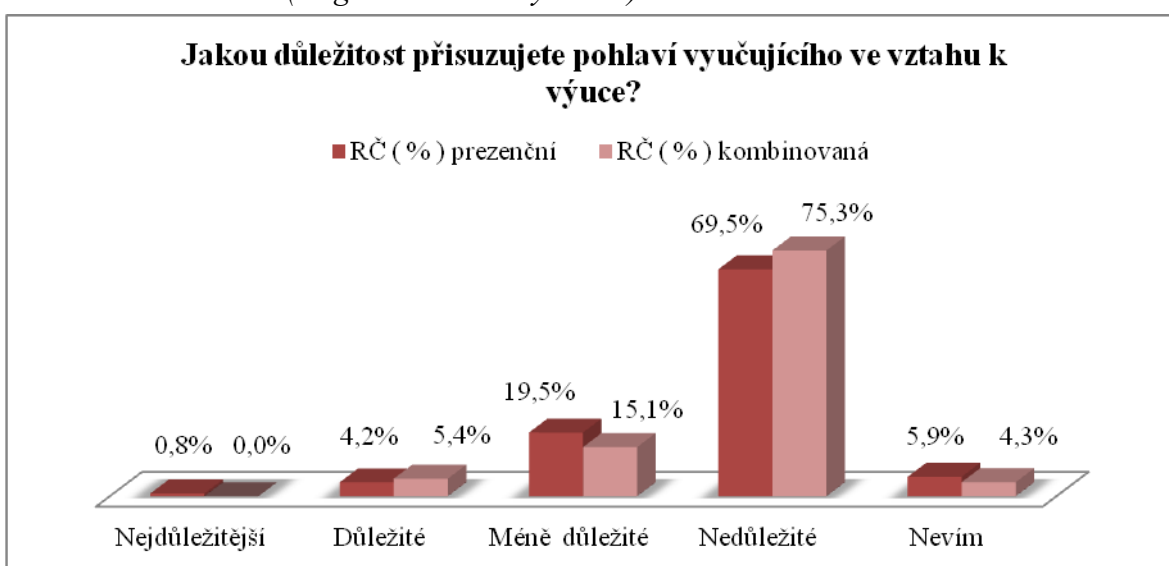
Graf. 20 - otázka 4.20

**Závěr:** U tohoto výroku jsme očekávaly mnohem vyšší čísla v kategorii nejdůležitější než jak tomu je ze získaných dat. Je sice uspokojivé, že motivace učitele pro výuku je důležitá pro 60 % dotazujících, avšak jako nejdůležitější ji hodnotilo 22,9 %, což není ani třetina dotázaných. Méně důležitá je pro 26,7 %, nedůležitá pro 2 % respondentů, 2,2 % neví. Je zjevné, že studenti považují za nejdůležitější jiné výše uvedené charakteristiky, přesto se domníváme, že motivace pro výuku a nadšení pro obor je jednou z nejvýznamnějších vlastností učitele v pedagogické kompetenci.

**Otázka č. 4.21: Jakou důležitost přisuzujete pohlaví vyučujícího ve vztahu k výuce?**

Odpovědi	AČ (n) prezenční	RČ (%) prezenční	AČ (n) kombinovaná	RČ (%) kombinovaná
Nejdůležitější	1	0,8 %	0	0,0 %
Důležité	5	4,2 %	5	5,4 %
Méně důležité	23	19,5 %	14	15,1 %
Nedůležité	82	69,5 %	70	75,3 %
Nevím	7	5,9 %	4	4,3 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 24 - otázka 4.21 (originální data z výzkumu)



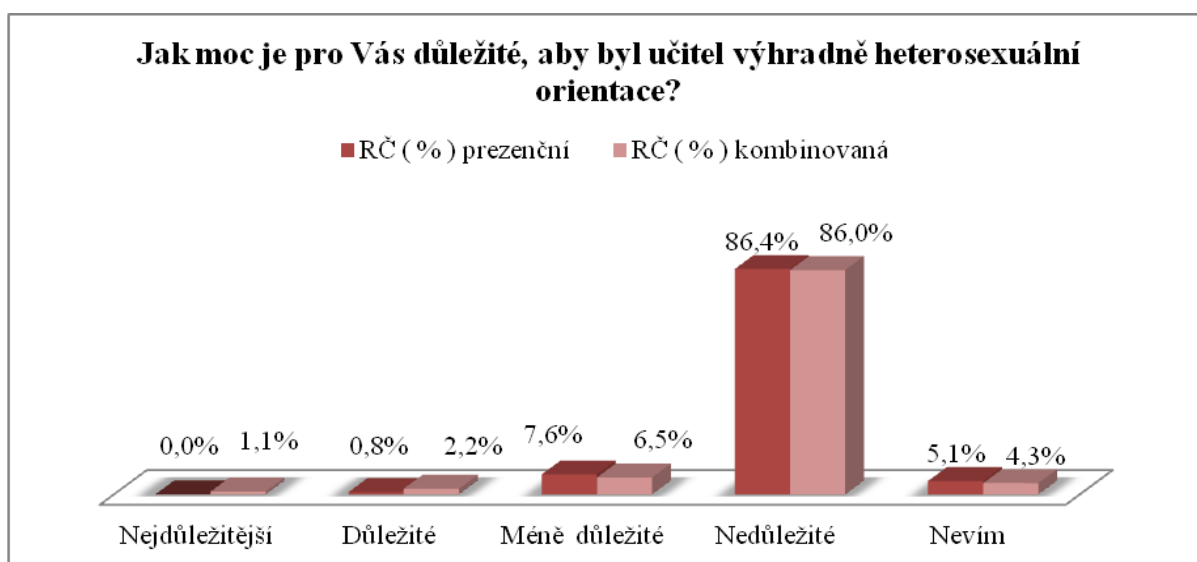
Graf. 21- otázka 4.21

**Závěr:** Z tabulky vyplývá, že vliv pohlaví učitele ve vztahu k výuce je pro studenty obecně nedůležitý. Celých 72 % hodnotí tuto otázku jako nedůležitou, za méně důležitou ji hodnotí 17,5 %. Jako důležitou ji hodnotilo 4,7 % studentů a nejdůležitější 0,8 %, 5,21 % neví.

Otázka č. 4.22: Jak moc je pro Vás důležité, aby byl učitel výhradně heterosexuální orientace.

Odpovědi	AČ ( n ) prezenční	RČ ( % ) prezenční	AČ ( n ) kombinovaná	RČ ( % ) kombinovaná
Nejdůležitější	0	0,0 %	1	1,1 %
Důležité	1	0,8 %	2	2,2 %
Méně důležité	9	7,6 %	6	6,5 %
Nedůležité	102	86,4 %	80	86,0 %
Nevím	6	5,1 %	4	4,3 %
Celkem	118	100,0 %	93	100,0 %

Tab. 25 - otázka 4.22 (originální data z výzkumu)



Graf. 22 - otázka 4.22

**Závěr:** Důležitost výhradně heterosexuální orientace u učitele hodnotí 81,2 % respondentů nedůležité, a proto jsou další procentuální hodnoty v dalších kategoriích statisticky nevýznamné.

## 4.2 Analýza otevřených otázek

**Otázka č. 5: Napište prosím, další charakteristiky učitele, které jsou pro Vás nejdůležitější a nebyly uvedeny v předchozí otázce.**

Jelikož se jedná o otázku doplňkovou, byl dotazník vyhodnocen, ačkoliv ne všichni tuto otázku vyplnili. Z výpovědí studentů jsme utvořily kategorie a zmiňujeme nejčastěji vyskytující se výroky. Poměrně hodně zmiňovaných charakteristik v otázce číslo pět, bylo již zmíněno v uzavřených otázkách.

### Kombinovaná forma

V prvním ročníku se k otázce číslo pět vyjádřilo 22 studentů z celkového počtu 36. Ve druhém ročníku se vyjádřilo 24 studentů z celkového počtu 40 a ve třetím 9 studentů ze sedmnácti. Celkem se tedy vyjádřilo 55 studentů.

Pořadí	Charakteristiky	Počet studentů
1.	Pochopení pro studenty kombinované formy studia - náročné skloubení školy a práce	15
2.	Vstřícný, milý, vlídný, přátelský přístup	14
3.	Schopnost zaujmout při výuce, zajímavý výklad	7
4.	Chytrý, moudrý, vzdělaný odborník	6
5.	Empatie a pochopení (bez udání v jaké situaci)	6
6.	Ke všem stejný přístup, spravedlivý	6
7.	Praxe v oboru, zkušený, ne pouze teoretik	5
8.	Ochotný, obětavý	3
9.	Pozitivní přístup k výuce, aby ho bavilo učit	3

Tab. 26 – otázka 5 (originální data z výzkumu)

Další charakteristiky, o kterých se zmínili dva studenti, jsou, aby učitel nečerpal jen z knih, ale především ze své praxe, autorita – přísný, komunikativní, usměvavý – pozitivně naladěný, přehled – ne informace 20 let zpět, výuka hrou. Ojedinelé výpovědi jsou, aby nebyl vyučující v důchodovém věku, více filmových dokumentů ve výuce, více prostoru pro studenty, reálný pohled na rozdíl mezi učením a praxí, dobře zorganizovaná výuka, sebekritika, tolerantní, lidský přístup, nepovažuje svůj předmět za „středobod“ školy, upřímný, humor, nenutit učit vše nazpaměť, pochopit logicky ve spojení s praxí.

**Prezenční forma**

V prvním ročníku odpovědělo na pátou otázku 29 studentů ze 42, ve druhém 24 studentů z 37 a ve třetím 31 z 39. Celkem se k otázce vyjádřilo 84 studentů.

Pořadí	Charakteristiky	Počet studentů
1.	Vstřícný, vřídny, milý, přátelský přístup	17
2.	Několikaletá praxe v oboru, zkušený, ne pouze teoretik, praktické ukázky	12
3.	Humor	10
4.	Ke všem stejný přístup, spravedlivý	8
5.	Empatie, pochopení (bez přesnějšího uvedení)	8
6.	Obětavý, ochotný	8
7.	Pozitivní přístup k výuce, aby ho bavilo učit, cílevědomě vedená výuka	7
8.	Tolerantní (pozdní příchod do výuky s omluvou, respektuje názor druhých)	5
9.	Komunikativní	5
10.	Férové jednání narovinu, upřímnost, spolehlivost	5
11.	Neodsuzovat a mít pochopení pro "nezdravotníky"	5
12.	Trpělivý	4
13.	Chytrý, moudrý, vzdělaný odborník	4
14.	Nechová se nadřazeně	4

Tab. 27 – otázka 5 (originální data z výzkumu)

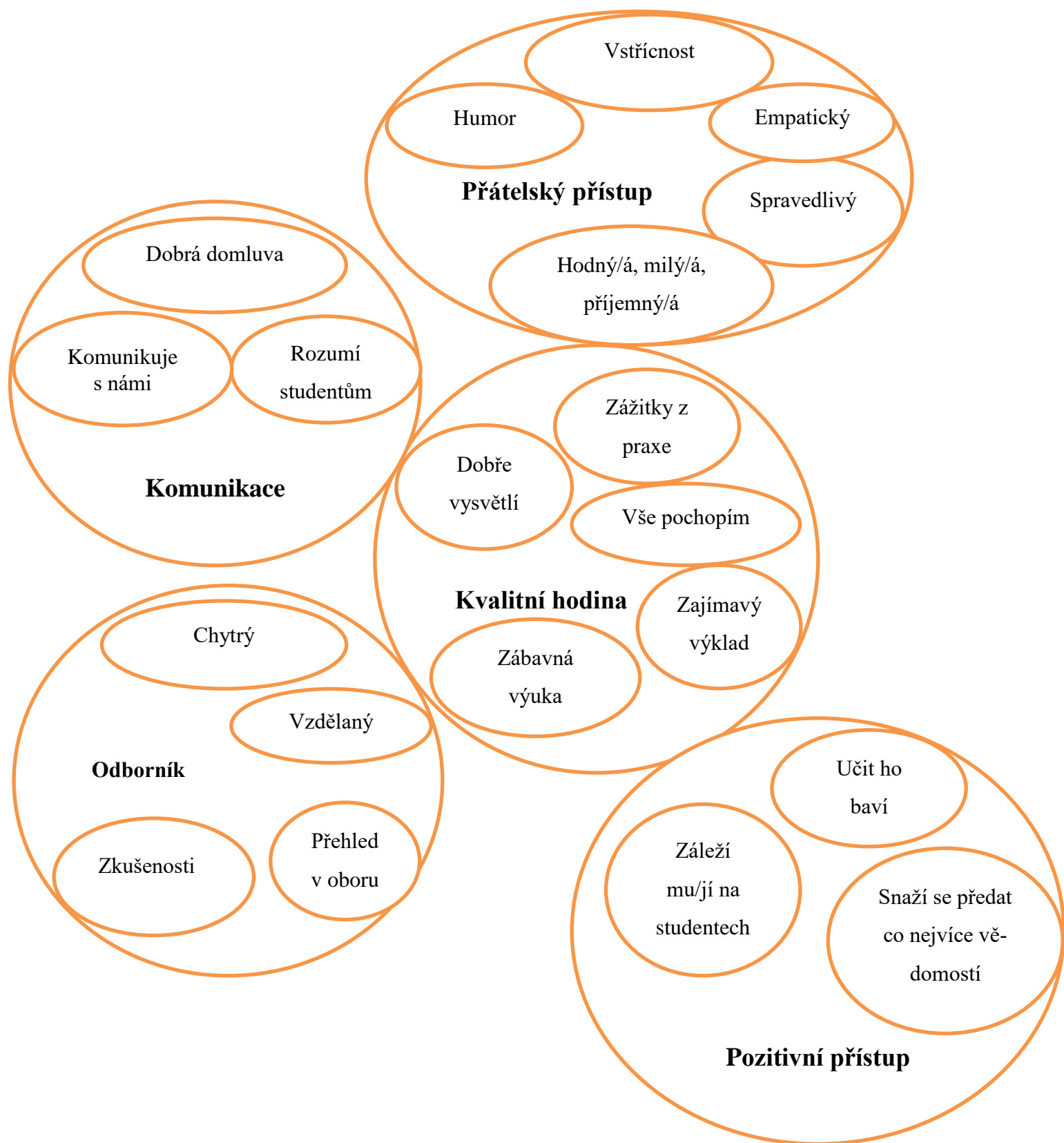
Další charakteristiky uvedeny třemi studenty jsou, dobře zorganizovaná výuka, především časová složka (nepřetahovat přes přestávku, rozložit látku rovnoměrně, aby se na konci výuky nespěchalo), nezesměšňovat studenty, kteří neznají odpověď na otázku, sebekritika – také umět přijmout kritiku, klidný. Charakteristiky zmiňované dvěma studenty jsou, požadavek na mladšího vyučujícího, nepovažuje svůj předmět za „středobod“ školy, lidský přístup, usměvavý. Ojedinelé výpovědi jsou nečíst pouze z power-pointu, odpovídá na emaily, dokáže přiznat chybu, „Nevyhrožuje studentům, že pokud mu napíšete na portál špatné hodnocení „Tak jim ten test osladí.“- přesná citace, poskytnou studijní materiál, nenutí studenty k něčemu, co nechtějí, důsledný, důvěryhodný, spíše pomoci než potopit, rozumný, nenutit učit se nazpaměť, autorita. Pozn. nezdravotník – myšleno studenta, který neabsolvoval střední školu se zdravotnickým zaměřením (zdravotnický asistent).

**Otázka č. 6: Napište prosím, jména tří nejoblíbenějších vyučujících na Ústavu zdravotnických věd a z jakého důvodu.**

V poslední otázce jsme se studentů dotazovaly na tři nejoblíbenější učitele a důvody proč je mají v oblibě. Jména vyučujících nebyla našim primárním cílem, nýbrž jsme se zaobíraly důvody, charakteristikami vyučujícího, které studentům imponují. Výpovědi studentů jsme kódovaly a uspořádaly do kategorií. Pro přehled bylo vytvořeno schéma nejčastěji uváděných charakteristik, které studenti uvedli jako důvod, proč mají vyučujícího v oblibě. Schéma dokresluje data z předchozích otázek. Charakteristiky byly rozděleny do 5 kategorií. Ačkoliv byla data takto zpracována, domníváme se, že cena těchto výpovědí je právě v jejich ryzí autentičnosti a evaluačním charakteru v tom smyslu, že největší přínos budou mít právě pro vyučující, kterých se výroky týkají.

Studenti ve značné míře oceňovali přátelský přístup ze strany učitele, milé, příjemné vystupování, snahu vyjít vstříc, spravedlivé chování – ke všem stejný přístup, smysl pro humor a schopnost pochopit studenty, naslouchat. Další oceněnou charakteristikou, byla dobrá schopnost komunikace, navazovat kontakt se studenty nejen v hodině ale i mimo ni v případě řešení organizačních záležitostí, reagování na e-maily, ochota se shodnout, domluvit se. Další kategorii jsme nazvaly pozitivní přístup, studentům se na vyučujících líbí „zapálení“ pro obor, pro výuku, schopnost studenta motivovat skrz svůj zájem. Snaží se studentům předat co nejvíce potřebných informací, je z něj cítit, že mu na studentech záleží a výuka ho baví. Studentům na vyučujícím imponují také zkušenosti, obecný přehled v problematice, ale i inteligence jako taková. Poslední a největší kategorii jsme nazvaly kvalitní výuka, studenti ve velké míře na vyučujících oceňovali příjemný, zajímavý výklad, zábavnou výuku. Spoustu zážitků, povídání a příkladů z praxe. Studenti si cení toho, že vyučující látku dokáže přijatelným způsobem vysvětlit, či se k náročnějším věcem vrací, že student pochopí a je schopen si z hodiny hodně zapamatovat. Na schématu jsou bubliny kategorií seskupeny okolo „kvalitní výuky“. Domníváme se, že právě studenty zmíněné atributy jako jsou vzdělání, praxe, dobrá komunikace, přátelský přístup a pozitivní přístup k výuce vedou k tomu, že student vnímá hodinu jako zajímavou, přínosnou, zábavnou.

Schéma 1





## 5 DISKUZE

Z výše uvedené analýzy dat uzavřených otázek 4.1 – 4.22 jsme vyvodily nejdůležitější charakteristiky, tak jak byly vyhodnoceny a reflektujeme tak na výzkumné otázky. Nejvyšší procento 61,9 % studentů hodnotilo jako nejdůležitější výrok: Vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý. U prezenční formy studia se tento výrok umístil na prvním místě u formy kombinované také se 46,2 %, ve stejném počtu procent studenti ohodnotili ještě výrok: Učitel ošetrovatelských předmětů vychází z informací získaných v praxi, u prezenční formy tento výrok zaujímá čtvrté místo, 51,7 % respondentů. Jako druhý nejdůležitější se 61,0 % zastoupením ohodnotili studenti prezenční formy jako nejdůležitější výrok: Ve cvičeních ošetrovatelských předmětů využívá praktických pomůcek tak, aby měl každý student si praktický výkon vyzkoušet, u kombinované formy nepřekročil třetinu respondentů. S opět shodným počtem procent 36,6 % ohodnotili studenti kombinované formy výroky č. 4.3, 4.11 a 4.17. Výrok 4.3 skončil u prezenční formy na třetím místě v relativní četnosti 51,7 %, výrok 4.17 pak na šestém místě s 42,4 % a výrok 4.11 na místě sedmém s 34,7 %. U kombinované formy pak poslední výrok, který splnil kriteria, byl 4.16 se 33,3 %, tento výrok se u prezenční formy studia umístil na pátém místě se 44,1 % respondentů. Na čtvrté místo u prezenční formy se ještě dostal výrok č. 4.1, který považovalo za nejdůležitější 51,7 % dotazovaných.

### Kombinovaná forma

1. Učitel ošetrovatelských předmětů vychází z informací získaných v praxi	<b>46,2 %</b>
1. Vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý	<b>46,2 %</b>
2. U klinických předmětů má schopnost přiblížit medicínskou problematiku tak, aby ji studenti ošetrovatelství pochopili	<b>36,6 %</b>
2. V průběhu výuky komunikuje se studenty a snižuje tak možnost monotónního předcítání podklad	<b>36,6 %</b>
2. Nepovyšuje se nad studenty, jedná s nimi jako s rovnocennými partnery	<b>36,6 %</b>
3. Je empatický, má pro studenty pochopení	<b>33,3 %</b>

**Prezenční forma**

1. Vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý **61,9 %**
2. Ve cvičeních ošetrovatelských předmětů využívá praktických pomůcek tak, aby měl každý student šanci si praktický výkon vyzkoušet **61,0 %**
3. U klinických předmětů má schopnost přiblížit medicínskou problematiku tak, aby ji studenti ošetrovatelství pochopili **59,3 %**
4. Učitel ošetrovatelských předmětů vychází z informací získaných v praxi **51,7 %**
5. Je empatický, má pro studenty pochopení **44,1 %**
6. Nepovyšuje se nad studenty, jedná s nimi jako s rovnocennými partnery **42,4 %**
7. V průběhu výuky komunikuje se studenty a snižuje tak možnost monotónního předčítání podkladů **34,7 %**

Z výše uvedených přehledů je patrné, že studenti obou forem přikládají nejvyšší důležitost téměř stejným charakteristikám. Na první pohled vidíme, že studenti obou forem kladou význam na složku osobnostní a didaktickou, složka výzkumné činnosti učitele se pro studenty ukázala jako méně významná. Otázka odbornosti učitele a jeho zkušenosti z předchozí praxe se ukázala jako nejdůležitější právě u kombinované formy, u prezenční zůstala na čtvrté pozici, i když s vyšším procentuálním zastoupením. Didaktické schopnosti a komunikační schopnosti jsou z výsledků dat v kompetenci vysokoškolského učitele nepostradatelné, obě formy studia se shodují, že nejdůležitější ze všech výroků je právě schopnost učitele plynulého a srozumitelného výkladu a příjemného projevu. Můžeme se domnívat, že právě tato schopnost jim u některých kantorů chybí nebo naopak na sobě studenti zpozorovali, že si díky rétorickým schopnostem učitele probíranou látku lépe pamatují. Pro obě formy studia je též důležité, aby učitel uměl vysvětlit medicínskou problematiku, kterou lze hodnotit jako obtížnější. Studenti také zhodnotili jako nejdůležitější, aby učitel vedl se studenty dialog a nevykládal látku jakoby nikomu, také zde můžeme hovořit o didaktické schopnosti a komunikační schopnosti, umění zapojit studenty do diskuze, pokládat podnětné otázky, aj. Je tu však také osobnostní předpoklad, že učitel se cítí v kontaktu se studenty dobře. Je tady náznak, že studenti stojí o to si s učitelem povídat, být součástí výuky a nejen pasivně přijímat informace. Ve cvičeních značná část respondentů, hlavně studentů prezenční formy, považuje za nejdůležitější, aby

si mohli vyzkoušet všechny praktické výkony, které jsou v rámci výuky možné. Myslíme si, že důkladná praktická cvičení pomohou především prezenční formě studentů k lepšímu pocitu a vyššímu sebevědomí při nástupu do klinické praxe. Je tedy na učiteli, jak je schopen si výuku časově zorganizovat, aby se při cvičeních dostalo na opravdu všechny studenty, kteří mají zájem a zda je to vůbec možné stihnout reálném čase?

Co se týče osobnostních vlastností, jsou pro obě formy studia nejdůležitější schopnosti empatie ze strany učitele a přijmout studenta jako rovnocenného partnera. Můžeme se domnívat, že studenti mohou cítit z učitele určitou nadřazenost, která ovšem nemá nic společného s jeho autoritou. Je otázkou, zda si je vyučující takového okamžiku vědom, či dokonce svou nadřazenost vůči studentům projevuje účelově. Chápeme v tomto případě potřebu studentů, aby nebyli v očích učitele snižováni a jednalo se více méně o partnerský vztah. Jako nejdůležitější hodnotí také schopnost empatie, v tomto případě se podle nás jedná o nepostradatelnou vlastnost v rezervoáru učitele.

V otázce číslo pět jsme se dotazovaly na další nejdůležitější charakteristiky. Odpovědi obou forem jsme rozdělily do kategorií a do tabulky uvedly ty nejvíce frekventované. U kombinované formy studia nejvíce studentů uvádělo pochopení učitele pro náročné skloubení školy a práce u studentů. Chápeme, že je kombinované studium náročné, avšak zároveň se domníváme, že určité úlevy, které studenti zmiňují, nejsou možné. Další uváděnou charakteristikou učitele je vstřícnost, vlídnost ke studentům, být na ně milý. Obecně přátelský přístup vyučujícího ke studentům. Na rozdíl od dat zpracovaných z uzavřených odpovědí, jsou osobnostní vlastnosti u otázky pět na špičce. Studenti si bezpochyby přejí s vyučujícím vycházet a jsou ovlivněni tím, v jaké náladě a rozpoložení se učitel nachází. Třetí charakteristika je schopnost zaujmout při výuce, vést zajímavý výklad. Opět se potvrzuje, že si studenti didaktické schopnosti vyučujícího všimají a považují ji za klíčovou dovednost. Vysokoškolský učitel při příchodu na fakultu mnohdy nemá žádnou pedagogickou přípravu a je pro něj minimálně stresující přednášet před velkým počtem lidí. Proto je každá snaha ústavu těmito akademickým pracovníkům pomoci, velkým plusem pro všechny zúčastněné akademiky i pro ústav. Studenti dále uváděli vlastnosti jako chytrý, moudrý, vzdělaný odborník, v souvislosti s odbornou erudicí vyučujícího zmiňovali praxi v oboru, zkušenost, ne pouze teoretik. Z osobnostních vlastností jsou to ještě často zmiňovaná empatie, pochopení ze strany vyučujícího, spravedlivost, mít ke všem studentům stejný přístup, přátelskost, obětavost, být ochotný a mít pozitivní vztah k vyučování, rád studenty něco naučit. Můžeme zmínit ještě některé

ojedinělé charakteristiky, jako je třeba požadavek na vyučujícího, aby měl reálný pohled na rozdíl mezi učením a praxí, lidský přístup nebo smysl pro humor.

U prezenční formy se právě naposled zmíněný smysl pro humor umístil na třetím místě a zmínilo ho 10 studentů. Vstřícný, vlídný, milý, přátelský přístup oceňuje nejvíce studentů prezenční formy. Na druhém místě je právě zkušenost vyučujícího, několikaletá praxe v oboru a požadavek studentů na praktické ukázky, povídky z osobní zkušenosti. Ostatní nejčastěji zmiňované výpovědi se týkají osobnostních vlastností. Mít ke všem stejný přístup, nemít vyloženě oblíbené studenty, empatie ze strany vyučujícího, obětavost, ochota vysvětlit, odpovědět na otázku. Studenti také uvedli pozitivní přístup k výuce, aby učitele bavilo učit, vedl cílevědomě výuku. Je zde zmíněna i tolerance, například při pozdním příchodu do hodiny z vážného důvodu. Učitel by měl být komunikativní, jednat narovinu, férově, když se na něčem se studenty domluví, měl by to dodržet. Zřejmě studenti, kteří nemají, střední zdravotnickou školu píší, že by u učitele uvítali neodsuzování a pochopení právě pro ony „nezdravotníky“. Dále si studenti cenní u učitele trpělivost například vysvětlit látku a také, aby se nechoval nadřazeně. Můžeme opět zmínit některé méně frekventované výpovědi, jako je třeba požadavek, aby byl vyučující rozumný, klidný, dokázal přiznat chybu, nečetl pouze z prezentací ve výuce. U prezenční formy jeden respondent uvedl, že další nejdůležitější charakteristika učitele je, že: *„Nevyhrožuje studentům, že pokud mu napíší na portál špatné hodnocení „Tak jim ten test osladí.“* Z formulace věty se lze domnívat, že student hovoří z vlastní zkušenosti a tento výrok mu byl někým řečen. Jelikož se jedná o jediného respondenta, který se takto vyjádřil, nelze z tohoto tvrzení vyvozovat jakékoliv závěr a ani to není v souladu s výzkumnými otázkami. Výzkumy, které se zabývají osobnosti učitele, jsou častěji prováděny na úrovni základních a středních škol. Jedním se známých je výzkum V. Holečka (1997, In Průcha, 2002), který aplikací, tzv. australské posuzovací škály hledá osobnost ideálního učitele. Škála nabízí kritéria vlastností, které by měl ideální učitel splňovat. Posuzují se osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologická charakteristika. Výsledkem by měl být portrét ideálního učitele, tak jak jej vidí žáci. Ve vysokoškolském prostředí se aplikují spíše evaluační modely. Výzkum V. Holečka má svým způsobem i evaluační charakter, protože může učiteli poskytnout zpětnou vazbu.

Tuto škálu využila pro svou bakalářskou práci i studentka Taťána Traxmandlová z Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Zkoumala, jak ji vidí studenti, které ona sama učí na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné zdravotnické škole v Plzni. Porovnáme první tři položky v každé kategorii, tak jak je hodnotili studenti v Plzni a studenti ošetrovatelství na Ústavu zdravotnických věd ve Zlíně.

V osobnostních vlastnostech studentce vyšla jako první nejčastěji volená položka „*chodí vždy dobře upravený*“, druhá nejčastěji volená byla „*učitel se k nám chová přátelsky*“ a třetí „*při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý*“. V našem výzkumu studenti hodnotí vzhled vyučujícího jako méně významnou charakteristiku. Naopak přátelský, vlídný, milý přístup učitele se v našich datech též umístil na vysoké pozici studentských preferencí u otázky s volnou odpovědí, na druhém místě u kombinované formy studia a místě prvním u prezenční formy. Spravedlivý přístup se dle výpovědi studentů umístil na 8. místě u kombinované formy studia a u prezenční formy na 4. místě.

V kategorii didaktických schopností byla u studentů v Plzni nejčastěji volená položka „*učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě*“, druhá nejčastěji volená „*dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit*“ a třetí „*vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky*“. U výpovědi z uzavřených otázek nám ve shodě vyšel na prvním místě výrok u obou forem studia: „*Vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý*“.

V oblasti pedagogicko-psychologické dovednosti se nejvíce studentů z Plzně vyjádřilo k položce „*má radost z našich úspěchů*“, jako druhá nejčastější položka byla „*většinu z nás oslovuje křestním jménem*“ a třetí „*když ho požádáme o radu, udělá si na nás vždycky čas*“. V této kategorii se naše výsledky méně potkávají než v předchozích dvou kategoriích. U třetí položky můžeme najít shodu ve výpovědích našich studentů, kteří uváděli u otázky s volnou odpovědí, že je pro ně významné, aby byl učitel vstřícný, byl ochotný odpovědět na otázku.

Zde na zmíněném výzkumu vidíme, že studentka použila standardizovaný dotazník především jako evaluační nástroj. Náš výzkum má sice evaluační nádech v otázce číslo šest, je to však malá součást celého dotazníku. Primárně nás pro řešení výzkumných otázek nezajímají jména oblíbených vyučujících, ale právě ony důvody, charakteristiky, které studenti uvedly. Výroky studentů jsme kódovaly a nejčastěji uváděné jevy shrnuly do pěti kategorií. Studenti na vyučujícím, kterého uvedli jako oblíbeného, si nejvíce cení

přátelského přístupu, dobrých komunikačních schopností, pozitivního přístupu k výuce a studentům, odbornosti a kvalitně odučené hodiny, ve které je schopen studenty zaujmout a vysvětlit látku přijatelným způsobem. Domníváme se, že studenti si právě pod výroky např.: „*zajímavé hodiny*“ a „*zábavná výuka*“, které se vyskytovaly velmi často, představují právě komplex učitelovi odbornosti, jeho komunikačních schopností, přátelského a pozitivního přístupu ke studentům a výuce. Tuto myšlenku jsme aplikovaly do schématu (viz. Schéma 1). Ačkoliv byla data zpracována a kategorizována pro dokreslení dat z předchozích otázek, vidíme jejich význam i v oné ryzí autentičnosti výpovědí a shledáváme je jako cenné právě pro dotyčné vyučující, kterých se výroky týkají.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo určit nejdůležitější charakteristiky vysokoškolského učitele tak, jak jej vidí studenti ošetřovatelství na Ústavu zdravotnických věd UTB. Díky výpovědím studentů se nám podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky a měly jsme možnost nahlédnout do preferencí studentů.

Z kompetencí vysokoškolského učitele si studenti ošetřovatelství na Ústavu zdravotnických studií nejvíce cenní kompetence pedagogické. Výzkumnou práci akademického pracovníka studenti vidí jako méně významnou oproti činnosti pedagogické. Tato informace je sice spíše negativní, ale na druhou stranu se může stát impulzem pro snahu větší popularizace výzkumu na Ústavu zdravotnických věd.

Nejprve jsme z odpovědí na výroky v rámci uzavřených otázek nabývaly dojmu, že studenti více vnímají „jak a co“ vyučující učí, než to „kdo“ studenty učí. Ve větší míře studenti označili ty výroky, které se týkaly schopnosti vysvětlit problematiku, plynule a nápaditě hovořit, čerpat z informací nabytých v praxi. Tedy didaktické a komunikační schopnosti. Osobnostní vlastnosti se objevily spíše v menší míře. Naopak z výpovědí u otevřených otázek je znatelný odklon k od didaktických a komunikačních schopností k osobnostním vlastnostem a profesním zkušenostem. Studenti vypověděli celou škálu vlastností vysokoškolského učitele, kterých si cenní a považují je za nejdůležitější. Nelze tedy říci, že by studenti „ignorovali“ učitelův osobnostní, profesní vklad a soustředily pozornost pouze na výklad a náplň výuky. Z výpovědí je znát, že studenti velmi citlivě vnímají, jak se k nim vyučující chová a je to vedle didaktických, komunikačních schopností a profesních zkušeností další velká část osobnosti učitele, kterou studenti hodnotí.

Jsme si vědomy toho, že zkoumáme vysokoškolského učitele pouze jednostranně z pohledu studentů a již více neřešíme, jací právě oni studenti jsou. V tom zároveň vidíme limitaci této práce. Také je třeba říci, že ačkoliv výsledky našeho výzkumu poskytují jakýsi dílčí obraz vysokoškolského učitele z pohledu studentů, tak zároveň trochu zavádí k tomu, že vyučujícím podněcujeme myšlenku, jací by měli být. Domníváme se, že „ideální učitel“ neexistuje a schopností, vlastností, které studenti považují za nejdůležitější je opravdu hodně. Každý student vidí oblíbeného učitele svými očima a neexistuje člověk, který by se zalíbil všem. Proto si myslíme, že je vhodné, aby se na výsledky této práce bylo nahlíželo,

jako na jedno z mnoha zrcadel, která se vysokoškolským učitelům nastavují a aby tahle sonda byla inspirací pro další zkoumání v této oblasti.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BLAŠKOVÁ, Martina; Rudolf BLAŠKO a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2014. Competences and Competence Model of University Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. November 2014, vol. 159. [cit. 2016- 05-06] ISSN 1877 – 0428. Dostupné z: doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
2. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. HOLEČEK, Václav, 1997. *Některé aspekty úspěšnosti učitele. In: Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí.* Plzeň: ČAPV a Ped. fak. ZČU. ISBN 978-80-7043-216-0.
4. KUTNOHORSKÁ, Jana, 2010. *Historie ošetrovatelství.* Praha: Grada, Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3224-4.
5. KUTNOHORSKÁ, Jana, 2009. *Výzkum v ošetrovatelství.* Praha: Grada, Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.
6. KRÁTKÁ, Anna, 2014. *Edukační činnost – jedna z klíčových kompetencí sester.* Trenčín. Rigorózná práca. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. Fakulta zdravotníctva. Katedra ošetrovatel'stva.
7. KRAVČÁKOVÁ, Gabriela, Jana LUKÁČOVÁ a Tat'jana BÚGELOVÁ, 2011. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ISBN 978-80-709-7927-3 (e-book).
8. KASSIN, Saul M., 2007. *Psychologie.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1716-3.
9. MAJID, Rosadah, 2014. Teacher Character Strengths and Talent Development. *International education studie* [online]. February 2014, vol. 7, iss. 13 [cit.

2016-05-06]. ISSN 1913-9020. Dostupné z: doi:  
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n13p175>

10. MASTILIAKOVÁ, Dagmar, 2010. *Role a kompetence pedagogů v ošetrovatelství*. In: HALUZÍKOVÁ, Jana et al. Cesta k profesionálnímu ošetrovatelství V. Sborník příspěvků V. Slezské vědecké konference ošetrovatelství s mezinárodní účastí. Opava: Tiskárna Kleinwächter, Frýdek-Místek. ISBN 978-80-7248-607-6.
11. MIKŠÍK, Oldřich, 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd., dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2460-240-7.
12. NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.
13. NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
14. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
15. NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
16. PERVIN, Lawrence A.; Daniel, CEVORNE a Oliver P. JOHN, 2005. *Personality: theory and research*. 9th ed. Hoboken, NJ: Wiley. ISBN 0471149942.
17. PODLAHOVÁ, Libuše, 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.

18. PODLAHOVÁ, Libuše a Michaela VANĚČKOVÁ, 2009. *Profese vysokoškolského učitele*. 1. vyd. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-10-6.
19. PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
20. PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-047-X.
21. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
22. SMĚKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-86598-65-9.
23. ŠPIRUDOVÁ, Lenka, 2015. *Doprovázení v ošetrovatelství II: doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. Praha: Grada Publishing, Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5711-7.
24. ŠPIDULOVÁ, Lenka; TOMANOVÁ, Danuše; KUDLOVÁ, Pavla; HALMO, Renata, 2006. *Multikulturní ošetrovatelství II*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-24712-13-0.
25. TRAXMANDLOVÁ, Taťána, 2012. *Osobnost učitele z pohledu studentů střední školy*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce PhDr. Alexandra Aišmanová.
26. VALICA, Miroslav a Terezia ROHN, 2013. Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*

[online]. December 2013, vol. 106. [cit. 2016- 05-06] ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.099

27. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-100-1.

28. ZHAO, Tao a Ye ZHU. 2015. Modern University Teaching Meaningful Reconstruction: Combining Teaching with Research. *Asian social science* [online]. February 2015, vol. 11, iss. 3. [cit. 2016- 05-06] ISSN 1911-2017. Dostupné z: doi: 10.5539/ass.v11n3p366

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné.
AČ	Absolutní četnost
RČ	Relativní četnost
FHS	Fakulta humanitních studií
UTB	Univerzita Tomáše Bati

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf. 1 - otázka 4.1</i> .....	31
<i>Graf. 2 - otázka 4.2</i> .....	32
<i>Graf. 3 - otázka 4.3</i> .....	33
<i>Graf. 4 - otázka 4.4</i> .....	34
<i>Graf. 5 - otázka 4.5</i> .....	35
<i>Graf. 6 - otázka 4.6</i> .....	36
<i>Graf. 7 - otázka 4.7</i> .....	37
<i>Graf. 8 - otázka 4.8</i> .....	38
<i>Graf. 9 - otázka 4.9</i> .....	39
<i>Graf. 10 - otázka 4.10</i> .....	40
<i>Graf. 11- otázka 4.11</i> .....	41
<i>Graf. 12 - otázka 4.12</i> .....	42
<i>Graf. 13 - otázka 4.13</i> .....	43
<i>Graf. 14 - otázka 4.14</i> .....	44
<i>Graf. 15 - otázka 4.15</i> .....	45
<i>Graf. 16 - otázka 4.16</i> .....	46
<i>Graf. 17 - otázka 4.17</i> .....	47
<i>Graf. 18 - otázka 4.18</i> .....	48
<i>Graf. 19 - otázka 4.19</i> .....	49
<i>Graf. 20 - otázka 4.20</i> .....	50
<i>Graf. 21 - otázka 4.21</i> .....	51
<i>Graf. 22 - otázka 4.22</i> .....	52

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1 - Pohlaví (originální data z výzkumu)</i> .....	30
<i>Tab. 2 - Ročník studia (originální data z výzkumu)</i> .....	30
<i>Tab. 3 - Forma studia (originální data z výzkumu)</i> .....	30
<i>Tab. 4 - otázka 4.1 (originální data z výzkumu)</i> .....	31
<i>Tab. 5 - otázka 4.2 (originální data z výzkumu)</i> .....	32
<i>Tab. 6 - otázka 4.3(originální data z výzkumu)</i> .....	33
<i>Tab. 7 - otázka 4.4(originální data z výzkumu)</i> .....	34
<i>Tab. 8 - otázka 4.5(originální data z výzkumu)</i> .....	35
<i>Tab. 9 - otázka 4.6 (originální data z výzkumu)</i> .....	36
<i>Tab. 10 - otázka 4.7(originální data z výzkumu)</i> .....	37
<i>Tab. 11 - otázka 4.8 (originální data z výzkumu)</i> .....	38
<i>Tab. 12 - otázka 4.9 (originální data z výzkumu)</i> .....	39
<i>Tab. 13 - otázka 4.10 (originální data z výzkumu)</i> .....	40
<i>Tab. 14 - otázka 4.11(originální data z výzkumu)</i> .....	41
<i>Tab. 15 - otázka 4.12 (originální data z výzkumu)</i> .....	42
<i>Tab. 16 - otázka 4.13 (originální data z výzkumu)</i> .....	43
<i>Tab. 17- otázka 4.14 (originální data z výzkumu)</i> .....	44
<i>Tab. 18 - otázka 4.15 (originální data z výzkumu)</i> .....	45
<i>Tab. 19 - otázka 4.16 (originální data z výzkumu)</i> .....	46
<i>Tab. 20 - otázka 4.17(originální data z výzkumu)</i> .....	47
<i>Tab. 21 - otázka 4.18 (originální data z výzkumu)</i> .....	48
<i>Tab. 22 - otázka 4.19 (originální data z výzkumu)</i> .....	49
<i>Tab. 23 otázka - 4.20 (originální data z výzkumu)</i> .....	50
<i>Tab. 24 - otázka 4.21(originální data z výzkumu)</i> .....	51
<i>Tab. 25 - otázka 4.22 (originální data z výzkumu)</i> .....	52
<i>Tab. 26 – otázka 5 (originální data z výzkumu)</i> .....	53
<i>Tab. 27 – otázka 5 (originální data z výzkumu)</i> .....	54

## SEZNAM SCHÉMÁT

Schéma 1 .....	56
----------------	----



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 : Zadání dotazníku

# PŘÍLOHA P I: ZADÁNÍ DOTAZNÍKU

## ZADÁNÍ

Milá kolegyně, milý kolego,  
jmenuji se Laura Menšová a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského oboru Všeobecná sestra na naší fakultě. Dotazník, který máte před sebou, je součástí mého projektu SVOČ a bakalářské práce na téma Osobnost vysokoškolského učitele prizmatem studentů ošetrovatelství.

S díky za Váš čas a přáním úspěšného letního semestru Laura

Spolu se zadáním dostáváte záznamový arch, do něj prosím, zaznamenejte všechny odpovědi na otázky.

1. Učitel ošetrovatelských předmětů vychází z informací získaných v praxi.
2. Sleduje nejnovější trendy v ošetrovatelství u nás i ve světě a zařazuje je do výuky.
3. Učitel klinických předmětů má schopnost přiblížit medicínskou problematiku, tak aby ji studenti ošetrovatelství pochopili.
4. Učitel má širokou publikační činnost a je aktivním účastníkem odborných konferencí.
5. Učitel je uznávanou vědeckou kapacitou ve svém oboru.
6. Má zkušenosti ze zahraničních stáží.
7. V průběhu výuky se nahodile vrací k dřívější látce pro připomenutí základních faktů.
8. V ošetrovatelských předmětech záměrně prolne učivo z více předmětů, aby studenti pochopili učební látku komplexně.
9. Zpětnou vazbu od studentů přijímá jako pozitivní motiv k posunu své výuky.
10. Učitel vede výklad plynule a srozumitelně, jeho projev je příjemný a nápaditý.
11. V průběhu výuky komunikuje se studenty a snižuje tak možnost monotónního předčítání podkladů.
12. V seminářích ošetrovatelských předmětů se soustředí spíše na aktivitu studentů (modelové situace, kazuistiky, jiné aktivity) než na vlastní výklad.
13. Ve cvičeních ošetrovatelských předmětů využívá praktických pomůcek tak, aby měl každý student šanci si praktický výkon vyzkoušet.
14. Učitel cítí zodpovědnost za předané informace svým studentům.
15. Učitel umí stejně chválit jako kárat.
16. Je empatický, má pro studenty pochopení.
17. Nepovyšuje se nad své studenty, jedná s nimi jako s rovnocennými partnery.
18. Ke studentům má spíše přátelský vztah.
19. Dbá na svůj zevnějšek a chodí upraven.
20. Je pro výuku motivován a své pozitivní nadšení přenáší na studenty.
21. Jakou důležitost přisuzujete pohlaví vyučujícího ve vztahu k výuce?
22. Jak moc je pro Vás důležité, aby byl učitel výhradně heterosexuální orientace?

## ZÁZNAMOVÝ ARCH

Prosím zakroužkujte jednu z odpovědí.

1. Pohlaví:                      Muž                      x                      Žena

2. Ročník studia: První ročník                      x                      Druhý ročník                      x                      Třetí ročník

3. Forma studia: Prezenční                      x                      Kombinovaná

4. Zakřížkujte prosím, míru důležitosti dle tabulky a-e podle toho, jakou váhu přisuzujete tvrzením 1-22 o učitelích ze zadání. Ptáme se: Jak moc je pro Vás důležité?

a	b	c	d	e
Nejdůležitější	Důležité	Méně důležité	Nedůležité	Nevím

OTÁZKA	ODPOVĚĎ				
1	a	b	c	d	e
2	a	b	c	d	e
3	a	b	c	d	e
4	a	b	c	d	e
5	a	b	c	d	e
6	a	b	c	d	e
7	a	b	c	d	e
8	a	b	c	d	e
9	a	b	c	d	e
10	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e

OTÁZKA	ODPOVĚĎ				
12	a	b	c	d	e
13	a	b	c	d	e
14	a	b	c	d	e
15	a	b	c	d	e
16	a	b	c	d	e
17	a	b	c	d	e
18	a	b	c	d	e
19	a	b	c	d	e
20	a	b	c	d	e
21	a	b	c	d	e
22	a	b	c	d	e

5. Napište prosím, další charakteristiky učitele, které jsou pro Vás nejdůležitější a nebyly uvedeny v předchozí otázce.

6. Napište prosím, jména tří nejoblíbenějších vyučujících na Ústavu zdravotnických věd a z jakého důvodu. Pokud máte málo vyjádření málo prostoru, využijte prosím prázdnou zadní stranu.