



**UNIVERZITA KARLOVA  
I. lékařská fakulta**

Studijní program: Specializace ve zdravotnictví

Studijní obor: Intenzivní péče

**Bc. Iveta Hájková**

Metody výuky pro nácvik hygieny rukou

Teaching methods for training hand hygiene

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Kordulová

Praha, 2020

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem řádně uvedla a citovala všechny použité prameny a literatury. Současně prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi systému meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 15. 12. 2020

Bc. Iveta Hájková

.....

Podpis

### **Identifikační záznam**

HÁJKOVÁ, Iveta. Metody výuky pro nácvik hygieny rukou. [Teaching methods for training hand hygiene]. Praha, 2020. 95 s., 3 příl. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, Ústav teorie a praxe ošetrovatelství. Vedoucí práce Mgr. Kordulová, Pavla.

## ABSTRAKT

**Úvod do problematiky a význam tématu:** Předmětem této diplomové práce je zaměření na problematiku týkající se metod výuky pro nácvik hygieny rukou u zdravotnických pracovníků ve zdravotnickém zařízení. Problematika zvyšování efektivity ve vzdělávání je dnes stále aktuálnějším tématem podporující aktivitu každého člověka. Ve zdravotnických zařízeních se setkáváme s problémem s motivací zaměstnanců, vzájemnou interakcí a komunikací při nácviku nových ošetrovatelských postupů (hygienu rukou), (Cullen, 2017). Bohužel většina lektorů stále vyučuje pouze tradičními výukovými metodami a aktivizující metody používají minimálně, nebo vůbec (Sitná et al., 2009). Takový stereotyp ve vyučovacím procesu poskytuje jen mnohdy mechanické reprodukování naučeného obsahu. Není zde brán zřetel na pochopení a praktické propojení, což je pro zaměstnance mnohdy nudné a těžkopádné (Duran et al., 2017). Lektor by měl zaměstnanců předávat teoretické znalosti a praktické dovednosti v dané problematice a rozvíjet tak jejich postoje nutné k výkonu jejich povolání (Vengl, 2011). Ačkoliv je vzdělávání věnována v odborné literatuře velká pozornost, použité metody bývají autory často stručně charakterizovány a vyjmenovány. Primární zaměření této práce je na výukové metody, jelikož se jedná o nejdůležitější faktor, ovlivňující efektivitu vzdělávání, a jejich volbu není dobré podceňovat. Neoddělitelnou a nejdůležitější součástí úspěšného učení je osobnost pedagoga a motivace zaměstnanců (Heinová, 2008).

**Cíl práce a výzkumné otázky:** Cílem diplomové práce je zjistit, jak lektori hygieny rukou, za použití různých výukových metod vzdělávají zaměstnance, ve zdravotnických zařízeních. Současně zmapovat znalosti a zkušenosti lektorů s metodami výuky při hygieně rukou a jejich využití během školení. Dále zjistit vnímání rozdílů efektivity výuky lektora mezi klasickými a aktivizujícími metodami výuky a dodržování režimových opatření. K dosažení cíle slouží stanovené dílčí cíle, které jsou blíže rozebrány v empirické části.

**Metodologie:** Pro vlastní výzkumné šetření, které bylo realizováno v různých zdravotnických zařízeních, byla zvolena kvalitativní výzkumná metoda. Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaných rozhovorů a ukončen byl po dosažení saturace dat. K záznamu kvalitativních dat byl používán audiozáznam z důvodu zachování autentičnosti. Rozhovory byly následně přepisovány a analyzovány pomocí otevřeného kódování u celkem deseti účastníků výzkumu. Účastníci výzkumu byli voleni z řad lektorů školících hygienu rukou, kteří mají praxi v lektorování déle jak 3. roky.

**Předpokládaná implementace:** Výsledkem diplomové práce pro lektory bude návrh didaktických metod ve zdravotnickém zařízení týkající se metody výuky hygieny rukou pro nové zaměstnance v adaptačním procesu a současně u stávajících zaměstnanců při pravidelných reedukacích.

**klíčová slova:** metody výuky, aktivizující metody, lektor, zdravotní sestra, hygiena rukou, pedagogika, zdravotnické zařízení, nemocniční nákaza, ošetrovatelská péče, didaktika, efektivita vzdělávání, motivace zaměstnanců

## **ABSTRACT**

**Introduction to the issue and the importance of the topic:** The subject of this diploma thesis is to focus on issues related to teaching methods for the practice of hand hygiene in health care professionals in medical facilities. The issue of increasing efficiency in education is today an increasingly relevant topic supporting the activity of every person. In medical facilities, we encounter a problem with employee motivation, mutual interaction and communication when practicing new nursing procedures (hand hygiene), (Cullen, 2017). Unfortunately, most lecturers still teach only traditional teaching methods and use activating methods minimally or not at all (Sitná et al., 2009). Such a stereotype in the teaching process often provides only mechanical reproduction of the learned content. There is no consideration of understanding and practical interconnection, which is often boring and cumbersome for employees (Duran et al., 2017). The lecturer should pass on theoretical knowledge and practical skills to the given employees and thus develop their attitudes necessary for the performance of their profession (Vengl, 2011). Although much attention is paid to education in the literature, the methods used are often briefly characterized and listed by the authors. The primary focus of this work is on teaching methods, as it is the most important factor influencing the effectiveness of education, and their choice is not good to underestimate. An inseparable and most important part of successful learning is the personality of the teacher and the motivation of employees (Heinová, 2008).

**Aim of the thesis and research questions:** The aim of the diploma thesis is to find out how hand hygiene lecturers, using various teaching methods, educate employees in medical facilities. At the same time to map the knowledge and experience of lecturers with teaching methods in hand hygiene and their use during training. Furthermore, to find out the perception of differences in the effectiveness of teaching the lecturer between classical and activating teaching methods and compliance with regime measures. To achieve the goal, set sub-goals are used, which are discussed in more detail in the empirical part.

**Methodology:** A qualitative research method was chosen for the own research survey, which was carried out in various medical facilities. Data collection was performed using semi-structured interviews and was terminated when data saturation was reached. Audio recording was used to record qualitative data for reasons of authenticity. The interviews were then transcribed and analyzed using open coding for a total of ten research participants. The participants in the research were elected from among the lecturers training hand hygiene who have had experience in lecturing for more than 3 years.

**Expected implementation:** The result of the diploma thesis for lecturers will be a proposal of didactic methods in a medical facility concerning the method of teaching hand hygiene

for new employees in the adaptation process and at the same time for existing employees during regular reeducation.

**keywords:** teaching methods, activating methods, lecturer, nurse, hand hygiene, pedagogy, medical facility, hospital infection, nursing care, didactics, effectiveness of education, motivation of employees

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Pavle Kordulové, za odborné vedení diplomové práce, konzultace a poskytování cenných rad. Dále děkuji lektorům hygieny rukou, s kterými byl prováděn kvalitativní výzkum a v neposlední řadě rodině, mému příteli, který mě v tomto období obohatil velkou trpělivostí a porozuměním.



# Obsah

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>2. SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY.....</b>	<b>11</b>
2.1. Popis vyhledávací strategie a přehledové review .....	11
<b>3. PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY .....</b>	<b>14</b>
3.1. Andragogika .....	14
3.2. Didaktika .....	14
3.3. Problematika didaktiky .....	16
3.4. Vyučovací proces.....	17
3.5. Pedagogická psychologie .....	19
3.5.1. Základní oblasti pedagogické psychologie.....	20
3.5.2. Psychologie výchovy .....	21
<b>4. METODY VÝUKY .....</b>	<b>23</b>
4.1. Příprava na výuku.....	23
4.1.1. Výukový cíl .....	24
4.2. Klasické výukové metody .....	24
4.3. Aktivizující výukové metody.....	26
4.4. Inovativní výukové metody .....	28
4.5. Didaktické prostředky .....	30
4.6. Technologická koncepce .....	32
4.7. Technologie ve vyučovacím procese.....	32
<b>5. MOTIVACE ZAMĚSTNANCŮ .....</b>	<b>35</b>
5.1. Osobnost pedagoga .....	35
5.2. Motivace .....	36
5.3. Vliv role pedagoga na výkonnost studentů.....	37
5.4. Motivace studentů .....	38
<b>6. METODIKA A ORGANIZACE VÝZKUMU.....</b>	<b>39</b>
6.1. Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	39
6.2. Charakteristika výzkumné metody.....	39
6.2.1. Technika sběru dat .....	40
6.3. Organizace výzkumného šetření.....	40
6.3.1. Etické aspekty .....	41
6.3.2. Charakteristika souboru informantů .....	41
6.4. Analýza získaných dat.....	43

<b>7. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>44</b>
7.1. Lektor .....	46
7.2. Metody.....	49
7.3. Ověření účinnosti .....	55
7.4. Změny.....	62
7.5. Efektivita .....	75
<b>8. DISKUZE .....</b>	<b>80</b>
<b>9. NÁVRH DIDAKTICKÝCH METOD K VÝUCE HYGIENY RUKOU .....</b>	<b>86</b>
<b>10. ZÁVĚR .....</b>	<b>90</b>
<b>11. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>91</b>

Seznam zkratek

Seznam grafů

Seznam tabulek

Seznam obrázků

Seznam příloh

# 1. ÚVOD

Předmětem této diplomové práce je zaměření na problematiku týkající se metod výuky pro nácvik hygieny rukou u zdravotnických pracovníků ve zdravotnickém zařízení. Problematika zvyšování efektivity ve vzdělávání je dnes stále aktuálnějším tématem podporující aktivitu každého člověka. Ve zdravotnických zařízeních se setkáváme s problémem s motivací zaměstnanců, vzájemnou interakcí a komunikací při nácviku nových ošetrovatelských postupů (hygiena rukou), (Cullen, 2017). Bohužel většina lektorů stále vyučuje pouze tradičními výukovými metodami a aktivizující metody používají minimálně, nebo vůbec (Sitná et al., 2009). Takový stereotyp ve vyučovacím procesu poskytuje jen mnohdy mechanické reprodukování naučeného obsahu. Není zde brán zřetel na pochopení a praktické propojení, což je pro zaměstnance mnohdy nudné a těžkopádné (Duran et al., 2017). Lektor by měl zaměstnanců předávat teoretické znalosti a praktické dovednosti v dané problematice a rozvíjet tak jejich postoje nutné k výkonu jejich povolání (Vengl, 2011). Ačkoliv je vzdělávání věnována v odborné literatuře velká pozornost, použité metody bývají autory často stručně charakterizovány a vyjmenovány. Primární zaměření této práce je na výukové metody, jelikož se jedná o nejdůležitější faktor, ovlivňující efektivitu vzdělávání, a jejich volbu není dobré podceňovat. Ráda vzpomínám na své pedagogy, kteří byli pro mě vždy vzorem a osobností ve školních letech. Lektor by měl být dostatečně vzdělán v daném oboru, mít k jeho roli předpoklady, být stále pozitivně naladěný. Svým výkladem by měl motivovat a zaujmout posluchače v jejich profesní dráze. Uvědomit si smysl výchovy, smysl cílů, vzdělávání, co považují za důležité. To je smyslem přípravy, o co budu ve své lektorské činnosti usilovat. Aby se čtenář lépe orientoval v této problematice, považuji za velmi důležité představit několik prvních kapitol. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. Jsou, zde podrobně popsány pedagogické disciplíny, které přispívají k výchově a vzdělávání dospělých, dále rozděleny metody výuky, mezi které patří metody klasické a aktivizující. Neoddělitelnou a nejdůležitější součástí úspěšného učení je osobnost pedagoga a motivace zaměstnanců (Heinová, 2008), která je uvedena v závěru teoretické části. Empirická část, podrobně popisuje metodiku a organizaci výzkumu, jsou zde stanoveny dílčí výzkumné otázky a dílčí výzkumné cíle, dále popsána charakteristika výzkumných metod, technika sběru dat, organizace výzkumného šetření, charakteristika informantů a v neposlední řadě interpretace výsledků. Výzkumné šetření identifikovalo pět hlavních kategorií a dále byly členěny na další subkategorie, které jsou podrobně popsány v empirické části. V závěru empirické části se budeme zabývat diskuzí a návrhem didaktických metod k výuce hygieny rukou. Tato práce může být přínosem lektorům, kteří mají zájem o své posluchače a jsou ochotni přistupovat k jejich vzdělávání tvůrčím způsobem.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 2. SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Mezinárodní iniciativa pravidel hygieny rukou vznikla v roce 2005, zveřejněním WHO – Doporučený postup hygieny rukou ve zdravotní péči. Tato kampaň byla v roce 2009 rozšířena o akci „Safe Lives: Clean Your Hands“, s cílem propagovat hygienu rukou ve správném čase, správným způsobem (WHO, 2009). *„Ruce zdravotnického personálu jsou nejen dokonalý mnohoúčelový nástroj, ale mohou být i prostředníkem přímého a nepřímého přenosu původců infekcí na vnímavé jedince. Proto při činnostech epidemiologicky závažných je třeba o ně pečovat, mýt je, dezinfikovat a ošetřovat je“* (Melicherčíková, 2015, s. 120). *„Správně a důsledně prováděná hygiena rukou při poskytování zdravotní péče je nejefektivnějším opatřením v prevenci infekcí spojených se zdravotní péčí (nemocničních nákaz) i profesionálních onemocnění“* (Melicherčíková, 2015, s. 120). *„Nakonec dodržování doporučených pravidel hygieny rukou, by se mělo stát součástí bezpečné kultury pacienta, kde interaguje sada vzájemně závislých prvků kvality, k dosažení společného cíle“* (CDC, 2002, s. 28).

#### 2.1. Popis vyhledávací strategie a přehledové review

Vyhledávání dostupných informačních zdrojů bylo prováděno od září 2019 do ledna 2020 v elektronických databázích, kde jsou k dispozici údaje týkající se využití metod výuky pro nácvik hygieny rukou.

**Databáze:** EBSCO host, BMČ, Medline, Evidence-Based Medicine Reviews, Scopus, Science Direct, Web of Science.

**Klíčová slova:** metody výuky, aktivizující metody, lektor, zdravotní sestra, hygiena rukou, zdravotnické zařízení, nemocniční nákaza, ošetřovatelská péče, dezinfekční prostředky, mytí rukou

**Klíčová slova v anglickém jazyce:** teaching methods, activating methods, lecturer, nurse, hand hygiene, medical facility, hospital infection, nursing care, disinfectants, hand washing

Klíčová slova, jejich synonyma či kombinace slov byla zadávána do jednotlivých databází a následně byly vyhledávány a selektovány relevantní zdroje (studie teoretického rázu a výzkumné práce) použitelné pro tvorbu přehledového textu. Studie byly dále vyhledávány i ve zdrojích literatury již nalezených odborných publikací a přehledových studiích.

**Pro zařazení textů/odborných článků či výzkumných studií do přehledového review byla stanovena následující kritéria:**

- studie či výzkumná práce spadající do období mezi lety 2014 až 2019;
- studie v českém a anglickém jazyce;
- studie obsahující klíčová slova metody výuky, aktivizující metody, lektor, zdravotní sestra, hygiena rukou, zdravotnické zařízení, nemocniční nákaza, ošetrovatelská péče, dezinfekční prostředky, kvalita péče, mytí rukou;
- články publikované v platných recenzovaných a impaktovaných vědeckých časopisech;
- studie je možné taktéž získat ve fulltextové verzi.

V první fázi bylo provedeno vyhledávání zdrojů na základě stanovených kritérií pro zařazení do přehledového review. Celkem bylo vyhledáno 427 odborných textů (n = 427). Následně byly tyto publikace vybírány na základě ekvivalence názvu s hlavní výzkumnou otázkou a shodou s klíčovými slovy. Po tomto vyřazení zůstalo 290 odborných textů (n = 290). V další fázi byly pročitány abstrakty jednotlivých vědeckých prací/studií a probíhalo jejich vyřazování podle shody obsahu s výše zmíněnými kritérii (n = 29). V konečné fázi byly pročitány celé texty (n = 25) výzkumných článků/studií a probíhala jejich finální selekce na základě následujících vylučovacích kritérií.

**Kritéria pro vyřazení:**

- duplicitní články (n = 29);
- obsah článků nebyl relevantní pro téma diplomové práce – studie zaměřující na spotřebu dezinfekčních roztoků a mýdel, nemocniční nákazy jejich patogeny a přenos, hygiena rukou z pohledu lékařů, hygiena rukou na intenzivní péči a studie zkoumající efektivnost hygieny rukou v praxi (n = 24);
- kopie studií nebylo možné získat ve fulltextové verzi v knihovnách UK (n = 4);

Následně tedy pro tvorbu teoretických východisek bylo z původního množství textů použito 5 nejrelevantnějších zdrojů (tabulka 1).

Tabulka 1 Přehledové review

STUDIE	AUTOR, ROK	METODOLOGIE	CÍL VÝZKUMU	VZOREK	VÝSLEDEK
1) Nurses Practice of Hand Hygiene in Hiwot Fana Specialized University Hospital, Harari Regional State, Eastern	Awoke Nifsu, Biftu Geda, Aseb Arba, Tiwabwork Tekalign, Kebreab Paulos, 2018 (Etiopie)	Kvalitativní výzkum a Observativní průřezová studie Pozorování, dotazník – 6 otázek (školení, strach z podráždění, nedostatek pomůcek, nedostatek času, nosit rukavice, nedostatek prostředků) vzorkovací technika (odběr vzorků z rukou), pravidla a dodržení hygieny rukou dle stanovených kritérií	Zjistit, zda personál pracující ve zdravotnickém zařízení, má dostatek informací v oblasti hygieny rukou a zda postupy dle WHO, jsou správně aplikovány do praxe.	110 účastníků	Pozorování - před dotykem pacienta 15,6%; před čistým / aseptickým postupem 22,9%; po riziku vystavení tělesné tekutině 21,6%; po dotyku pacienta 19%; a poté, co se dotkl okolí pacienta, 17,9%. Celková pozorovaná praxe hygieny rukou byla 18,7% Dotazník - většina (93 (84,5%)) důvodů respondentů byla nedostatek školení,
2) Effects of hand hygiene education and individual feedback on hand hygiene intensive care unit nurses.	Chun HK, Kim KM, Park HR, 2015 (Čína)	Kvalitativní výzkum - Observativní průřezová studie Pozorování, zda jsou v praxi dodržovány správné postupy v hygieně rukou před a po školení	Efektivita výuky hygieny rukou a individuální zpětné vazby na informace získané při školení	24 sester	Hygieny rukou špatný postup - před školením 39,5 % Hygieny rukou správný postup 8,6%  Výsledek je o 30,9 % zlepšen
3) Identifying effect on hand hygiene	Kurtz, Kuan-Sheng Wu, Susan Shin-Jung Lee, Jui-Kuang Chen, Yao-Shen Chen, Hung-Chin Tsai, Yueh-Ju Chen, Yu-Hsiu Huang, Huey-Shyan Lin 2018 (Vietnam)	Kvalitativní výzkum - Observativní průřezová studie, Longitudiální studie Pozorování,	Zjistit pozorováním správně prováděné techniky HR v praxi dle platné směrnice WHO	38 pozorovaných z toho 24 sester a 14 lékařů	Hygieny rukou před a po přednášce špatně provedené L – 12,9% S – 26,7%, Po přednášce a video prezentace správný postup L – 4,2% S – 8,6%
4) Monitoring the hand hygiene compliance of health care workers in a general intensive care unit	Kurtz, Alexander Gushansky, Alexander Erblat, Leonid Koyfman, Tomer Ziv, Lisa Saidel-Odes, Moti Klein, Abraham Borer, 2017 (Kalifornie)	Kvalitativní výzkum - Průřezová a srovnávací studie Pozorování, otevřené rozhovory	Zjistit, zda video které je nepřetržitě vysíláno, je ideálním řešením ve školení hygieny rukou	Všechny pracovníky nemocnice včetně pomocného personálu 590 sledujících	CCTV je vhodná, spolehlivá a neutrální metoda pro sledování hygieny rukou. Bez videa – špatně prováděné 79,3% S videem špatně prováděné 23,6%
5) Experiences of hand hygiene among acute care nurses	Chatfield, Rachael Nolan, Hannah Crawford, Jeffrey S Hallam 2016 (USA)	Kvalitativní výzkum Otevřené rozhovory, pozorování praktických dovedností	Zjistit, pokud je školení hygieny rukou nesprávně prováděné nebo vůbec, to v praxi ovlivňuje přenos infekcí	8 sester s praxí 6-28.let	U sester bylo zjištěno že nemají žádné vědomosti pokud neprojdou školením v hygieně rukou a praktické dovednosti téměř nulové, ale sestry které prochází pravidelným školením které zahrnuje i praktické dovednosti mají dostačující informace

Zdroj: Autor textu

## 3. PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY

### 3.1. Andragogika

Je pedagogickou disciplínou, která se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých. Je to obor, který se dynamicky vyvíjí a vytváří subdisciplíny:

- androdidaktika - vzdělávání dospělých;
- gerontagogika - výchova a vzdělávání seniorů (Mullpachr, 2009).

Má sociální, kulturní, ekonomické a politické pozadí. Vychází se z faktu, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence zodpovědnost. Předmětem andragogiky je celoživotní vzdělávání a celoživotní se, učení dospělých v celé jeho šíři. Andragogika používá mnoho metod převzatých z pedagogiky. Jedním z rozdílů mezi andragogikou a pedagogikou je, že v andragogice není dospělý snižen na studenta, není oddělen od svých ostatních rolí v pracovním a společenském životě (Grecmanová, 1999).

#### **Teoretické disciplíny**

- historie výchovy a vzdělávání dospělých;
- andragogická didaktika;
- teorie výchovy dospělých;
- komparativní andragogika (Kantorová, 2008).

#### **Aplikované disciplíny**

- profesní andragogika;
- sociální andragogika;
- kulturně - vzdělávací andragogika (Kantorová, 2008).

### 3.2. Didaktika

Je základní disciplínou pedagogiky, zabývá se procesy učení a vyučování (Obst, 2017). Zkoumá problematiku kurikula, didaktické prostředky a zásady, ale i reálné vyučování, jako je například komunikace mezi pedagogy a studenty. Má velmi blízko k pedagogické psychologii (Zvírotský, 2014).

**Obecná didaktika** se zabývá obecnými otázkami obsahu vzdělávání i procesu vyučování a učení, které jsou společné pro všechny předměty. Didaktika také studuje cíle, obsah, metody, organizační formy ve vyučování, zabývá se obecným řešením (Kalhous, Obst, 2009).

**Speciální didaktika** studuje specifické záležitosti v různých vyučovacích předmětech (didaktika ošetřovatelství, matematiky, českého jazyka a jiné). Věnuje se především

specifikům a na jednotlivých stupních a typech vzdělávání (základní školy, sekundární vzdělávání) (Kalhous, Obst, 2009).

**Vzdělání** – je osvojení vědomostí, dovedností, návyků a schopností. Je výsledkem výchovně vzdělávacích procesů (Kalhous, Obst, 2009).

**Vzdělávání** – proces cílevědomé a záměrné činnosti zaměřující se na pozitivní rozvoj člověka. Zkvalitňuje myšlenkové činnosti a utváří rozmanité dovednosti studentů. Součástí procesu je prohlubovat city, hodnoty a postoje člověka, osobní vlastnosti a pozitivně ovlivňovat žádoucí hodnotovou orientaci. Jedná se o proces, který zajišťuje vzdělávání převážně prostřednictvím škol. Vzdělávání členíme na všeobecné a odborné.

**a.) Všeobecné vzdělávání** představuje ucelené a řádné poznání, dovednosti, hodnotovou orientaci, rozvíjí osobnost, postoje.

**b.) Odborné vzdělávání** předává vědomosti a dovednosti, které jsou nutné pro určitý typ kvalifikované práce (Cichá, Dorková, 2006).

Mezi základní pojmy didaktiky řadíme vědomost, schopnost, dovednost, nácvik, návyk.

**Vědomost** je soubor informací, které si osvojuje student v průběhu vyučování, samostudiem. Ve zdravotnictví je výsledkem vnímání sestry, poznávání, myšlení i po získání životních zkušeností při odborné praxi ve zdravotnickém zařízení (Cichá, Dorková, 2006).

**Schopnosti**, jsou individuálním potencionálem které, jsou ovlivnitelné výchovou, vzděláváním i vlastním úsilím. Můžou být zrakové, sluchové, pohybové a intelektové (Cichá, Dorková, 2006).

**Dovednost** je způsobilost člověka k provádění určité praktické činnosti. Do jisté míry je dovednost podmíněna vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a praktickým výcvikem.

- **Senzomotorická dovednost** je například dovednost změřit krevní tlak, převázat operační ránu, aplikovat injekci.
- **Intelektuální dovednost** jsou dovednosti rozumové. Např. ředění léků, kdy je nutný výpočet (Cichá, Dorková, 2006).

**Nácvik** jde o opakované provádění činnosti, které jsou spojené s vhodnou motivací a účinnou metodou výuky (Cichá, Dorková, 2006).

**Návyk** popisujeme jako zautomatizovanou činnost, kterou si student osvojil opakováním. U návyku je důležité dodržovat přesnost, dbát na úspornost provedení a standardizaci postupu např. hygienická dezinfekce rukou (Cichá, Dorková, 2006).



## Schéma vztahu mezi pedagogikou a didaktikou

Pedagogika

Didaktika

Oborová didaktika (didaktika zdravotnických předmětů)

Předmětová didaktika (ošetřovatelství)

Pro výuku didaktik odborných předmětů je třeba odlišit didaktiku:

- **Teoretického vyučování**
- **Praktického vyučování**

Didaktiku praktického vyučování zdravotnických předmětů popisujeme jako disciplínu, která se zabývá vyučovacím procesem při praktickém výcviku studentů. Je zaměřena na výcvik praktických dovedností ve zdravotnické oblasti. Mezi zdravotnické předměty praktického zaměření patří např. ošetřovatelství, ošetřovatelské postupy, ošetřování nemocných, odborná praxe, první pomoc, zdravotní tělesná výchova, výživa a příprava pokrmů a jiné. Hlavním úkolem didaktiky praktického vyučování zdravotnických předmětů je integrace poznatků z disciplín, jejich aplikace do praxe, to vše s cílem zvyšování profesionální úrovně studentů (Cichá, Dorková, 2006).

### 3.3. Problematika didaktiky

Problematika didaktiky se zaměřuje:

1. vzdělávací obsahy- co musíme naučit
2. problematika vyučování- činnost učitele
3. problematika učení- činnost studenta
4. v širším pojetí:
  - obsah vzdělání
  - vyučování
  - prostředky a formy vyučování
  - podmínky vyučovacího procesu
  - motivaci, která podporuje aktivitu - intelektuální rozvoj studenta (Cichá, Dorková, 2006).

### 3.4. Vyučovací proces

**Výuka** je sociální systém. Mezi prvky výuky se řadí pedagog, student a učivo.

**Vyučovací proces** – je proces, ve kterém vstupuje pedagog, student, obsah vzdělávání za účelem splnění výchovně vzdělávacích cílů. Pedagog vychází z obsahu vzdělání, ale musí ho přizpůsobit, aby to bylo vhodné pro studenty. Studenti přijímají látku a zpracují si ho v mozku do podoby, které rozumí v souvislosti s jejich osobní zkušenosti (Kalhous, Obst, 2009).

#### **Základní prvky systému výuky:**

- cíl, obsah, typy výuky, fáze, cykly
- technologie výuky
- výsledky výuky
- prostředí tvořící dynamiku systému (Kalhous, Obst, 2009).

#### **Fáze výuky:**

**Motivace**- podporuje zájem a pozornost studenta ke studijní činnosti.

**Expozice**- zprostředkovává osvojování nové látky různými postupy (výklad pedagoga, aktivní přístupy studentů- samostatná práce, experimentování, objevování).

**Fixace**- ukotvování osvojených vědomostí a dovedností nejčastěji formou opakování a cvičení.

**Diagnóza**- různorodým prověřováním zajišťujeme zpětnou vazbu o studentově práci, aby mohla být včas provedena případná oprava.

**Aplikace**- dochází k používání získaných dovedností a vědomostí v praktické činnosti a tím i vyvrcholení výuky (Kalhous, Obst, 2009).

#### **Didaktické zásady**

Slouží primárně ke zvýšení efektivity pedagogova jednání ve výuce se studenty. Tyto požadavky ovlivňují celý průběh vzdělávacího procesu. Zásady proto musí tvořit komplexní systém. Všeobecně nevlastní časovou platnost, u některých dochází ke stálému vývoji, naopak některé mohou ztrácet význam (Obst, 2017). Počátky vývoje didaktických zásad stojí na praktických zkušenostech pedagogů. Tento pokrok byl a stále je plně závislý na aktuální časové době a společnosti, od které se vyvíjí. V rozboru jednotlivých zásad uvádí každý autor jiný soubor těchto požadavků. V základních didaktických zásadách, které jsou známé, se ale shodují (Zormanová, 2014).

### **Zásada uvědomělosti**

Zásadu uvědomělosti chápeme, jako aktivní přístup studentů k výuce. Cílevědomý student, který má potřebu dosáhnout patřičného vzdělání se snaží o nejlepší výsledky, a úkolem každého pedagoga je v něm tuto potřebu rozvíjet, a podporovat jeho pozitivní přístup ke vzdělávání. Dosažení aktivity směřující od motivovaných studentů je klíč k úspěchu každého pedagoga (Podlahová, 2012).

Ve výuce klinické propedeutiky lze tuto zásadu patřičně uplatnit. Klinická propedeutika je obzvláště u oboru Zdravotnické lyceum jedním z mála odborných předmětů, se kterými se studenti setkávají. Proto jednou z možností je motivace a vzbuzení zájmu studentů potřebou odborného učiva pro možnou budoucí kariéru ve zdravotnictví. Toho je možné docílit například skupinovou prací, v které by studenti sepisovali příznaky u určitého onemocnění. Nejlépe u takového, se kterým se ve svém okolí již mohli setkat (onemocnění srdce, dýchacího aparátu apod.). Výsledné soupisy by studentům dále napomáhaly v upevnování vědomostí (Podlahová, 2012).

### **Zásada názornosti**

U studentů je názornost oceňovaný faktor, proto jeho dodržení má i velký vliv na fixaci probíraného učiva. Důležité faktory jsou: pozornost, fixace, vysvětlení a pobavení. Potřebu názorných ukázek zdůrazňoval ve své knize již Komenský. Čím více smyslů bude zapojeno do vzdělávacího procesu, tím rychleji se upevní, a stane se pochopitelnějším. Názornost může probíhat pomocí všech smyslů, které člověk získal. Způsob vstupu všech informací do mozku je nejvíce zastoupeno očním kontaktem, jak uvádí ve své knize Langer (2016) až v 87%, ušima pouze 9% a 4% jiné smysly (Langer, 2016, s. 135).

### **Zásada soustavnosti**

Někdy je také označována jako zásada systematickosti, klade důraz na návaznost učiva. To musí být probíráno od nejjednodušších částí po ty složitější a od známých skutečností po ty méně známé. Tato systematickosti, však nezaručí plnohodnotné osvojení učiva studenty. Proto je důležité stálé opakování, procvičování a následné prověřování a hodnocení dosažených výsledků (Zormanová, 2014).

### **Zásada přiměřenosti**

Zásada se řídí napomáháním studentů k jejich vlastnímu rozvoji. Při tomto rozvoji se řídí jejich psychickým a somatickým vývojem. Toto je nezbytné brát v potaz zvláště při výběru výukových metod či cvičení (Langer, 2016).

### **Zásada trvalosti**

Cílem, je snaha docílit dlouhodobějšího upevnění učiva, zároveň tak předcházet zapomínání, které nastává obvykle rychle, obzvláště není-li učivo adekvátně předáno a není-li propojeno s dalšími informacemi. Předcházet tomu lze soustavným opakováním (Zormanová, 2014). Pokud stylem výuky u studentů docílíme kvalitního získání těchto základních vědomostí a faktů, budou si studenti snadněji pamatovat informace další (Zormanová, 2014).

### **Zásada vědeckosti**

Informace, které jsou studentům předávány během vyučování, musí být po všech stránkách na vědecké úrovni. Pedagog by proto měl sám studovat odbornou literaturu, vědecké články a sledovat aktuální výzkumy týkající se problematiky vyučované látky. Je proto nezbytné celoživotní vzdělávání. Pedagog by se měl zajímat nejen o novinky ze světa pedagogiky, ale také aktuálním děním v medicíně a ošetrovatelství, aby studentům byly předávány ty nejaktuálnější informace (Juřeníková, 2010).

### **Zásada spojení teorie s praxí**

Tato zásada, se prolíná celým vyučovacím procesem. Teorie se s praxí pojí již při aktivizačních metodách či projektové výuce. Tato zásada by neměla být nikdy opomíjena ani bagatelizována a každý pedagog si musí být vědom, do jaké míry může studentům propojování s praxí napomoci při osvojování si učiva (Juřeníková, 2010)).

K propojení teorie a praxe dochází zejména, při samotném nácviku činností v reálných podmínkách nemocnice (Juřeníková, 2010).

### **Další zásady**

- Zásada individuálního přístupu - zohledňuje přístup k studentům, který by se měl řídit zejména jejich věkem, dosaženými vědomostmi či dovednostmi. Je vhodné přizpůsobit vedení vyučovacího procesu v přítomnosti pomalejších či naopak rychlejších studentů ve třídě. Případně pracovat se skupinovou výukou, kde budou rychlejší studenti pomáhat těm pomalejším;
- Zásada emocionálnosti - na výuku a samotné osvojování si vědomostí a dovedností, má mimo jiné velký vliv pozitivní klima třídy (Zormanová, 2014).

## **3.5. Pedagogická psychologie**

Pedagogika, je společenská věda, která se zabývá podstatou, strukturou a zákonitostí výchovy a vzdělávání (Kohout, 2002). Jako věda zahrnuje teorii a praxi. Má charakter normativní (stanovuje určité normy, vzory, doporučení, cíle, jak realizovat edukaci),

explorativní (založena na poznatcích získaných z výzkumu) a explanativní (zjišťuje, popisuje, vysvětluje různé jevy edukační reality) (Langová, 1992). Zakladatelem pedagogiky je považován Jan Amos Komenský, který žil v 17. století (Zvírotsky, 2014).

Pedagogická psychologie studuje psychologické základy výchovy a vzdělávání. Aplikuje psychologické poznatky (především z vývojové, kognitivní, sociální a klinické psychologie) na pedagogickou teorii a praxi (Turek, 2014). Konkrétně se zabývá učením, pedagogicko - psychologickou diagnostikou, pedagogickou komunikací, školním klimatem a řadou dalších témat (Zvírotsky, 2014).

Obecná psychologie (kognitivní psychologie) – popisuje inteligenci, paměťové schopnosti každého jedince (Říčan, 2010).

Vývojová psychologie – zkoumá a popisuje věkové a pohlavní zvláštnosti (Janiš a kol., 2006).

Sociální psychologie – zkoumá sociální pozici osoby (Mareš, 2013).

### **3.5.1. Základní oblasti pedagogické psychologie**

Mezi základní oblasti pedagogické psychologie patří:

- Psychologie učení – inteligence, paměť, poznatky, které se týkají samotného procesu učení (podmiňování, pojmové učení, kognitivní učení);
- Psychologie vyučování – hodně požadovat, dobře organizovat, využívat humor a nadšení, vysvětlovat věci tak, aby je posluchači snadno chápali;
- Psychologie výchovy – lidský přístup, vyvolat pocity odpovědnosti, být spravedlivý (Průcha, 2014).

Pedagogická psychologie řeší nejčastěji poznávání vlastností studentů a motivování studentů, řízení procesu učení, formulaci cílů vyučování a pomoc při volbě a použití výukových metod, hodnocení výsledků procesu učení, vedení studentů a třídy, pomoc, při výchově studentů (Mareš, 2013).

Pedagogická psychologie má svou dominantní oblast a koncentruje se především na motivaci studentů k učení (Mareš, 2013).

**Bloomova taxonomie** je teorie vzdělávacích cílů, nazvaná podle amerického psychologa Benjamina Blooma. Je to nejvýznamnější pedagogická teorie ovlivňující koncepci plánování výuky a tvorby kurikula (Mareš, 2013).

- Znalost – student si pamatuje fakta, jména, principy, metody;
- Porozumění – student smysluplně chápe podstatu znalostí;
- Aplikace – samostatně používá pojmy, principy v konkrétních případech;
- Analýza – rozčlenění určitých obsahů na podstatné elementy a vztahy mezi nimi;

- Syntéza – spojování do plánů, modelů, uměleckých děl;
- Hodnocení – hodnotit myšlenky, výsledky, materiály podle kvalitativních kritérií (Mareš, 2013).

### **Formy učení**

Učení lze považovat za klíčový pojem pedagogické psychologie. Komplexnost procesů učení vede k nezbytnosti charakterizovat je z hlediska jeho několika forem:

- Klasické podmiňování – neboli respondentní učení, reakce je vyvolána již známým (podmiňování získaným) podnětem. Strach ze symbolů, který mnozí studenti zažívají v souvislosti se školou, vznikl na základě respondentního učení. Důležité je vědět, že pedagog si není vědom, že se takové respondentní učení, uskutečňuje. Proto osoba často jen velmi těžko chápe, proč reaguje tak, jak reaguje;
- Kontiguitní učení – jednoduché, časově a prostorově blízké spojení podnětu a reakce, různých událostí bez přítomnosti nepodmíněného podnětu (jedna plus jedna jsou dva) (Mareš, 2013).

### **Proces učení**

Učení lze popsat jako proces, prostřednic, jehož prostřednictvím organismus mění své chování na základě své vlastní zkušenosti. Změna musí být výsledkem zkušenosti nebo cvičení, musí přetrvávat určitý čas, být relativně trvalá (Mareš, 2013).

Kognitivní koncepce učení se koncentruje na nabývání vědomostí a vědomostní struktury na místo chování. Změny chování jsou považovány za následek procesu učení, jelikož proces sám, nemůže být přímo pozorován (Mareš, 2013).

Hodnocení výsledků procesu učení má být uskutečněno před začátkem vyučování, během vyučování a po ukončení vyučování (Průcha, 2009).

Efektivní pochvala je dávana pevně, specificky, odměňuje dosažení specifického kritéria, informuje studenta o jeho kompetentnosti, o hodnotě jeho výkonu, je pro studenta orientací jak hodnotit sebe sama, student se považuje za subjekt výkonu, dále podporuje to, aby se mohl na základě svého výkonu považovat za schopného (Mareš, 2013).

### **3.5.2. Psychologie výchovy**

Odpovídá na otázku, jaké jsou cíle výchovy a jakými prostředky je lze dosáhnout.

1. Sociální přizpůsobení jedince – zde dochází k akceptování a respektování sociálních hodnot a norem v interakci s jinými (Zormanová, 2014);

2. Prosociální chování – chování se spojuje s morálně uznávanými hodnotami, s pomáháním bez očekávání odměny (ochota dělit se, ochota pomoci někomu v nouzi) (Zormanová, 2014);
3. Autonomní chování – osoba prožívá sebe sama jako původce vlastního řízení, nebo jako toho, kdo si vytyčil cíle sám a sám řídí dle těchto cílů své chování, je přesvědčen, že svým jednáním dokáže situaci, v nichž se nachází ovlivnit (Zormanová, 2014);
4. Duševní zdraví – pro udržení zdraví, jsou zde rozhodující tyto procesy:

**Na straně osoby:** kdy má pozitivní sebehodnocení a sebeobraz, otevřenost osoby k vnějším a vnitřním podnětům a vyrovnání se s těmito podněty, učení se na základě vnímání druhých (Mareš, 2013).

**Ze strany jiných osob:** úcta, vřelost, ohleduplnost, neúcta, ponižování, chlad, odměřenost, empatie v chápání jiných/bezohlednost, upřímnost/falešnost, podpora a svoboda v jednání/poroučení, dirigování (Mareš, 2013).

## 4. METODY VÝUKY

Metoda, obecně znamená cesta či postup, který má člověka dovést k určitému cíli prostřednictvím přesně orientované činnosti. V didaktice se setkáváme s pojmem vyučovací metoda či metoda výuky. Různí autoři vymezují výukovou metodu odlišně.

Skalková (1999, s. 166) uvádí, že „*pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností pedagogů i studentů, které směřují ke stanoveným cílům.*“

O něco obšírněji definuje Obst (2006, s. 72): „*Metodu výuky chápeme jako pedagogem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí pedagog-student, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva studentem a k dosažení výukových cílů.*“ Svůj názor přináší také Maňák a Švec (2003, s. 23): „*Výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti pedagoga a učebních aktivit studentů, směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“ Metoda jakožto postup činnosti nestojí ve vyučovacím procesu izolovaně, ale vždy působí v součinnosti s obsahem výuky, didaktickými prostředky a s cíli, které si vyučující stanovuje při přípravě na každou vyučovací hodinu, a zároveň se zřetelem na konkrétní studenty dané třídy. Tvoří, tedy komplex prvků vyučovacího procesu, které spolu vzájemně komunikují a interaktivně se doplňují (Maňák, Švec, 2003).

### 4.1. Příprava na výuku

Při přípravě výuky si vyučující promítá celou vyučovací hodinu v představách, zároveň provádí korekci tak, aby byla jeho příprava reálná. Jde tedy o náročnou myšlenkovou činnost, kterou by si vyučující neměl uchovat jen v paměti, ale dělat si poznámky, tedy připravit si vyučování písemně. Příprava je plně záležitostí každého vyučujícího, není předepsaná žádná její forma, jen doporučení. Podstata přípravy na výuku spočívá v promyšlenosti budoucího postupu (Obst, 2006, s. 89).

Rys (1979, s. 56-60) rozlišuje 3 typy příprav:

- **První typ** – blesková příprava – odpovídá na otázky: co? jak? Vyučující vymezí obsah, vybírá učivo a promyslí metody a prostředky výuky a předpokládá, že jsou výukové cíle zakomponovány do obsahu učiva uvedeného v učebnici. Často tento typ volí pedagog, který nemá dostatek času. Má-li však dobré teoretické znalosti a zkušenosti, mělo by i toto pojetí výuky splnit svoji funkci;
- **Druhý typ** - odpovídá na otázky: co již bylo? čeho chci dosáhnout? jak a čím toho dosáhnou? čím bude na tuto hodinu navázáno? Pedagog se neomezuje jen na učivo, které studentům sdělí, ale také na pedagogické a didaktické cíle výuky. Přihlíží na obsahovou a časovou návaznost učiva (např. opakuje učivo z minulé vyučovací jednotky a zadává úkoly pro příští);
- **Třetí typ** – je nejpodrobnější. Pedagog sleduje všechny podmínky, které by mohly jeho vyučovací jednotku ovlivnit. Tomu, co spadá do tohoto typu přípravy, se bude



věnovat následující část kapitoly. V praxi není tento rozsáhlý typ přípravy úplně běžný. Neznamená to však, že by se vyučující takto podrobně nepřipravovali, jen všechny body nezaznamenávají písemně.

Předpokládá se, že je pedagog při tvorbě přípravy plně seznámen se vzdělávacím programem, vhodnými učebnicemi, učebními materiály a má schválený časově tematický plán. Příprava by v sobě měla integrovat následující činnosti:

- stanovení výukového cíle;
- provedení didaktické analýzy učiva;
- zpracování konkrétního scénáře vyučovací jednotky (Mazáčová, 2014, s. 39).

#### **4.1.1. Výukový cíl**

Výukový cíl patří mezi základní kámen obecné didaktiky a didaktiky jednotlivých předmětů. Lze definovat jako zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému vyučující v součinnosti se studenty směřuje. Výsledkem by měly být kvalitativní a kvantitativní změny ve vědomostech, dovednostech a postojích studentů, kterých dosahuje vyučující v procesu výuky. Dle zacílení na tyto změny můžeme výukové cíle rozdělit na kognitivní (vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností), psychomotorické (vytváření psychomotorických dovedností, např. psaní, manipulace s předměty apod.) a afektivní (osvojování postojů, utváření hodnotových orientací a odpovídajícího chování) (Skalková, 2007, s. 119; Obst, 2006, s. 48).

Pro účinné zjišťování a hodnocení výsledků výuky je důležité stanovit jednoznačné a kontrolovatelné cíle. V praxi se však setkáváme s tím, že vyučující formulují cíle spíše formálně a promyšlejí především to, co chtějí studenty naučit, ale už méně často to, co konkrétního si studenti z výuky odnesou (Mazáčová, 2014, s. 25).

V první fázi přípravy na výuku, při stanovení výukového cíle, bychom tedy měli odpovědět na otázky: Co chci? Co zamýšlím? Čeho mají studenti dosáhnout? (Obst, 2006, s. 88)

S tímto cílem pak pracujeme nejenom ve fázi přípravy na výuku, ale také na počátku vyučování, kdy spolu se studenty formulujeme cíl společné činnosti, v průběhu výuky sledujeme, jak se studenti přibližují k cíli a následně na konci vyučování společně se studenty kontrolujeme a hodnotíme dosažené výsledky, hodnotíme výkony jednotlivců i celé třídy ve vztahu k cíli (Mazáčová, 2014, s. 26-27).

#### **4.2. Klasické výukové metody**

Jsou součástí tradičního vyučování. Zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů (Maňák, 2003). V nedávné minulosti se uplatňovala v našem školství zejména tradiční výuka, pro něž je charakteristické kladení důrazu na vědomosti, tedy naplňování

především kognitivních výukových cílů, k čemuž sloužila metoda přednášky či výkladu, metoda rozhovoru a diskuse a jiné převážně slovní metody, které byly založeny na pasivním přístupu studentů, paměťovém učení a dominantní roli pedagoga ve vyučovacím procesu. Výuka mnohých předmětů probíhala stereotypně, s malým ohledem na individuální potřeby studentů (Skalková, 1999; Pecina, 2008).

Nevýhodou tradičního pojetí vyučovacího systému je také to, že studenti nejsou schopni sledovat výklad a koncentrovat na něj svou pozornost po celou dobu vyučovací hodiny, již po deseti minutách klesá zájem a soustředění, a proto je vhodné měnit styl výkladu či zařadit aktivizující prvky. Jako další problém tradičního typu výuky vidíme v naplňování klíčových kompetencí uvedených v rámcových vzdělávacích programech, protože jedinec ve velmi malé míře rozvíjí dovednosti, návyky, postoje a schopnosti, které jsou pro něj stejně potřebné jako vědomosti (Kotrba, Lacina, 2007). Ne vždy je však možno se výkladu vyhnout a jeho úplná eliminace ve výuce ani není žádoucí. Výklad měl, má a bude mít své nezastupitelné místo, protože umožňuje předávání poznatků logicky a uceleně, navíc zajímavě pojatý výklad může rozvíjet zájem o obor a u studentů postoj k vyučovacím předmětům (Kotrba, Lacina, 2007; Pecina, 2008).

Ze studie Awoke et al., (2018) však vyplývá, že tradiční výklad, popř. i výklad spojený s názornou ukázkou, je z hlediska zapamatování metodou značně neefektivní. Lidé si dle výsledků další studie Kovalikové (2015) zapamatují pouze 10 % toho, co slyšeli, 20 % toho, co současně viděli a slyšeli, 40 % toho, o čem diskutovali, avšak celých 80 % toho, co zažili nebo dělali, a dokonce 90 % toho, co se snažili naučit ostatní. Proto se dnes v hojně míře snaží pedagogové začleňovat do výuky více aktivizačních momentů, které respektují zvláště poslední dvě jmenované činnosti.

### **Metody slovní**

- Monologické metody – vysvětlování, výklad, přednáška, popis, vyprávění;
- Dialogické metody – rozhovor, dialog, diskuse;
- Metody písemných prací – písemná cvičení, kompozice;
- Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem (Čapek, 2015).

### **Metody názorně demonstrační**

- Pozorování předmětů a jevů;
- Předvádění (činností, pokusů, modelů, předmětů);
- Práce s obrazem;
- Instruktaž (Čapek, 2015).

### **Metody dovednostně - praktické**

- Návětr pohybových a pracovních dovedností (výtvarné činnosti, grafické a pracovní činnosti);

- Napodobování (Čapek, 2015).

### **4.3. Aktivizující výukové metody**

Přispívají svým podílem k překonání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání pedagogů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy. Jsou to postupy, které výuku vedou tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů (Maňák, 2003).

Jedná se především o aktivity, při nichž student pracuje tvůrčím, neobvyklým způsobem, nachází nové postupy, využívá fantazie a představivosti, angažuje se, je spolutvůrcem vyučovací jednotky. Nelze však hovořit o novosti v rovině celospolečenské, jde spíše o novost v přístupu konkrétního studenta či v kontextu určité skupiny, v níž se student pohybuje. Pedagog může tvořivost podporovat například tím, že nebude studentské nápady zesměšňovat, ale naopak vytvoří atmosféru důvěry, kde nebude mít student strach vyslovit svůj názor nebo přijít s originálním nápadem. Studentův návrh by měl vyučující přijmout s ochotou, ne však nekriticky a výlučně (Pecina, 2008; Maňák, Švec, 2003). Hlavním cílem aktivizace je oproštění se od statického vedení hodiny, vtažení studentů do „centra dění“, jejich zapojení se do problematiky a probuzení zájmu o téma (Kotrba, Lacina, 2007).

#### **Výhody aktivizujících výukových metod**

Nesporným přínosem aktivizujících metod je změna vztahu pedagoga a studentů. Vyučující přestává mít výsadní postavení, avšak neztrácí svou dominantní roli, a přitom se aktivita přesouvá na studenty, kteří získávají prostor k vlastnímu rozvoji, seberealizaci a projevení své osobnosti (Čapek, 2015).

Aktivizující metody jsou založeny na tom, že student si mnohem lépe a rychleji osvojí učivo, jestliže si činnost sám zkusí. Důraz je kladen na vlastní prožitek, přemýšlení o problému, kritické myšlení při práci s textem, aktivní učení, kooperaci a týmovou práci, rozvoj komunikace, argumentaci, konfrontaci s názory druhých, dovednost prezentovat zjištěné skutečnosti. Tento druh výuky taktéž učí studenty, že mít odlišný názor je v pořádku, že se student nemusí za všech okolností podřizovat názoru většiny a že je dobré umět obhájit svůj názor, ale rovněž být schopen přijmout kompromis a ustoupit v určitých situacích ze svého stanoviska. Aktivita studenta by měla vést díky inovativním metodám k omezení rigidity a stereotypnosti při řešení úkolů (Čapek, 2015).

#### **Možné překážky při zavádění aktivizujících metod**

Vzhledem k tomu, že mají aktivizační metody nesporně mnoho pozitiv, musí pedagog počítat také s jistými těžkostmi. Je nutné si uvědomit, že tvorba aktivizujících metod je náročnější na přípravu i didaktické zpracování, že některé metody jsou z hlediska realizace

časově či organizačně problematičtější než klasický výklad, také nelze využít všechny metody u studentů. Navíc aby mohli být studenti aktivní, musí být pedagog kreativní, tvořivý, vynalézavý, musí nacházet stále nové metody a prostředky, díky nimž zaujme studenty a „nabudí“ je k činnosti. Pedagog se však musí obrnit také dostatkem trpělivosti, protože ne všechny metody přijmou hned napoprvé studenti s povděkem, ne vždy se setká s pozitivní zpětnou vazbou. Rovněž časté opakování jednoho postupu vede k zevšednění a ztrátě aktivizující funkce dané metody (Kotrba, Lacina, 2007; Maňák, 1998).

Aby měla aktivita patřičný účinek a vyvolala požadovaný výchovný efekt, je nutno zároveň probudit kladný postoj studentů k učebním činnostem, musí být přítomna snaha studenta učit se (Maňák, 2003).

Jisté úskalí spatřujeme také v tom, že ne všem studentům musí takovýto způsob vedení výuky vyhovovat. Někteří studenti přímo očekávají, že výstupem z každé hodiny bude zápis v sešitě, na jehož základě se poté připraví na ústní či písemné zkoušení. V této souvislosti je nutno studentům zdůraznit, že výuka formou aktivizujících metod není jenom hra, ale má svůj účel a představuje pouze jiný způsob předávání poznatků.

#### **Přehled aktivizujících metod:**

- Metody diskusní – diskuse;
- Metody heuristické – způsob řešení problémů;
- Metody situační – řešení problémového případu;
- Metody inscenační – sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací;
- Didaktické hry – zahrnují velké množství různorodých aktivit (Interakční – s hračkami, simulace činností, Simulační – hraní rolí, řešení případů, loutky, Scénické – divadelní představení, rekvizity) (Zormanová, 2012).

Někteří autoři například Kotrba, Lacina, (2007) přidávají ještě specifickou kategorii „*metody komplexní*“, kam se řadí ty metody, které není možno přiřadit k žádné z předchozích skupin, popř. jsou kombinací několika přístupů najednou. Maňák, Švec (2003) vydělují zvlášť kategorii metod komplexních.

#### **Komplexní výukové metody**

- Frontální výuka – společná práce studentů ve třídě s dominantním postavením pedagoga, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity studentů, cílem je maximální osvojení všech poznatků;
- Skupinová a kooperativní výuka – spolupráce studentů při řešení náročné úlohy, problému, ale i na spolupráci studentů s pedagogem;
- Partnerská výuka – spolupráce studentů při učení, v dvoučlenných jednotkách;
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce studentů (Zormanová, 2012);

- Kritické myšlení – činnost, která pomáhá studentům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům (Zormanová, 2012);
- Brainstorming – smyslem, je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost (Čapek, 2015);
- Projektová výuka – komplexní praktická úloha spojená s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou a praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu (Čapek, 2015);
- Výuka dramatem – účastníci jsou vedeni vyučujícím k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti (Čapek, 2015);
- Otevřené učení – otevřenost pro aktivní, samostatnou práci studentů, otevřenost výuky, otevřenost školy vůči prostředí (Čapek, 2015);
- Učení v životních situacích – snaha kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednat při učení posílit studentovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby (Čapek, 2015);
- Televizní výuka – na principu magnetického záznamu obrazového a zvukového signálu příslušné učivo a účelně je uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních edukačních výsledků (Čapek, 2015);
- Výuka podporovaná PC – prezentace výukových programů, podle nichž student postupuje samostatně nebo pod supervizí pedagoga (Čapek, 2015).

#### **4.4. Inovativní výukové metody**

Ve školách, se stále vyskytují dominantní pedagogové provozující tradiční metody vyučování, proto velká míra aktivita bývá ponechána vyučujícímu, studenti fungují pouze jako pasivní příjemci informací. Někdy tento výukový styl může studentům lépe vyhovovat, protože se po nich nic nepožaduje. Je patrné, že většinu času vyučovací hodiny zabírá právě výklad učiva. Pokud ale vyučující mají za cíl pracovat na klíčových kompetencích budoucích absolventů, měli by do své výuky zahrnout i nové, netradiční metody, pomocí kterých lze snadněji těchto kompetencí u studentů dosáhnout. Inovativní výukové metody mají své pozitiva i negativa.

##### **Mezi pozitivní klady těchto netradičních metod se řadí:**

- splnění výchovně-vzdělávacích cílů;
- osvojení vědomostí a dovedností dle didaktických zásad;
- rozvíjení aktivity, samostatnosti, kreativního a logického uvažování;
- rozvíjení komunikačních schopností, týmové spolupráce a zodpovědnosti;
- zvyšování zájmu studentů o výuku;
- možnost individuálního přístupu;

- rozvoj schopností všech studentů (nadaných, podprůměrných...) (Zormanová, 2014).

Tyto nově zavedené metody sebou však přináší i několik negativ, především jde o pracnou přípravu pedagoga na hodinu a stejně tak náročnou realizaci vyučovací hodiny (Zormanová, 2014).

#### **Mezi negativa se řadí:**

- vyšší požadavky na vědomosti a zkušenosti pedagogů;
- vyšší nároky na myšlenkové operace u studentů;
- vyšší časová náročnost ve výuce;
- realizace je snadno ovlivnitelná materiálním a technickým vybavením školy či negativním přístupem vedení školy (Maňák et al., 2003).

Inovativní výukové metody se dnes považují za metody, které jsou v klasifikaci dle Maňáka označeny jako aktivizační či komplexní výukové metody (Maňák et al., 2003).

Pro každého moderního pedagoga je základním znakem profesionality fakt, že tato „alternativa“ je v jejich hodinách běžná a své portfolio inovativních metod stále rozšiřuje. Čapek (2015) uvádí, že chyba v tomto chápání má nemalý vliv na kvalitu českého školství. Ukázkovým příkladem nepochopení je názor jednoho pedagoga: „*Já bych hrozně ráda používala nové metody, ale taky musím studenty něco naučit!*“ (Čapek, 2015, s. 25).

Musíme brát zřetel, že u studentů je žádoucí podporovat více stylů učení a dovedností než pouze styl „naučit se nazpaměť“.

Je pro to důležité zajistit několik podmínek, aby nové výukové metody fungovaly. Hlavní podmínkou je vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. To by mělo zahrnovat pozitivní atmosféru a dobré vztahy pedagog versus student. Pedagog by měl podporovat kreativní jedince, respektovat studentovu osobnost, a především vše spravedlivě hodnotit (Pecina, 2011).

Kotrba a Lacina (In Pecina, 2011) na základě vlastních zkušeností doporučují pro každý výukový celek vytvořit metodický list, v kterém je zahrnut přesný postup a popisy jednotlivých metod. Metodické listy slouží vyučujícímu případně jeho kolegům jako opora při aplikaci postupů v konkrétních vyučovacích tématech. Součástí listu by měly být následující informace: ročník, počet studentů, název předmětu a téma hodiny, výchovně-vzdělávací cíle, jednotlivé metody a potřebné pomůcky, rozpracovaný časový harmonogram, úkoly pro studenty a jejich správná řešení, nouzový program, který využíváme, pokud není možné aktivizační metody použít a zakončit hodinu se zpětnou vazbou (Kotrba a Lacina In Pecina, 2011).

## 4.5. Didaktické prostředky

Didaktické prostředky mohou být podle svojí povahy materiální a nemateriální. Do nemateriálních se zařazují metody a formy, které se označují jako procesuální složky vzdělávání. Do materiálních patří technické zařízení a učební pomůcky (Turek, 2014).

Klasifikace učebních pomůcek a didaktické techniky je různorodá, nejpřehlednější je rozdělení podle smyslového vnímání. Společně se nazývají technické vyučovací prostředky, které se dále člení:

- Auditivní – sluchové, mezi které zařazujeme například nahrávky, přehrávače zvuku;
- Vizuální – zrakové, učebnice, fotografie;
- Audiovizuální – sluchovo-zrakové, film, videoprogram, televize, video;
- Kybernetické – výukový program;
- Taktilní – hmatové, modely (Turek, 2014).

Výhodou těchto vyučovacích prostředků je, že působí na smyslové vnímání, pokud tedy některé techniky spojíme, působí současně na více smyslů a vyučující lépe upoutá pozornost studentů, vzbudí v nich zájem, napomáhá jim osvojit si teoretické poznatky spolu s vizuálním podkladem, které si student lépe zapamatuje (Petty, 2013).

Učební pomůcky, jsou nositelé učiva. Didaktická technika ve spojení s učební pomůckou tvoří technický vyučovací prostředek. Mezi technické zařízení zařazujeme například počítač. Prostřednictvím počítače mohou studenti využívat různé výukové a simulační programy, kde je jednodušší demonstrace různých situací. Mezi další patří smartfón, tablet, notebook. Digitální didaktické prostředky, jsou oporou pro edukační proces a zlepšují jeho efektivitu a úroveň, využívá se projektor, simulátor, trenažér (Turek, 2014).

Funkce pomůcek splňuje zásadu názornosti, jsou nositelé informace a napomáhají k rozvoji abstraktního myšlení. Umožňují vyučujícímu efektivněji zprostředkovat informace a následně porozumět propojení teorie s praxí. Důležitou funkcí je i výchovná, zde se utváří postoje studentů k světu, nebo vyučovacímú předmětu. Napomáhají k vytvoření komunikačních a tvořivých schopností a šetří čas (Straka, 2017).

### Didaktické hry

Hra představuje jednu ze základních forem lidské činnosti, při níž jedinec sám volí, jaké konkrétní aktivitě se bude věnovat. Hra má hodnotu sama o sobě (Maňák, Švec, 2003). Didaktická hra sleduje výchovně vzdělávací cíle, obsahuje probíranou látku nebo rozvíjí dovednosti či návyky a řídí se přesně danými pravidly. Přínosem her je uvolnění formální atmosféry mezi pedagogem a studenty, možnost většího projevení osobnosti studenta, skrytá diagnostika skupinové dynamiky a soudržnosti mezi studenty, podpora zdravé soutěživosti (Vališová, 2007).

Didaktické hry zvyšují zájem studentů o učení, umožňují mu rozvíjet fantazii, schopnost imaginace, podporují tvořivost, některé rovněž prověřují rozsah slovní zásoby či schopnost vyjádřit myšlenku. Vyučujícímu může sice příprava her (výroba pomůcek, promyšlení organizace, zohlednění možnosti úpravy či obměny hry přímo při její realizaci,...) zabrat poměrně hodně času, domníváme se však, že se mu věnovaný čas vyplatí (Vališová, 2007).

### **Multimediální prostředky**

Tyto prostředky se především využívají na prezentaci nebo přenos informací, za pomoci dvou či více základních médií naráz. Tyto informace můžeme vnímat a vyjadřovat prostřednictvím textu, obrázků, zvuku, videa nebo animací. Cílem prezentace, je možnost vnímat informace více smysly najednou (Vágnerová, 2018, s. 183).

### **Interaktivní tabule**

Tabule slouží k přenosu a vizualizaci informací většímu počtu studentů najednou. K ovládní tabule je potřebný software, prostřednictvím kterého je možné zprostředkovat učivo studentům různým způsobem. Ovládní tabule je pomocí prstu, pera, nebo ukazovátka. Učivo je možné uložit v počítači a poté se zas k němu vrátit. Studenti se lépe zapojují do přednášeného tématu a aktivně se podílejí na tvorbě materiálu, který vzniká prostřednictvím interaktivní tabule. Důležité je však, aby tabule nenahrazovala vyučujícího (Straka, 2018).

### **Video ve výuce**

Zde je zakomponovaná zásada názornosti. Video má velkou moc ve vzdělávání, vytváření porozumění, vytváření dokumentárních záznamů z různých událostí světa. Video se v dnešní době stává silným motivačním prvem ve výuce. Je to materiál, ke kterému se studenti, mohou kdykoliv vrátit, aby tak získávali, obnovovali, upevňovali své vědomosti (Budínová, 2018).

### **Tablet ve výuce**

Hlavním cílem využití tabletu ve výuce, je podpora učebního procesu u studentů. Do tabletu je možné umístit různé elektronické zdroje, knihy, učebnice, které nejsou potřebné nosit fyzicky. Některý výukový materiál, je uložen v různé formě aplikací, které lze otevřít kdekoli a kdykoli. Některé školy umožňují zapůjčení tabletu i domu. Výhoda v používání, jsou rychle k dispozici, rychlé spuštění, jsou bezdrátové, tudíž studenta nelimitují, snadné ovládní pomocí prstu, dotykovým gestem, stylem nebo hlasem. Velmi častým využívaným nástrojem v tabletech je kamera, fotoaparát, mikrofon (Neumajer et al., 2015)



## 4.6. Technologická koncepce

Informační a komunikační technologie, digitální technologie a moderní technologie (dále jen ICT) se v naší společnosti stali neoddělitelnou součástí nejen každodenního života, ale i školního prostředí. Dnešní generace se již od narození začíná setkávat s digitálními technologiemi a následně je provází celý život, na rozdíl od generace starší, která se s nimi měla možnost setkat v průběhu jejich života a postupně se jim přizpůsobit (Arsenth et al., 2016).

V dnešní době jsou ICT dynamicky rozvíjející se oblasti, čím dál tím více se stávají součástí vyučovacího procesu, samostatného učení studentů, ale i jejich volnočasovou aktivitou. Vyučující by měl používat takové metody, aby držel krok s vývojem dnešní doby. Důležitým faktorem je správné a vhodné používání ICT v rámci edukačního prostředí, schopnost studentů posuzovat relevantnost digitálního obsahu, kriticky myslet a rychle se přizpůsobit měnícím se podmínkám (Sarafín, Depešová, 2018).

Podle Obsta (2017) můžeme vhodným použitím ICT technologií dosáhnout zdokonalení v předávání informací, prostřednictvím postupů ale i didaktických pomůcek, které napomáhají ve zpracování informací a komunikaci. Jsou tedy nezbytnou oporou pro vyučující ve výuce. Mohou mít motivační charakter pro studenty a také poskytují možnost upoutat efektivněji pozornost studenta a jasně, srozumitelně představit obsah (Obst, 2017).

## 4.7. Technologie ve vyučovacím procese

Technologie jsou produktem dnešní doby, ale také součástí naší kultury a pilířem současného moderního vzdělávání. Umožňují různé aktivity a činnosti, které by bez technologií nebyli možné. Vzdělávání ICT je zakomponované v předmětech všeobecného vzdělávání, ale je také součástí předmětů odborného vzdělávání, kde je možné využívat tyto technologie (Neumajer, 2015).

### ICT ve vzdělávání

S nárůstem technologií se začali také zařazovat do běžné výuky. Na začátku se jednalo hlavně o běžné stolové počítače, poté následovali notebooky a dnes je doplněna tablety a mobilním zařízením. Spolu s připojením na internet vzniklo učení podporované webovými stránkami. Ve vzdělávání má ICT své klady i zápory. Jednou z výhod je zapojení studenta jako aktivního účastníka při vyučování a také při vytvoření vlastního poznání. Umožňuje pedagogům používat různorodé zdroje k sestavení učiva, jako jsou interaktivní tabule, výukové programy, webové stránky, anebo k rychlé a efektivní komunikaci prostřednictvím emailu, či výukových profilů. Nevýhodou ICT je nutnost neustále kráčet s dobou. Technologie se neustále vyvíjí, mění a jdou vpřed, proto je potřebné neustále sledovat

jejich vývoj, učit se neustále novým věcem a přizpůsobit se dané době. Důležité je také, jak schopný je vyučující měnit svoje pojetí výuky, metody a obsahu (Kubrický, 2015).

## **E-learning**

Pojetí učení může být rozmanité. Učení není jen to, co se učíme ve škole, ale je to celoživotní proces probíhající v životě každého člověka. V dnešním digitálním světě je mnoho možností jak se vzdělávat. Tyto možnosti nejsou omezené téměř ničím, jen připojením na internet, digitální gramotností a vhodnou technikou. Zdrojem pro elektronické vzdělávání mohou být elektronické knihy, různé encyklopedie, databáze, webové a zpravodajské portály, nebo online vzdělávací kurzy. Jsou součástí ne jen školního prostředí a vyučování, ale stávají se součástí běžného každodenního života (Zounek a kol., 2016).

Moderní elektronické vzdělávání je inovativní a efektivní možnost učení pro všechny věkové skupiny a je tím zabezpečená multimediální podpora procesu vzdělávání, při kterém jsou využívány moderní ICT a počítačové sítě. Metody elektronického vzdělávání jsou virtuální trendy, diskusní skupiny, nebo vzdělávání prostřednictvím internetu. Studijní materiály jsou digitalizované a přístupné většímu množství přihlášených studentů, k těmto materiálům se mohou opakovaně vracet a znova prostudovat. Elektronické vzdělávání je propojením vícero multimediálních prostředků. Forma elektronického vzdělávání v porovnání s klasickým vzděláváním plnohodnotně umožňuje práci ve skupině a diskutovat o různých problémech a taktéž interakci s ostatními studenty a vyučujícími v reálném čase (Straka, Dittrich, 2017; Stehlíková, Špačková, 2011).

Mezi webové aplikace elektronického vzdělávání se zařazuje Moodle, který spadá do kategorie Learning Management System známe jako LMS nebo Virtual Learning Environment známe jako VLE. Moodle je online aplikace, která umožňuje vzdělávání ve virtuálním prostředí a časový individuální přístup studentům, ne jen v rámci učení, ale i hodnocení výsledků vzdělávání. Hodnocení výsledků je základní metoda měření a vyhodnocování procesu vzdělávání a vědomostní úrovně studentů. V rámci elektronického vzdělávání a aplikace Moodle, se toto hodnocení výsledků digitalizovalo. Vytvořením databanky s příslušnými otázkami a úlohami je možné tyto položky různě kombinovat a používat opětovně, přičemž ani jeden test nemusí být stejný. Výhodou je, že student může dostat okamžitou zpětnou vazbu o jeho výsledcích a pro vyučujícího je taktéž méně náročná administrativní práce, jako je tomu při vyhodnocování testů (Straka, Dittrich, 2017).

Na školách se elektronické vzdělávání využívá méně často nebo vůbec. Důvody jsou různé. Hlavním důvodem je pomalá inovativní technologie, čím se stávají rychle zastaralé, nedostatek finančních prostředků, vysoká cena, předsudky o neefektivnosti, nedostatečná znalost ze strany vyučujících a také fakt, že ne každý student může mít dostatečné vybavení na to, aby mohl uplatnit a využívat takovéto vzdělávání mimo školní prostředí. V našich podmínkách se nejčastěji objevuje kombinace těchto metod, jako je tradiční vyučování v kombinaci s elektronickou výukou (Zounek a kol., 2016).

## Formy e-learningu

- on-line e-learning – metoda vzdělávání, která vyžaduje ke své funkci počítačovou síť (lokální síť intranet, nebo globální síť Internet);
- off-line e-learning – ke své funkci nevyžaduje připojení k síti;
- synchronní vzdělávání – probíhá v reálném čase, jedná se o on-line komunikaci mezi lektorem a účastníky, výhodou je že mohou být na odlišných místech, ale vždy ve stejný čas a internetového připojení;
- asynchronní vzdělávání – ke vzdělání dochází kdekoliv a kdykoliv, účastník studuje kdykoliv se mu to hodí (Barešová, 2011, s. 36-37).

## Typy e-learning kurzů

- statické materiály – vkládají se na internet, nebo distribuují na CD-ROM, nedochází zde ke komunikaci mezi lektorem a účastníkem výuky;
- kurz se zapojením studentů – zde je možnost diskuse či komentování studentů vzájemně mezi sebou, nutnost připojení k počítačové síti;
- kurz s lektorem asynchronní – lektor má možnost komunikace s účastníky kurzu, kurz je doplněn plněním úkolů, testů či kvízů, neprobíhá však v reálném čase;
- kurz s lektorem synchronní – probíhá v reálném čase, například chat, konzultační hodiny, živé přednášky (Egerová, 2012, s. 54).

## Výhody

- změny je možné provádět ihned;
- žádné omezení časem či místem;
- neomezený počet studentů (v rámci mezí, lektor by měl skupinu zvládnout);
- anonymita a bezpečí prostředí;
- rychlá dostupnost materiálu;
- účastník zapojuje více smyslů, informace jsou předávány po malých částech (Egerová, 2012, s. 54).

## Nevýhody

- nutný přístup k počítači a Internetu;
- nevhodný pro manuální školení;
- potřeba gramotnosti v oblasti informační a komunikační technologií u lektora a účastníků kurzu;
- riziko malé motivace – student se musí sám přimět k učení;
- absence osobního kontaktu (Egerová, 2012, s. 54).

## 5. MOTIVACE ZAMĚSTNANCŮ

### 5.1. Osobnost pedagoga

Pedagog, má za úkol studentům předat teoretické znalosti, nacvičit praktické dovednosti v odborných učebnách nebo přirozených podmínkách nemocnice, a rozvíjet jeho afektivní postoje v takové míře, která je nutná k jeho výkonu povolání. Pedagog by měl své postoje, názory a chování za jistých situací studentům názorně předvádět. Být, laicky řečeno, chodícím důkazem toho „jak se to dělá správně“. To je ale ovlivněno právě osobností daného pedagoga, jeho motivací k výkonu zdravotnického a pedagogického povolání a rozsahem praxe (Venglářová, 2011).

Pakliže má pedagog fungovat jako zdárný příklad pro studenty, měl by mít osvojenou spoustu psychických vlastností. Mezi takové vlastnosti se řadí intelektové, citové a volní. Intelektové vlastnosti zahrnují zejména pružnost v myšlení, tvůrčí myšlení a organizační schopnosti. Pružností jsou myšleny pohotové reakce pedagoga, kterými se zabraňuje sklonu ke stereotypu. Stejně tak tomu pomáhá i tvůrčí myšlení. Organizační schopnosti jsou nezbytnou součástí práce jak s pacienty, tak se studenty. Nezvládnutí této schopnosti může mít špatný dopad na studenty i pacienty. Z citových vlastností by u pedagogů neměly chybět: cit pro spravedlnost, stabilita vlastních citů, ochota řešit problémy druhých. Mezi volní vlastnosti patří: chování pedagoga, musí být disciplinovaný a musí se umět ovládat (Venglářová, 2011).

Upevňuje výsledky vzdělávacích cílů, kontroluje je, usměrňuje a hodnotí. Plánuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, řídí proces osvojování vědomostí, dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby a zájmy, plní výchovné cíle (Vališová, Kasíková, 2007, s. 15).

Mnohé úkoly pedagogů již dnes mohou nahradit technické prostředky, jako je audiovizuální technika, učební didaktické programy (Grecmanová, 1999, s. 197).

Povolání pedagoga je v dnešní době velmi náročné, neustále probíhá v měnících se podmínkách. Pedagogové i studenti přinášejí do škol problémy ze svého soukromého života, ve školní práci se často odráží jejich dění. Pedagog musí neustále reagovat na zážitky a zkušenosti studentů, které nejsou vždy kladné. Řeší řadu výchovných problémů. Pedagogové i studenti zažívají i řadu zklamání a vlastních neúspěchů (Grecmanová, 1999, s. 187).

Vyspělou osobnost podpoří i sociální dovednosti a schopnosti, obzvláště přívětivost, schopnost vnímat druhé, komunikativnost, schopnost týmové spolupráce, umění efektivně řešit vzniklé konflikty, vést se studenty Sokratovské otázky „Proč?“ (Venglářová, 2011; Gordon College, 2017).

Velký význam pedagoga ve výchově již zdůraznil J. A. Komenský, který přirovnával pedagoga ke „slunci, neboť od něho vychází a na něm závisí celý život školy“ (Komenský, 1960 in Grecmanová, 1999, s. 165).

*Zákon č. 178/2016 Sb. ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů účinném od 1. 9. 2016 upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství*

## **5.2. Motivace**

Motivace dospělého člověka, seniora ale i dítěte je důležitá pro jeho uvědomění si vnitřních a vnějších pohnutek, pro chápání vlastní mysli. Co a kdo může některého motivovat, může mít negativní dopad na jiného a naopak. Každý jsme jedinečnou osobností a každého motivuje a demotivuje rozdílná věc. Základem motivace bývá úspěch nebo prospěch, který student získává tím, že se bude vzdělávat. Motivy mohou být vnitřní nebo vnější činitelé, které řídí chování a spojují se s vědomým snažením k určitému cíli. Vnitřní motivace je účinnější a silnější než motivace vnější. Obecně lze říci, že vnitřní motivace je touha mého vlastního já, potěšení z aktivit, naopak motivace vnější je odrazem vnějších tlaků. Motivační struktura zahrnuje 5 vnitřních hybných podnětů: potřeby, hodnoty, zájmy, zvyky, ideály (Rabušicová, 2008).

Interpretativní faktor motivace je spojením faktoru biologického, psychologického, sociálního jako jednotlivých složek osobnosti s různým typem odlišností jako je národnost, dědičnost, kompetence, vlohy (Facová, 2009).

Objektivistický faktor motivace vychází z politických demografických a ekonomických důsledků. Demografické faktory jsou dány z hlediska biologie člověka (migrace, různorodost, zalidnění), politický faktor ovlivňuje motivaci členěním společnosti podle existence náklonných či nesympatických politických stran, ekonomický faktor je dán postavením, výší výdělku či vzděláním (Facová, 2009).

Motivace je neoddelitelnou a nejdůležitějších součástí a předpokladem úspěšného učení. Vyrůstá při ní obecná úroveň aktivity, která usnadňuje psychické procesy, umožňuje výběrové řízení aktivity a se vzrůstající motivací přechází z pasivního chování do účelově zaměřených aktivit. Je známo, že je-li motivace vysoká, i výkon bude vysoký. Pro učení platí, že motivace učení klesá s růstem obtížnosti úkolu. Ujasněním si proč se chci učit, čemu, jak a s kým určuje výsledek procesu učení a je nutné při překonávání nejrůznějších obtíží se studiem spojených. Jako silné motivy v procesu vzdělávání dospělého člověka se ukázaly především potřeba osobního rozvoje, rozvoje dovedností a znalostí, potřeba překonávat sám sebe a potřeba ocenění, se kterou velmi souvisí motivační činitel zvaný systém hodnocení a odměňování (Heinová a kol., 2008).

Správná a cílená motivace je považována za klíč k úspěchu. Měla by vycházet z pevných vnitřních předsezetí. Na otázku „jak koho motivovat“ nedostaneme jednoznačnou odpověď, jelikož motivace není technika, kterou se člověk naučí, jako číst a psát, ale jde spíše o umění, které vychází z osobnosti (Facová, 2009).

### **5.3. Vliv role pedagoga na výkonnost studentů**

Vztah mezi pedagogem a studentem je základem vzdělávacího procesu. Pedagog a student představují základní činitele výchovně vzdělávacího procesu (kvalita, kvantita, výsledky) (Pelclová; Semrádová, 2014).

Pedagog zde není autoritou, která ví, umí a vykládá. On sice ví a umí, ale nedává to najevo. Pokud někdo něco vykládá, pak je to student. Pedagog je ten, kdo organizuje hodinu, pobízí studenty k práci, zadává vhodné úlohy, raduje se se studenty z jejich objevů a řídí jejich diskuse. Plánuje a realizuje vyučovací hodiny, ve kterých hlídá, aby měl každý práci (Phillippo et al., 2013, s. 8). Citlivě reaguje na aktuální situaci mezi studenty - individualizuje: snižuje či zvyšuje úroveň obtížnosti dané úlohy podle toho, jak se kterému studentovi právě daří, umožňuje práci jednotlivě či ve skupinách podle volby studentů. Je tichým průvodcem jednotlivých hodin matematiky, ale nestává se hlavním aktérem těchto hodin (Phillippo, 2013, s. 8). Pokud vyučující chtějí učit kvalitně, pak změna jejich role patří k nejtěžším. Je těžké zvyknout si na fakt, že po zadání úlohy o ní diskutují studenti. Jejich návrhy k postupu řešení jsou často neobvyklé, neúplné či dokonce chybné. Tyto momenty jsou však klíčové pro studentovo budoucí poznání (Vališová et al., 2007). Práce s chybou zde hraje jednu z nejdůležitějších rolí. Pedagog studentské návrhy k řešení nehodnotí. Obrací se opět na kolektiv třídy a ptá se, zda s návrhem třída souhlasí, či nikoli a proč. Studenti se tak učí analyzovat chyby. A to jak chyby vlastní, tak chyby spolustudenta. Prostřednictvím chybných řešení se dostávají k řešení správnému. Svě zkušenosti postupně zobecňují, prohlubují si své poznatky a tématu začínají rozumět (Mareš, 2013). Vyučující však nesmí být tím, kdo se pokouší studentovu cestu za poznáním zkrátit jakoukoli vlastní moudrostí. Poznání studentů by pak dostalo trhlinu. Trhlinu, která se již nemusí zacelit a na kterou student následně doplatí v budoucnosti. Jakákoli zkratka, byť míněná zcela upřímně, vede k formalismu, tedy k nemoci, kdy to vypadá, že student umí, ale umí jen dočasně. Umí jen do té míry, dokud si pamatuje, co vyučující říkal (Mareš, 2013).

Během svých příprav pedagog nepromýšlí výklad. Promýšlí úlohy, prostřednictvím kterých pomůže studentovi, aby pochopil. Pracuje s různorodostí studentů. Ví, že má ve třídě jak studenty nadané, tak ty slabší. Proto se učí připravovat tzv. gradované úlohy, tedy úlohy různé obtížnosti, aby vyhověl všem mentálním skupinám studentů ve své třídě. Učí se najít k úloze v učebnici úlohu nižší nebo vyšší obtížnosti (Mareš, 2013).

#### 5.4. Motivace studentů

- Studenty informovat, čeho přesně mají dosáhnout;
- Chválit studenty – pochvala nesmí být příliš častá, vede rychle k přesycení a její časté používání může zrušit její motivační účinek;
- Používání testování a známkování – student se učí v podmínkách, kdy za test dostane známku, ale mimo rámec těchto podmínek nemusí být motivován k učení;
- Vzbudit napětí a zvědavost – vyvolat překvapení, vyvolat pochybnosti nebo konflikt (věřit, nevěřit), vyvolat nejistotu (neřešitelné problémy), vzájemná konfrontace zdánlivě neslučitelných požadavků;
- Neočekávané situace – student hovoří o svých problémech a pedagog se přizná ke svým;
- Využít simulace hry;
- Snížit atraktivitu konkurujících motivačních činitelů na minimum – studenti s vysokým motivem před spolustudenty snižují autoritu vyučujícího;
- Snížit u studentů případné nepříjemné následky účasti na vyučování: ztráta sebeúcty, fyzické nepohodlí, dostat odpověď nebo otázku, které nerozumíme, muset přestat se zajímavou prací, psát test z látky, která nebyla předepsána, zažívat situace, kdy vyučující nereaguje na prosby studentů, postupovat s vykládanou látkou příliš rychle, neporovnávat s nejlepšími studenty ve třídě, nebo být zařazen do skupiny slabších (Mareš, 2013).

## 6. METODIKA A ORGANIZACE VÝZKUMU

Tato kapitola se zabývá volbou a charakteristikou konkrétní výzkumné metody a technikou sběru dat, které byly využity v této diplomové práci. Jsou zde vytyčené cíle realizovaného výzkumu spolu s výzkumnými otázkami, dále zahrnuje popis kritérií pro výběr participantů do výzkumného šetření, organizaci samotného sběru dat a jejich následné zpracování a interpretaci. Výzkum může přinést důležité poznatky pro lektory školící hygienu rukou, ale také mohou poskytnout důležité informace organizaci, v které lektoři pracují.

### 6.1. Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

**Hlavním cílem** výzkumného šetření práce bylo zjistit, jak lektori hygieny rukou, za použití různých výukových metod vzdělávají zaměstnance, ve zdravotnickém zařízení.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaké výukové metody lektori používají, při školení hygieny rukou?

**Dílčí cíl č. 1:** U lektorů zmapovat znalosti výukových metod a jejich využití při školení hygieny rukou.

**Dílčí otázka č. 1:** Které výukové metody, při školení hygieny rukou převládají?

**Dílčí cíl č. 2:** Ověření účinnosti metod školení hygieny rukou.

**Dílčí otázka č. 2:** Jakým způsobem lektor ověřuje teoretické znalosti a praktické dovednosti po ukončení školení?

**Dílčí cíl č. 3:** Zmapovat faktory, které mají vliv na kladné či záporné přijetí školení u zaměstnanců.

**Dílčí otázka č. 3:** Co ovlivňuje efektivitu školení na straně zaměstnanců?

**Dílčí cíl č. 4:** Zmapovat změny, které přispívají ke zvýšení úrovně školení v oblasti hygieny rukou.

**Dílčí otázka č. 4:** Jaké je potřeba provést změny, ve školení hygieny rukou, aby se zvýšila efektivita?

### 6.2. Charakteristika výzkumné metody

Pro uskutečnění výzkumného šetření byla na základě předchozího studia odborné literatury (články, monografie), zvolena metoda kvalitativního výzkumu, jelikož umožňuje danou problematiku prozkoumat dostatečně do hloubky. Creswell definuje kvalitativní výzkum jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociologického nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický*



*obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell In Hendl, 2005, s. 50).*

Výhodou této metody je její pružnost, která umožňuje výzkumníkovi různě upravovat či doplňovat v průběhu jeho zkoumání (sběru dat) výzkumné otázky a umožňuje mu získat podrobný (hloubkový) popis či vhléd do zkoumané problematiky. Vzhledem k tomu, že je výzkumník v přímé interakci s informantem, umožňuje tato metoda zohlednit působení kontextu, lokální situaci a podmínky (Hendl, 2005). Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, pochopit, jak on vidí věci či situace a posuzuje určité jednání. Každý člověk je jedinečný, proto se má zkoumat hlavně holisticky, vcelku. Cílem tedy není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního problému a objevení nových souvislostí, které se kvantitativním výzkumem nedají zjistit (Gavora, 2000).

### **6.2.1. Technika sběru dat**

Sběr dat byl realizován pomocí polostrukturovaných individuálních rozhovorů. Přínosem těchto individuálních rozhovoru byla větší otevřenost i kritičnost lektorů hygieny rukou vůči sobě samým, ostatním členům ve vedení nemocnice, či dané problematice.

Interwiev je metodicky vedený rozhovor, s cílem získat potřebné informace, ale současně nejefektivnější metoda pro získání kvalitativních dat (Miovský, 2006).

Hendl označuje vedení rozhovoru za „*učení i vědu*“ zároveň, jelikož vyžaduje nejen určité dovednosti, ale i citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění, ale také zkušenosti (Hendl, 2005, s. 166).

Zásadou dobrého rozhovoru je i pozorování vnějších projevů člověka, sebereflexe a schopnost tazatele projevit v průběhu rozhovoru své pocity, což přispívá k utvoření důvěrnějšího vztahu mezi tazatelem a dotazovaným a zvyšuje motivaci dotazovaného (Miovský, 2006).

V úvodu rozhovoru je vhodné věnovat pár chvil k namotivování a zaujetí účastníka výzkumu, odstranění obav a posílení jeho sebedůvěry (Gavora, 2000).

Důležitost je také ve správném pořadí kladení otázek, kdy postupujeme od neproblémových k více složitým, při kterých se snažíme získat konkrétní informace, názory, pocity apod. V této fázi má být navozena atmosféra důvěry (Hendl, 2005). Tazatel si dopředu připraví určité schéma rozhovoru, kde specifikuje okruhy otázek, které může během rozhovoru pružně měnit pořadí těchto okruhů, pokládat doplňující otázky a inquiry (tzn. upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka; ověření, že výzkumník správně pochopil odpověď informanta). U polostrukturovaných rozhovorů máme tedy tzv. jádro rozhovoru, kdy má tazatel jistotu, že budou probrána všechna jeho potřebná témata.

### **6.3. Organizace výzkumného šetření**

Sběr dat probíhal od května 2020 do srpna 2020 pomocí nestandardizovaných polostrukturovaných rozhovorů. Na začátku výzkumu, byly vytipovány lektoři hygieny

rukou splňující kritéria výběru (viz tabulka 2 níže), kteří byli následně oslovováni a pokud projevili svůj souhlas s účastí ve výzkumném šetření, bylo přistoupeno k realizaci šetření. Sběr dat pokračoval do doby, než bylo dosaženo teoretické saturace.

Zrealizované rozhovory byly pořízeny na audiozáznam, aby bylo možné tyto rozhovory následně doslovně přepsat a předešlo se tím tak, ke ztrátě důležitých informací. K nahrávkám měl přístup pouze hlavní výzkumník, aby byla zachována anonymita jednotlivých informantů. Současně došlo v prepisech i k zachování anonymity jména informantů. Pravdivá data jsou bezpečně uložena v osobním archivu hlavního výzkumníka. Všechny rozhovory probíhaly ve volném čase informantů, mimo jejich pracoviště, v klidném venkovním prostředí bez přítomnosti dalších osob. Informanti odpovídali na předem připravené otázky (viz struktura rozhovoru), které se zaměřovaly na povědomí účastníků o možnostech využití výukových metod při nácviu hygieny rukou. Pořadí otázek bylo v průběhu rozhovoru dle potřeby měněno, k dosažení co nejvalidnějších informací byly pokládány i doplňující otázky.

### **6.3.1. Etické aspekty**

Etická stránka výzkumu byla rovněž splněna. Všichni informanti byli předem poučeni o záměrech, průběhu a okolnostech výzkumu a následném zpracování získaných informací do diplomové práce. Dále byli poučeni o možnosti odstoupení z výzkumu v jakékoliv jeho fázi a o zajištění jejich anonymity, při následné analýze získaných informací. Po poučení všech účastníků a před realizací rozhovoru byl získán písemný (informovaný) souhlas, který je uveden v příloze 1 a bezpečně uložen v mém osobním archivu.

### **6.3.2. Charakteristika souboru informantů**

Výzkumný vzorek se skládal z 10 informantů z řad lektorů hygieny rukou pracujících, v různých, nemocničních zařízeních. Tyto informanti byli do výzkumného šetření zařazeni na základě záměrného výběru. Podstatou metody je, že jsou oslovováni pouze ti informanti, kteří splňují předem daná kritéria, pro zařazení do výzkumu. Kritéria výběru byla následující:

- způsobilost k výkonu nelékařského zdravotnického povolání bez odborného dohledu (dle Zákona č. 96/ 2004 Sb.);
- praxe v lektorování déle jak 3. roky;
- teoretické znalosti a praktické dovednosti v oblasti hygieny rukou;
- ochota podílet se na výzkumném šetření.

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku

INFORMANT <sup>1</sup>	DÉLKA PRAXE	PRACOVNÍ POZICE	POČET ZAMĚŠTNANCŮ NA ŠKOLENÍ	TYP VÝUKOVÉ METODY TRADIČNÍ vs AKTIVIZUJÍCÍ	ABSOLVOVANÉ KURZY (TÝKAJÍCÍ SE HYGIENY RUKOU)
L 01 (Bc., PSS)	4 roky	Vedoucí sestra	10-15	Tradiční	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 02 (Mgr., PSS)	4 roky a 6 měsíců	Vedoucí sestra	10-15	Tradiční	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 03 (Mgr.,)	6 let	Vedoucí sestra	Do 10	Tradiční	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 04 (Bc.,)	3 roky a 5 měsíců	Vedoucí bratr	10 -20	Tradiční Aktivizující	Žádné, studující Bc. obor ošetrovatelství (v rámci některých předmětů probíraná problematika)
L 05 (PSS,)	4 roky a 3 měsíce	Vrchní sestra	10-15	Tradiční Aktivizující	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 06 (Bc., PSS)	5 let	Vrchní sestra	10-15	Tradiční Aktivizující	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 07 (PSS,)	6 let	Staniční sestra	10-20	Tradiční Aktivizující	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 08 (PSS,)	8 let	Vedoucí sestra	10-15	Tradiční Aktivizující	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 09 (PSS,)	5 let a 6 měsíců	Staniční sestra	Do 10	Tradiční	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie
L 10 (Bc., Dis.,)	6 let	Vedoucí sestra	10-15	Tradiční	Kurz práce na úseku Hygieny a Epidemiologie

Zdroj: Autor textu

## 6.4. Analýza získaných dat

Analýza je vědecká metoda založená na dekompozici celku na elementární části, je to metoda zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší, základní celky. Cílem analýzy je identifikovat podstatné a nutné vlastnosti elementárních částí celku, poznat jejich podstatu a zákonitosti. Získat znalosti o systému, zjistit nedostatky a slabá místa, uvědomit si potřebné změny (Hoffer et al., 2002).

Zpracování získaných dat a jejich příprava pro následnou analýzu v úvodní fázi spočívala v doslovné transkripci rozhovorů z nahraných audiozáznamů do textového procesoru Microsoft Office Word. Jednotlivé opisy rozhovorů byly autorkou práce opakovaně pročítány, analyzovány a byly vyhledávány významově důležité části, které byly barevně označeny a opatřeny příslušným kódem – tzv. otevřené kódování. Otevřené kódování se váže k prvnímu průchodu textem. Cílem této fáze je tematické rozkrytí analyzovaného textu. Hlavní výzkumník si všímá témat a přiřazuje jim kódy, může kódovat jednotlivá slova, věty nebo odstavce. Kódy volí tak, aby zahrnovaly konkrétní jevy v textu do obecnějších konceptů nebo kategorií. Rozdíl mezi konceptem a kategorií spočívá v tom, že koncept je ve vztahu ke konkrétnímu jevu v textu méně obecný než kategorie. Více konceptů se tedy dá sloučit pod jednu kategorii. Výsledkem otevřeného kódování je seznam konceptů a kategorií, které nám dávají přehled o tématech v textu (Hendl, s. 251, 2016). Následně byly mezi jednotlivými částmi textu (kódy) vyhledávány určité spojitosti, aby bylo možné jejich vzájemné propojení do větších celků, tzv. kategorií, popřípadě subkategorií – tzv. axiální kódování.

Při axiálním kódování se hlavní výzkumník ptá, zdali nelze některé koncepty sloučit do kategorií či zda není vhodné sloučit určité kategorie. Poté provádí analýzu vztahů mezi kategoriemi. Snaží se postihnout tu kategorii, která propojuje všechny ostatní (fenomén). Těmi podle obecného kódovacího paradigmatu jsou kontext, kauzální podmínky, intervenující podmínky, následky a strategie jednání (Hendl, s. 252, 2016).

Opisy rozhovorů měli možnost účastníci výzkumu pročíst a zároveň tak docházelo ke kontrole transkripce samotnými informanty.

## 7. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola je vyhrazena k interpretaci výsledků, ke kterým bylo dospěno na základě provedených rozhovorů s celkem 10 lektory. Rozhovory probíhaly individuálně v různé dny a různé časy v období od 10. 5. 2020, kdy byl proveden rozhovor s prvním lektorem, do dne 30. 8. 2020, který dotazování zakončil. Rozhovory se týkaly metod výuky při nácviku hygieny rukou. Toto téma zabývající se metodami výuky je velice obsáhlé, z toho důvodu diplomová práce přesahuje svým počtem stran stanovené rozmezí.

### Struktura rozhovoru

Znění všech otázek položených při rozhovoru je následující:

1. Jak dlouho školíte zaměstnance v oblasti hygieny rukou?
2. Jaké vzdělávací kurzy jste sám/ sama absolvoval/a v oblasti pedagogiky a didaktiky?
3. Můžete prosím definovat pojem metoda výuky?
4. Jaké používáte klasické výukové metody při teoretické výuce?
5. Jaké, používáte klasické metody výuky při praktické výuce?
6. Proč tyto klasické metody, jak u teoretické i praktické výuce, využíváte nejčastěji?
7. Jakým způsobem jste si ověřil/a účinnost klasických výukových metod?
8. Jakým způsobem ověřujete teoretické znalosti?
9. Jakým způsobem ověřujete praktické dovednosti?
10. Myslíte, že přednáška je pro teoretickou výuku dostačující?
11. Při nácviku hygieny rukou ověřujete správnost provedení UV – lampou?
12. Provádíte i stěry z rukou?
13. Znáte aktivizující metody výuky? Která by byla pro Vás vhodná?
14. Využíváte je?
15. Pokud nikoliv. Jaký máte k tomu důvod?
16. Máte nějaký návrh, jak školení udělat zajímavější? Proč si myslíte, že by tato metoda byla vyhovující?
17. Myslíte, že by se mohla změnit efektivita vzdělávacího procesu?

18. Jak budete u této aktivizující metody ověřovat teoretické znalosti a praktické dovednosti?

19. Myslíte si, že je tato metoda vhodná i pro nově nastupující zaměstnance? Co by pro ně bylo lepší než doposud používaná tradiční metoda?

20. Existuje ještě něco konkrétního, o čem byste se ještě, v rámci tohoto tématu, rád/a zmínila a co dosud nezaznělo?

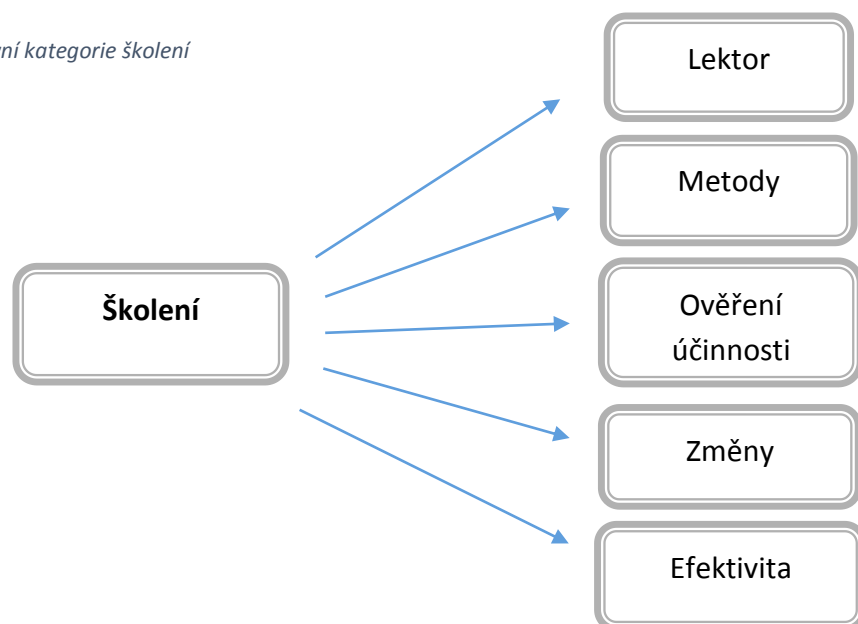
Rozhovory byly pořizeny s informanty, kteří vykonávají převážně vedoucí profese v různých, nemocničních zařízeních a v rámci této profese současně lektorují hygienu rukou. Ve výzkumném vzorku bylo šest lektorů s vysokoškolským vzděláním a čtyři lektori vzdělání středoškolské se specializací. Z deseti informantů bylo 9 participantů, kteří absolvovali kurz na úseku práce hygieny a epidemiologie, pouze jeden informant tento kurz neabsolvoval. Po přepisu výzkumných dat následovaly dílčí úpravy pracovního textu a pro analýzu dat byla použita technika otevřeného kódování. Tyto kódy byly přiřazeny k hlavním kategoriím a subkategoriím, které byly průběžně revidovány, přejmenovávány a doplňovány. Zjištěné výsledky poskytují pohled na efektivitu vzdělávání během školení v oblasti hygieny rukou a dodržování režimových opatření.

Hlavní kategorie jsou koncipovány do pěti oblastí (obrázek 1) a jsou členěny do dalších subkategorií. Následující kapitoly jsou rozděleny tak, že každá hlavní kategorie i jí podřízená subkategorie je podrobně popsána a barevně odlišena.

### Analýza lektorů

Jak bylo uvedeno výše, výzkumný vzorek zahrnoval celkem 10 lektorů. Z toho 2 lektori disponovali vysokoškolským vzděláním druhého stupně (magisterský titul Mgr.), 3 lektori měli vysokoškolský titul prvního stupně (titul Bc.) a 5 lektorů mělo vzdělání středoškolské.

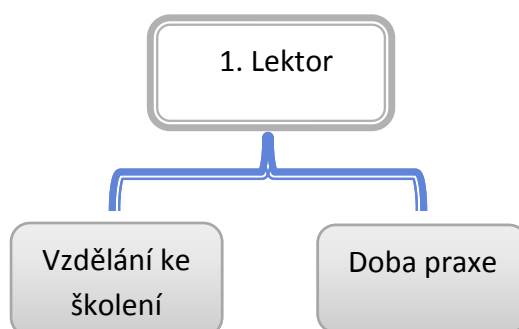
Obrázek 1 Hlavní kategorie školení



## 7.1. Lektor

Této kategorii týkající se lektora byly stanoveny 2 subkategorie – vzdělání ke školení a doba praxe. Lektor, a s ním spojená jeho profese, představuje pro zaměstnance významný faktor, který ovlivňuje jejich vzdělávání a spokojenost během školení hygieny rukou. Je od něj očekáván všeobecný přehled v dané problematice, své teoretické znalosti a praktické dovednosti předává posluchačům. Vyučovanou problematiku přednáší teoreticky případně i s praktickými ukázkami. Z výzkumných dat byly stanoveny dvě subkategorie (obrázek 2).

Obrázek 2 Kategorie lektor



### a) Subkategorie: Vzdělání ke školení

V rámci subkategorie vzdělávání ke školení byla informantům položena otázka č. 2: *Jaké vzdělávací kurzy jste sám/sama absolvoval/a v oblasti pedagogiky a didaktiky.* Část lektorů absolvovala výuku pedagogiky a didaktiky jako součást předmětu při studiích.

*(L 02) „Pedagogiku a didaktiku jsem měla jen na škole okrajově nebo spíše jako předmět, ...“*

*(L 03) „... Pedagogiku a didaktiku jsem měla jako předmět na vysoké škole, který byl zakončen zkouškou.“*

*(L 04) „Ano, v rámci magisterského studia na vysoké škole, v předmětu Pedagogika.“*

*(L 08) „Pedagogiku a didaktiku jsem studovala pouze z knížek na škole, kde jsem to měla v rámci předmětu, ...“*

I když tito lektori absolvovali výuku v oblasti pedagogiky a didaktiky při svých studiích, většina z nich ale sama žádný další vzdělávací kurz neabsolvovala.

*(L 02) „... ale že bych já absolvovala nějaké školení, vzdělávací kurz, to se říct nedá.“*

*(L 03) „V oblasti pedagogiky a didaktiky žádné, ...“*

(L 08) „... jinak že bych prošla kurzem na toto vzdělání, to ne.“

Jediná lektorka uvedla, že mimo vzdělání v oblasti pedagogiky a didaktiky v rámci předmětu při studiu, absolvovala alespoň kurz z oblasti hygieny.

(L 03) „... absolvovala jsem jen kurz v Motole na úseku práce hygieny a epidemiologie, který byl spíše na úrovni hygieny rukou a nozokomiálních nákaz...“

Dále většina lektorů uvedla, že žádné vzdělání v oblasti pedagogiky a didaktiky nemá.

(L 01) „Kurzy v této oblasti jsem žádné neabsolvovala, ...“

(L 05) „Bohužel žádné, ... ale kurz nemám žádný.“

(L 06) „Bohužel nemám žádné.“

(L 07) „Nemám žádné vzdělání v této oblasti, ...“

(L 09) „... jinak kurz nemám.“

(L 10) „Žádné nemám.“

Je možné si povšimnout častého použití výrazu *bohužel*, který by mohl naznačovat určitou lítost nad neabsolvováním žádného vzdělávacího kurzu. Zde je velice kladně shledáván pozitivní přístup některých lektorů, kteří se i přes tento „nedostatek“ snaží vlastní pílí „samovzdělávat“ v této oblasti alespoň z knížek nebo z internetových příspěvků.

(L 01) „... ale občas si přečtu něco na internetu, někdy jsou tam zajímavé články, které mě zaujmou.“

(L 05) „...něco málo si přečtu na internetu, ...“

(L 07) „... možná trošku z knížek, nebo z internetu.“

(L 09) „Pedagogiku a didaktiku mám okrajově přečtenou jen z internetu nebo nějakých knih, ...“

## **b) Subkategorie: Doba praxe**

K této subkategorii byla lektorům položena otázka č. 1: *Jak dlouho školíte zaměstnance v oblasti hygieny rukou?* Z dostupných odpovědí vyplývá, že doba školitelské praxe je různá a u výzkumného vzorku se nachází v rozmezí mezi 3 až 8 lety, přičemž průměrná délka praxe se pohybuje okolo 5 let.



Necelá polovina participantů uváděla délku lektorské praxe zaokrouhlenou na celé roky.

*(L 01) „V naší nemocnici jsem začala se školením v roce 2016, byl to asi prosinec, takže tento rok to budou celé 4 roky.“*

*(L 03) „Školení provádím celkem 6 let, ...“*

*(L 06) „Již 5 let.“*

*(L 07) „Školení provádím již 6. rokem.“*

Někteří informanti uváděli u své délky praxe vedle počtu roků i přesný počet měsíců.

*(L 02) „... a já školení provádím celkem 4,5 roku, ...“*

*(L 05) „V prosinci to bude přesně 4 roky a 3 měsíce.“*

*(L 08) „Něco přes 8 let a myslím, že 2 měsíce k tomu, ...“*

*(L 09) „... jinak já školím 5,5 let.“*

Někteří informanti si nebyli přesnou délkou praxe jisti na 100 %, proto sdělili přibližnou délku praxe.

*(L 04) „Myslím 3 roky a 5 měsíců.“*

*(L 08) „... přesně si to nepamatuji.“*

*(L 10) „Asi 6 let.“*

Jediná informantka projevila své emoce k délce své školitelské praxe, které by se daly kategorizovat jako údiv/obdiv, že školení provádí již tak dlouho.

*(L 02) „...já školení provádím celkem 4,5 roku, což už je také nějaký ten pátek.“*

Vzhledem k charakteru otázky, která mohla být pochopena dvojsmyslně, pár lektorů odpovědělo i na průměrný čas strávený jedním školením.

*(L 02) „Záleží, jak to myslíte? Školení zaměstnanců trvá asi 25 minut, ...“*

*(L 09) „Tak pokud se jedná o školení, to trvá cca 20 minut, ...“*

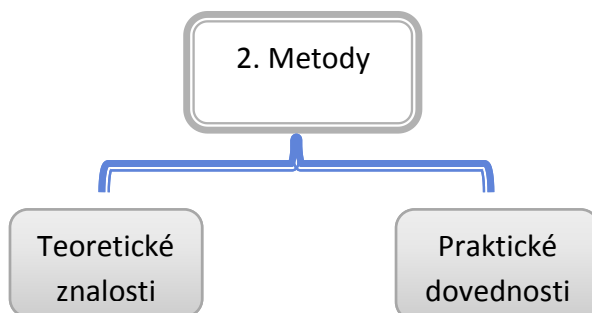
Jediná lektorka uvedla, že se ke školení zaměstnanců v oblasti hygieny rukou dostala náhodou.

*(L 03) „... dostala jsem se k tomu náhodou, vrchní sestra otěhotněla, která zde školila a já po ní převzala toto školení hygieny rukou.“*

## 7.2. Metody

Této kategorii věnované metodám byly přiřazeny 2 subkategorie – teoretické znalosti a praktické dovednosti (obrázek 3). Lektorům byly položeny otázky č. 3: *Můžete prosím definovat pojem metoda výuky?*

Obrázek 3 Kategorie Metody



Někteří participanti definovali pojem metoda výuky jako prostředek, postup či cestu vedoucí k určitému cíli.

*(L 02) „... nebo jak dosáhnout nějakého cíle pomocí zvolené metody.“*

*(L 03) „Mohu definovat jako nějakou cestu, která mě má dovést k určitému cíli v činnosti, kterou provádím. ...“*

*(L 04) „Metoda výuky je postup, který si vyberu k dosažení cíle, tak abych zaměstnancům, které školím, předal své znalosti.“*

*(L 08) „Pokud chci dosáhnout nějakého cíle, zvolím si takovou metodu, abych svého cíle dosáhl.“*

Jiní informanti přirovnávali metodu výuky rovněž k prostředku, ale který používají při výuce, aby své zaměstnance něco naučili.

*(L 01) „Metoda výuky? Je to určitá metoda, kterou školíme zaměstnance, nebo spíše kterou používáme při školení.“*

*(L 05) „Pojem metoda výuky bych asi přiřadila k nějakému prostředku, který používám při školení, zaučení.“*

*(L 06) „Prostředek, který používá učitel v procesu výuky.“*

Zbylí participanti uvedli:

*(L 07) „Nějaký způsob předávání informací.“*

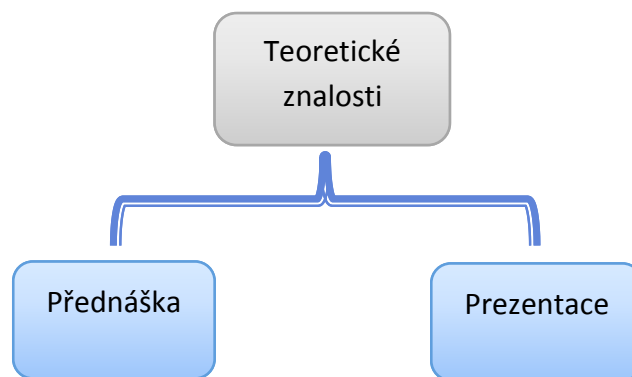
*(L 10) „To, co použiju při učení.“*

Z dostupných odpovědí je patrné, že lektori si jsou vědomi významu slovního spojení a významu metoda výuky.

#### **a) Subkategorie: Teoretické znalosti**

Teoretické znalosti lektorů jsou jedním z nejdůležitějších faktorů během školení a velmi ovlivňují kvalitu poskytované péče u zaměstnanců. I když lektori využívají převážně metodu přednášky, snaží se jí doplnit o zkušenosti z praxe, obrázky, či videa, aby ji učinili zaměstnancům zábavnější. Z dostupných odpovědí je možné si povšimnout vlastní iniciativy některých z participantů, kteří si vytvořili vlastní výukové prezentace a materiály. Tato subkategorie je dále členěna na další podkategorie přednášky a prezentace (obrázek 4). V rámci této subkategorie byla lektorům položena otázka č. 4: *Jaké používáte klasické výukové metody při teoretické výuce?*

Obrázek 4 Subkategorie Teoretické znalosti



Jako klasickou výukovou metodu při teoretické výuce využívá většina participantů přednášku.

*(L 01) „Asi nejčastěji zvolenou metodou je přednáška, ...“*

*(L 02) „Na teoretickou výuku používám, z těch klasických, metodu přednášky, tou vždy zahajuji každé školení.“*

*(L 04) „Nejčastěji používám metodu přednášky.“*

*(L 07) „Teorii většinou vykládám, také během výkladu diskutujeme a upřesňujeme si myšlenky.“*

*(L 08) „K teorii nejvíce používám přednášku s výkladem.“*

*(L 09) „Hodně přednášku, ...“*

*(L 10) „Během přednášky vysvětluji a vyprávím.“*

Část informantů využívá k výuce kromě přednášky i další podpůrné prvky.

*(L 03) „...přednášku s písemným testem.“*

*(L 05) „Při školení teoretické výuky používáme prezentaci, přednášku, videa, obrázky.“*

*(L 06) „Asi jako všichni přednášku, diskusi, vysvětlování.“*

*(L 09) „..., že jim během přednášky vyprávím o probíraném tématu, také když neví, snažím, se jim téma znovu vysvětlit, takže se tam objevuje i rozhovor mezi mnou a zaměstnancem.“*

Jediná lektorka vyjádřila nespokojenost s původním stylem výuky, který sama takto vylepšila.

*(L 03) „Dříve jsem používala jen přednášku, spíše jsem četla ze směrnice správný postup, jak provádět hygienu rukou, toto mi nevyhovovalo. Rok na to jsem zavedla po vytvoření své prezentace přednášku s písemným testem.“*

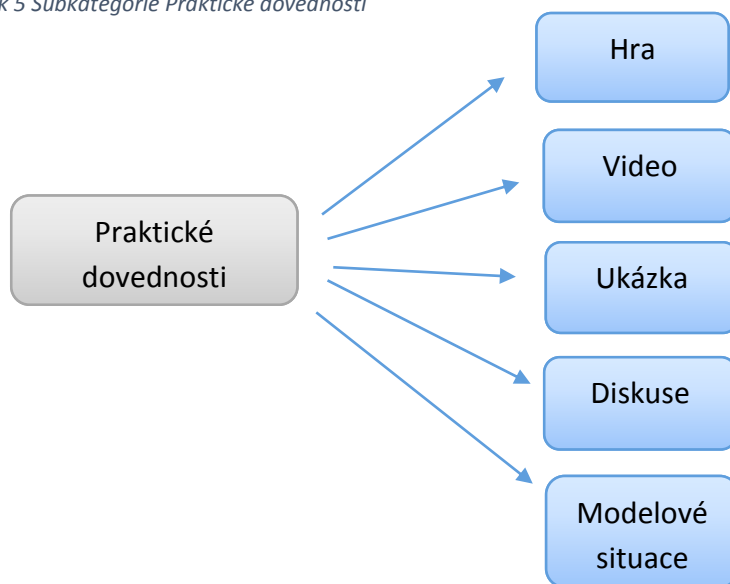
Také další lektorka uvedla, že pro výklad teoretické výuky používá vlastnoručně vytvořenou prezentaci.

*(L 01) „... mám svou prezentaci, kterou používám při školení.“*

#### **b) Subkategorie: Praktické dovednosti**

Praktické dovednosti jsou součástí výukových metod lektorů, zde si zaměstnanci osvojí své teoretické znalosti (obrázek 5). U této subkategorie lektori odpovídali na otázku č. 5: *Jaké, používáte klasické metody výuky při praktické výuce?* Lektoři vnímají použití UV-lampy jako ideální praktickou část výuky, kdy si sami zaměstnanci na vlastní kůži mohou vyzkoušet správnost provedení hygienické dezinfekce rukou. Jiní lektori vítají pozorovací metody a názorné metody.

Obrázek 5 Subkategorie Praktické dovednosti



Polovina dotázaných lektorů využívá při školení pro praktickou část výuky jako metodu minimálně UV – lampu.

*(L 02) „Na konci teoretické přednášky následuje praktická, kde si každý zaměstnanec vyzkouší pod UV-lampou správné provádění hygienické dezinfekce rukou, za použití fluorescenčního přípravku, který je nalit do alkoholové dezinfekce na ruce.“*

*(L 03) „Po přednášce a vyplnění písemného testu, si zaměstnanec vyzkouší dezinfekci rukou pod UV-lampou, kde zjistí, zda jí provedl správně. V každém dezinfekčním přípravku máme fluorescenční přípravek, který nám pod UV světlem ukáže místa, která zaměstnanec dezinfikoval správně a která vůbec.“*

*(L 05) „Při praktické používáme UV – lampu, ...“*

*(L 08) „UV – lampu, ...“*

*(L 10) „UV-lampu, tu mají asi všichni.“*

Několik participantů uvádí využívání hned několika souběžných praktických metod výuky.

*(L 05) „Při praktické používáme UV-lampu, video, obrázky, názornou ukázkou.“*

*(L 06) „Docela se nám osvědčilo pozorování, předvádění, používání produkčního materiálu, nebo názorného.“*

*(L 08) „UV-lampu, předvádění, ukázkový materiál.“*

Několika lektorům se osvědčila metoda ukázky – nápodoby, nácvičku.

*(L 04) „Při praktické používám metodu demonstrace.“*

*(L 07) „Většinou se zaměstnanci nacvičujeme dovednosti, při nějaké situaci, nebo obrázku.“*

*(L 09) „Snažím se jim třeba danou situaci napodobit, aby měli představu o tom, co jim vyprávím. Některé scény jim i předvádím a oni mě pozorují, jak to dělám.“*

Jediný informant sice uvedl, že z praktických metod nejsou využívány žádné, nicméně je snaha o demonstraci alespoň prostřednictvím názorných obrázků.

*(L 01) „Praktickou vůbec nevyužíváme, zaměstnanci mají pouze při školení ukázány obrázky, jak správně si mýt a dezinfikovat ruce, obrázky jim pošlu po stolech, aby se podívali, a pak celé školení končí, pokud někdo nechápe tak mu to jen ukážu na sobě.“*

Poslední otázkou věnovanou používaným metodám při výuce (teoretickým a praktickým) byla otázka č. 6: *Proč tyto klasické metody, jak u teoretické i praktické výuce, využíváte nejčastěji?* Lektoři neshledávali na používání stávající klasické metodě výuky nic špatného. Odpovědi vyznívají neutrálním dojmem, kdy docházelo k pouhému konstatování, že školení jsou takto historicky daná, lektoři jsou na ně zvyklí, popřípadě ke změně nebyl dostatek času. Očividně je k zavedení změn nic netlačilo, nemotivovalo.

Na tuto otázku převážná většina participujících lektorů odpověděla, že školení byla a jsou takto historicky nastavena, a domnívala se, že zároveň neměnná.

*(L 01) „Školení jsem převzala po sestřičce, která odcházela na mateřskou dovolenou, bylo to tady tak zavedené a já jsem v tom jenom pokračovala, myslela jsem, že toto školení je zde tak dané a nic jsem na něm neměnila.“*

*(L 02) „Asi proto, že jsme na ně zvyklé a že se vždy školilo formou přednášky. ...“*

*(L 03) „Využíváme je pro to, že jsem neměla ještě čas stanovit nový plán pro nové školení, ...“*

*(L 05) „Historicky zavedené, vždy bylo převzato po člověku, který to dostal pokynem a ve školení pokračoval, splnil podmínky školení, ale posun ve školení žádný nebyl. Školení nebylo zajímavé.“*

*(L 06) „Jsou u nás zavedené několik let, nikdo je nezměnil, ...“*

*(L 09) „Protože tu byly a jsou zavedené již dlouho a já v nich pokračuji.“*

*(L 10) „Proč, protože jsem to tak převzala. Řekli mi, takhle to přednášej je to dostačující. Tak to tak dělám.“*

Někteří participanti zavedená konzervativní školení vylepšují nebo alespoň projevují snahu o jejich posun k lepšímu.

*(L 02) „... Vždy se k tomu každý rok přidá něco nového. Také asi pro to, že nepřišel nikdo s nějakým novým návrhem.“*

*(L 03) „... nyní pracujeme na zavedení e-learningu, který by měl fungovat od ledna 2021, jak pro nové, tak pro stávající zaměstnance.“*

*(L 09) „... Samozřejmě jsem je trošku o něco málo doplnila, než byly před tím, ale zas tolik se nezměnilo.“*

Několika informantům se tento styl metody výuky osvědčil. Chválí ho po rychlostní stránce i uspokojivosti výsledků.

*(L 04) „Z mého pohledu se jedná o nejrychlejší a nejúčinnější metody.“*

*(L 07) „Mám většinou uspokojivé výsledky a zaměstnanci chápou informace, které jim předávám.“*

*(L 08) „V praxi se mi jejich použití osvědčilo, je to taková klasika v učení, asi mám napozorované ještě ze školy.“*

*(L 06) „... a jelikož si myslím, že jsou pro nás dostačující.“*

### 7.3. Ověření účinnosti

Kategorie určená pro ověřování účinnosti používaných metod má rovněž 2 subkategorie – teorie a praxe (obrázek 6). Lektorům byla položena otázka č. 7: *Jakým způsobem jste si ověřil/a účinnost klasických výukových metod?* Z dostupných odpovědi lektorů lze spatřovat snahy o ověřování účinnosti prováděných školení, nejčastěji během auditů. Ty jsou vnímány negativně, neboť audity musí být ohlášeny dopředu, a zaměstnanci tak pouze „papouškují“ načtené informace. Lektoři projevují iniciativu při ověřování účinnosti školení, kdy někteří provádí kontrolu na denní bázi, je zde alespoň snaha o zavedení písemného testu po provedené přednášce.

Obrázek 6 Kategorie Ověření účinnosti



Jediná participující uvedla, že účinnost klasických výukových metod neověřuje žádným způsobem:

*(L 01) „Žádným, protože mě ani nenapadlo se na to nějak ptát, nebo něco nového zavádět. Myslela jsem si, že když je něco zavedené a předá mi to sestra, která zde školila dlouho, tak je to funkční.“*

Zbylí informanti uvedli, že účinnost ověřují. Často se vyskytovalo ověřování během auditů.

*(L 05) „Jednak při auditech, také v provozu na oddělení během dne, pozorováním zaměstnanců, vždy při nějaké činnosti, kterou provádí.“*

*(L 06) „Ověřuji si hlavně u zaměstnanců jejich znalosti, během auditu.“*

*(L 07) „... Také během auditu, ale ten je jen jednou za rok, takže ne všichni vždy odpoví správně.“*

*(L 08) „Většinou při auditech, ptám se, jaký mají zaměstnanci vědomosti a jak tyto vědomosti umí aplikovat do praxe. Bohužel audit nesmí být hlášený, to se pak všichni naučí nazpaměť a odpovídají jako z učebnice. Což je nevýhoda hlášeného auditu.“*

Někteří lektori využívají k ověření účinnosti klasických výukových metod dotazování.



(L 02) „Na konci přednášky se zaměstnanců vždy ptám, zda všemu rozumí, zda se nechtějí na něco zeptat, nebo něco vysvětlit a pokud nemají dotazy, tak přistupujeme k UV-lampě.“

(L 04) „Zpětnou vazbou dotazem, kdy se vždy po skončení školení zaměstnanců ptám na probírané téma a písemným testem.“

Hodně častým způsobem ověřování účinnosti výukových metod se osvědčila kombinace více možností. Především dotazem, písemným testem, UV-lampou, názornou ukázkou atd.

(L 03) „Pokud jsem ověřovala teoretické znalosti, tak každý zaměstnanec dostal na konci přednášky písemný test, pokud jsem ověřovala praktické dovednosti, tak následovala UV-lampa po písemném testu.“

(L 07) „Během školení chci po zaměstnanci, aby mi ukázal činnost, kterou dělá, že jí opravdu rozumí. Také během auditu, ale ten je jen jednou za rok, takže ne všichni vždy odpoví správně.“

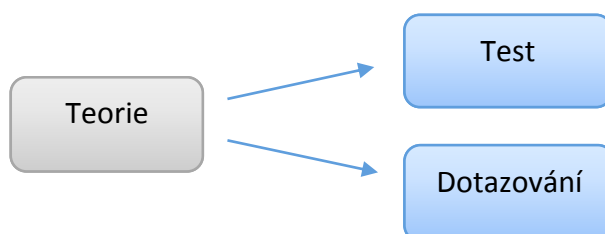
(L 09) „Dotazem, písemným testem, diskuzí, rozhovorem, kdy se jich zeptám otázkou z praxe třeba.“

(L 10) „Dotazem během přednášky, písemným testem, ten mají vždy na konci přednášky.“

#### a) Subkategorie: Teorie

V rámci subkategorie teorie odpovídali participantů na otázku č. 8: *Jakým způsobem ověřujete teoretické znalosti?* Dále na otázku č. 10: *Myslíte, že přednáška je pro teoretickou výuku dostačující?* Subkategorie je dále členěna na další podkategorie (obrázek 7). Lektoři jsou při ověřování teoretické části výuky aktivní, snaží se, aby zaměstnanci tématu porozuměli. Vyjadřují své pocity ohledně neaktivních zaměstnanců, kteří se neptají, aby se před ostatními účastníky školení neztrapnili.

Obrázek 7 Subkategorie Teorie



Na otázku č. 8 převážná většina informantů odpovídala, že teoretické znalosti ověřuje dotazem.

*(L 01) „Většinou se jich během školení ptám, zda všemu rozumí a zda nemají nějaké dotazy, které bych jim zopakovala, napadl mě již během školení dávat třeba test na konci přednášky, abych si ověřila, co si ze školení odnesou, ale zatím jsem ho ještě nevypracovala.“*

*(L 02) „Teoretické znalosti si ověřuji na konci přednášky, že kladu otázky nebo dotazy na zaměstnance, co si z přednášeného tématu zapamatovali, pokud mi neodpoví, je mi jasné, že dané problematice nerozumí a tak jí znovu zopakuji, bohužel ne však se všichni zeptají, takže je to takové neucelené. Máte zaměstnance, co se nestydí zeptat a pak také ty co se nezeptají, aby se neztrapnili, kdyby náhodou odpověděli špatně, tak raději vše odkývnou a neptají se na nic.“*

*(L 05) „Nejčastěji se jich ptám, používám metodu dotazu a tím si ověřuji, jestli vědí, co dělají a proč to dělají.“*

*(L 07) „Většinou se jich ptám, třeba víte, co znamená zkratka MMR, nebo proč je důležité si mýt a dezinfikovat ruce a oni mi vždy odpoví. Hodně se jim, ale ty zkratky pletou, nerozeznají hygienické mytí od mechanického mytí.“*

*(L 08) „Nejspíše dotazem, zeptám se jich třeba, zda si uvědomují důležitost správného provedení hygieny rukou anebo, kdy jí, nejčastěji provádí. Oni buď odpoví dobře, nebo špatně. Také se jich ptám během přednášky, zda tomu co říkám rozumí.“*

*(L 10) „V průběhu přednášky se jich zeptám.“*

Několik lektorů odpovědělo, že teoretické znalosti ověřují kombinací metod dotazu a testu a to jak během auditu, či při školení.

*(L 06) „Nejčastěji dotazem, ať již při školení, auditu, nebo i v praxi, když něco dělají, chci vědět proč to tak dělají a zda ví vůbec proč je to důležité.“*

*(L 04) „Viz otázka před tím, písemným testem a auditem.“*

*(L 09) „Při školení nejčastěji dotazem, písemným testem.“*

Jediný participant uvedl, že ověřují pouze písemným testem.

*(L 03) „Jak jsem již odpověděla, u otázky výše teoretické znalosti ověřuji písemným testem, tyto testy opravuji po školení a výsledky odesílám vrchní sestře do emailu, pokud testem zaměstnanec neprojde, musí školení absolvovat znovu, výsledek testu nesmí být pod 80 %.“*

Na otázku č. 10 odpověděla většina informantů kladně – domnívají se, že přednáška je dostačující pro teoretickou výuku. Lektoři vnímají přednášku jako dostačující, vyhovující, ovšem za splnění věcnosti, méně teorie a více zábavných prvků.

*(L 02) „Myslím, že ano, pokud je správně vedená a posluchače zaujme...“*

*(L 04) „Myslím, že ano, ale vždy je prostor pro nějaké zlepšení.“*

*(L 05) „Ano, ale musí být věcná, s použitím videa, demonstrace, musí být hlavně zapojování posluchačů.“*

*(L 06) „Ano, zatím nám vyhovuje.“*

*(L 07) „Řekla bych, že ano, mám z toho takový pocit, ...“*

*(L 08) „Řekla bych, že ano, samozřejmě bychom mohli vyzkoušet i něco nového.“*

*(L 09) „Dostačující asi v tuto chvíli je, jinak bychom jí nepoužívali ke školení, ale mohlo by tam být méně přednášeného tématu a více videa, obrázku atd.“*

Zbylí participanti tento názor nesdílejí a uvádí opak, a sice že nejsou přesvědčeni o dostatečnosti přednášky pro teoretickou výuku. Většinou se domnívají, že jsou v nich přehrše teoretických informací či jsou nadměru časově náročné, což vede jen k prohloubení nezájmu ze strany zaměstnanců a k nudě.

*(L 01) „Nemyslím si, že by byla přednáška dostačující, jelikož nějaký pátek tady školím a vidím ten nezájem ze strany zaměstnanců, nový vůbec neví, o čem mluvíte, stávající si to vyslechnou, podepíší listinu a mají splněno a některou partu to ani nebaví.“*

*(L 03) „Právě že ne, přednáška je dlouhá zaměstnanci se nudí, neposlouchají, baví se s okolím svého stolu, a proto se nyní připravuje nová forma školení, která by měla umožňovat zaměstnancům více kreativity ve školení, méně stráveného času a měla by je více zaujmout a zapojit do tématu hygieny rukou.“*

*(L 10) „Myslím, že je tam moc teorie, která je po chvílce nudí.“*

Tento názor lektorů je ostatně možné spatřovat i v některých pozitivních odpovědích. Lektoři mají dojem, že přednáška trvá dlouho, což vede k poklesu pozornosti a zájmu a pozornosti zaměstnanců. Potom z přednášeného tématu nic nemají.

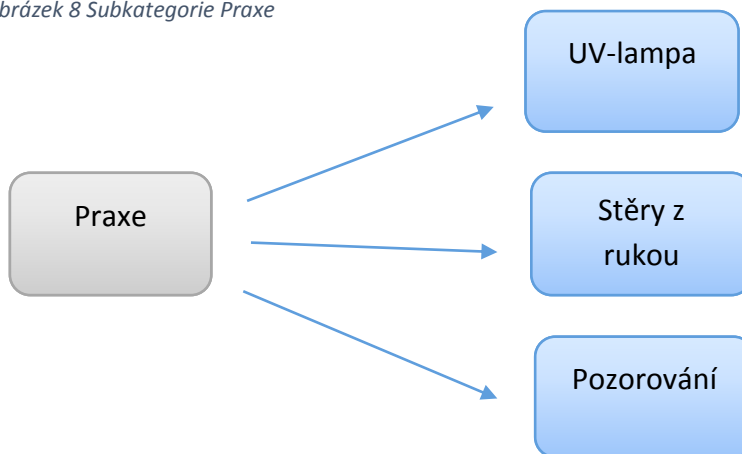
*(L 02) „... bohužel pokud trvá dlouhou dobu, zaměstnancům klesá pozornost, zájem a na přednášku se nesoustředí. Začínají se během přednášky bavit se sousedem a pak si z přednášky jednoduše nic neodnesou.“*

(L 07) „... jen je dlouhá a zaměstnanci se nudí, takže někteří moc nedávají pozor.“

## b) Subkategorie: Praxe

Tato subkategorie je dále členěna na další podkategorie (obrázek 8). U této subkategorie věnující se praxi odpovídali informanti na otázku č. 9: *Jakým způsobem ověřujete praktické dovednosti?* Dále na otázku č. 11: *Při nácviku hygieny rukou ověřujete správnost provedení UV – lampou?* A otázku č. 12: *Provádíte i stěry z rukou?*

Obrázek 8 Subkategorie Praxe



Na otázku č. 9 byla jednoznačně nejčastější odpověď lektorů UV – lampa. Lektoři vnímají praktickou část výuky jako užitečnou, zaměstnanci si sami vyzkouší osvojené teoretické poznatky v praxi, kdy mohou přímo vidět, jak správně či nesprávně provedli hygienickou dezinfekci rukou.

(L 02) „Toto ověřujeme UV-lampou, používám jí při školení nejrady, i když jí máme pouze jeden rok. Zde je vidět, že se zaměstnanci snaží soustředit na správnost provedení, aby jim UV světlo ukázalo co nejmenší část, kterou špatně dezinfikovali.“

(L 03) „UV-lampou, každý zaměstnanec si po písemném testu přistoupí, k UV-lampě na dlaně se mu aplikuje 3-5 ml dezinfekčního prostředku s fluorescenčním přípravkem a po dobu 30-60 s dezinfikuje ruce podle letáku WHO, poté vloží ruce pod UV světlo a vidí, která místa jsou správně dezinfikovaná a která špatně.“

(L 04) „Po skončení školení mi zaměstnanci sami demonstrují, jak provádí dezinfekci rukou s použitím UV-lampy.“

(L 09) „UV-lampou, napodobováním zadané situace, abych nezapomněla, občas pracujeme i s obrázky, kdy mi ukazují správné a špatné situace.“

Tato odpověď byla v hojném počtu také za souběžného pozorování správného provádění dezinfekce rukou.

*(L 05) „Používám metodu dotazu, ale také pozorování, v praxi využívám i metodu demonstrace, UV-lampa.“*

*(L 06) „Nejvíc asi pozorováním, vždy když na školení provádí dezinfekci rukou pod UV-lampou, tak na ně koukám, jak to provádí.“*

*(L 08) „K tomu to účelu používám již zmiňovanou UV-lampu a chci vidět, jakým způsobem to provádí.“*

*(L 10) „Na konci přednášky po testu provedou buď v UV-lampě, nebo u umyvadla správnou dezinfekci rukou, nebo mytí rukou.“*

Pozorování, ovšem bez použití UV – lampy využívá jediný informant.

*(L 07) „Třeba si je vezmu k umyvadlu a řeknu, můžete mi ukázat, jak se provádí hygienická dezinfekce rukou a oni to předvedou, je pravda, že někteří si místo dezinfekce vezmou mýdlo, což je chyba, na kterou je upozorním.“*

Jediný lektor odpověděl negativně z důvodu nezahrnutí praktické metody při školení.

*(L 01) „Tak vzhledem k tomu, že nepoužíváme při školení praktickou metodu, tak ani neověřuji praktické dovednosti, vždy se jich zeptám, když zasílám obrázky mezi zaměstnanci, zda všemu rozumí, zda jsou pro ně obrázky jasné, všichni Vám to odkývají a odchází ze školení.“*

Otázka č. 12 se shledala se 100 % pozitivní odezvou.

*(L 01) „Stěry z rukou provádíme...“*

*(L 02) „Ano, ...“*

*(L 03) „Stěry z rukou jsou pravidelně nastavené v naší nemocnici u všech zaměstnanců...“*

*(L 04) „Ano, ...“*

*(L 05) „Ano, ale zaměstnanci se na to moc netváří...“*

*(L 06) „Nejčastěji při auditu...“*

*(L 07) „Ano, ...“*

*(L 08) „Ruce stírám ... Stírám je před a po hygieně rukou...“*

*(L 09) „Není to pravidlem ...“*

*(L 10) „Ano, ...“*

V některých případech lektoři uvádí, že se jedná o pravidelné kontroly nejčastěji během auditu. Někteří lektoři vnímají stěry z rukou jako odstrašující pro zaměstnance, kteří se jich „bojí.“

*(L 02) „... stěry z rukou provádíme pravidelně 1x/rok, vždy při velkém auditu, většinou to vychází na květen každého roku. Stěry provádím jak u sester, sanitářů, tak i lékařů a pomocného personálu. Stěry se dělají na rukou před HDR a po HDR. Tyto stěry nejsou nikdy hlášeny dopředu, ale zaměstnanci jsou již zvyklí, že pokud se dělá velký audit, tak jsou součástí i stěry z rukou.“*

*(L 03) „... provádí se každý rok spolu s auditem na teoretické znalosti v oblasti hygieny rukou. Stěry provádíme před dezinfekcí rukou a po dezinfekci rukou, s výsledky vždy seznamuji každého vedoucího pracovníka jednotlivě za dané oddělení.“*

*(L 04) „... v průběhu auditu. Stěry před hygienou rukou a po ní.“*

*(L 05) „... Vždy je součástí auditu na hygienu rukou každý rok.“*

*(L 07) „...ty ale moc rádi nemají, působí to na mě, jako by se jich báli. Stěry se dělají jednou za rok, takže frekvence není moc častá, a i přesto tam strká jeden druhého, aby nemuseli tento úkon podstoupit.“*

*(L 08) „... vždy při auditech jinak během roku nikoliv ... Stěry také provedu, pokud na některém z oddělení je zvýšený přenos nemocničních nákaz a osloví mě vedení nemocnice, nebo primář daného úseku.“*

*(L 10) „... pravidelně na začátku a na konci roku, není to součástí auditu. Stěry jsou nehlášené, vždy si na každém oddělení vyberu 2 zaměstnance, které setru před výkonem, nebo nasazením rukavic.“*

V jiných případech lektoři uvádí, že se o pravidlo nejedná, nebo spíše jak lektoři uvádí, při vyskytující se mimořádné události.

*(L 01) „... není to pravidlem, ...“*

*(L 06) „Nejčastěji při auditu, mimo něj je moc neprovádíme, i když někdy mimořádně, pokud se na oddělení vyskytuje nějaká mimořádná situace, v přenosu nemocničních nákaz.“*

Zde je smutnou nutností poznamenat odpovědi některých participantů ohledně provádění stěrů z rukou. A sice, že stěry jsou prováděny v některých případech jenom při auditech a/nebo z důvodu sběru dat před akreditací. Zároveň by důvodem neprovádění pravidelných stěrů z rukou mohla být nákladnost takového ověřování čistoty rukou, jak bylo poznamenáno jedním informantem.

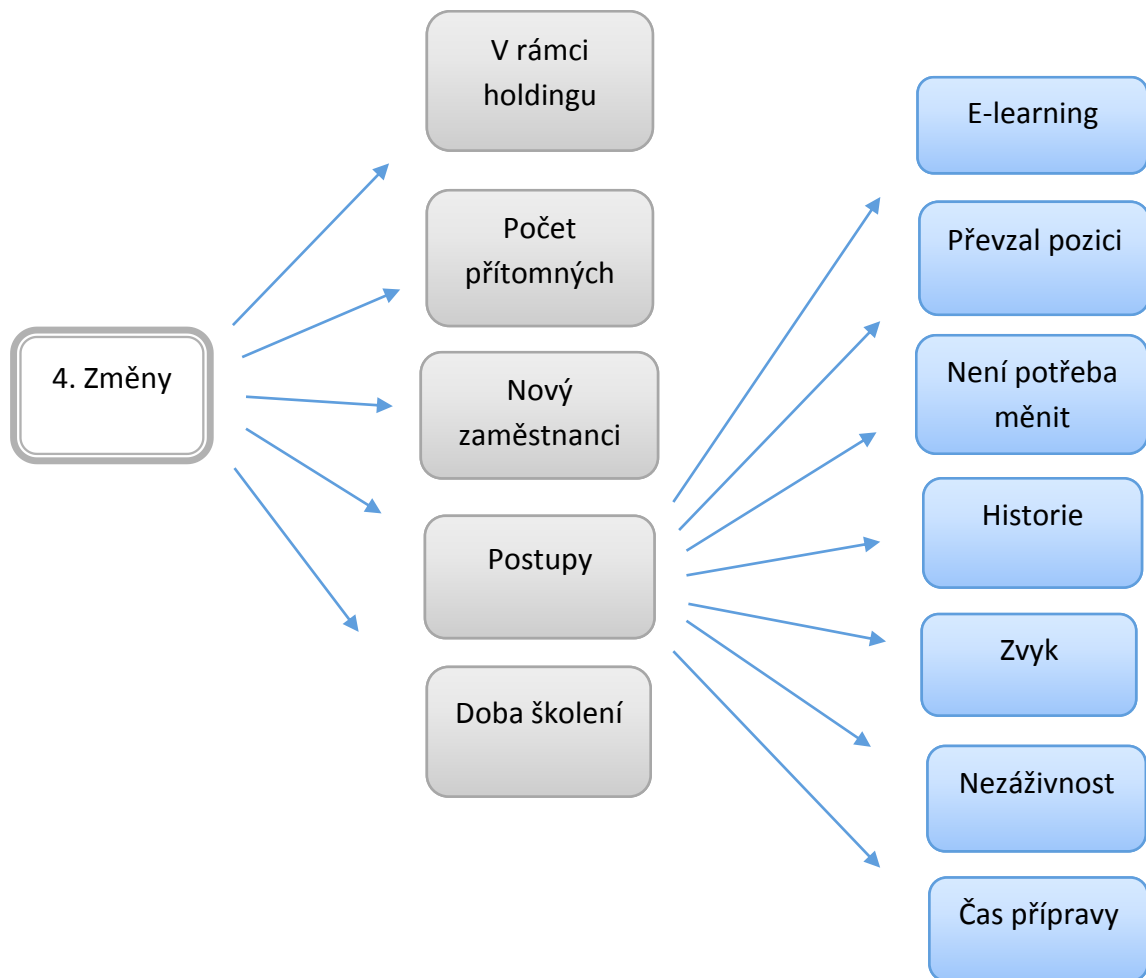
*(L 01) „... ale nejvíce se provádí při auditech, které jsou 1x/rok, to znamená, že když ten rok reakreditujeme, tak se ten rok provede audit hygieny rukou i se stěrem z rukou, jinak ne. Což mi tedy také přijde jako hloupost. Mám z toho pocit, takový, abychom nevypadali před auditorem blbě, že je neděláme každý rok pravidelně, tak je před kontrolou uděláme a když jsem se ptala, na doložení těch dvou předchozích bylo mi řečeno, že mám říct, že z důvodu časové tísně se na ně zapomnělo. Nevím, ale zaměstnavatel by měl dbát na to, aby jeho zaměstnanci dodržovali nastavená pravidla, a nejen před kontrolou, k čemu to pak celé je.“*

*(L 09) „..., je to drahé, takže se vždy s vedením domlouvám, když plánuji audit hygieny rukou, zda mám zaměstnance stírat, nebo ne. Většinou stírám, a to bych asi neměla říkat, v roce, kdy reakreditujeme, abychom měli data.*

#### **7.4. Změny**

Kategorii nazvané změny obsahuje 5 subkategorií, kterými jsou: v rámci holdingu, počet přítomných, noví zaměstnanci, postupy a doba školení. Subkategorie postupy byla dále členěna na další podkategorie (obrázek 9). Vzhledem k charakteru otázek a odpovědí, které se překrývají i s kategorií efektivita byly osloveným participantům položeny otázky č. 13 – 20 a jejich odpovědi použity k interpretaci výsledků obou těchto kategorií (změny a efektivita). Jedná se o otázky č. 13: *Znáte aktivizující metody výuky? Která by byla pro Vás vhodná?* Otázka č. 14: *Využíváte je?* Otázka č. 15: *Pokud nikoliv, jaký máte k tomu důvod?* Otázka č. 16: *Máte nějaký návrh, jak školení udělat zajímavější? Proč si myslíte, že by tato metoda byla vyhovující?* Otázka č. 17: *Myslíte, že by se mohla změnit efektivita vzdělávacího procesu?* Otázka č. 18: *Jak budete u této aktivizující metody ověřovat teoretické znalosti a praktické dovednosti?* Otázka č. 19: *Myslíte si, že je tato metoda vhodná i pro nově nastupující zaměstnance? Co by pro ně bylo lepší než doposud používaná tradiční metoda?* A nakonec otázka č. 20: *Existuje ještě něco konkrétního, o čem byste se ještě, v rámci tohoto tématu, rád/a zmínila a co dosud nezaznělo?*

Obrázek 9 Kategorie Změny a její subkategorie



Aktivizující metody výuky dle získaných odpovědí znají všichni oslovení lektori. Na tuto otázku se sešlo nejvíce odpovědí, kdy participant odpovídali, že se jedná o metodu, kdy se zaměstnanci do výuky aktivně zapojují – nejčastěji formou hry. Z dostupných odpovědí je patrné, že téma aktivizujících metod výuky lektory nadchlo a domnívají se, že by se zaměstnancům mohlo její zavedení zamlouvat – bylo by to pro ně přínosné, zábavné a především motivující.

*(L 01) „Myslím si, že nějaká forma hry během školení, to by zaměstnance při školení navadilo a zapojilo a dávali by větší pozor...“*

*(L 02) „... Také mě ještě napadá nějaká forma hry, to bude možná ta modelová situace.“*

*(L 03) „Za aktivizující metody považuji ty, které vyžadují po zaměstnanci nějakou aktivitu, kterou k tomu vynaloží. Jako příklad mohu uvést hru...“*



(L 05) „Ano, ... hra...“

(L 06) „Ano, chcete je vyjmenovat? Nějaká forma hry...“

(L 07) „Znám ... Jinak bych asi zařadila ještě nějakou hru, .... Tak hra by byla super, hodně by, jsme se pobavili.“

(L 08) „Nějaké znám, které využívají v jiných zařízeních. ... nějaká forma hry.“

(L 09) „Tak měli by to být takové metody, co zaměstnance nějakým způsobem aktivizují, zapojují do činnosti. Asi bych tam zařadila hru...“

(L 10) „Ano, měli by zapojovat zaměstnance do činnosti. ....“

Jediný participant byl při své odpovědi velice stručný, a kromě kladné odpovědi se o tématu dál nezmiňoval.

(L 04) „Jsou mi známy.“

Několik informantů uvedlo mimo hru jako aktivizující metodu výuky i další nápady, především e-learning.

(L 03) „... modelovou situací, nějaké simulace, videa, animace, interaktivní tabule v dnešní době hodně žádané, ale drahé, nebo nějaké digitální technologie e-learning a podobně. Tak vzhledem k tomu, že nyní připravujeme e-learning, tak asi ta.“

(L 05) „... nějaká demonstrace, ... Video.“

(L 06) „... nebo kombinace e-learningu s přednáškou.“

(L 07) „..., e-learning, názorné video, demonstrace, je jich určitě víc jen teď se mi vybavili pouze tyto. ...“

(L 08) „... E-learning...“

(L 09) „... diskuzi, řešení problému z praxe.“

(L 10) „... Možná abychom o daném problému více diskutovali ve skupinkách, ale malých.“

Na otázku č. 14 odpověděla většina lektorů záporně, a sice že aktivizující metody výuky nevyužívají. Znovu je možné si povšimnout lítostných slov bohužel u několika odpovědí. Z těchto odpovědí vyznívá dojem, že by lektori aktivizující metody výuky do školení rádi zapojili.

(L 01) „Bohužel nevyužíváme...“

*(L 02) „Jen je bohužel nevyužíváme.“*

*(L 03) „Nyní nevyužíváme z uvedených aktivizujících metod nic, snad do budoucna to bude ten e-learning.“*

*(L 05) „Ne, nějak k tomu ještě nedošlo...“*

*(L 06) „Přednášku ano, na e-learningu se pracuje, tak snad přinese úspěch. Hru moc nevyužíváme.“*

*(L 08) „Zatím ne.“*

Několik participantů uvedlo, že používají nějakou aktivizující metodu alespoň někdy.

*(L 04) „Ano, v průběhu přednášky se zaměstnanci, používáme metodu diskuse.“*

*(L 07) „Demonstraci občas, většinou při nějaké situaci, která během školení vypluje od zaměstnanců, názorné video jim občas pustím z Youtube, nějaké to vtipné, abych jim zpestřila školení, hru vůbec, e-learning zatím nemáme.“*

*(L 09) „Využívám diskuzi, pokud je tedy na to čas, a občas řešení problému z praxe, které Vám zaměstnanci třeba sdělí, zeptají se mě, jak by měli postupovat v takové to situaci a já jim odpovím, nebo se jich zeptám, co by, jste udělali vy, jaký na to máte názor, a oni mi svou variantu řeknou. Popřípadě postup opravím, pokud není správný.“*

*(L 10) „Minimálně, spíše pokud během školení někdo vznese dotaz, tak diskutujeme, jinak ne.“*

Dva informanti uvedli, že nevyužívají aktivizující metody výuky při svém školení z důvodu „historicky zasetého systému školení,“ popřípadě je ke změně nic nemotivovalo.

*(L 01) „... jak jsem řekla u otázky na začátku, je tady zavedený nějaký režim, který jsem převzala a pokračuji v něm.“*

*(L 05) „... abych pravdu řekla, nic mě do této změny netlačilo.“*

Někteří lektori očekávali změnu „shora.“ Je možné spatřovat jisté rozhořčení lektorů nad přístupem vedení, které není v této oblasti příliš akční.

*(L 01) „... a spíše jsem čekala, že změnu provede vedení a mě s tím seznámí jako s novinkou...“*

*(L 02) „... aby školení formou e-learningu bylo dostačující, také je další stránkou finanční rezerva a možnost nemocnice.“*

*(L 10) „Sestavení této metody bohužel není v mých silách, protože je to velice drahé, ale vedení jsem již několikrát upozornila, aby se zamysleli nad touto metodou, že by tím ušetřili čas zaměstnancům, kteří školení mohou provést kdykoliv v zaměstnání a nemusí tak docházet na školení z osobního volna.“*

Na otázku č. 16 ohledně „udělání“ školení zajímavějším měl velký počet participantů hned několik nápadů. Nejčastěji se jednalo o zavedení her do prováděných školení, řešení z praxe, demonstrace ... Tyto odpovědi značí zájem lektorů na zavedení zábavné formy školení pro zaměstnance a cítí se být motivováni k její aplikaci.

*(L 01) „Návrhů mám teď spousty, jak tu s Vámi dělám ten rozhovor, důležité je třeba vyzkoušet několik metod a ta co mi vyjde jako nejlepší, tak tu asi zavést do praxe, nebo spíše do školení ...“*

*(L 02) „... další školení prováděla formou modelových situací, nebo hrou ...“*

*(L 04) „Líbilo by se mi zapojit učení hrou, popřípadě nějaké modelové situace, aby si zaměstnanci lépe vštípili praktické dovednosti. Protože si člověk lépe zapamatuje to, co udělá, než co si poslechne.“*

*(L 05) „Řešení problémů z praxe.“*

*(L 07) „... formou hry, nebo e-learning. Tak u hry by se zaměstnanci více zapojovali a ještě by, jsme se zasmáli a co lidi baví, tak se lépe naučí ...“*

Zajímavý byl nápad jednoho z dotázaných informantů, jehož přínos by spočíval v prožití situace „na vlastní kůži.“

*(L 09) „Tak asi bych volila variantu méně teorie, více obrázků, videí, ..., více je zapojovat do školení formou hry, napodobování situací z praxe, ty si myslím, že by byli neefektivnější. Protože by si měli vyzkoušet situaci, kdy si lehnou do lůžka, jako pacient a přistupuje k nim sestra, která si neodezinfikuje ruce, ani neumyje, jaký z toho mají pocit oni. Toto by jim ukázalo důležitost hygieny rukou. Také by bylo dobré, aby viděli, kolik patogenů je v okolí jednoho pacienta, které ohrožují jak jeho, tak personál.“*

Neméně poutavý byl nápad i jiného lektora, který na otázku č. 16 odpověděl návrhem rozdělení zaměstnanců do skupin, které by tvořili na jedné straně zaměstnance nové a na druhé zaměstnance stávající.

*(L 04) „...Rozdělit zaměstnance do skupin, kdy v jedné skupině budou stávající a v druhé nově nastupující zaměstnanci. Každá skupina bude složena z jednoho stávajícího a jednoho nově nastupujícího, vylosují si kartičku s otázkou, kde budou témata jak z teoretické části tak praktické, nejprve předvede demonstraci stávající*

*zaměstnanec novému a pak nový zaměstnanec provede úkol před stávajícím, který na něj bude dohlížet spolu semnou. Toto je ale časově velmi náročné, ...“*

V následujících subkategoriích se odpovědi překrývají na různé otázky.

**a) Subkategorie: V rámci holdingu**

V této subkategorii několik informantů uvedlo, že jejich nemocnice (pracoviště) je součástí celého komplexu (holdingu). A pokud je iniciativa zavést nějaké změny, je nutné z důvodu interního nastavení holdingu, byly změny aplikovány všude. Lektoři vnímají rozporuplně fakt, že jsou součástí holdingu/komplexu nemocnic, který jim nakazuje mít pro všechny stejná školení, což činí zavedení nové školící metody obtížnější.

*(L 07) „... jsme holdingová společnost, tak když to zavede jedna nemocnice, musí se přizpůsobit i ty další no a to je problém, proč zas vymýšlet něco nového, když tohle doposud fungovalo. Nechápu. ...“*

*(L 08) „...Také pro to, že pokud přijdu s nějakou změnou hrozně dlouho trvá její zavedení, jelikož v našem komplexu je spousta nemocnic a je tu dané, že musíme mít všichni stejné. Což je teda taky z mé strany divné, že se člověk musí řídit dle ostatních.“*

**b) Subkategorie: Počet přítomných**

Tato subkategorie se zabývá počtem přítomných zaměstnanců při školení. Pár lektorů se shoduje na tom, že by bylo vhodné snížit počet přítomných na pouze malou skupinu zaměstnanců, se kterými by se lépe, intenzivněji a „individuálněji“ pracovalo/školilo. Lektoři mají dojem, že by měli větší prostor na diskuze a jednotlivé zaměstnance.

*(L 06) „Školení v malých skupinách ...“*

*(L 07) „... Mě by se třeba líbilo školení v malých skupinkách ...“*

*(L 09) „... menší skupiny účastníků, ...“*

*(L 10) „... Možná abychom o daném problému více diskutovali ve skupinkách, ale malých.“*

**c) Subkategorie: Nový zaměstnanci**

Pokud se týká kategorie změn v rámci subkategorie noví zaměstnanci, zde informanti odpovídali na otázku č. 15: *Pokud nikoliv, jaký máte k tomu důvod?* (důvod pro nevyužívání aktivizujících metod).

Zde jediný participant neopomněl, že je potřeba, aby školení vyhovovalo stávajícím i nově nastoupivším zaměstnancům.

*(L 03) „...učební plán musí být vyhovující jak pro nové, tak stávající zaměstnance, ...“*

Více na nové zaměstnance v oboru mysleli participanti při otázce č. 19: *Myslíte si, že je tato metoda vhodná i pro nově nastupující zaměstnance? Co by pro ně bylo lepší než doposud používaná tradiční metoda?* Zde se většina lektorů shoduje na skutečnosti, že u nových zaměstnanců je potřeba, aby si prošli komplexním úvodním školením... Lektori vyjadřují potřebu komplexního úvodního školení pro nové zaměstnance, kteří nastupují bez informací a zkušeností a potřebují kvalitní zaškolení.

*(L 01) „Tak nový zaměstnanci by museli nejprve projít takovou celkovou teorií, aby vůbec věděli, o čem školitel mluví...“*

*(L 02) „Noví zaměstnanci by měli projít obsáhlejším školením v hygieně rukou, aby vůbec pochopili toto téma ... Je důležité, aby ten první základ školení, pro nové zaměstnance byl na vysoké úrovni.“*

*(L 04) „...u absolventů nikoliv, protože nemají dostatečné informace a zkušenosti. Těmto zaměstnancům je zapotřebí důkladně vysvětlit a ukázat proč a jak se hygiena rukou provádí. Školení zahájím přednáškou powerpoint, nebo video prezentace. ...“*

*(L 08) „Tak nové zaměstnance bych asi protáhla nějakým e-learningem, aby měli možnost pořádně prostudovat toto téma, kde by odpovídali na otázky, nebo označovali správné a chybné obrázky a pak po tomto školení další rok přešli na formu hry.“*

*(L 09) „... je nutné, aby to první školení bylo obsáhlejší, bohužel však i zaměstnanci, kteří přicházejí, ze zdravotnictví moc těch informací nemají...“*

...zejména pokud se jedná o osoby, které před nástupem ještě ve zdravotnictví nepůsobily. Lektori opět zdůrazňují potřebu důsledného teoretického a praktického zaškolení u nových zaměstnanců. Zároveň z jejich odpovědí vyzařuje jakási frustrace nad touto skutečností.

*(L 01) ... Dnes Vám do zdravotnictví nastupují i osoby, které nikdy ve zdravotnictví nepracovali a tak se musí naučit všechno od začátku. Slovo hygiena rukou je pro ně cizí a i když nastupují v průběhu zaměstnání třeba do akreditovaného kurzu pro sanitáře, pracují na začátku jako pomocná síla a tuto problematiku neznají. Důležité je vždy, zda nový zaměstnanec pracoval někdy v nemocnici a má s hygienou rukou nějaké zkušenosti, nebo zda o tomto tématu neví nic...“*

*(L 02) „U nových zaměstnanců je důležité především to, zda již mají zkušenosti s hygienou rukou, nebo ne. Zda je to zdravotník, nebo pomocná síla, ne všichni vědí o tomto důležitém tématu a ne všichni ho respektují...“*

*(L 04) „Vždy záleží na tom, jestli má zaměstnanec nějaké zkušenosti, informace v oblasti hygieny rukou. U zaměstnanců se zkušenostmi by vhodná byla...“*

*(L 09) „Noví zaměstnanci mohou být ze zdravotnictví, ale taky nemusí, dnes je všude nedostatek personálu, a tak se přijímají i lidé, kteří ve zdravotnictví nikdy nepracovali, ...“*

Někteří lektori se domnívají, že i nová aktivizující metoda výuky by byla pro nové zaměstnance vhodná.

*(L 05) „Myslím si, že ano, právě pro udržení jejich pozornosti.“*

*(L 07) „No tak doufejme, že ano, doposud používaná tradiční metoda je také vyhovující, ale kdybychom zavedli novou, možná by byla lepší, to bychom zjistili, až po vyzkoušení, většinou to tak i bývá, že s novou metodou je to jednodušší. Možná by měli více času, více zábavy, více informací.“*

Jediný informant se domnívá o vhodnosti této metody výuky pro všechny (nové i stávající) zaměstnance.

*(L 10) „Tato metoda je vhodná pro všechny zaměstnance, jen musí být správně poskládaná, aby jí každý, kdo jí vyplňuje, rozuměl a něco si z toho odnesl i do praxe. Protože ne všichni to co si přečtou, umí správně v praxi aplikovat.“*

Jiní participanté nedokáží novou metodu výuky zhodnotit, neboť k zavedení metody výuky prozatím nedošlo. To částečně řeší i kapitola lektor nezhodnotí.

*(L 03) „Nyní nemohu říci, zda nová metoda bude vhodná pro nové zaměstnance, jelikož bude ve zkušebním procesu, nicméně je sestavená tak, aby nového zaměstnance provedla celou problematikou a měl místo i na dotazy. ...“*

*(L 06) „To nevím, snad bude, pokud se mám vyjádřit k nové metodě školení formou e-learningu, tak to poznáme, až jí zavedeme.“*

Jediná odpověď vyzněla negativně ve prospěch stávající tradiční metody jak pro nové, tak i pro stávající zaměstnance.

*(L 03) „... Stávající tradiční školení není vyhovující ani pro stávající zaměstnance natož pro nové, ...“*

#### **d) Subkategorie: Postupy**

Tato subkategorie je dále rozčleněna na další podkategorie jako je e-learning, převzal pozici, není potřeba měnit, historie, zvyk, nezáživnost, čas přípravy. Několik informantů uvedlo, že nevyužívají aktivizující metody výuky při svém školení z důvodu „historicky zasetého systému školení“ po převzetí pozice, zvyk, popřípadě je ke změně nic nemotivovalo nebo bylo považováno za dostačující. Z výpovědí vyplývá, že lektoři nebyli ničím motivováni ani popoháněni k tomu, aby zavedli jakékoliv změny nebo o nich vůbec přemýšleli. To určitě nesvědčí o jakési lenosti, spíš si lektoři neuvědomovali potřebu změny.

*(L 01) „... jak jsem řekla u otázky na začátku, je tady zavedený nějaký režim, který jsem převzala a pokračuji v něm.“*

*(L 02) „Jak se říká, zvyk je železná košile, asi mě to nenapadlo jít za vedením a řešit to tímto způsobem. A také už jsem si zvykla i já, že něco přednesu, zeptám se, UV-lampa a konec školení. ... Tak jsem pokračovala v tom, co už je zavedené.“*

*(L 05) „... abych pravdu řekla, nic mě do této změny netlačilo.“*

*(L 08) „Doposud jsem měla za to, že školení, které provádím je dostačující, a tak nebyla motivace k tomu to změnit, nebo že jsem na to zvyklá.“*

*(L 10) „... staré nastavení, že jsem to takto zdělila.“*

Hodně participantů uvedlo jako důvod nevyužívání nových aktivizujících metod výuky časovou náročnost přípravy... Zde je potřeba uvést, že čas hraje významnou roli v pracovním prostředí lektorů. Na druhou stranu si uvědomují, že zavedením nějaké aktivizující metody by ve výsledku mohli drahocenný čas ušetřit.

*(L 03) „Je to velice náročné na sestavení, ...“*

... nebo nedostatek času – ať už vlastní, všech zaměstnanců nebo vymezeného času na školení.

*(L 02) „... Také mám během dne hodně práce a možná i z důvodu toho, že bych musela vymyslet něco nového a sestavit plán. ...“*

*(L 06) „Tak není na to dostatek času, abychom si se zaměstnanci ještě hráli, na to by byla potřeba více času, aby si člověk školení užil ve formě hry.“*

*(L 07) „Asi nedostatek času, ten hraje největší roli ve školení ...“*

*(L 10) „Asi hlavním problémem je nedostatek času ...“*

Na nedostatek času si informanti stěžovali i při otázce č. 16: *Máte nějaký návrh, jak školení udělat zajímavější? Proč si myslíte, že by tato metoda byla vyhovující?* Lektoři vyjádřili postesknutí nad nedostatkem nejen času, ale i personálu, což pro ně znamená další překážky ve vymýšlení a zavádění nových metod v oblasti školení hygieny rukou.

*(L 02) „Nápadů je spousta, jen chybí čas si sednout a dát nějaký plán, vizi dohromady. Na oddělení máme teď velký nedostatek sester, takže služeb máme nad hlavu a člověk, když přijde domu, je rád že má chvilku čas. Bohužel na sestavování a vymýšlení nového školení nezbývá čas ...“*

*(L 03) „Nápadů by bylo mnoho, jen ten čas pořád nějak chybí, neustále se ve zdravotnictví potýkám s nedostatkem sester a tak někdy i vedoucí pracovník musí sloužit, takže příprava pak nového plánu na školení se prodlužuje a všechno čeká a vážně ... toho času moc nemám ...“*

*(L 07) „Návrhů je spousta, jen na to nějak nezbývá čas ...“*

Někteří lektoři si při provedeném rozhovoru začali „sypat popel na hlavu“ a s vyjádřením lítosti přiznali, že důvodem pro změnu byl rovněž nedostatek iniciativy z jejich strany. Zde je potřeba připomenout důležitost tématu a provedeného rozhovoru, který lektorům „otevřel oči“ a namotivoval je alespoň k úvahám o nových metodách školení.

*(L 01) „Tak teď když se tady poslouchám, je pravda, že jsem to ani nikdy nezkusila přijít za hlavní sestrou a zkusit s ní probrat, zda by nebyla možnost změny, má iniciativa k tomu také nějak nepřispěla ... Bohužel až teď si člověk uvědomí, že školení vlastně provádím já, takže by měl návrh změny asi vzejít ode mě.“*

*(L 05) „Asi málo iniciativy z mé strany, určitě ano.“*

Pokud se týká tématu, jak je školení „ne/záživné,“ neboli jak je pro zaměstnance zábavné i přínosné zároveň, shodují se oslovení účastníci na tom, že zavedením nové (aktivizující) metody výuky (nejčastěji hry) by se školení pro zaměstnance stalo více „záživné,“ popřípadě by se u něj zaměstnanci nenudili. Z uvedených odpovědí jasně vyplývá pocit lektorů, že pro zaměstnance je školení pouhá povinnost, „usínají při něm na vavřínech,“ připadá jim nezábavné, nezapojují se.

*(L 01) „... Možná bych začala tou hrou, přeci jen, když zapojím zaměstnance do školení, by je to mohlo bavit. Neseděli by jen a neplnili svou povinnost školení.“*

*(L 02) „... Myslím si, že pokud bychom zavedli nějakou modelovou situaci formou hry, bylo by to pro zaměstnance přínosnější, více by se zapojovali a neusnuli by na vavřínech. Bylo by to pro ně záživné.“*



(L 03) „... Ve své praxi se setkávám, že školení není zajímavé, je stereotypní, opakující se a tak se snažím ve spolupráci s vedením nemocnice, vymyslet více zábavné a kreativní školení, kde zaměstnanec nebude trávit spoustu času, ...“

(L 06) „...s praktickou ukázkou, více zapojovat zaměstnance do školení, ta hra by vyhovovala. Protože by se zaměstnanci více zapojovali, možná by byli odhodlanější a kreativnější.“

(L 08) „... já bych asi volila variantu hry, domnívám se, že by to mělo zábavný dopad na zaměstnance, že by se tolik nenudili.“

V provedených rozhovorech se v hojném počtu sešly odpovědi lektorů v souvislosti se zavedením e-learningu. To by, dle názorů většiny informantů, ušetřilo čas, bylo přínosnější, umožnilo studovat kdekoliv, ... Většina lektorů shledává zavedení e-learningu jako přínosné pro všechny. Mají pocit, že by se zaměstnanci mohli lépe soustředit na vykládanou látku, když by mohli studovat někde v klidu a soukromí. Zároveň se domnívají, že by se v případě neporozumění mohli k nepochopenému tématu kdykoliv vrátit.

(L 02) „... což si myslím, že třeba nějaký e-learning, by nebyl špatný, ... U e-learningu je dobré to, že ho můžete vyplňovat všude, doma, v zaměstnání, na tabletu, mobilu i Pc, spousta lidí potřebuje čas, klid na soustředění, nechce mít okolo sebe rušivé elementy nebo se také stydí zeptat. Toto jim e-learning umožňuje.“

(L 03) „... Zavedením e-learningu si myslím, že pro zaměstnance bude přínosnější jak v teoretické tak v praktické výuce, budou tam mít spoustu možností na výběr, obrázky, videa, méně teorie, více grafického uspořádání, testů, mohou si to vyplňovat jak v práci, tak doma, více času na rozmyšlenou a spousty dalších zajímavostí. Doufám jen, že se jim bude líbit i práce s ním.“

(L 04) „...další metoda na ušetření času nějaký e-learning v PC, nebo aplikace v tabletu či mobilu, kdy si zaměstnanec v klidu nastuduje teorii, odpoví na kladené otázky formou testu, praktická zpětná vazba ovšem chybí, ta by musela být absolvována zvlášť.“

(L 07) „...e-learning měli by více času si to v klidu přečíst, popřípadě se k tomu vrátit pokud by něčemu nerozuměli a nemuseli by docházet na školení ve svém volnu, takže by ušetřili čas.“

(L 08) „Návrh bych asi měla, mám kamarádku, která také školí zaměstnance jen v jiném oboru a ta dlouhou dobu používala mluvenou přednášku, kterou nahradili e-learningem a pro zaměstnance je pohodlnější, ...“

(L 09) „... Možná bych volila jako prvotní školení nějaký e-learning, který bude vytvořen tak, aby jak nový, tak stávající zaměstnanec dané problematice porozuměl.“

*Toto bych pak doplnila o modelové situace z praxe, kde mi ukáží, co je e-learning naučil a zda tématu rozumí a umí ho aplikovat do praxe. Na druhé straně, když se nad tím zamyslím, také tu hraje hlavní roli čas, který musí zaměstnanec někdy i ze svého osobního volna vymezit.“*

*(L 10) „Zavedla bych e-learning, mám s ním zkušenosti z předchozího zaměstnání, kdy jsme formou této metody měli všechna školení, člověk hlavně ušetřil čas, kterého mají všichni nedostatek. Kurz jsem mohla dělat během práce na počítači, když jsem měla volno, když jsem něčemu nerozuměla, mohla jsem se vrátit zpět a znovu pročíst, bylo tam více obrázku, videí, kvízu. Bavilo mě to.“*

Do této subkategorie *postupy* z kategorie *změny* je vhodné doplnit ještě odpovědi na otázku č. 18 týkající se nového ověřování jak teoretických znalostí, tak i praktických dovedností v případě zavedení nové aktivizující metody školení.

Zde vzhledem k tomu, že většina oslovených lektorů zatím žádné aktivizující metody výuky nevyužívá, pouze o nich uvažuje, proto několik odpovědí znělo následovně. Lektoři vyjadřují své nápady a myšlenky, ovšem zdůrazňují nutnost důkladné přípravy. Nejvíce si lektoři pochvalují formu hry či e-learning.

*(L 01) „Musím si nejprve přečíst, jaké formy hry se na toto školení dají použít, dnes je na trhu spousta knížek a potom bych si vybrala takovou, která mi bude vyhovovat v požadavkách, které ke školení potřebuji. Ze školy si pamatuji hru například s kartičkami, kdy si každý vylosoval jednu kartičku a odpovídal na otázku z teorie a pokud by nám pořídilo vedení i UV- lampu tak praktickou dovednost bych ověřovala také z kartiček, bylo by tam třeba napsáno, provedte správnou hygienickou dezinfekci rukou pod UV-lampou, nebo něco takového. Na to bych se musela předem připravit.“*

*(L 07) „Teď mě na rychlo nic nenapadá, musela bych se třeba na tu metodu hry nějak připravit, asi z knížek, udělat si nějaký plán a jak budu postupovat. U e-learningu je to jednodušší s IT vytvoříte nějaký vzdělávací program, kam vložíte obrázky, videa, testy, teorii, zaměstnanci to vyplní, nebo projdou kurzem a na konci to program vyhodnotí, zda byli úspěšní či nikoliv.“*

*(L 08) „Musela bych si to pořádně připravit, teď odpovídám na rychlo, ale nejspíše nějakými otázkami během hry, dotazem, pak bych udělala kolečko přes UV-lampu, nebo u umyvadla, nevím nápadů je spousta.“*

Další odpovědi se odvíjeli od druhu zvolené budoucí výukové metody.

*(L 09) „Pokud se přikloním k situační metodě, tak teorii ověřím dotazem proč to tak dělá, aby mi to vysvětlil, a praktickou ověřím pozorováním, nebo názornou ukázkou.“*

*(L 02) „Pokud bychom si vybrali modelovou situaci, asi bych přednášku úplně nevyřazovala, pouze bych zkrátila dobu na přednášení a dobu na řešení modelové situace, bych nechala delší. Teoretické znalosti bych ověřovala dotazem nebo pozorováním a ty praktické opět UV-lampa, pozorováním při řešení modelové situace, můžeme dělat i stěry z rukou, ale výsledky stěrů trvají dlouho, než je pošle laboratoř.“*

V případě zvolení e-learningu dochází k automatickému vyhodnocení kvízů, testů, které jsou přímo zaslány lektorovi. I u těchto odpovědí lektoři shledávají e-learning jako šikovný a přínosný nástroj při školení, který by ušetřil čas i práci s ověřováním účinnosti, neboť je „zabudovaná“ přímo v programu, který může vyhodnocení zaslat e-mailem. Lektoři si navíc pochvalují propracovanost e-learningu v souvislosti s množstvím obrázků, videí, kvízů a testů.

*(L 03) „Je tam spousta kvízů, grafických obrázků, videí, testů, které se mi budou zasílat do mého systému v PC, po absolvování e-learningu, mě systém upozorní, že zaměstnanec vyhotovil test a ukáže mi celé jeho znění. Vše se mění, v celém systému nic není opakujícího se, takže se necháme překvapit.“*

*(L 10) „E-learning vyhodnocuje na konci testu, takže teorie by byla ověřena nějakým testem a praktické tam by mohli být třeba situace správně a chybně, nebo obrázky, videa, s označením různých situací, které jsou pro hygienu rukou důležité, pět momentů, kdy si mýt a dezinfikovat ruce, modelové situace, přenos mikroorganismů atd.“*

Zbylí participanti uvedli ve svých odpovědích průběžné přerušování výkladu, demonstraci zaměstnanci, častější kontrolu, ověřování otázkami.

*(L 04) „Zpětnou vazbou v průběhu školení, demonstrací od zaměstnanců.“*

*(L 05) „Přerušovat prezentaci nějakýma ukázkami, videem, obrázkami, ověřovat si během školení otázkami, zda problematice rozumí a poslouchají, zda mají myšlenky přítomné. Myslím, že by toto mohlo fungovat a že by zaměstnanci chodili na školení i době svého volna a pořád se nevymlouvali.“*

*(L 06) „Asi bych je více kontrolovala a zkoušela, co umí, co si pamatují a zda to umí aplikovat do praxe.“*

#### **e) Subkategorie: Doba školení**

Doba školení byla už částečně řešená v subkategorii v souvislosti s dobou praxe, kdy někteří participanti uváděli kromě odpřednášených let i délku času jednoho školení. V rámci otázky č. 15: *Pokud nikoliv. Jaký k tomu máte důvod?* Odpověděl jediný lektor nedostatek času na školení, na které je vyhrazeno 20 minut. Je zde možné vidět nepříliš

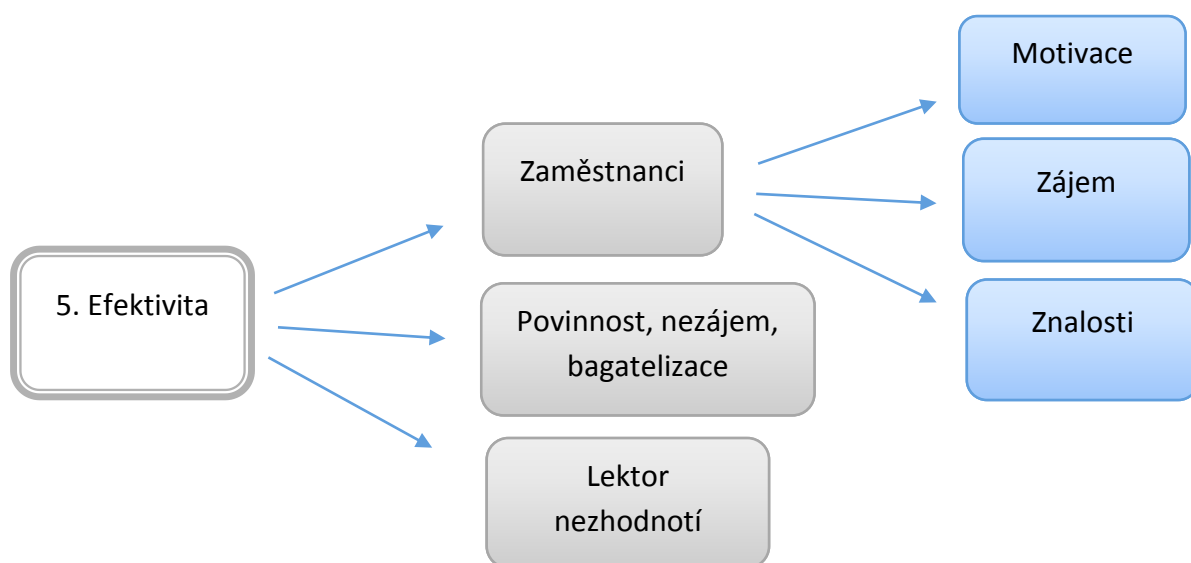
velkou spokojenost s dobou trvání školení, která je krátká na sdělení potřebného množství informací. Na druhou stranu se lektor obává, že školení trvající delší dobu by způsobilo pokles zájmu.

*(L 07) „... když Vám dají určitou dobu na školení a vy máte během 20 minut všechno udělat, tak to není moc, prý by se zaměstnanci po delší době nudili.“*

## 7.5. Efektivita

Poslední z kategorií je věnována efektivitě. V rámci této kategorie byly stanoveny 3 subkategorie určené: zaměstnanci, která je dále členěna na další podkategorie motivace, zájem, znalosti; další subkategorii jsou povinnosti, nezájem, bagatelizace; a lektor nezhodnotí (obrázek 10). Jak bylo uvedeno v předešlé podkapitole věnované kategorii *změny*, u těchto dvou oblastí se odpovědi na otázky částečně překrývaly, a tak byly použity výňatky z odpovědí na otázky č. 13 – 20. Lektorům byla prostřednictvím otázek dána možnost vyjádřit se k ne/motivovanosti svých zaměstnanců, jestli školení někteří vnímají jako nezajímavé či ho až bagatelizují. V některých případech se lektori zdrželi odpovědi (hodnocení).

Obrázek 10 Kategorie Efektivita a její subkategorie



### a) Subkategorie: Motivace, zájem, znalosti u zaměstnanců

Převážná většina lektorů se vyjadřovala k motivovanosti a zájmu svých zaměstnanců. Ve většině případů se shodují na tom, že motivovaný zaměstnanec = zaměstnanec, který se chce něčemu naučit, a naopak. Lektori mají pocit, že zaměstnanci při současné metodě výuky nejsou motivovaní, nemají zájem se učit, aktivně se nezapojují a podceňují účast na školení. Z toho vyplývají jejich pochopitelné pocity frustrace, kdy mají snahu předat určité informace, které nejsou valně přijímány.

(L 04) „Pokud nebude motivace od zaměstnanců a zájem se něco nového naučit, nebo zlepšit, tak ať zavedete metodu jakoukoliv, bude vždy s negativním výsledkem. V této době která zde panuje je velice důležité dbát na správně provedenou hygienu rukou za použití vhodné metody, proto by se mělo docílit toho, že zaměstnanci budou více motivovaní na školení docházet a více se v něj zapojovat, aby je bavilo.“

(L 05) „Pokud to školení nebude vedený správným směrem, a nezaujme je, nebudou schopny správně aplikovat do praxe, musí být motivovaný, chuť něco se naučit.“

(L 06) „Aby zaměstnanci měli větší zájem se něčemu novému naučit a aby nepodceňovali určité věci. Měli by pracovat zodpovědně a pečlivě, proto chodí na školení, aby si vždy připomněli a vyzkoušeli, zda to dělají dobře.“

(L 07) „Vždy je důležitý zájem každého zaměstnance o školení, pokud není zájem, ztrácí na váze i jakákoliv nově zavedená metoda. Kdo se chce něco naučit, ten se aktivně zapojí, kdo se nechce něco nového naučit, nebo si zopakovat stávající, i kdybych tam před ním skákala, nehnu s ním...“

Nechyběla ani poznámka o demotivovanosti zaměstnanců z důvodu velkého množství práce a malého množství času.

(L 09) „... Dnešní doba je uspěchaná a každý den neposlouchám nic jiného, než jak mají všichni mnoho práce a nic nestíhají. Lidé se zbytečně stresují a pak chodí do práce demotivovaní a i na tom školení je hrozně vidět, že si odsedí, co musí, aby měli splněno...“

(L 08) „... V této době kdy všichni někam spěchají, je málo času na všechno, hodně krát jsem o změně přemýšlela, ale člověk nemá moc volného času, vždy si udělám plán a kolikrát se k němu ani nedostanu. Myslím, že největší chybou pro změnu je čas a pokud ho nemáte dostatek, což vyžaduje zavedení nové metody, nikdy se nic nezmění.“

Na otázku č. 17: *Myslíte, že by se mohla změnit efektivita vzdělávacího procesu?* Se, sešla převážná většina odpovědí vyznívajících kladně.

(L 01) „Já si myslím, že ano, jelikož když budete chodit na přednášku nějakou dobu a bude stále omílaná dokola tak Vás to za nějakou dobu přestane bavit, alespoň tak se na to dívám já. Je to jako se školou, tam také sedíte a posloucháte a po určité době Vás to nebaví, ale pokud máte vyučujícího, který Vás nutí do zapojení, hned je přednáška o něčem jiném a vy odcházíte s určitými poznatky.“

(L 02) „To rozhodně, ...“

(L 03) „Doufám, že ano, ...“

*(L 04) „Myslím si, že ano, protože by to pro zaměstnance bylo zajímavější ...“*

*(L 05) „Efektivita vzdělávacího procesu by se určitě změnila, pokud přijdu s něčím novým, doufám, že by to zaměstnance více bavilo a odnesli by si tak více informací. Zaměstnanci by nefungovali jako cvičené opičky, ale odnášeli by si plné informace ze školení a lépe by v praxi aplikovali, vlastně by dělali to, čemu rozumí.“*

*(L 06) „Ano, doposud prováděné školení nám vyhovuje, ale myslím, že pokud by se zavedlo něco nového, zajímavějšího, efektivita by se zvýšila.“*

*(L 08) „Ano, bylo by více zajímavé a kreativní a i dospělí si rádi hrajou.“*

#### **b) Subkategorie: Povinnost, nezáměr, bagatelizace**

Nejeden informant vyjádřil zoufalost a smutek nad současným nezáměrem zaměstnanců o školení. Lektoři nabývají dojmu, že zaměstnance školení nebaví, je opakující se, znamená pro ně pouhou povinnost, kterou si musí splnit. Přitom při dotazu na zlepšující návrh nedochází k žádné zpětné reakci. Lektoři vyjadřují mrzutost nad – skoro by se dalo říci – vlastním ztraceným časem stráveným školením někoho, koho to vlastně nezajímá.

*(L 02) „... během školení pořád sledujete, jak je to nebaví, jak je to pořád omílané dokola, nudí je to, baví se se sousedem vedle, a když vznesete dotaz v celé místnosti, je hrobové ticho, sklopí hlavu a nic se nedozvíte.“*

*(L 04) „... nebrali by to tak, že si to jednou ročně odsedí.“*

*(L 09) „... neříkám, že nynější školení je na nízké úrovni, ale nejde si nevšimnout, že to zaměstnance nudí. Možná někde něco ubrat a zase na druhé straně něco přidat.“*

*(L 09) „... Někdy se jich zeptám, zda mají nějaký návrh pro změnu během školení a jediné co mi odpoví je, že máme vymyslet e-learning, aby nemuseli nikam chodit a mohli si to dělat v klidu na počítači. To Vás pak zamrzí, že se snažíte druhé něco naučit a oni mají takový to přístup.“*

Také bagatelizace tohoto tématu není ojedinělým případem.

*(L 07) „... Zaměstnanci by si měli uvědomit, že doba je zlá a neměli by opomíjet či bagatelizovat důležitost v správně provedené hygieně rukou.“*

### c) Subkategorie: Lektor nezhodnotí

Část dotázaných lektorů prozatím zvýšení efektivity vzdělávacího procesu nově zavedeným stylem výuky nehodlala hodnotit či šířeji komentovat z důvodu, že nechtěli vyvozovat předčasné závěry z něčeho, co teprve probíhá nebo dokonce ještě neproběhlo. Po otázce č. 17 následovaly některé z odpovědí.

*(L 03) „..., toto se dozvím až po vyzkoušení zkušební verze, jelikož veškeré výsledky se mi budou odesílat přímo do mého systému, kde uvidím, jak na tom zaměstnanci jsou s teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi.“*

*(L 07) „Nelze teď říct, zda by se zvýšila efektivita vzdělávání, vždy je nutné to v praxi vyzkoušet a pokud by to nebylo vyhovující, tak zjistit, kde je problém a ihned ho odstranit, nebo zaměnit.“*

*(L 09) „To je těžké hodnotit, musela by se zavést taková metoda, aby to efektivitu vzdělávání zvýšilo, to zjistím tehdy, když jí zavedu a vyzkouším, ...“*

*(L 10) „To bychom zjistili při používání, každý kurz se Vám totiž vyhodnocuje na konci, a pokud nedosáhnete alespoň 80%, tak kurz není ukončen, znovu ho zaměstnanec musí projít. Takže asi zvýšila, jelikož by lidé, co ho vyplňují, museli přemýšlet nad tím, co vyplňují. Na konci by si vytiskli certifikát, že školením prošli.“*

Výpovědi lektorů se shodují, že je potřeba novou metodu nejprve vyzkoušet, otestovat a teprve pak vynášet soudy. Provedené rozhovory motivovaly oslovené lektory pro zavedení změny. Díky uskutečněnému rozhovoru si lektoři uvědomili nedostatečnost současné školící techniky a rozhovor je navnadil na zavedení nápravných opatření.

*(L 01) „...ono když si teď vzpomenu i na výsledky auditů a stěrů z rukou, tak mi vlastně dochází proč. Pokusím se ve spolupráci s naším vedením o nějakou změnu...“*

*(L 03) „... ale víme, že problém tady ve školení je a nyní nám nezbývá nic jiného než na to reagovat, budeme zkoušet takové metody školení, dokud nenajdeme takovou, která bude splňovat požadavky, která nám nyní chybí.“*

*(L 08) „Že se nad tím zamyslím, docela mi přijde dobré změnit a posunout školení do dalšího levlu, hlavně bychom zas měli nějakou změnu...“*

Pár informantů rovněž nezapomněl opomenout současnou pandemii COVID-19 (zde jsem upřímně myslela, že se v odpovědích vyskytne toto téma mnohem častěji) a o to větší zdůraznění důležitosti hygieny rukou.

*(L 02) „...hlavně v této těžké situaci, kdy řešíme problémy ohledně COVID-19, tak si myslím, že správně prováděná hygiena rukou, přispěje v prevenci přenosu a ochraně okolí, v kterém se pohybujeme.“*

*(L 03) „...Lidé by si měli uvědomit, když teď řešíme situaci s Covidem, že správným mytím a dezinfekcí rukou nechráníme pouze sebe ale i naše okolí.“*

Na samý závěr interpretace výsledků je hezké zařadit i milé odpovědi oslovených lektorů, kteří vyjádřili svůj vděk nad provedeným rozhovorem především v té souvislosti, že se tomuto tématu někdo věnuje, zabývá se jím, upozorňuje na něj a nechce ho nechat opomíjeným. Z odpovědí je patrné, že rozhovor na oslovené lektory působil stimulačně a znamenal pro ně jakýsi hnací motor při jejich dalších školeních a zavedení nových aktivizujících metod výuky.

*(L 01) „Abych pravdu řekla, jsem ráda, že jsme udělali tento rozhovor, jelikož se pokusím být více aktivní ve změně praktik při školení, jelikož jsem si uvědomila tímto vyzpovídáním, že naše doposud prováděné školení není ničím zajímavé, ... Děkuji Vám, za rozhovor a posunutí vpřed.“*

*(L 02) „Chci Vám poděkovat za rozhovor, jsem ráda, že se touto problematikou někdo začal zabývat, hlavně v této těžké situaci, kdy řešíme problémy ohledně COVID-19, ...“*

*(L 03) „... přeji mnoho úspěchů v rozhovorech, za což děkuji, že i já jsem mohla být součástí vašeho výzkumu.“*

*(L 09) „Doufám, že Vám bude tento rozhovor ve vaší práci užitečný a dáte mi vědět, jak vaše práce dopadla...“*



## 8. DISKUZE

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak lektori hygieny rukou za použití různých výukových metod vzdělávají zaměstnance ve zdravotnickém zařízení. Zároveň byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *Jaké výukové metody lektori používají, při školení hygieny rukou?* Na základě provedeného výzkumného šetření prostřednictvím uskutečněných rozhovorů s celkem 10 lektory, kteří se vyjadřovali k 20 otevřeným otázkám, bylo dospěno k následujícímu závěru. **Stávající využívaná tradiční metoda klasického školení není dostačující a je nutná její revitalizace v podobě zavedení některé z aktivizujících metod školení**, neboť kdy jindy než právě v dnešní době, je zapotřebí až extrémního dodržování správné hygieny rukou.

Sdílím myšlenku, jak bylo uvedeno výše, že většina lektorů při svých školení stále využívá tradiční klasickou metodu školení, která by se dnes už dala označit za zastaralou. Domnívám se, že v dnešní době je potřeba dbát na školení zábavnou formou, například prostřednictvím hry, s důrazem především na praxi, při jejímž nácviku by se doplňovala o teoretické informace. Teoretické informace, z oblasti hygieny rukou by si zaměstnanci také mohli předem nastudovat za pomoci vlastního mobilního zařízení, počítače, nebo tabletu v klidném domácím prostředí, tím by získali teoretické znalosti. Během školení by mohla probíhat diskuse s účastníky nad tématem, kterému nerozumí. Následně bychom se mohli věnovat praktickému nácviku hygieny rukou a ověření praktických dovedností za pomoci UV-lampy. Což je velice důležité v rámci prevence infekcí spojených se zdravotní péčí.

Nyní mohu tvrdit, že nedostatečnost těchto klasických výukových metod školení jde především ruku v ruce s **nedostatečnou záživností** takového školení a, jak sami lektori uvádí, zaměstnanci se při výuce nudí, výuka je nebaví, přijdou si pouze splnit svou povinnost. Můj osobní názor je, že se zaměstnanci stávají „**nezúčastněnými účastníky**“ školení. To ostatně potvrzuje i Zormanová (2012), která uvádí, že při tradičním vyučování hraje hlavní roli lektor snažící se naplnit stanovené učební osnovy, ale svým posluchačům a jejich potřebám se nevěnuje, respektive nemá na ně čas. Účastníci školení se tak stávají **pasivními příjemci** informací. S čímž se nedá než souhlasit. Tento závěr bude autorkou této diplomové práce na následujících řádcích potvrzen dalšími důkazy. Awoke et al., (2018) ve své studii uvádí, že zaměstnanci sice prohloubili během přednášky své dosavadní znalosti v oblasti hygieny rukou, avšak přednáška byla nezáživná, nepravidelná a proto zaměstnanci své teoretické znalosti nebyly schopni v praxi správně aplikovat (Awoke et al., 2018).

A jakéže výukové metody používají lektori při školení hygieny rukou? Odpověď na tuto hlavní výzkumnou otázku byla získána z poskytnutých reakcí a informací lektorů. U převážné většiny oslovených lektorů probíhá výuka klasickou tradiční metodou výuky, která je rozdělena na část teoretickou, jež zařizuje **přednáška**, a část praktickou, kde se výčet metod rozchází, nejčastěji je však využívána demonstrativní metoda, kdy si zaměstnanci vyzkouší správnost provedení hygieny rukou pod **UV – lampou**. Chun et al., (2015) uvádí ve

své studii, že kladl důraz, aby metoda přednášky byla doplněna zpětnou vazbou, za použití UV-lampy, kde si zaměstnanci osvojí praktické dovednosti (Chun et al., 2015). Odtud usuzují, že pramení nezáživnost školení pro zaměstnance, jediný světlý prvek spatřují v použití UV – lampy, která je alespoň trochu vtahující do problematiky. Jako další metody využívané při teoretické výuce uváděli lektori diskuzi, vysvětlování, videa, obrázky. Kurtz et al., (2018) ve své studii uvedl, že také použil metodu přednášky, zjistil tím, že jde pouze o jednostranný přenos informací a svou přednášku doplnil o metodu videa (Kurtz et al., 2018).

Mezi praktickými metodami se vyskytovaly odpovědi jako demonstrace, názorná ukázka, pozorování. Tímto, se podařilo zodpovědět hlavní a zároveň i dílčí otázku č. 1.

Dále byly v práci stanoveny 4 dílčí cíle a 4 dílčí otázky. Jejich znění je následující:

- Dílčí cíl č. 1: U lektorů zmapovat znalosti výukových metod a jejich využití při školení hygieny rukou.
- Dílčí otázka č. 1: *Které výukové metody při školení hygieny rukou převažují?*
- Dílčí cíl č. 2: Ověření účinnosti metod školení hygieny rukou.
- Dílčí otázka č. 2: *Jakým způsobem lektor ověřuje teoretické znalosti a praktické dovednosti po ukončení školení?*
- Dílčí cíl č. 3: Zmapovat faktory, které mají vliv na kladné či záporné přijetí školení u zaměstnanců.
- Dílčí otázka č. 3: *Co ovlivňuje efektivitu školení na straně zaměstnanců?*
- Dílčí cíl č. 4: Zmapovat změny, které přispívají ke zvýšení úrovně školení v oblasti hygieny rukou.
- Dílčí otázka č. 4: *Jaké je potřeba provést změny, ve školení hygieny rukou, aby se zvýšila efektivita?*

Na základě důkladného prozkoumání jednotlivých odpovědí všech zúčastněných lektorů došlo k identifikaci 5 hlavních kategorií, každá s několika dalšími subkategoriemi, které se týkaly klíčových bodů z oblasti školení hygieny rukou. Lektorům byly položeny hned v úvodu „otázky na tělo,“ kdy měli uvést, zda sami prošli nějakým didaktickým či pedagogickým vzdělávacím kurzem. Druhý dotaz se týkal doby praktického školení. Třetí otázka zjišťovala znalost pojmu metoda výuky. Další dotaz zjišťoval znalost aktivizujících metod výuky. Vzdělávací kurz z oblasti didaktiky či pedagogiky neabsolvoval na vlastní pěst žádný z lektorů. Polovina dotázaných uvedla, že vzdělání v této oblasti absolvovala v rámci předmětu při svých zdravotnických studiích. Druhá polovina sdělila, že žádným takovým vzděláním nedisponuje. Zde bylo z dostupných odpovědí možné vnímat jakousi lítost některých z lektorů a snahy o samostudium alespoň prostřednictvím knih, článků, internetu. Myslím si, že pro povolání lektora je vhodné doplnit své vzdělání o certifikovaný kurz, „*Mentor klinické praxe a ošetrovatelství pro všeobecné sestry a porodní asistentky*“, ve kterém si osvojí základy pedagogiky a didaktiky. Důležitost vidím také v tom, že si zde

rozvinou poznatky v používání výukových metod, pro teoretickou i praktickou výuku, ale také jakým způsobem ověřovat teoretické znalosti a praktické dovednosti během školení. Doba praxe ve školení hygieny rukou se pohybovala od 3 do 8 let, tedy se nejedná o žádné nováčky. Domnívám se, že doba praxe lektorů je pro školení více než dostatečná, jenom potřebují „nahodit udičku“ v podobě zavedení nových stimulačních metod výuky. Při definování pojmu metoda výuky byly odpovědi v polovině případů nejisté. Druhá zhruba polovina lektorů se shodovala, že metoda výuky je jakýsi postup, cesta, prostředek, jak dosáhnout vytyčeného cíle. Dle Žáka (2012) je metoda výuky „*system vyučovacích činností pedagoga a učebních aktivit studentů směřujících k dosažení daných edukačních cílů.*“ K této definici by bylo pravděpodobně možné se dobrat při spojení odpovědi od všech lektorů dohromady. Dílčím závěrem z těchto řádků je, že lektoři jsou dostatečně kompetentní, pokud se týká délky praxe. Nedostačujícím prvkem se jeví dodatečný vzdělávací kurz z oblasti pedagogiky a didaktiky, kterým nedisponuje žádný z lektorů. Doporučením by bylo zajištění takového vzdělávacího kurzu, který má k dispozici pouhá polovina dotázaných lektorů, ale jenom ze studií v rámci předmětu. Tím by byly rozšířeny i jejich ne zcela dostatečné znalosti v oblasti výukových metod, které by následně mohli aplikovat v praxi. Tímto se podařilo objasnit dílčí cíl č. 1.

V rámci dalších otázek měli lektoři možnost se vyjadřovat k ověřování účinnosti školení hygieny rukou. Převážná většina odpovědí byla, že k ověřování účinnosti dochází zpětnou vazbou prostřednictvím dotazu vzneseným po výuce. Hodně lektorů rovněž uvádělo ověřování účinnosti svých školení při auditech. Zde se jako nejlepší z uváděných způsobů ověřování účinnosti jeví kombinace více metod. Mezi dalšími odpověďmi se vyskytl i písemný test, pozorování a názorné ukázky. Jako vhodný ověřovací/kontrolní nástroj praktické části výuky se ukázalo použití již zmiňované UV – lampy. Dostupné informace vypovídaly o snaze zaměstnanců provádět důkladnou hygienu rukou, neboť nebylo v jejich zájmu, aby jim pod UV – lampou zářila špatně vydezinfikovaná místa. Z těchto odpovědí usuzuji, že vzhledem k současné metodě výuky, je ověření prováděno na dostatečné úrovni. Se stoprocentně pozitivní odezvou se setkaly odpovědi na provádění stěrů z rukou. Ty jsou vzhledem k časové a finanční náročnosti prováděny zejména při auditech a někteří lektoři přiznali, že tato metoda je využívána především z důvodu sběru dat. To shledávám jako záporný bod provedeného výzkumného šetření. Tímto se podařilo objasnit dílčí cíl č. 2 a zodpovědět dílčí otázku č. 2.

V dalších otázkách se lektoři zamýšleli mimo jiné nad dostatečností přednášky pro teoretickou výuku. Zde byly odpovědi opět v poměru 50:50. Lektoři na jedné straně nesmýšlí o přednášce jako o dostatečné. Uvádí, že obsahují příliš teorie, jsou příliš dlouhé, nezáživné, což vede jen k poklesu pozornosti a následné nudě. Lektoři stojící na druhé straně mostu se však přednášky zastávají, nýbrž, se slovem *ale*. Pod *ale* se skrývá správnost vedení přednášky, prostor pro zlepšení, použití videa, demonstrace, obrázků. S tímto názorem nemohu než souhlasit, sama nejsem přívržencem přílišné teorie, ale především praxe a názornosti. Informací je v dnešním světě až přespříliš, ale dalo by se říci, že jsou

k ničemu bez řádného vyzkoušení a nacvičení v praxi. Chatfield et al., (2016) uvedl, že mluvený projev by měla doprovázet taková metoda, abychom zjistili zpětnou vazbu od posluchačů, dali jim prostor ke kladení otázek a prostor k realizaci naučeného obsahu, tím je volbou metody například instruktáž, která je doplněna UV-lampou, videem, obrázky (Chatfield et al., 2016). Při odpovědích na otázku týkající se znalostí aktivizujících metod výuky většinou odpovídali lektori, že jsou jim takové metody známy, ale při svých školení je příliš nevyužívají. V reakcích nejčastěji zaznívaly metody výuky formou hry, která by zaměstnance jednak bavila, jednak vzdělala zábavnou formou. Sama se domnívám, že by se jednalo o zábavnou formu výuky pro zaměstnance, která by mohla přinést „kýžené ovoce.“ Lektoři se dále shodují na tom, že jiná (aktivizující) metoda výuky by mohla podnítit zájem zaměstnanců o výuku a provedený rozhovor s lektory znamenal inspiraci alespoň o uvažování nad zavedením nějaké takové metody do školení. V převážné většině odpovědí byli lektori jednomyslní – a sice že, zavedení her či modelových situací, které by zaměstnance vtáhly do děje, by bylo přínosné. S tímto závěrem souhlasí i Zormanová (2012), která uvádí, že aktivizační metody (metody diskuze, heuristické, řešení problémů, metody inscenační a didaktické hry) aktivizují studenty, působí stimulačním efektem a rozvíjí tvořivé myšlení.

U valné většiny lektorů se vyskytoval názor, že motivovaný by měl být především zaměstnanec, že on je ten, který se má chtít něco nového naučit a dozvědět. S tímto postojem částečně souhlasí Hlušička (2013), který uvádí, že nemotivovaní zaměstnanci dosahují nižších výkonů, než kterých by byli schopni. Zaměstnanec tak může být sebekvalitnější, ale bez správného způsobu motivace je veškeré úsilí investice do něj zbytečné. Dodává, že nejsnazší způsob motivování zaměstnance je nalezení správné cesty a zapůsobit na jeho vnitřní motivaci. Zde se domnívám, že je potřeba snaha na obou stranách mince. Ne nadarmo se říká, že není studenta bez pedagoga a pedagoga bez studenta. Obě strany se potřebují navzájem a je potřeba, aby každý přispěl svou „troškou do mlýna.“

Uskutečněné rozhovory přinesly nové vhledy zpovídaným lektorům. Bylo možné spatřovat, jak nad tématem začali uvažovat z jiné perspektivy. Nejedna lektor vyjádřil svůj vděk při svých závěrečných slovech. Díky rozhovoru si začali uvědomovat nedostatečnost současně nastaveného systému školení a nutnost jeho změny. Nedostatečnost se projevuje především nezájmem ze strany zaměstnanců, jejich neúčast nebo špatné odpovědi při kontrolních dotazech, znudění při výuce, kterou vnímají jako povinnost. Někteří lektori uváděli i nedostatek vlastní iniciativy, která by je motivovala k zavedení změny ve školení. V hodně případech se rovněž jednalo historicky nastavené systémy školení, u kterých lektori ani nenapadlo uvažovat o změně nebo se jim zdály být dostačující. V pár odpovědích se rovněž vyskytovaly informace o zdravotnickém zařízení jako o součásti holdingu, kdy změny je potřeba aplikovat na celý komplex. Jako změny, které by lektori po uskutečněném rozhovoru rádi zavedli, uváděli zapojení zaměstnanců do výuky formou hry, demonstrativní metody, diskuze. Rovněž by se lektorům zamlouvalo školit v menších skupinách než

doposud. Zároveň je ale potřeba dodržet vhodnost školení jak pro nové, tak i pro stávající zaměstnance. Nejvíce odpovědí se přiklání k zavedení e-learningu, který je už v několika zdravotnických zařízeních v přípravné fázi. Jeho aplikací by se dle slov lektorů ušetřil drahocenný čas, kterého mají všichni nedostatek, zaměstnanci by měli všechny informace k dispozici na jednom místě, měli možnost se k nim vracet a studovat kdykoliv. Součástí takového e-learningového programu jsou i obrázky, videa, ale i kvízy a testy, jejichž výsledky jsou následně zasílány přímo lektorovi, který tak má přehled o úspěších svých studentů. Přikláním se také k názoru, že ne vždy je nuda pouze na straně zaměstnanců. Pokud provádí lektor reedukace na téma hygieny rukou, další možností je využití e-learningu. Zaměstnanci si opět nastudují teoretické znalosti a lektor ověří jejich znalosti například písemným testem. Během školení se převážně může věnovat nácviku praktických dovedností v rámci hygieny rukou. Zároveň mě napadá myšlenka, že by mohlo být pro lektory vyhovující školit zvláště zaměstnance stávající a nové. Machalík a Jindra (2011) uvádí, že k provedení úspěšné změny je zapotřebí několik kroků – potřeba změny, nápad, návrh, rozhodnutí, implementace a zdroje. Na základě provedených rozhovorů se lektori dostali alespoň do poloviny zmíněných kroků. Další aktivita bude z části záležet na jejich vytrvalosti a z části na přístupu vedení.

Co se týká efektivity školení, rozdělují se lektori opět na 2 skupiny. Většinová skupina se přiklání ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu při zavedení aktivizující metody do školení. Argumentují tím, že by se zaměstnanci školení fakticky zúčastnili namísto pouhého vytrpění výuky, že by školení mohlo být opravdu zábavné a poučné v jednom. Druhá menšinová skupina se zdržela hodnocení z důvodu děláním předčasných závěrů. Shodují se na tom, že přínosy zavedení aktivizující metody je možné vyhodnotit až s odstupem času a především až po zavedení. Nenadál (2008) k tomu dodává, že kvalita, efektivita a úspěšnost firemního školení závisí na adekvátně nastavené struktuře školení a hlavně na všech zúčastněných takového školení a jejich přístupu a zainteresovanosti. Dále uvádí, že je potřeba průběžné hodnocení účinnosti. K tomu je nutné vhodně formulovat ukazatele, které jsou měřitelné a pravidelně vyhodnocovatelné. Především je potřeba zaměstnancům vštípit důležitost dodržování správné hygieny rukou a nebagatelizovat tuto oblast. Neboť hygiena rukou je primárním opatřením v prevenci infekcí, které každoročně postihnou stovky milionů pacientů z celého světa (MZČR, 2011). Tímto se podařilo objasnit dílčí cíl č. 4 a zodpovědět dílčí otázku č. 4.

Shrnutím provedených rozhovorů a jejich analýzou vyplynulo, že současná metoda výuky hygieny rukou je pro zaměstnance nezajímavá, nedostačující, a především podceňovaná ze strany zaměstnanců. Současně je ale potřeba říci, že chyba není jen na straně zaměstnanců, nýbrž i na straně lektorů. Někteří přiznali, že v souvislosti s historickým nastavením formy školení je ani nenapadlo uvažovat o změně, popřípadě na takovéto úvahy či zavedení neměli ani čas nebo se setkali s překážkou v podobě vedení / holdingu.

Tato práce se zabývala metodami výuky při nácviu hygieny rukou z pohledu lektorů – školitelů. Zajímavé by však bylo pro další zkoumání v této problematice zjistit a analyzovat pohled také zaměstnanců na tato školení. Dozvědět se, jaká školení jsou pro ně nejpřínosnější a jaká nikoliv a proč, která školení je nejvíce bavila, nebo jaká školení shledávají jako neúčinná. Popřípadě jaká nová školení by uvítali, co by od lektora potřebovali.

Sdílím myšlenku, která byla citována v kapitole teoretické části, že všechny metody mají své výhody a nevýhody, které je potřeba plně respektovat. Mohu tedy říci, že aktivizující výuková metoda, je všeobecně lepší než tradiční výuková metoda, jelikož pro toto tvrzení je můj výzkum dostatečně obsáhlý. Nyní mohu tvrdit, že při tradičních podmínkách školení, jsem došla k závěru, že vzdělávání v nemocnicích metodou demonstrace, hry, měla významnější vliv na znalosti účastníků školení než metoda přednášky. Mohu tedy také tvrdit, že za uvedených podmínek není přednáška nenahraditelnou metodou.

## 9. NÁVRH DIDAKTICKÝCH METOD K VÝUCE HYGIENY RUKOU

Lektor by si měl při koncipování hodiny školení uvědomit, čeho chce u svých posluchačů dosáhnout a jakou metodu k tomu zvolí, protože ne každá metoda se hodí pro všechny posluchače, respektive celý kolektiv. Při výběru metod by měl lektor zvážit několik proměnných. V první řadě je to uplatnění výchovně vzdělávacích zásad, o nichž bylo pojednáno v kapitole „*Didaktické zásady*“. Dalším důležitým kritériem je naplnění výukových a výchovných cílů, při čemž by výuková metoda měla být pomocníkem, nikoliv překážkou. Ohled je třeba brát též na naplnění obsahu výuky, tedy povahu učiva, požadovaný rozsah, logické utřídění poznatků, návaznost prvků. Lektor nesmí zapomínat ani na časovou náročnost té metody, kterou využije. Dobrý výběr postupu úzce souvisí s efektivitou výuky. Některé výukové metody mohou zabrat nepřiměřený čas z celkové časové dotace na přednášené téma, lektor musí rovněž počítat s tím, že se výuková metoda nemusí povést a bude proto nucen totéž téma přednést pomocí jiné metody další školení, tedy jedno téma zabere v konečném důsledku dvakrát více času, než bylo původně předpokládáno. Důležité jsou také prostorové možnosti a materiální vybavení daného zdravotnického zařízení. Zde se jedná zvláště o možnost manipulace s židlemi, popřípadě stoly, dále zda je v místnosti například magnetická tabule, interaktivní tabule, projektor a jiné didaktické pomůcky, které lektor k realizaci výuky potřebuje. Dále je důležité u místnosti zkontrolovat její obsazenost a zajistit případné omezení kapacity účastníků, popřípadě pokud to dovoluje stavební uspořádání budovy, lektor by měl zajistit větší místnost ke školení. Za jeden z velmi důležitých faktorů považujeme klimatické podmínky školící místnosti, kolektiv posluchačů v místnosti a rovněž individualitu každého posluchače, ale také lektora. Není žádoucí, aby lektor používal metody, které on sám nepokládá za dobré či s nimi není v nějakém ohledu ztotožněn. Být inovativní a pružně reagovat na nové trendy neznamena používat všechny metody za každou cenu. Při zohledňování kolektivu posluchačů musí lektor brát zřetel na soudržnost, skupinovou dynamiku, míru aktivity jednotlivých posluchačů, ochotu spolupracovat s lektorem i mezi sebou, spontaneitu odpovídání při kladení otázek, vzájemnou důvěru (Grecmanová, Urbanovská, 2007; Maňák, Švec, 2003).

### Návrh pro lektory

Dodržení správné techniky hygieny rukou a zabránění tak přenosu infekcí spojených se zdravotní péčí, je v dnešní době celosvětovým problémem a eliminace, je hlavním kritériem kvality ošetrovatelské péče (CDC, 2002). Lektor, který školí personál a provádí školení vstupní, nebo periodické, by měl techniku přenosu informací spíše personálu zpříjemnit a obohatit o kreativitu během školení, aby si posluchači odnášeli důležité informace, které správně aplikují do praxe (Schrum, 2012).

### Lektor by měl během školení:

- Udělat dobrý první dojem na posluchače
- Nečíst připravený text, mluvit plynule
- Vysvětlovat odborné terminologie, kterým posluchači nemusí rozumět
- Využívat názorných příkladů a srovnání z praxe
- Udržovat oční kontakt s posluchači
- Měnit sílu, výšku a tempo hlasu
- Zaujmout posluchače a používat humor, ale vždy s opatrností
- Shrnout přednášené téma a vyzdvihnout důležité hlavní body (Podlahová, 2012).

Podlahová (2012, s. 123) uvádí, že dobrou radou pro lektory je nepřesáhnout stanovenou délku přednášky, jelikož poté hrozí riziko ztráty pozornosti posluchačů. Dále doporučuje nezahrnout do přednášky příliš mnoho informací, aby účastníci nebyli zaplaveni přemírou nových nebo stávajících znalostí. Podle ní stačí tři nové myšlenky pro to, aby přednáška byla úspěšná (Podlahová, 2012). V případě metody přednášky je kladen velký důraz na kvalifikaci a schopnost lektora. Vzhledem k tomu, že při přednášce má lektor hlavní roli a jeho přednes je stěžejní, je potřebné zvolit pro tuto funkci někoho, kdo se dokáže co nejvíce vyhnout rizikům, a naopak využít příležitostí této metody (Podlahová, 2012). Čapek (2015, s. 101) říká, že dobrý lektor dokáže vytvořit ze svého monologu působivou výuku, avšak méně dobrý lektor udělá ze stejné látky tzv. „propadák“. Základem je samozřejmě dostatečná kvalifikace lektora, ovšem vítanou schopností jsou vlastní zkušenosti a zapálení do tématu (Čapek, 2015). Ačkoli lektor má dostatečnou kvalifikaci, může se v jeho projevu objevit chování, které není účastníky školení vítáno. Čapek (2015, s. 57) uvádí pět oblastí, kterými si lektor může zkazit přednášku:

- Monotónní projev (tzv. sucharská prezentace) - nestřídané tempo řeči
- Odcizení se úrovni účastníků (tzv. akademismus) – přemíra odborných slov, podceňování účastníků, okázalá přemoudřelost...
- Ztráta partnerství s účastníky – úmyslná ignorace dotazů a jejich zlehčování, vychloubání...
- Narušení logických vazeb v přednášce – nedůsledná kauzálnost sdělování informací, nedokončené myšlenky, chybějící rekapitulace učiva...
- Komunikační zlovyky – plevelná slova, nevhodná mluva, mumlání, prskání na účastníky, pomlouvání druhých...

Lektor by si před realizací vzdělávacího programu měl uvědomovat výhody a nevýhody vybrané metody, aby byl schopen posoudit, jaká výhoda je pro něj nejužitečnější, a naopak která nevýhoda představuje největší riziko (Čapek, 2015).



### **Výhody:**

- Možnost sdělit velké množství informací
- Lektor má úplnou kontrolu nad obsahem a průběhem školení
- Rychlost předání informací
- Možnost zapojení multimediálních prostředků do výuky
- Snadná proveditelnost (Čapek, 2015).

### **Nevýhody:**

- Jednosměrný tok informací
- Nedostatečná interakce mezi lektorem a účastníkem
- Obtížné udržení pozornosti účastníků
- Potřebná vysoká kvalifikace lektora
- Metoda nevhodná pro praktickou výuku (např. výuku zručnosti)
- Nebezpečí záplavy informací (Čapek, 2015).

### **Metoda E-learning**

Kombinace výukové a výcvikové činnosti v organizaci a moderních informačních a komunikačních technologií. E-learning je jedna z didaktických sebezvědomovacích metod, která vytváří zcela nové integrované prostředí pro učení dospělých. Jedná se o novou metodu, která má své hlavní přednosti, že umožňuje efektivnější vzdělávání v organizaci, dále umožňuje využití širokého spektra výukových kurzů a díky ní dokážeme operativně testovat výsledky v kurech. V neposlední řadě přispívá k úspoře času a ke snížení nákladů na lektory, učebny a podobně. Elektronické učení má minimum vedlejších nepříznivých účinků (Mareš, 2013, s. 155).

### **Didaktické hry**

Hra umožňuje učení, jehož hlavním bodem je poznávání, objevování, zkoumání. Učení podle určitých pravidel se při ní spojuje s učením, které je plné fantazie, tvořivosti, kreativity, aktivity. Při hře mohou účastníci školení získávat ke své profesi nové zkušenosti bez obav ze selhání a ze špatného hodnocení. Zábrany v učení mohou být odbourány a vytvářejí se nové návyky. Podle mého názoru je tedy i didaktická hra významným prostředkem k tomu, jak splnit kompetence a cíle, které vymezují dnešní rámcové vzdělávací programy, a má tedy ve vzdělávacím procesu svůj důležitý význam a opodstatnění. V dnešní době se již snažíme ustupovat od tradiční výuky, a pro posluchače nezáživné, frontální výuky. Nejen, že tento způsob výuky je již zastaralý a měly by se hledat nové metody a postupy ve výuce, ale žádá si to i nová koncepce rámcových vzdělávacích

programů, která klade důraz na samostatné myšlení posluchačů, samostatné vyhledávání informací, tvořivost, kreativitu, aktivitu, komunikaci. Je samozřejmé, že pokud chceme, aby byla výuka pro posluchače přitažlivá, efektivní a aby si z ní odnesli co nejvíce poznatků a zkušeností, musí být poutavá, přitažlivá, zajímavá a motivující. Dobrým prostředníkem k tomu, jak se naučit řešit různé situace a úkoly, jsou i hry a jiná cvičení podporující kreativitu a tvořivost. Hrát si není jen zábava, už mnohokrát byl prokázán vliv her na učení (Čapek, 2015).

Didaktická hra obsahuje výrazný seberealizační prvek v oblasti poznávacích činností. Záměrně evokuje produktivní aktivity a rozvíjí myšlení, neboť většina didaktických her je založena na řešení problémových situací. Zaměstnanci i lektoři mohou poznat, jak je zábavné, když se upustí od ustrnulých pravidel a norem a místo toho je použijeme v legraci, obměníme je nebo tvořivě vymyslíme pravidla nová, na nichž se mohou podílet i zaměstnanci (Čapek, 2015).

Ideální metodou by bylo vyučovat teorii e-learningem a následně ověřit vědomosti s lektorem. Lektor by měl přinášet pouze nová doporučení WHO, CDC, pokud jsou tedy aktualizovaná. Věnovat se převážně praktickému nácviku, demonstraci hygieny rukou a ověřování UV-lampou. Didaktické hry jsou také dobrou volbou pro školení, jen je zapotřebí správné použití.

Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole diskuze, pokud lektor nemá dostatečnou kvalifikaci a rád by si svou kvalifikaci obohatil a rozšířil, existuje certifikovaný kurz „*Mentor klinické praxe a ošetrovatelství pro všeobecné sestry a porodní asistentky*“, který může v rámci své profese absolvovat.

## 10. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití výukových metod lektory, pro nácvik hygieny rukou během školení nových, nebo stávajících zaměstnanců. Kvalitativní výzkum byl zaměřen na lektory, kteří během své profese provádí i školení hygieny rukou. Cílem bylo zjistit, jak lektoři hygieny rukou, za použití různých výukových metod vzdělávají zaměstnance ve zdravotnickém zařízení. Navrhnout pro lektory doporučení a didaktické metody k výuce hygieny rukou. Dále mě zajímal názor lektorů, zda si myslí, že je u zaměstnanců úroveň vzdělávání při použití klasické výukové metody dostačující, nebo zda se její efektivita zvýší zavedením nové aktivizující metody výuky.

V teoretické části je zakomponovaný komplexní a aktuální souhrn teoretických poznatků o dané problematice. Vymezuje základní pojmy pedagogických disciplín, metod výuky, dále jsme si rozdělili metody výuky na klasické a aktivizující, nelze opomenout, v čtvrté, kapitole teoretické části použití didaktických prostředků, kde jsme klasifikovali metody a popsali jejich použití během školení. Také jsou zde uvedeny základní technologie. Důležitost vidím i v osobnosti a roli pedagoga. Neoddělitelnou a nejdůležitější součástí a předpokladem úspěšného vzdělávání je i motivace zaměstnanců.

Pro svou empirickou část jsem si vybrala lektory, kteří mají dlouholetou praxi a zkušenosti, se vzděláváním zaměstnanců, ať již nových nebo stávajících. Součástí praktické části bylo nezbytně nutné formulování návrhu didaktických metod k výuce hygieny rukou a doporučení pro lektory.

Negativní myšlenkou bylo, že jsem zjistila z rozhovorů, že zavedená tradiční metoda není pro zaměstnance dostačující a že kvalita poskytované péče, ve zdravotnickém zařízení, je na nižší úrovni, než by lektoři předpokládali. Většina lektorů, kteří školení provádí v dané organizaci, jsou spokojeni s dosavadním školením, bohužel si však uvědomují, že není dostačující. Školení je pro zaměstnance nudné, nezáživné, stereotypní. Pozitivní myšlenkou pro mě bylo, když zavedeme, nebo doplníme dosavadní školení o aktivizující metodu (hra), nebo interaktivní technologii (e-learning) zaměstnanci se budou více do školení zapojovat. Školení pro ně nebude nezáživné, stereotypní a nudné. Zlepšíme tak kvalitu poskytované péče a efektivitu v procesu vzdělávání.

V závěru této práce bych chtěla znovu upozornit na to, že čím více je brán zřetel na správný postup a výběr metod výuky, ať již při školení v oblasti hygieny rukou, tím větší množství informací účastník při školení získá a tím je školení z hlediska teoretických znalostí a praktických dovedností efektivnější.

## 11. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AWOKE, Nefsu, Biftu GEDA, Aseb ARBA, et al. Nurses Practice of Hand Hygiene in Hiwot Fana Specialized University Hospital, Harari Regional State, Eastern Ethiopia: Observational Study. *Nursing Research and Practice* [online]. 2018, 2018(2), 1-6 [cit. 2020-12-02].

*Centers for Disease Control and Prevention. CDC Guidelines on Hand Hygiene in Healthcare Settings: a Summary* [online]. [USA]: Centers for Disease Control and Prevention, 2002 [cit. 2020-10-28 CET].

Cichá, M., Dorková, Z. Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 1. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006: 86 s. ISBN 80-244-1417-1

Cichá, M., Dorková, Z. Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006: 57 s. ISBN 80-244-1418-X

ČAPEK, R., *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

Česko. Metodické opatření - Hygienické zabezpečení rukou ve zdravotní péči. Věstník Ministerstva zdravotnictví České republiky. 2012, částka 5, s. 8-14.

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 180 s. ISBN 978-8085783-73-5.

GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika I*. dotisk Olomouc: Nakladatelství Hanex, 1999. 231s. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍČEK, P. Hygiena rukou nespĺňuje doporučené standardy WHO. *Diagnóza v ošetrovatelství*, 2011, roč. VII, č. 3, s. 9. ISSN 1801-1349.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HENDL, J., Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOFFER, J., GEORGE, J., VALACICH, J. *Modern systems analysis and design*. 3rd ed. Překlad David Krásenský. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, c2002, xxxii, 733 p. ISBN 01-303-3990-3

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: FF UP v Olomouci, 1991. 101 s. ISBN 80-7067-003-7.

*Hygiena rukou ve zdravotnictví: První globální výzva ke zvýšení bezpečnosti pacientů. Čistá péče je bezpečnější*, 2011. In: Světová Zdravotnická Organizace. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z:  
[http://www.szu.cz/uploads/LB/Hygiena\\_rukou/Hygiena\\_rukou\\_ve\\_zdravotnictvi\\_Prvi\\_globalni\\_vyzva.pdf](http://www.szu.cz/uploads/LB/Hygiena_rukou/Hygiena_rukou_ve_zdravotnictvi_Prvi_globalni_vyzva.pdf)

CHATFIELD, Sheryl L, Rachael NOLAN, Hannah CRAWFORD, et al. Experiences of hand hygiene among acute care nurses: An interpretative phenomenological analysis. *SAGE Open Medicine* [online]. 2016, 4(3), 104-120 [cit. 2020-12-03].

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, Kamil a Edita ONDŘEJOVÁ. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2006. ISBN 80-7248352-8.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KALHOUS, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.

KOTRBA, T.; LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KURTZ, Sharon Lea, Ilana LIVSHIZ-RIVEN, Alexander GUSHANSKY, et al. Identification of low, high, and super gelers and barriers to hand hygiene among intensive care unit nurses: Use of continuous closed circle television versus overt observation. *American Journal of Infection Control* [online]. 2018, 45(8), 839-843 [cit. 2020-12-09].

LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

- MAZÁČOVÁ, N., 2014. Vybrané problémy obecné didaktiky. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 94 s. ISBN 978-80-7290-677-2.
- MELICHARČÍKOVÁ, V., *Sterilizace a dezinfekce: Druhé, doplněné a přepracované vydání*. 2. vydání. Praha: Galén, 2015. ISBN 978-80-7492-139-1.
- MIOVSKÝ, M., *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 203 s. ISBN 978-80-210-5029-7.
- MÜLLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NENADÁL, J., *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-726-1186-7.
- OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2006. 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
- OBST, O., 2017. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4451-411.
- PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PELCLOVÁ N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum 2014, 222 s. ISBN 9788024626369.
- PHILLIPPO, K. L., STONE, S. Teacher role breadth and its relationship to student-reported teacher support. *The High School Journal*. 2013, vol. 96, no. 4, pp. 358-379. ISSN 0018-1498.
- PHILLIPPO, K. A Study of Expanded Teacher Roles. *Advisory in Urban Hight Schools*. 2013, vol. 112, n. 8, pp. 177. ISSN 978-1-137-31125-2.
- PODLAHOVÁ, L., *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

RYS, S., 1979. Příprava učitele na vyučování. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 115 s. ISBN nevedeno.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Obor v pohybu. 6.vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 13-15. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SCHRUM, Lynne a Barbara B. LEVIN. *Evidence-based strategies for leading 21st century schools: from principles to practical implementation*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, [2012]. ISBN 978-1412997294.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J., 2007. Obecná didaktika. Vyd. 2. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

STEHLÍKOVÁ, Jana a Lucie ŠPAČKOVÁ, 2011. Důvody nevyužívání e-learningu českými středními školami a motivační faktory pro změnu jejich preferencí. In: DOSTÁL, Jiří. *Nové technologie ve vzdělávání: Vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc, s. 64-68. ISBN 978-80-244-2720-1. ISSN 1803-537X

STRAKA, Ľuboslav a Gabriel DITTRICH, 2017. Validation of the measurable indicators of the learning process quality in the MOODLE learning Environment. In: SCHOLA NOVA, QUO VADIS?. Praha: Extrasystem Praha, s. 121-124. ISBN 978-80-87570-38-8.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

TUREK, I., 2014. Didaktické zásady. *Didaktika*. 3. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 9788081680045.

VALIŠOVÁ, A., KUBIŠOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 402s. ISBN 8024717344.

*World Health Organization. WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care: a Summary* [online]. [Geneva]: World Health Organization, 2009 [cit. 2020-01-28].

ZELINA, M. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1992. 73 s. ISBN 80-85415-34-8.

ZORMANOVÁ, L., *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

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

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK, 2016. *Elearning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-807-5522-177.

ŽÁK, V., *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-61-3.



## **Seznam zkratk**

CDC – Centers for Disease and Prevention

ICT – Information Communication Technologies

L – Lektor

PC – personal computer

tzv. – takzvaně

WHO – World Health Organization

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehledové review .....	13
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	42

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Hlavní kategorie školení.....	45
Obrázek 2 Kategorie lektor .....	46
Obrázek 3 Kategorie Metody .....	49
Obrázek 4 Subkategorie Teorické znalosti.....	50
Obrázek 5 Subkategorie Praktické dovednosti .....	52
Obrázek 6 Kategorie Ověření účinnosti .....	55
Obrázek 7 Subkategorie Teorie.....	56
Obrázek 8 Subkategorie Praxe .....	59
Obrázek 9 Kategorie Změny a její subkategorie .....	63
Obrázek 10 Kategorie Efektivita a její subkategorie .....	75

## Seznam příloh

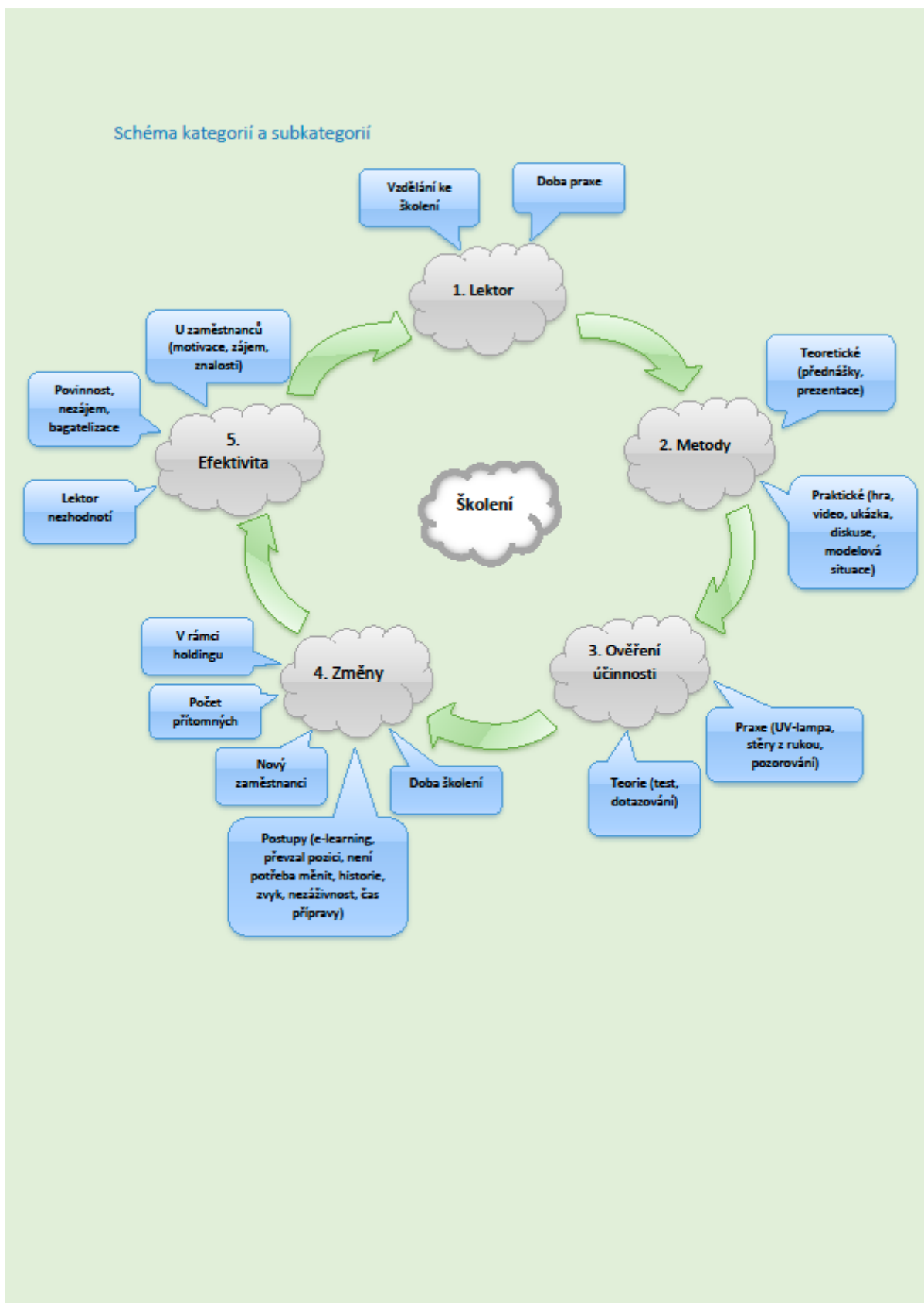
Příloha 1 Informovaný souhlas.....	100
Příloha 2 Schéma kategorií a subkategorií.....	101
Příloha 3 Koncept rozhovoru .....	102

**Informovaný souhlas**

**Věc:** Informovaný souhlas účastníka výzkumu realizovaného na téma: „Metody výuky pro nácvik hygieny rukou“ se zařazením do kvalitativního šetření.

Já.....(příjmení, jméno, titul), narozena dne ....., souhlasím s využitím a zpracováním mnou poskytnutých informací v rámci rozhovoru uskutečněného za účelem sběru dat pro kvalitativní výzkum zabývající se problematikou metod výuky pro nácvik hygieny rukou v nemocnicích, lektorů. Požaduji, aby mnou poskytnuté informace byly zpracovány autorkou výzkumu, paní Bc. Ivetou Hájkovou, zcela anonymně a byly použity pouze pro vypracování a prezentaci výsledků diplomové práce „Metody výuky pro nácvik hygieny rukou“.

V.....dne..... podpis.....



**Koncept rozhovoru**

- 1.) Jak dlouho školíte zaměstnance v oblasti hygieny rukou?
- 2.) Jaké vzdělávací kurzy jste sám/ sama absolvoval/a v oblasti pedagogiky a didaktiky?
- 3.) Můžete prosím definovat pojem metoda výuky?
- 4.) Jaké používáte klasické výukové metody při teoretické výuce?
- 5.) Jaké, používáte klasické metody výuky při praktické výuce?
- 6.) Proč tyto klasické metody, jak u teoretické i praktické výuce, využíváte nejčastěji?
- 7.) Jakým způsobem jste si ověřil/a účinnost klasických výukových metod?
- 8.) Jakým způsobem ověřujete teoretické znalosti?
- 9.) Jakým způsobem ověřujete praktické dovednosti?
- 10.) Myslíte, že přednáška je pro teoretickou výuku dostačující?
- 11.) Při nácviu hygieny rukou ověřujete správnost provedení UV – lampou?
- 12.) Provádíte i stěry z rukou?
- 13.) Znáte aktivizující metody výuky? Která by byla pro Vás vhodná?
- 14.) Využíváte je?
- 15.) Pokud nikoliv. Jaký máte k tomu důvod?
- 16.) Máte nějaký návrh, jak školení udělat zajímavější? Proč si myslíte, že by tato metoda byla vyhovující?
- 17.) Myslíte, že by se mohla změnit efektivita vzdělávacího procesu?
- 18.) Jak budete u této aktivizující metody ověřovat teoretické znalosti a praktické dovednosti?
- 19.) Myslíte si, že je tato metoda vhodná i pro nově nastupující zaměstnance? Co by pro ně bylo lepší než doposud používaná tradiční metoda?
- 20.) Existuje ještě něco konkrétního, o čem byste se ještě, v rámci tohoto tématu, rád/a zmínila a co dosud nezaznělo?

