

Posudek rigorózní práce Miluše Pořádkové *Příspěvek výuky na vyšších zdravotnických školách k humanizaci poskytované péče v praxi*

124 stran textu, 145 titulů literatury, 9 internetových zdrojů, 4 přílohy

Rigorózní práce M. Pořádkové je dokladem dlouhodobého autorčina zájmu o ošetrovatelskou péči, zejména o etiku práce zdravotní sestry. Lze konstatovat, že text je aktuálním příspěvkem k probíhající proměně profesní přípravy zdravotních sester. Práce je psána kultivovaným jazykem s ojedinělými prohršky pravopisnými či interpunkčními. Po formální stránce je text vcelku pečlivý, až na drobnou výhradu k citacím (viz závěr posudku).

Ke koncepci práce:

Text má teoreticko-empirickou povahu. Teoretická část práce vychází ze studia dostatečně reprezentativní literatury české provenience, má povahu analyticko-syntetickou a interpretativní. Vývoj a stávající systém zdravotnického školství je podán deskriptivně.

Po stručném úvodu se autorka věnuje nastínění historie ošetrovatelského školství u nás (kap. 2., s. 9-13), pokouší se prokázat (kap. 3, Dehumanizace ošetrovatelské péče v praxi a v kvalifikační přípravě sester, s. 14-20), že od padesátých let 20. století došlo k hluboké proměně profesní přípravy zdravotních sester ve smyslu prosazení se medicínské linie ošetrovatelské péče (s. 18). Ta podle autorky vedla k dehumanizaci ošetrovatelské péče (dost neorganicky je do této kapitoly vložena chronologická tabulka rozvoje oš. školství - s. 16-17). Zajímavé je shrnutí (s. 19-20) charakteristických rysů v přípravě sester v letech 1955-1989.

Kladu otázku, jak toto pojetí souviselo s obdobím komunismu, pro které je podle autorky typický dehumanizační trend (s. 20), řešily-li podobné profesní problémy též účastnice První evropské konference o ošetrovatelství (r. 1988), tedy i reprezentantky nekomunistických zemí. Domnívám se, že se do sesterské profese promítal v celoevropském měřítku spíše expertský přístup ke klientům a hierarchický model péče, typický pro většinu pomáhajících profesí tohoto období, který byl u nás ještě deformován hodnotovým nihilismem komunistického období.

4. kapitola mapuje vývoj zdravotnického školství po roce 1989 a „postupný návrat k humánnímu ošetrovatelství“ (s. 21). Pozn. – lépe snad, i když nikoli bez otazníků, k humanizovanějšímu, protože pojem „lidské ošetrovatelství“ pouze prostě naznačuje, že jde o ošetrování lidí. V této kapitole je velmi dobře zachycena proměna zdravotnického školství v souladu s požadavky EU (podle mého soudu by sem také měly patřit postřehy ze subkapitoly 13.1., která se vrací v samotném závěru práce ke vzdělávací politice EU).

Kapitolku 4. 3. (Význam výchovy v současném procesu kultivace jedince i společnosti, s. 25-26) by bylo vhodné více teoreticky ukotvit (pouze Jeřábek, Kučerová), a to nejen s oporou o pedagogickou a psychologickou, ale i sociologickou literaturu. Zároveň se domnívám, že by bylo z hlediska struktury práce vhodnější zařadit ji jako východisko kapitoly 6. (Výchova sester v oblasti osobnosti a hodnotové výchovy), kterou považují, spolu s kap. 7 (ne zcela šťastně nazvanou Hodnoty obecně) v teoretické části práce za nejzávažnější. **Zejména oceňuji aplikaci obecných hodnotových východisek na profesi zdravotní sestry a konkretizaci hodnotové výchovy z hlediska prožitkových modelů OSV.**

Kladu však otázku, zda je funkční oddělovat výchovu prožitkem od linie osobnostní výchovy (s. 42-45). Dobře zformulovány se mi jeví též cíle hodnotové výchovy v rámci poskytování „humánní“ péče v praxi (s. 46)

Za pouze načrtnuté považují subkapitoly 7.5.4., 7.5.5. (Sociální dovednosti budoucích sester a Mravní výchova – profesní etika budoucích sester), které by zřejmě měly být spíše součástí kap. 7.5.3 (Osobnostní rozvoj budoucích sester).

Kap. 8 (Pedagog – jeho úloha ve výchově k humanismu) preferuje především pojetí učitele jako výchovného vzoru (model jednání, vzor pro studenty a osoba pěstující dobré vztahy, s. 54), zdůrazňuje jeho schopnost rozvíjet pedagogické dovednosti (hlavně metody výuky) a porozumět „současné požadované koncepci výuky“.

Otázka k obhajobě -jakou koncepci má autorka na mysli? Definovala někde v práci takové požadavky v komplexní podobě?

Dílčí výhrada – nevím, jak souvisejí výše uvedené premisy spojené s pojetím učitele s požadavkem, aby učitel absolvoval některý z kursů systému psychické autoregulace pro dospělé (tamtéž – autorka užívá příčinnou vazbu – a je proto nutné...). Etické otázky pedagogické komunikace na VZŠ a týmová práce školy (Kap. 8.1, 8.2.) jsou opět spíše načrtnuty, než propracovány.

Kap. 9 (Vzory modulů a předmětů v učebních dokumentech VZŠ..., 9. 1. – Etika, 9. 2. . Modul Multikulturní výchova, 9. 3. Modul komunikace, 9. 4. Modul odborné praxe) je zajímavým rozpracováním problematiky, neboť se v ní autorka pokouší v obecnějších úvodech poukázat na vazbu předmětu k humanizaci ošetrovatelské péče.

Kap. 10 je věnována aktivizujícím výukovým metodám podporujícím osobnostní rozvoj budoucích sester. Autorka vychází z 5 skupin moderních výukových metod Belze a Siegrista. Nicméně se domnívá, že nejvhodnější je členit metody na instruktivní a konstruktivní. **Kladu otázku, odkud čerpala toto rozlišení (s. 81-82) a z jakého hlediska je toto členění nejvhodnější. Zároveň prosím vysvětlit, jak se e-learningová**

výuka může promítat do humanizace ošetrovatelské praxe, neboť v rig. práci nalézám pouze popis této formy výuky.

V 11 kapitole (Podmínky výuky) autorka dává do souvislostí podmínky s humanizací výuky (zdá se tedy, že podmínkou humanizace ošetrovatelské péče je „humanizace“ výchovně vzdělávacího procesu. Jak s ní však souvisí podmínky ekonomické a materiální?). Loukotkovo starší vymezení humanizace z roku 1974 (s. 88) je z pohledu současných potřeb „humanizace“ vzdělávání dosti obecné.

Rigorozní práce je doplněna o problematiku vnitřní sebeevaluace VZŠ (kap. 12, s. 88-89), která však není nahlédnuta v kontextu přípravy studentů na humanizovaný výkon profese. Závěrečná, 13. kapitola teoretické části (Perspektivy výuky na VZS vedoucí k humanizaci poskytované péče v praxi, s. 89-95) se věnuje spíše aktuálním problémům rozvoje ošetrovatelského školství, než otázce humanizace péče (postavení VOŠ a Bc. Programů VŠ studia, projekty realizované na VZŠ Kladno, rozvoj VZŠ). Podobně subkapitola 13. 1. (Aktuální rozvoj vzdělávací politiky v zemích Evropského společenství, s. 93-95) je spíše otázkou po roli VOŠ ve vzdělávacím systému a měla by patřit, jak jsem již naznačila, spíše do úvodních partií práce.

Empirická část práce zjišťuje metodiku a podmínky výuky s důrazem na osobnostní a hodnotovou výchovu studentů na VZŠ Kladno. Šetření je korektně zpracováno a stručně interpretováno. Z hlediska statistického se autorka omezuje pouze na percentuální vyjádření četnosti odpovědí. V příloze postrádám kompletní znění dotazníků pro učitele a studenty. Dílčí výhrada k nabídce odpovědí – nedokáží operacionalizovat rozdíl mezi odpovědí „vyhovující“ a „dobrý“. Dále se domnívám, že pro interpretaci dat by bylo dobré uvést, které položky dotazníku nabízely strukturované odpovědi, a které nikoli (např. u položky 2a, 2b v dotazníku pro studenty, s. 107, 108) v dotazníku pro studenty.

Otázka, která vyvstává hned od počátku, je, zda lze provedeným šetřením zjistit, do jaké míry se kultivující výchovný proces (viz s. 8) promítá do humanizace ošetrovatelské praxe. Metodologicky na zvaženu je též autorčin předpoklad, že aktivizující formy výuky vedou k intenzivnější hodnotové kultivaci osobnosti. Dotazník pro učitele podle mého názoru nemapuje problematiku „humanizace“ oš. péče, pouze názor učitelů na podmínky výuky, na to, zda se jim daří působit na osobnost studentů, a dále zjišťuje jejich participaci na dalším vzdělávání. Kladu též otázku, proč jsou hypotézy zformulovány pouze u dvou výzkumných otázek.

Šetření u studentů považuji za zdařilejší, byť opět nezkoumá vlastní příspěvek výuky k humanizaci péče v praxi, ale názor studentů, zda je k humánním postojům škola připravuje. Zajímavé je, že na vlastním studiu by posluchači VZŠ ponejvíce zlepšovali právě materiální podmínky výuky – lepší rozvrh, přístup do knihovny a její digitalizaci, stranou nelze ovšem ani ponechat volání po lepší komunikaci s vyučujícími (s. 112). Pozitivně hodnotím návrh opatření vyplývajících z analýzy šetření, diskuse (kap. 15) není ani tak zaměřena, jak bývá zvykem, k empirickému šetření, jako k celé rig. práci. Závěr má funkci ověření hypotéz. **Otázka k obhajobě – které podněty vyplývající z empirického šetření považuje autorka za nejdůležitější?**

Dílčí otázky a výhrady:

Jak souvisí autorčin výrok o nedostatečném počtu hodin praxe ve zdravotnickém školství (s. 19) s citovaným tvrzením Pařízkovým, že odborné školství bylo orientováno na výcvik k praktickému výkonu (s. 20).

Pozor na některá generalizovaná tvrzení: „Jak ve školách vychovávat morální vlastnosti...aby nebyly jen výukovými cílovými hodnotami, ale ...pevnými základy pro reálný život a profesní dráhu? Tato oblast byla ve výchově léta opomíjena...“ (s. 25). V deklarativní poloze přece byla naopak neustále zdůrazňována...

Asymetrie obsahu a rozsahu kapitol (některé subkapitoly mají rozsah několika odstavců, jiné stran).

Vyšnutí z vazby: „Výchovu, která svým pojetím usiluje o podporu a realizaci humanizačních prvků ve výuce a následně do poskytované moderní komplexní ošetrovatelské péče“ (s. 7)

Definice kruhem: „Z ošetrovatelské péče se vytrácelo to podstatné, co je pro tuto činnost podstatou ...“ (s. 14)

Pravopis a interpunkce (zejména u vložených vedlejších vět): „Navrhňte, co by jste změnili...“ (s. 112), „Velmi ranné projevy...“ (s. 19) „Jsou ukazatelem proč sesterská profese...“ (s. 19), „Výchovu, kterou lze označit za přínosnou je výchova...“ (s. 54), „Absolventi DiS jsou lépe... orientováni...“ (s. 90)

Citační nešvary:

Neuváděny stránky u citované literatury

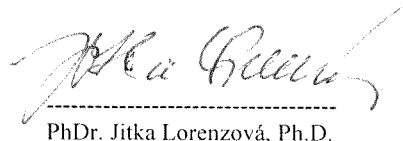
Nejednotné vedení poznámek – pod čarou i v textu

Puig i Moreno (Puig Rovira, J. M.) – zdá se, že autorka nemá jasno, zda jde o jednoho, či dva odborníky (s. 66).

Závěr:

Rigorozní práci doporučuji, i přes dílčí výhrady, k obhajobě před rigorozní komisí.

V Berouně, dne 5. 11. 2006



PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.