

Universita Karlova – Filosofická fakulta Praha
Katedra pedagogiky

RIGORÓSNÍ PRÁCE

Téma práce:

***Příspěvek výuky na vyšších zdravotnických školách
k humanizaci poskytované péče v praxi.***

vypracovala: Mgr. Miluše Pořádková
(2006)

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s využitím znalostí z mnoholeté praxe a teoretických poznatků čerpaných z odborné literatury.

Všechny použité literární prameny a publikace, ze kterých jsem čerpala, jsem uvedla v seznamu literatury

V Kladně 10. září 2006

Mgr. Miluše Pořádková

Anotace:

V rigorósní práci poukazujeme na výukovou problematiku na vyšších zdravotnických školách v oblasti osobnostního rozvoje absolventů studijního oboru všeobecná sestra. Výchovu a vzdělávání sester, jež by v praxi mělo přispívat k humanizaci poskytované ošetrovatelské péče a napomoci sestřám k citlivému přístupu k nemocným.

Uvádíme strukturu vzniku vyšších zdravotnických škol a zaměřujeme se na současný stav výuky na vyšších zdravotnických školách. Snažíme se poukázat na oblasti rozvoje osobnostní výchovy v terciární sféře, které je vhodné pojmut tak, abychom postupně přispěli k žádoucí humanizaci ošetrovatelské péče v praxi.

Praktická část rigorósní práce je pak věnována šetření na SZŠ v Kladně se zaměřením na podmínky výuky, využití aktivizujících metod ve výuce a přístupu vyučujících ke studentům vyšší školy. Samotné šetření je zaměřeno na vyučující a samostatně na studenty, abychom mohli porovnat úhel pohledu na problematiku výchovy k humánnímu ošetrovatelství, těchto dvou důležitých aktérů ve vyučovacím procesu. Součástí této kapitoly je rovněž tabulkové a grafické znázornění výsledků jednotlivých šetření a celkového shrnutí výsledků sledovaných souborů, včetně navržených opatření.

Cílem práce je poukázat na význam výuky osobnostně sociálního rozvoje (mravního a hodnotového) i v terciární sféře vzdělávání. Na význam humanizace v oblasti výchovy, ale také v oblasti léčby a zdraví.

Klíčová slova: výchova, osobnostní výchova, ošetrovatelství, hodnoty, podmínky a metody vzdělávání a výchovy, terciární forma vzdělávání, profesní kvalifikace, humanizace.

OBSAH

1	Úvod.....	7
2	Historie vzniku ošetrovatelského školství	9
2.1	Vznik prvních ošetrovatelských škol	9
2.2	Ošetrovatelské školství po 2. světové válce.....	11
2.3	Vznik jednotného zdravotnického školství.....	13
3	Dehumanizace ošetrovatelské péče v praxi a v kvalifikační přípravě sester.....	14
3.1	Ošetrovatelské a zdravotnické školy v historickém kontextu.....	16
3.2	Ošetrovatelství ve vztahu ke vzdělání v historickém kontextu	18
3.3	Shrnutí – zdravotnické školství a sesterská profese	19
4	Zdravotnické školství po roce 1989 – nová kritéria výchovy a vzdělávání, postupný návrat k humánnímu ošetrovatelství.....	21
4.1	Historie a vývoj vzniku vyšších škol v ČR.....	22
4.2	Nová koncepce vzdělávání na VZŠ, odbornost a humanita – obecná charakteristika... 23	
4.2.1	Postupný návrat k humánnímu ošetrovatelství ve výchově a vzdělávání na VZŠ ... 24	
4.3	Význam výchovy v současném procesu kultivace jedince i společnosti	25
5	Současnost a obecná charakteristika vyššího zdravotnického studia.....	27
5.1	Vyšší odborné školy zdravotnické – základní kritéria:	28
6	Výchova sester v oblasti osobnostní a hodnotové výchovy.....	31
6.1	Výchova jako umění pomáhat být.....	31
6.2	Souvztažnost vzdělání a života.....	33
6.3	Profesionální chování sester – teoretická východiska.....	35
6.4	Předpoklady pro úspěšnou identifikaci s profesí sestry	36
7	Hodnoty obecně	37
7.1	Klasifikace hodnot – teorie	38
7.2	Hodnotová výchova – realizace v praxi.....	41
7.3	Hodnotová výchova – výchova prožitkem	42
7.3.1	Práce pedagoga v praktické oblasti prožitkové výchovy na VZŠ.....	43
7.4	Linie osobnostní výchovy	44
7.5	Integrace hodnotové výchovy do výuky – Prostupnost jednotlivých modulů.....	45

7.5.1	Cíle hodnotové výchovy	46
7.5.2	Hodnotová výchova a klíčové kompetence – v obecné rovině	47
7.5.3	Osobnostní rozvoj budoucích sester	48
7.5.4	Sociální dovednosti budoucích sester–základní podmínka pozitivních mezilidských vztahů	49
7.5.5	Mravní výchova – profesní etika budoucích sester.....	49
7.6	Osobnostní výchova jako zdroj primární prevence sociálního selhání.....	50
7.6.1	Duševní hygiena sestry jako zdroj prevence profesního selhání	51
8	Pedagog – jeho úloha ve výchově k humanismu	54
8.1	Etické otázky pedagogické komunikace na VZŠ	55
8.2	Týmová práce školy	56
9	Vzory modulů a předmětů v učebních dokumentech VZŠ naplňující svými cíli rozvoj osobnostních složek	57
9.1	Modul – Etika	57
9.1.1	Zdůvodnění etického chování.....	59
9.1.2	Integrace etiky do profesního chování.....	59
9.1.3	Etický kodex sester	60
9.1.4	Výuka etiky na VZŠ (Etika v ošetřovatelství)	61
9.1.5	Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Etika v ošetřovatelství	62
9.2	Modul – Multikulturní výchova	63
9.2.1	Úloha pedagoga ve výchově k multikultuře.....	66
9.2.2	Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Multikulturní ošetřovatelství.....	67
9.3	Modul – Komunikace.....	68
9.3.1	Význam komunikace v profesi sestry	69
9.3.2	Neverbální komunikace – dotyky v ošetřovatelství.....	70
9.3.3	Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Komunikace v ošetřovatelství	71
9.4	Modul – Odborná praxe studentů VZŠ a její následné hodnocení studentem.....	72
9.4.1	Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Odborná praxe v ošetřovatelství	74
9.4.3	Mentor ve výuce OP	75
10	Aktivizující výukové metody podporující osobnostní rozvoj budoucích sester (induktivní výuka).....	77

10.1 Informativní metodika.....	78
10.2 Narativní metodika.....	79
10.3 Operativní metodika.....	79
10.4 Integrativní metodika.....	80
10.5 Intuitivní metodika.....	80
10.6 Základní znaky výukových metod – obecné rozdělení výukových metod z pohledu využití vzdělávacích technologií – shrnutí.....	81
10.6.1 Řízené samostatné studium e-Learning – výuka za pomoci ICT technologie.....	83
10.6.2 Kombinované formy vzdělávání – Blended learning.....	84
11 Podmínky výuky.....	86
11.1 Význam humanizace ve vztahu k podmínkám výuky.....	87
12 Program vnitřní sebeevaluace VZŠ – význam.....	88
13 Perspektivy výuky na VZŠ vedoucí k humanizaci poskytované péče v praxi.....	89
13.1 Aktuální vývoj vzdělávací politiky v zemích Evropského společenství (OECD).....	93
14 Šetření zaměřené na metodiku a podmínky výuky s důrazem na osobnostní a hodnotovou výchovu studentů (výchova k humanismu VZŠ Kladno).....	97
14.1 Zpracování získaných odpovědí – Analýza dat: A) UČITEL.....	99
14.2 Zpracování získaných odpovědí – Analýza dat: B) STUDENT.....	105
14.3 Zjištěné nedostatky v oblasti vzdělávání na VZŠ.....	112
14.3.1 Navržená opatření vyplývající z analýzy šetření.....	112
15 Diskuse.....	115
16. Závěr.....	120
17 Resume v AJ.....	125
18 Zkratky použité v práci.....	126
19 Seznam literatury.....	127
20 Přílohy.....	132

Zdravotnická škola má úplně jiný charakter než ostatní školy.

Při výchově nelze podcenit rozvoj a upevňování osobnostních složek mladých lidí připravujících se pro profesní humánní dráhu sestry, naopak je zde kladen na tuto oblast výchovy velký důraz.

1 Úvod

Problematika lidskosti – humanity, respekt k hodnotám a společenské kultuře je v současném životě aktuální téma. Mnohé profese jsou s humánním jednáním a přístupem spjaty a bez dostatečně lidského přístupu není možné tyto profese dobře plnit. Máme zde na mysli například povolání pedagogické či zdravotnické. Humanitou, empatií, vstřícností je charakteristická právě profese zdravotní sestry. Ošetřovatelství je krásný a obohacující obor, který má v lidské společnosti nezastupitelné místo, mravní aspekty jsou nedílnou součástí tohoto povolání a můžeme říct, že tvoří jádro této profese.

Jako téma práce jsme zvolili pohled na osobnostní hodnotovou a mravní výchovu ve vzdělávání všeobecných sester na vyšší zdravotnické škole. Výchovu, která svým pojetím usiluje o podporu a realizaci humanizačních prvků ve výuce a následně do poskytované moderní komplexní ošetřovatelské péče v praxi

Současné požadavky týkající se edukačních procesů dávají podnět též pro zdravotnické školství ke změnám v přístupu ke studentům, v pojetí forem, obsahů a metod v případě vzdělávání nové generace sester. Jde o změny ve výchově a vzdělávání, které mají za cíl připravit pro praxi sestry poskytující odbornou péči se zájmem o celostního člověka, péči poskytující s pochopením a úctou k jednotlivci. Uvědomujeme si, že výchova a vzdělávání ve vyšší zdravotnické škole má nezastupitelné místo ve formování budoucích sester v oblasti profesionality, ale neodlučitelně a v současnosti ve zvýšeném měřítku, také v oblasti rozvoje mravních osobnostních postojů a životních hodnot.

V ošetřovatelství, stejně jako v celospolečenském projevu, jsou velmi viditelné určité negativní jevy – nedodržování i nerespektování etických principů, na kterých je profese a sama společnost založena. Společenské okolnosti dnes mění chování lidí, mění jedinečnost člověka, mění jeho hodnotová kritéria a zůstává jen to, co bylo nejhluběji uloženo. Alarmující obraz konzumní společnosti nás nutí k tvořivým přístupům vyplývajícím ze současných potřeb. Několikaleté společenské dialogy na téma hodnot, mravních principů, tolerance, lidskosti, odpovědnosti poskytly prostor k současným změnám ve výchově a vzdělávání.

Školy na sebe vzaly nelehký úkol – ve školní praxi narůstá úsilí rozvíjet výchovně mravní hodnotovou oblast (osobnostní a sociální výchova) v celé šíři výchovy od předškolní přípravy, základního školství, následně školství středního a pokračovat musí vhodnou formou i v oblasti terciárního vzdělávání.

Ze současné celospolečenské situace není asi jiná cesta než výchovné působení vedoucí k porozumění a solidaritě, výchova k sebeuvědomění a sebevýchově, výchova podporující rozvoj kultivovaných citů, samostatnost, zodpovědnost, ohleduplnost. Otázky humanity – lidskosti – slušnosti – norem, vyvolané konkrétní společenskou situací a jejími sociálními problémy, se silně pocíťovanou potřebou změny hodnotového systému, včetně hledání řešení, se tak stávají závažnými otázkami pro pedagogické úsilí současnosti. Vzdělání by mělo tvořit záštitu před protichůdností světa, výchova by měla být orientována na sebeřízení, sebekázeň, na sociální a občanské ctnosti.

Tyto vzdělávací a výchovné nové koncepce se dotýkají i profesní přípravy sester. To, že se zaměřujeme na osobnostní rozvoj v oblasti etické a hodnotové neznamena, že opomíjíme nebo podceňujeme u sester oblast odbornou. Ale naší snahou je upozornit na nutnost, že ve výchově na VZŠ je stejnou měrou potřebné rozvíjet oblast osobnostního rozvoje a etických principů. Vést studenty k úctě k druhým lidem, být slušný, laskavý a pochopit nutnost návratu humánního jednání do ošetrovatelské profese, ale též přijmout humánní jednání jako součást mezilidských vztahů obecně.

Jak se tento kultivující výchovný proces v *oblasti profesní humanizace s následným uplatněním v ošetrovatelské praxi* daří, se pokusíme v závěru práce ověřit pomocí šetření v oblasti metodiky výuky ve vyšší zdravotnické škole v Kladně.

2 Historie vzniku ošetrovatelského školství

Ošetrovatelství je relativně mladá vědecká disciplína, která tvoří nedílnou součást zdravotní, především léčebně preventivní péče. Ošetrovatelství bylo, je a stále bude ovlivňováno náboženskými, kulturními, sociálními, ekonomickými a politickými faktory. Vždy bude spojováno s úctou k člověku, ohleduplností, pomocí v nemoci, provázením při zrození i umírání.

Na ošetrovatelské péči se vždy podílely ve větší míře ženy, poskytovaly ji jako službu dobročinnou, charitativní, humánní a pomáhaly nemocným, nesoběstačným, slabým. Péči poskytovaly ženy hluboce lidsky motivovány, ale zcela bez vzdělání, zkušenější žena předávala znalosti a poznatky ženám mladším.

První vzdělávání zaměřené na ošetrovatelskou péči je úzce spojeno s církví a datuje se asi do 17. století. V té době byl v Paříži založen řád Charitativních sester, ty již byly vzdělávány lékařem v domácím ošetrovatelství a ve výuce nechyběly ani přednášky z etiky. Církevní řády poskytující péči nalezencům, duševně chorým, nemocným zajišťovaly přípravu sester v teoretické i praktické rovině. Velkou úlohu v opatrovnické a ošetrovatelské péči nelze upřít právě příslušnicím mnoha církevních řádů, právě ony měly velký význam na rozvoji zdravotní péče.

Z rozvojem medicíny a vznikem prvních špitálů se v 18. století začíná pomalu vyvíjet role sestry tak, jak ji známe v klasické podobě – sestra pomocník lékaře. Ve světě vzniká *první ošetrovatelská škola* v roce 1860 v Londýně. Její zakladatelka Florence Nightingalová poprvé cíleně vychovává ošetrovatelky pro nemocniční i domácí péči formou *školní výuky*. Práce F. Nightingalové výrazně ovlivnila rozvoj ošetrovatelství i v Rakousku – Uhersku.

Od tohoto období začal být kladen důraz na vzdělání sester a právě přičiněním Nightingalové se povolání ošetrovatelky pomalu a postupně stávalo důstojným civilním zaměstnáním pro ženy.

2.1 Vznik prvních ošetrovatelských škol

Pod vlivem světového dění v oblasti ošetrovatelství a za pomoci silného národnostního a emancipačního hnutí v českých zemích dochází v roce 1874 ke vzniku *první české ošetrovatelské školy* Rakouska Uherska v Praze. V této škole se ošetrovatelky odborně vzdělávaly v teorii i praxi několik měsíců pod vedením českých lékařů, převážně vyučujících na lékařské fakultě Karlovy Univerzity. Více jak polovina frekventantek byla zastoupena z řad měšťanských žen, které v této

formě vzdělávání hledaly možnost společenské prestiže, ale po absolvování neuvažovaly o výkonu práce ošetřovatelky, tím dávala škola pouze možnost ženám získat v té době vzdělání. Tato první ošetřovatelská škola pravděpodobně z národnostních a finančních důvodů však brzy zanikla.⁽¹⁾ Po zániku první ošetřovatelské školy v Praze si mnoho let vzdělávala každá nemocnice svoje sestry sama. Starší a zkušenější sestry zapracovávaly sestry mladé a formou přednášek vzdělávali sestry v teorii zkušení lékaři.

Až v roce 1916 byla opět v Praze otevřena česká Státní dvouletá ošetřovatelská škola. Příprava sester v této škole měla vysokou odbornou úroveň a nastartovala kvalitní přípravu sester pro jejich ošetřovatelskou činnost. V roce 1918 byly do Prahy pozvány americké zkušené sestry v čele s Miss Parsons, které měly již zkušenosti a vypracovaly pro českou školu koncepci teoretické i praktické výuky a postupně zacvičily pro práci sester učitelek – instruktorek praktického vyučování první studentky školy. Absolventky této školy založily v roce 1921 Spolek diplomovaných sester. Spolek propagoval vzdělávání sester a vlivem své široké činnosti a uznání napomáhal zakládat další ošetřovatelské školy, pořádal kurzy a přednášky, usiloval o zlepšení pracovních podmínek ošetřovatelek. Toto období můžeme označit za *opravdový vznik ošetřovatelského školství*, které se již opíralo o jasný koncepční rámec vzdělávání ošetřovatelek.

V r.1933 byl Spolek přijat do Mezinárodní rady sester (ICN), bylo tak možné navazovat užitečné společenské kontakty, které umožnily mimo jiné také získání finanční podpory pro rozvoj ošetřovatelského školství u nás a tím zároveň napomáhaly zvyšovat prestiž ošetřovatelské profese.

V meziválečném období byly položeny kvalitní základy pro následný růst ošetřovatelského školství. České ošetřovatelství mezi dvěma světovými válkami nebylo orientováno pouze na rozvoj nemocniční péče, ale zaměřovalo se také na péči primární v oblasti zdravotní i sociální pomoci. Takto široce pojatá zdravotně sociální péče byla v daném historickém období velmi pokroková. Vznikaly první vyšší sociální ošetřovatelské školy, které připravovaly v jednoletém studiu sestry pro samostatnou práci v terénu. Vzdělávání sester zde bylo zaměřeno na péči o matku a dítě, dispenzarizační a preventivní péči.

(1) Staňková M.: *Základy teorie ošetřovatelství*, PRAHA: LF UK, 1996

Pod vedením Alice Masarykové založily sestry Masarykovu ligu proti tuberkulóze a zavedly ve spolupráci s ČsČK organizovanou ošetrovatelskou a zdravotní službu v rodinách. Sestry se postupně specializovaly v odborných kurzech na sestry geriatrické, sestry pro sociální péči, sestry v preventivní péči a podobně. Nadále vznikaly ošetrovatelské školy civilní i řádové, velký počet těchto škol byl zakládán na Moravě.

Zde ve třicátých létech Profesor MUDr. Albert* realizoval pokus o syntézu diagnostické a léčebné péče s péčí preventivní a sociálně zdravotní. Usiloval o odstranění neefektivní dvoukolejnosti poskytované péče a v souladu s těmito záměry se snažil realizovat i reformy ve vzdělávání sester. Jako jeden z prvních požadoval v učebních předmětech pro výuku sester zařadit psychologii a sociologii. Jeho návrh a následná oprava moderní a potřebná realizace reformy poskytované sociálně ošetrovatelské péče byla přerušena válečnými událostmi a ovlivnila vývoj ve vzdělávání sester znovu až po roce 1945, kdy napomohla vzniku sociálně zdravotního oboru. Tento prvorepublikový pozitivní vývoj ubírající se cestou tvořivého hledání a řešení s využitím zkušeností jiných zemí byl násilně přerušena druhou světovou válkou.

Válečné poměry a zvýšená potřeba sester v průběhu 2. světové války napomohly novému pohledu na práci sester, válečné poměry paradoxně posílily jejich postavení a především lékaři postupně začali uznávat sestru jako významného spolupracovníka.

2.2 Ošetrovatelské školství po 2. světové válce

V průběhu druhé světové války se nové ošetrovatelské školy neotvíraly, ale výuka ve stávajících školách pokračovala nezměněna. Narůstala však naléhavě potřeba kvalifikovaného zdravotnického personálu právě v řadách sester v praxi. Válečné poměry (v období 1940–41) přinesly pokrok v organizační struktuře ošetrovatelství, tato struktura s malými úpravami doposud trvá. Byly vypracovány organizační řády a pracovní náplně sester i práva a povinnosti. Byla vytvořena hierarchie sester: představená sestra – dnes hlavní sestra, vrchní sestra, staniční sestra a řádové sestry. Malý počet kvalifikovaných ošetrovatelů a důležitost jejich práce uchránila sestry v průběhu války před totálním nasazením.⁽²⁾

* (Prof. MUDr. Albert, B.: Morava – zlínské zdravotnictví, 1948–49 člen prezidia MZ ČSR)

(2) Rozsívalová, E.: *K počátkům výuky ošetrovatelství v Praze*, Praktický lékař, 1966, č.2, str.75–76

Po ukončení války v poválečném období v letech 1946–47 dochází opět k rozvoji ošetřovatelského školství. Síť státních ošetřovatelských škol se rychle rozšiřovala.

Je založena první ošetřovatelská vyšší škola (1946) pro specializované odborné pedagogické vzdělání sester – učitelek a ve své druhé větvi pro přípravu sester řídicích práci v ošetřovatelství ve vedoucích funkcích pro hlavní a vrchní sestry nemocnic. Práce ošetřovatelek – sester byla legislativně ošetřena. Do této doby neexistovalo zákonné opatření uznávající, kdo je oprávněn vykonávat ošetřovatelské povolání.

Výnosem ministerstva zdravotnictví ze dne 25. 9. 1946 byla poprvé jako samostatná pracovní skupina uvedena skupina zdravotnických povolání. Součástí této skupiny byl ošetřovatelský personál rozdělený do skupin: sociálně zdravotní sestra, diplomovaná sestra, dětská sestra, dietní sestra, pomocná ošetřovatelka.⁽³⁾

V tomto poválečném období byl realizován záměr Profesora Alberta, *ošetřovatelství bylo propojeno s péčí sociální*, byla založena sociálně zdravotní služba pro terénní péči, kterou poskytovaly zdravotně sociální sestry a výuka probíhala na *vyšší sociálně zdravotní škole*.

Přijetí zákona č. 49/1947 Sb. ukládalo zřízení Ústavu národního zdraví v okrese jako nástroj preventivní a sociálně zdravotní péče. Na základě tohoto zákona stoupala opět potřeba kvalifikovaných sester a ošetřovatelské školství v tomto období zažívalo velký nárůst nových škol.

Ale zásadní zlom v ošetřovatelském školství přináší nový školský zákon v roce 1948. Ošetřovatelské školy byly podle tohoto zákona začleněny do soustavy odborných škol pod názvem Vyšší zdravotní škola a Vyšší zdravotně sociální škola. Od sester se očekávala samostatnost, odbornost a kooperativní činnost. Specifika a důležitost zdravotně sociální péče byly považovány za tak významné a obsáhlé, že se doporučovalo sestrám další specializační, minimálně roční studium pro zdravotně sociální práci. Ve školním roce 1947/48 byla otevřena v Brně vysoká škola sociální a v Praze již existovala pěti semestrální sociálně právní škola, která vychovávala pracovníky pro sociálně zdravotní práci. *Pro léta 1945 – 1948 byla charakteristická syntéza zdravotně sociální péče v praxi a též vzdělávání sester bylo zaměřeno na obě tyto oblasti poskytované péče.*⁽⁴⁾

(3) Kafková, V.: *Z historie ošetřovatelství*, BRNO: IDVZ, 1992

(4) Bártlová, S., Štěpánková, O.: *Ošetřovatelství*, HRADEC KRÁLOVÉ: LF, 2005, sv.7, str.6

Tento slibný vývoj zdravotně sociální péče a s ní spojené prohlubování vzdělávání sester bylo přerušeno rokem 1948, kdy došlo zákonem č.185/1948 Sb. k zestátnění léčebných a ošetrovatelských ústavů i organizací zajišťujících sociální a léčebnou péči. Ústavy národního zdraví byly přičleněny k nemocnicím (vznik poliklinik). Vysoce humánní činnost všech preventivních poraden byla pozastavena bez ohledu na potřeby praxe. V činnosti zůstaly poradny pro dítě a matku a školní mládež. Veškerá činnost založená na charitativní a dobrovolné pomoci byla zrušena. Byly prosazovány jednotná měřítká a jednotná pravidla, osobní či místní odlišnosti nebyly brány na zřetel.⁽⁴⁾

2.3 Vznik jednotného zdravotnického školství

V roce 1950 byl vydán zákon o zdravotnických povoláních a byla legislativně ujasněna profese sestry v socialistickém státě. Ošetrovatelské školy byly postupně sloučeny s rodinnými a sociálními školami a vznikly Střední zdravotnické školy, kde se studentkám dostávalo vzdělání všeobecně středoškolské propojené s kvalifikační odbornou přípravou pro roli zdravotní sestry, dětské sestry a dalších zdravotnických oborů. V tomto období vznikla kategorie středního zdravotnického personálu – SZP. S drobnými změnami přetrvává do dnešních dnů (jeho zánik je plánován na školní rok 2006/07). Studenti nastupovali ke studiu ve 14 – 15 letech a do praxe nastupovali po vykonání maturitní zkoušky ve věku 18 – 19 let. Nízkému věku studujících byla přizpůsobena organizace i metody výuky. Výsledkem tohoto vzdělávání byla nedostatečná kvalita odborné přípravy, nedostatečná kvalita psychosociální citlivosti, zralosti a empatie, komunikačních dovedností a nízký stupeň odpovědnosti.⁽⁵⁾

Jak uvádí Kafková ve světě je v tomto období zaváděn v praxi v padesátých letech „ošetrovatelský proces“ byl schválen a přijat též jako právní definice pro ošetrovatelskou péči ve většině vyspělých států. K nám se tato koncepce zohledňující kompetence sester a způsob jejich vzdělávání a humánní přístup k nemocným dostala až po roce 1989.⁽⁶⁾

(4) Bártlová, S., Štěpánková, O.: *Ošetrovatelství*, HRADEC KRÁLOVÉ: LF, 2005, sv.7, str.6

(5) Štěpánková, O.: *Změny v profesi sestry*, BRNO: IDVZ, 2005

(6) Kafková, V.: *Z historie ošetrovatelství*, BRNO: IDVZ, 1992

3 Dehumanizace ošetrovatelské péče v praxi a v kvalifikační přípravě sester

Od školního roku 1950/51 byly sestry vzdělávány na Středních tříletých zdravotnických školách zakončených maturitní zkouškou. V tomto období byly ošetrovatelské školy zařazeny do systému odborného školství a spadaly pod Státní zdravotní správu.

Od roku 1955 bylo studium upraveno na čtyřleté s maturitou a tento trend provázal celé období éry budování socialismu. Od roku 1953 se ve spolupráci s primáři a vrchními sestrami začaly zřizovat na odděleních nemocnic školní stanice pro výuku odborné praxe žáků zdravotnické školy.

V tomto více jak padesátiletém období u nás zaostávalo vzdělávání sester za vývojem ošetrovatelské profese zemí západní Evropy.

Vzdělávání sester bylo v odbornosti zaměřeno především na instrumentální stránku, tj. na pečlivě provedené výkony, na plnění lékařských ordinací, rutinních činností a zajištění provozu ošetrovací jednotky. Lidský aspekt kontaktu s nemocným a respektování jeho rovnoprávnosti v rozhodování a účasti na vlastní péči nebyl ve výuce na SZŠ zdůrazněn a v praxi nebyl uplatňován. Vnímání potřeb nemocných ustupovalo před prioritou výkonu a v praxi převládalo dominantní postavení zdravotníků nad submisivním pacientem. Tradiční pojetí pasivní role sester a jejich identifikace s náplní ošetrovatelské péče zaměřené na plnění pokynů lékaře, na perfektně provedené výkony se stala dlouhodobou orientací pro výchovu a vzdělávání na SZŠ. Obsahově vzdělávání sester odpovídalo biomedicínskému pojetí. V praxi sestrám chyběla aktivita a samostatnost, nikdo ji nepožadoval. Komunikace s pacienty se mnohdy omezovala na poskytování základních informací nutných pro zdárný průběh diagnostických vyšetření a terapeutických postupů.

Tato problematika rutinní praxe a nedostatečné profesní přípravy sester vedla k postupnému ubývání sociální citlivosti. Z ošetrovatelské péče se vytrácelo to podstatné, co je pro tuto činnost podstatou – *humánní přístup k nemocným lidem*. Ve výuce nebyly zařazeny předměty, které by byly zaměřeny na osobnostní rozvoj žáků, výchova byla směřována na disciplínu, pořádek, přesně provedený výkon. Ve výchově a vzdělávání, ale také v praxi byly podceněny otázky ošetrovatelské etiky, vědecké poznatky humanitních věd, aplikovaná psychologie a sociologie, individualita nemocného člověka. Okruh působnosti sester byl ve výuce i v praxi omezen

zejména na nemocniční péči, sestry stagnovaly ve svém vývoji profesních kompetencí ve srovnání s vyspělým světem.

V 60. letech začalo být zřejmé, že tato profesní příprava sestrám nestačí, ale protože nebylo možné ji zásadně změnit v poloze středoškolské přípravy, vznikl Institut pro další vzdělávání SZP v Brně a v Bratislavě. Tyto vzdělávací instituty byly zaměřeny na specializační studium sester a na svoji dobu, jak označuje Mastiliaková, byly po odborné stránce velmi pokrokové.⁽⁷⁾ Ale ani toto řešení rozšiřujícího vzdělávání nenapomohlo změnit chování sester, neprohloubilo komunikativní dovednosti, cit a vstřícné jednání směrem k pacientům. Sestry nadále jako prioritu své činnosti chápaly dobře provedený výkon a plnění ordinací zadaných lékařem. Pacient byl objektem pro diagnostický nebo terapeutický výkon. Postupně se stával diagnózou uloženou na pokoji číslo... Z ošetrovatelské péče se nadále vytrácela její podstatná složka – humánní péče a převládala složka odborného zajištění provedených výkonů.⁽⁸⁾

Rychlý rozvoj medicíny i společenských věd byl důsledkem nevyhraněnosti profesionální podoby role sestry. Nárůst úkolů a požadavků v práci ošetrovatelského personálu a přesun různých činností na sestry vedl k jejich odvádění od vlastního ošetrování nemocných. Sestry se stále více vzdalovaly právě v lidské dimenzi od pacientů.

Postupně, zpětně, právě tato situace vedla samotné sestry k hledání profesionální identity, k hledání odpovědnějšího a lidštějšího přístupu k pacientům, včetně zdůrazňování nezávislosti profese ošetrovatelství od medicíny.

(7) Mastiliaková, D.: *Profesionální ošetrovatelství*, HRADEC KRÁLOVÉ: LF UK, 1997

(8) Vucková, J.: *Ošetrovatelství I*, PRAHA: Fortuna, 1995

3.1 Ošetrovatelské a zdravotnické školy v historickém kontextu

letopočet	zdravotnické školství
1860	Vznik první ošetrovatelské školy – Londýn
1874	Otevřena první ošetrovatelská škola v Praze
1880 – 1915	Pouze kurzy v nemocnicích, ošetrovatelské školství 0
1916	Státní česká dvouletá ošetrovatelská škola v Praze
1918 – 1939	Vznik civilních státních i řádových ošetrovatelských škol
1939 – 1945	Stagnace, výuka na stávajících školách, některé zavřeny
1946	Opět otvírány nové školy, uznáno legislativně zdravotnické povolání – oficiálně jako ošetrovatelský personál vznik Vyšší zdravotně sociální školy vznik Vyšší zdravotnické školy ošetrovatelský personál rozdělen na specializaci oborově – dětská sestra, ošetrovatelka, laborant, porodní asistentka, pracovník výživy...
1947	Vysoká škola sociální práce Praha, Brno rozvoj ošetrovatelského školství (již 26 škol)
1950	Profese dostává název „zdravotní sestra“ legislativně SZP (střední zdravotnický personál)
1950 / 51	Ošetrovatelské školy sloučeny se školami sociálními a rodinnými vzniká Střední zdravotnická škola (3letá s maturitou)
1955	Střední zdravotnické školy (4. letá s maturitou) přetrvaly s některými úpravami v učebních osnovách doposud – <i>jejich činnost končí v oboru Všeobecná sestra</i> školním rokem 2006 / 07 <i>(změna názvu zdravotní sestra na název všeobecná sestra</i> <i>v r. 1992)</i>
1960	Vznik Institutu pro specializační vzdělávání zdravotníků Brno, Bratislava
1960	FF UK, I.lékařská fakulta – otevřeno dvouoborové studium při zaměstnání ošetř.+ pedagogika, ošetř.+ psychologie

1980	FF UK +LF otevřeno studium denní
1987 – 94	FF UK +LF obor Péče o nemocné
1984	Školský zákon o soustavě základních a středních škol – praxe na SZŠ pouze ve 3., 4. ročníku (dříve již ve 2. roč. pomocné práce v nemocnici, úklid, pomoc v kuchyni apod.)
1967 – 1999	Od r.1967 několikrát provedeny nevýrazné změny v učebních osnovách SZŠ, v roce 1992 změna názvu Zdravotní sestra se ruší a nově vzniká název Všeobecná sestra
1991	Zahájeno experimentální ověřování vyššího studia na základě předložených projektů SZŠ Studentům zůstává statut studujících střední školu

3.2 Ošetrovatelství ve vztahu ke vzdělání v historickém kontextu

□→ Do poloviny 19. století charitativní péče – *humánní pomoc* bližnímu a potřebnému – *bez vzdělání*, jen předávání zkušeností

□→ 1860 – 1948 morální *humánní pomoc* trpícímu člověku vycházející z hlubokých humánních tradic a náboženského přesvědčení – již poskytována proškolenou ošetrovatelkou nebo řádovou sestrou se zaměřením na nemocného – první ošetrovatelské školy a postupný *rozvoj ošetrovatelského školství*

□→ Druhá polovina 20. století – medicínská linie ošetrovatelské péče a postupný přechod na tzv. orientaci na výkon + zvládnání obsluhy přístrojů – nemocný postupně objektem péče bez individuálního přístupu – období *dehumanizace* ošetrovatelské péče.

Zdravotnické školství sjednoceno (existuje pouze státní), *výchova a vzdělávání zaměřeno na preciznost a dovednosti výkonové. Sociální nezralost absolventů SZŠ*

□→ Konec 20. století (devadesátá léta) a počátek 21. století – návrat zpět k problémům nemocných – *orientace na potřeby nemocných* – uplatňování holistického pohledu v ošetrovatelství – nové koncepce a modely ošetrovatelství – *návrat k humanizačním požadavkům a jejich aplikaci* – spolupráce se zahraničím (zkušenosti), *změna forem a obsahů vzdělávání sester*, posun vzdělávání v ošetrovatelské problematice do vyšší věkové kategorie – *terciární vzdělávání* – zaměřeno odborně + osobnostní rozvoj absolventů, hodnotovou orientaci, uplatňování morálních nároků, změny v profesionálním chování – etické jednání – *návrat k mravním hodnotám – úcta k životu*

Základním principem lidskosti je úcta k životu

„Musí přijít nová renesance, hlubší než ta minulá, jež učiní nejvyšší pravdou etický moment, úctu k životu“.

A. Schweitzer

3.3 Shrnutí – zdravotnické školství a sesterská profese

(charakteristické rysy pro období let 1955 – 1989)

- v uvedeném období systém zdravotní péče a ošetrovatelské péče zaměřeno převážně na nemoc, cílem nebylo posilování zdraví
- ateistická výchova a odlidštění pomáhající profese, nezohledněna individualita člověka
- mladý věk studentek, sociální nezralost – neschopnost převzít odpovědnost
- podcenění znalostí z psychologie – malý počet vyučovacích hodin
- podcenění znalostí etiky, komunikace, sociologie – zabudováno pouze do občanské nauky – nedostačující
- tradiční formy a metody vyučování cíleně nerozvíjely aktivitu a samostatnost, odpovědnost, nebyly prostředkem výchovy k humanizaci
- výchova nebyla směřována k sociální citlivosti vůči nemocnému, submisivní přístup
- výuka biomedicinských poznatků, ale sestry je nemohou využít, nemají kompetence – je podporována pasivní ošetrovatelská péče na základě ordinace lékaře – sestra jako asistent lékaře, nedostatek aktivity a samostatnosti v činnosti sester
- orientace výchovně vzdělávacího procesu v praktickém vyučování zaměřena na diagnostické a terapeutické výkony – na manuální dovednosti – perfektně provedený výkon bez zřetele na účast pacienta – pacient jako objekt
- ve výchově sester převládá řád, pořádek, poslušnost, režimová organizace – to se přenáší do praxe (ale vojenská poslušnost vyžadována i od pacientů, potřeby nemocných neakceptovány)
- velmi rané projevy profesionální deformace
- učební plán byl sestaven – z předmětů všeobecně vzdělávacích, odborných a nedostatečného počtu hodin praktické výuky
- cíle výchovy a vzdělávání podléhaly jednotnému neměnnému režimu
- období velkého vědeckého rozvoje – nové poznatky v medicínských oborech, rozvoj specializací, nové moderní léčebné postupy a metody, ale v tom všem se *vytrácí humánní podstata ošetrovatelství – pacient se stává diagnózou.*

Tyto charakteristické body minulého systému ukazují stručný pohled na vzdělávání sester a jejich roli v uvedeném období. Jsou ukazatelem proč sesterská profese postrádala ty nejdůležitější

složky – empatii, individuální vnímání nemocných, aktivní holistickou péči, uspokojování potřeb – lidskou dimenzi úcty.

Hodnocení historie českého ošetrovatelství není jednoduché. Jeho velký prvorepublikový rozmach byl přerušen rokem 1948 a následnou socialistickou érou.

V žádném případě, ale nechceme celé toto období označit za špatné. Máme pouze snahu poukázat na vznik určité *dehumanizace* v ošetrovatelské péči, jak v přípravě sester – ve výchově a vzdělávání, tak v samotné praxi, ke které v uvedeném období postupně docházelo. Svoji roli zde sehrál jistě i fakt, že odborné školství se v historickém vývoji formovalo odděleně od všeobecného vzdělání a bylo redukováno převážně na praktické dovednosti a vědomosti a bylo pojímáno jako „výcvik k praktickému výkonu“⁽⁹⁾

I přes uvedená fakta bylo mnoho sester, které pracovaly a poskytovaly péči nemocným s nadšením, ošetrovatelství zvládaly co nejlépe, jak to v systému ošetrovatelského vzdělávání té doby bylo naučené a požadované a jak to vyžadoval nemocniční řád. Také mnoho sester intuitivně vnímalo potřeby nemocných a dokázaly je v rámci možností správně uspokojit, jednaly vždy ku prospěchu nemocných, ač se jejich chování vůči pacientům mohlo jevit jako nadřazené.

Toto období je významné tím, že byly položeny a postupně vytvořeny základy pomaturitního specializačního a také univerzitního vzdělávání sester. V osmdesátých letech opět začala pracovat Česká společnost sester.⁽¹⁰⁾ Byly postupně vypracovány teoretické základy českého ošetrovatelství ve kterých se pacient opět stává středem pozornosti ošetřujícího personálu. Ještě před převratnými změnami roku 1989 se reprezentantky sester schází ve Vídni (1988) na První evropské konferenci o ošetrovatelství, kde se vytvořila mimořádně jednotná představa o sestře budoucnosti – sestra samostatně pokrývající potřeby odpovídající lidskému zdraví a soběstačnosti, ne sestra pokrývající potřeby zdravotnického systému a plnící pouze pokyny lékařů.⁽¹¹⁾

K této ošetrovatelské koncepci jsme se mohli hlásit až po roce 1990. Snažili jsme se poukázat na vývojovou linii středního odborného vzdělávání sester v uvedeném období a zdůraznit faktory, které vedly k postupnému zaostávání či ústupu v rozvoji péče, k útlumu humánního ošetrovatelství, k určité dehumanizaci v sestřské profesi.

(9) Pařízek, V.: *K obsahu vzdělání a jeho soudobým potřebám*, Praha: SPN, 1984

(10) Staňková, M.: *České ošetrovatelství*, BRNO: IDVZ, 1999

(11) European Conference on Nursing. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 1989

4 Zdravotnické školství po roce 1989 – nová kritéria výchovy a vzdělávání – postupný návrat k humánnímu ošetřovatelství

Po společenských změnách v roce 1989 bylo žádoucí optimalizovat vzdělávací systém v komparaci se světovou pedagogickou zkušeností a zejména s navázáním na cenné a inspirující domácí tradice demokratizace před 2. světovou válkou. Bylo třeba demokratizovat direktivní centrální řízení a nahradit ho výchovou k demokracii, k humanitě, samostatnosti, tvořivosti a současným společenským potřebám.⁽¹²⁾

V roce 1990 dochází k transformaci ošetřovatelského školství a předchozí vzdělávací model kvalifikační přípravy sester (SZŠ) je postupně opouštěn. Již uvedené problémy a snaha o zlepšení kvality ošetřovatelské péče, vrátit ošetřovatelství humánní tvář a snaha dohonit co nejdříve vyspělý svět, vedly k postupným změnám v kvalifikační přípravě sester. Nelze začínat na úseku praxe a požadovat na sestřách, aby se náhle jejich postoj k ošetřovatelství a pacientům zcela změnil, víme dobře, že potřebné změny nevzniknou v krátkém čase. Ale je nutné vychovat novou generaci sester, která bude vroucně přesvědčena o nutnosti humanismu na poli ošetřovatelství.

Reforma zdravotnického školství se týká obsahu i formy studia. Současné cíle výchovy a vzdělávání jsou zaměřeny na rozvoj poskytované individualizované ošetřovatelské péče. Péče, která vnímá člověka a všechny jeho potřeby komplexně a vždy s úctou k jedinci. Cíle výchovy na VZŠ jsou v současnosti již směřovány k rozvoji osobnostního rozvoje budoucích sester tak, aby dokázaly v praxi se zaujetím a uvědoměle humánní péči utvářet a poskytovat.

Uvědomujeme si, že cíle výchovy a vzdělávání nelze vymezovat samostatně, neboť nelze vzdělávat bez výchovného působení a vychovávat bez vzdělávacího obsahu. Podle Nezvalové je nutno klasifikovat cíle tak, aby jejich systém byl univerzální, aby jej bylo možno transformovat do konkrétní podoby přesně formulovaných cílů subjektivních. Výsledky výuky závisí do značné míry na úrovni cílové orientace v řídicí činnosti učitele a je to především učitel, který vyčleňuje prostředky a metody k cílům směřující.⁽¹³⁾

(12) Blížkovský, B.: *Pedagogická zkušenost a tvořivost – otázky výchovy II.*, Brno, 1997

(13) Nezvalová, D.: *Pedagogika pro učitele I.* Olomouc: UP PF, 1995

4.1 Historie a vývoj vzniku vyšších škol v ČR

Vyšší odborné školy jsou v české vzdělávací soustavě poměrně novým prvkem. Postupně si vytvářejí postavení alternativy ke studiu na vysokých školách. To bylo ostatně záměrem. První takové školy vznikly v rámci experimentu již na počátku devadesátých let. Významnou úlohu při jejich vzniku hrála asistence vysokých odborných škol ze zahraničí, především Nizozemska. Všechny vyšší odborné školy vznikly při středních odborných školách, přičemž některé z nich se od původní školy postupem času osamostatnily. Do roku 1995 existovalo experimentálně okolo 30 takových škol s různou odborností, včetně zdravotnických. Značný rozvoj počtu vyšších odborných škol nastal po roce 1995. Tehdejší legislativní změny přispěly ke vzniku mnoha vyšších odborných škol s širokou paletou oborů, v dalších letech se počet škol ještě zvýšil. Jedná se často o poměrně malé školy s několika desítkami či stovkami studentů, které často spoluexistují se středními odbornými školami. Tato skutečnost má své výhody, například v otázce dostupnosti a využití technického vybavení. Přináší ale i mnoho rizik. Velikost škol ovlivňuje profilaci studia, jeho volitelnost a v některých ohledech i možnosti jeho personálního zabezpečení. Vyučující používají stejné metody výuky jako na střední škole a studium tak ztrácí svůj původní záměr. Pro mnohé studenty v menších školách, je ale naopak vítaným prvkem „domácí atmosféra“, podporující vzájemnou komunikaci studentů navzájem i s učiteli.

V rámci vyšších odborných škol existovaly rozdílné trendy v pojetí studia. Některé směřovaly k vysokoškolskému pojetí studia od svého počátku, jiné zatím vycházely spíše ze svých středoškolských zkušeností. Součástí původního záměru bylo vytvoření studijní nabídky, rovnocenné s vysokoškolským studiem. Problém ale doposud vyvolává legislativní zařazení těchto škol. Jde o terciární sféru vzdělávání, která má oporu ve školském zákoně spolu se základním a středním vzděláváním. Pokud řadíme VOŠ do terciární sféry, měla by její legislativní opora být článkem vysokoškolského zákona a dát tím absolventům VOŠ následnou šanci k prostupnosti studia na VŠ. Tento problém není doposud zcela vyřešen.

4.2 Nová koncepce vzdělávání na VZŠ, odbornost a humanita – obecná charakteristika

Se vstupem ČR do EU (2004) zažívá terciární sféra výchovy a vzdělávání sester změny v pojetí obsahu, metodách výuky a délce vzdělávacích programů. V praxi jsou to změny v kompetencích sester, nutnosti aplikace ošetrovatelského procesu, využívání ošetrovatelské dokumentace a pojetí celoživotního vzdělávání. Nová koncepce vytváří po dlouhé době v historii českého ošetrovatelství komplexní právní rámec pro poskytování aktivní ošetrovatelské péče v praxi a pro výchovu a vzdělávání sester i nelékařských zdravotnických povolání.

Prioritou se ve výchově i v praxi stává orientace na člověka – objektem je celostný člověk se všemi svými potřebami. V praxi se neorientujeme na nemoc, ale na uspokojení potřeb a pokud je v úhlu zájmů nemoc, tak proto, že se nemocí naruší rovnováha jedince právě z hlediska jeho potřeb.⁽¹⁴⁾

Výchova a vzdělávání sester klade nyní na vyšších zdravotnických školách důraz právě na komplexní – holistickou ošetrovatelskou péči, vyzdvihuje systémový přístup vždy s ohledem na jedince a jeho potřeby. Klade ve výchově důraz na osobnost sestry, její profesionální humánní projev a vztah. Do popředí se dostává svět hodnot, etiky a kultivace sesterské profese.

V průběhu minulosti nepostupoval rozvoj zdravotní péče na území Evropy stejně rychle, proto je dnes úroveň v jednotlivých zemích velmi rozdílná. Sesterské mezinárodní organizace usilují o určitou návaznost a spolupráci, předávání zkušeností, určení společných prioritních cílů současné ošetrovatelské péče a předkládají koncepci ošetrovatelství odpovídající potřebám 21. století. Tyto změny přináší také zcela nový požadavek na vzdělávání a profesní přípravu sester v našem státě.

(14) Jarošová, D.: *Teorie moderního ošetrovatelství*. PRAHA: ISV, 2000

4.2.1 Postupný návrat k humánnímu ošetrovatelství ve výchově a vzdělávání na VZŠ

Jak bylo řečeno, předrevoluční model ošetrovatelské péče se dnes již jeví jako nedostačující. Jeho účinnost snižuje neakceptování biopsychosociálních a spirituálních potřeb, nezohlednění individuálního přístupu k člověku nemocnému či jinak potřebnému naší péči. V posledních letech se začaly objevovat ve zdravotnictví nové filozofické názory a trendy, které upouští od orientace na nemoc a do popředí se dostává metoda *ošetrovatelského procesu*, který klade důraz na komplexní péči o člověka jako celku. V ošetrovatelství nutí sestru vnímat člověka se všemi jeho potřebami, nikoli jako objekt splněných ordinací lékaře.⁽¹⁵⁾ Nová koncepce ošetrovatelské péče vede v současném období postupně k mnoha změnám v ošetrovatelské praxi a nutí sestry pojmout ošetrovatelskou péči jako zcela aktivní činnost. Změny v současnosti zaznamenáváme především v celém novém pojetí vzdělávání a výchovy absolventů zdravotnických škol.

Profesní příprava prochází ve vzdělávání všeobecných sester radikální změnou, obor všeobecná sestra byl přesunut pouze do terciární sféry (VOŠ, VŠ) tak, aby vzdělávání probíhalo u dospělých studentů, kteří jsou již schopni pochopit a následně realizovat holistický přístup v ošetrovatelství, komplexně a zodpovědně.⁽¹⁶⁾

Střední zdravotnické školy prodělaly zásadní změnu ve školním roce 2004/2005. Nebudou nabízet nejrozšířenější studovaný zdravotnický obor – všeobecná sestra, ale obor zdravotnický asistent^(*) V jeho rámci se sice studentky naučí zřejmě v zásadě totéž co dosud, většinu činnosti v nemocnicích však budou moci vykonávat pouze pod dohledem. Zdravotnické školy budou stále nabízet úplné střední odborné vzdělání s maturitou, z hlediska kvalifikace však úplné nebude. Všeobecné sestry, které budou mít zájem získat *plnou kvalifikaci* v dnešním slova smyslu, musí absolvovat tři a půl roční vzdělávání právě na vyšší zdravotnické škole nebo bakalářský obor na vysoké škole.

Česká republika tak zareagovala na kvalifikační požadavky kladené na sestry v rámci Evropské unie, kdy bylo požadováno podle evropských standardů *vyšší vzdělávání* a posunutí věkové hranice u českých absolventů zdravotnického studijního oboru do dospělosti.

(15) Pavlíková, S.: *Modely ošetrovatelství v kostce*. PRAHA: Grada, 2006

(16) Palouš, R.: *Totalismus a holizmus*, PRAHA: Karolinum, 1997

(*) v 2004/2005 zahájen výuky nového oboru zdravotnický asistent, 2005/2008 postupný útlum oboru všeobecná sestra

Tyto změny podporují vytvoření prostoru pro kvalitnější výchovu k lidskosti a následně směřující k uplatnění humánního přístupu v praxi, v poskytované péči na všech úrovních. Pochopení a následná aplikace ošetrovatelského procesu nutí sestry vidět potřebné klienty jako lidi s určitými neuspokojenými potřebami, sestry lépe vnímají vzájemné vztahy poskytované péče a dokáží péči poskytovat směrem k člověku – tvořivě, konstruktivně, ohleduplně, lidsky.

Takto koncipovaná výchova nám napomáhá objevovat, posilovat a rozvíjet osobnostní složku i hodnotový systém studentů sesterské profese, s důvěrou, že absolventi je dokáží prosadit a následně naplnit v ošetrovatelské praxi.

„Podstatu práce sestry tvoří tři složky: Rozum, srdce a její ruka. Rozum ruku vede, srdce jí dá jemnost. Žádná z těchto složek nesmí přerůst, žádná nesmí mizeti.“ Prof. MUDr. Arnold Jirásek (1887–1966)

4.3 Význam výchovy v současném procesu kultivace jedince i společnosti

Významem současné reformy školství je určitá snaha pomocí školní výchovy kultivovat jedince i mezilidské vztahy a: „... přinést vzdělávání nejen prakticky užitečné, ale také takové, které pomůže porozumět sobě samým a hodnotám, které dávají životu v podmínkách konzumní společnosti hlubší smysl...“⁽¹⁷⁾ Obecným předpokladem současného vzdělávání a výchovy je, jak bylo již řečeno, mimo jiné usilovat o rozvoj volních, hodnotových a postojoyých stránek osobnosti, o rozvoj občanských kompetencí.

Jak ve školách vychovávat a podporovat morální vlastnosti, jak vštěpovat mravní normy, aby nebyly jen výukovými cílovými hodnotami, ale byly pevnými mravními základy pro reálný život a profesní dráhu? Tato oblast byla ve výchově léta opomíjena a dlouhodobá absence je odrazem dnešního neutěšeného stavu v mezilidských vztazích, špatné komunikaci, nevhodných projevech a morální nekultivovanosti, projevující se na všech úrovních společenských vztahů.

Absence výchovy v oblasti osobnostního rozvoje ve výchově se dnes odráží i u sester ve zdravotnických zařízeních ve zcela nekultivovaném, necitlivém projevu mnohých z nich. Dnešní povýšené chování zdravotníků, někdy až neomalené, neslučitelné s humánním posláním

(17) Jeřábek, J.: *Děti a my*. Praha: VÚP, I/2005

ošetřovatelství může být projevem jednoznačné systémové chyby, která vznikla již za totality, po revoluci se ještě prohloubila a pokračuje se v ní ze setrvačnosti. Ale také proto, že to současné podmínky zdravotnické praxe na mnoha místech dovolují. Mnohé sestry na ošetřovacích jednotkách i v managementu dělají svou práci dobře, jsou citlivé a vlídné, ale nejsou schopny celkovou situaci ve zdravotnické praxi urychleně změnit.

Význam reformy celého zdravotnického školství vidíme právě v možnostech uskutečňování zřetelných požadavků současnosti kladených na osobnostní složku každého vychovávaného a za pomoci výchovy dosáhnout postupně potřebné humanizace mezilidských vztahů, která je velmi potřebná.

Nadějí pro postupné uplatňování kvalitnějších mezilidských projevů a přístupů obecně i v profesním jednání jsou dány i faktem, že dnes vychováváme již sociálně zralejší absolventky vyššího studia. Výchovný proces, ve kterém je kladen důraz na pozitivní osobnostní rozvoj v oblasti profesní etiky, úcty k lidem a pozitivních sociálních a komunikativních dovedností je přijímán studenty, kteří mají většinou jasný profesní cíl. Ve výuce by měl vyučující pomocí aktivizujících metod vychovávat a usměřovat v přátelské atmosféře a sám by měl být příkladem.

Nadějí pro pozitivní změny jsou i pacienti, kteří se dokážou zdravotníkům, kteří neuplatňují humánní přístup, bez obav postavit a žádat změnu těchto negativních projevů (práva pacientů – příloha č.1). Nadějí je i vzdělaný ošetřovatelský management, který profesní lidské chování vyžaduje od svých zaměstnanců jako nedílnou součást profese (dodržování etických kodexů – kodex sester příloha č.2) a podporuje prohlubující a kontinuální vzdělávání sester a tím dává prostor pro jejich pozitivní změny v postojích a osobnostních projevech s vědomím následné prospěšnosti právě v oblasti humanizace ošetřovatelské péče.

Naději tudíž vkládáme především do vzdělávání a výchovy, ač si reálně uvědomujeme, že není všemocná. Vnímáme i to, že samotná pedagogická činnost je ovlivňována mnoha faktory a přes veškerou dobrou snahu, pedagogický optimismus a sebelepší výchovné koncepce není možné u všech jedinců dojít k vytyčenému cíli.

Výchovu můžeme chápat jako specifické směřování k cílům, jako společenský jev, jako úkol. Nejde o ovládání a formování k předem danému obrazu, ale jak uvádí Kučerová, jde mezi vychovatelem a vychovávaným o smysluplný tvůrčí dialog na téma hledání vlastní cesty v životě, vyrovnání se skutečností a s vlastním způsobem lidské seberealizace.⁽¹⁸⁾

(18) Kučerová.S.: *Člověk – hodnoty – výchova*. PREŠOV: VVN,1996

5 Současnost a obecná charakteristika vyššího zdravotnického studia

Vyšší odborné studium je, podle školského zákona (561/2004), prakticky zaměřené studium určené absolventům všech typů středních škol, kteří úspěšně složili maturitu. Řadí se do terciární sféry vzdělávání. Jeho cílem je, aby studenti získali během několika let studia ucelenou praktickou kvalifikaci potřebnou pro úspěšné uplatnění ve zdravotnické praxi, která klade na sestry nároky v etické a mravní rovině, schopnostech srozumitelné a vlídné komunikace, na samostatnou práci a rozhodování, ale též nároky fyzické i psychické odolnosti. Právě odborné praktické zaměření studia vytváří absolventům dobré podmínky pro rychlé zapracování se v novém zaměstnání ve státním i soukromém zdravotnickém sektoru. Tím jsou přinejmenším na začátku jejich profesní dráhy zvýhodněni proti absolventům jiných typů škol.

Vzhledem k rychlému vývoji medicínských poznatků a technologií musí zároveň vzdělání absolventům poskytnout dostatečný základ pro jejich další odborný růst a případné změny jejich odborného zaměření v budoucnosti – prostor pro celoživotní vzdělávání. Studium má vést studenty k samostatnosti, schopnosti vytváření vlastního úsudku a řešení problémů. Má podporovat určitou míru kritického myšlení, schopnosti argumentace a pozitivního jednání s ostatními.

Výhodou vyššího odborného studia je možnost jeho multidisciplinarity. To znamená, že absolventi jsou připravováni pro práci všeobecné sestry, tak jak to odpovídá současným požadavkům EU. Sestra musí zvládnout souhrn znalostí z více oborů. Vytváří se tak předpoklady pro uplatnění absolventů na všech odděleních ve zdravotnických zařízeních i v primární péči. Schopnost komunikace v cizím jazyce a práce s výpočetní technikou je na této úrovni vzdělání dnes již samozřejmým požadavkem. V současnosti je vzdělávání sester nejen u nás, ale v celém evropském regionu věnována velká míra pozornosti, nejvíce změn zaznamenalo právě vzdělávání pregraduální, při němž sestra získává kvalifikaci.

Legislativně hovoříme o „odborné způsobilosti k výkonu povolání“. Sestry v EU musí v kvalifikačním vzdělání mít téměř shodné základy teoretické i praktické výuky tak, aby se mohly uplatnit kdekoli ve sjednocené Evropě.⁽¹⁹⁾ Cíle a obsah studia odpovídá současným

(19) Dokument Rady Evropy „Role a vzdělávání sester“ – Strasburg: 1995 (The role and education of nurses)

požadavkům kladeným na holisticky zaměřenou péči a výuka je posílena v humanitních modulech. Učební dokumenty musí respektovat dokumenty a požadavky EU, které určují standard studijního programu. Každý studijní zdravotnický obor podléhá schválení (akreditaci) MŠMT ČR po dohodě s MZ ČR, které si pro toto rozhodnutí nechává zpracovat posudky od odborníků. Nové školní vzdělávací programy by měly být odrazem současné reformy našeho školství směrem ke zkvalitnění vzdělávání novým směrem, k respektu individuality jedince, měly by se stát formou přípravy pro osvojení dovedností, postojů, orientací nezbytných pro kvalitní život mladých lidí ve společnosti III. tisíciletí – ve zdravotnickém školství by mělo být formou k opravdu profesnímu jednání a v praxi vést k návratu humánně poskytované ošetrovatelské péče.

Nová charakteristika oboru ošetrovatelství, tak nutí naši společnost nejen k novému pohledu na profesi sester, ale především nás vede ke změnám „cíl – obsah – metoda“ ve vzdělávání a výchově v přípravě pro tuto profesi. Prioritou v klinickém ošetrovatelství se stává v činnosti sestry *uplatňování metodiky ošetrovatelského procesu a individuální humánní přístup k člověku.*

5.1 Vyšší odborné školy zdravotnické – základní kriteria:

1. Délka studia trvá tři a půl roku (minimum jsou 3 roky, ale počet hodin nesmí být menší než 4600). Je vytvořen dostatečný prostor pro praktické procvičení, klinické hodiny, včetně samostatné odborné praxe (50 % z celkového počtu hodin).
2. Studium se blíží svou organizací a pojetím výuky studiu na vysokých školách. To znamená, že školní rok je rozdělen na semestry a zkoušková období, lze jasně odlišit přednášky a cvičení a také přednášející kladou důraz na samostatnost studentů, praktické projekty nebo diskuse při seminářích. Aktivizující metody a formy výuky zohledňují vzdělávání dospělých lidí.
3. Počet vyučovacích hodin – mělo by jich být minimálně kolem šestadvaceti týdně – a vůbec celé uspořádání studia (většinou modulové), by mělo vytvářet prostor pro samostatnou práci studentů a volitelnost studijních předmětů nebo bloků. Proto je výhodou, když škola přijímá ke studiu dostatečný počet studentů.

4. Odborná praxe je souvislá a rozhodně by neměla trvat méně než několik týdnů nebo měsíců (teorie 50 % – praxe 50 %). Teprve v takovém případě může student hlouběji nahlédnout do prostředí, dostat se k samostatným úkolům a samostatné práci. Poznatky z praxe využije při přípravě závěrečné práce, kterou na závěr studia obhajuje.

5. Pedagogové působící na vyšší odborné škole používají jiné metody práce a jiný přístup ke studentům než učitelé na školách středních. Koneckonců i hloubka specializace je zde na zcela jiné úrovni. Jde o vzdělávání dospělých lidí. Proto, pokud vyšší odborná škola existuje společně se školou střední, měli by se přednášející na vyšší stupeň studia specializovat (ne tedy učit jednu hodinu na vyšší a další na střední škole). U samostatně existujících vyšších škol je v tomto ohledu situace přehlednější. V každém případě by měli se školou spolupracovat a tedy pravidelně vyučovat specialisté z praxe. Odpovídá to praktickému zaměření tohoto typu studia.

6. Kvalitní vyšší odborná škola by měla být dostatečně materiálně zabezpečena. To znamená, že by zde měla být knihovna se studovnou a dostatkem literatury. Ve výuce využívány moderní audiovizuální pomůcky. Kvalitně vybaveny medicínskými a ošetrovatelskými modely odborné učebny. Samozřejmostí by měl být volný přístup studentů k výpočetní technice a internetu, a to i mimo výuku.

7. Vyšší odborná škola by měla spolupracovat s obdobnými školami v zahraničí. To jí umožňuje vysílat část studentů na zahraniční stáže, respektive odborné praxe nebo výměnné pobyty studentů. Popřípadě být aktivními účastníky mezinárodních projektů.

8. Celkový počet studentů přijímaných do prvního ročníku, ale i studentů na celé škole může ovlivňovat kvalitu a pestrost studia. Větší škola s více studenty může nabídnout svým studentům větší pestrost, více volitelných prvků a snáze zabezpečí potřebnou profilaci vyučujících (malá škola si těžko bude vydržovat odborníka na úzkou speciální oblast).

9. Škola by měla mít pro zájemce připravené vlastní informační materiály tak, aby se každý adept mohl se školou seznámit a to nejen co se týká cílů či parametrů studia. Webové stránky, intranet a e-mailová pošta jsou dnes samozřejmostí.

10. Určitě dobrým vysvědčením pro vyšší odbornou školu je ocenění certifikátem kvality EVOS. Ten potvrzuje, že studijní obor obstál v hodnocení kvality. To probíhá za účasti specialistů z praxe, učitelů vysokých a vyšších škol a pedagogických odborníků. Je ale třeba říci, že zdaleka ne všechny školy toto hodnocení podstoupily, jinými slovy: nemá-li škola certifikát EVOS, neznamená to ještě, že je nekvalitní.

11. Ke studiu může být přijat každý, kdo složil maturitu. Škola si může stanovit vlastní podmínky pro přijímací zkoušky, přičemž vychází z možných znalostí absolventů různých typů středních škol. Některé školy přijímací zkoušky nedělají. Termíny a počet kol přijímacího řízení, jakož i termíny uzávěrky přihlášek si stanovují školy samy. Termíny uzávěrky přihlášek v prvním kole bývají zpravidla až v květnu. Mnohé školy nabízí i další kola přijímacích řízení, především pro ty, kteří neuspěli na vysokých školách.

12. Studium je zakončováno závěrečnou zkouškou z odborných předmětů, cizího jazyka a obhajobou závěrečné práce. Absolvent získá diplom s vyznačením školy a oboru a má nárok na neakademický titul diplomovaný specialista, ve zkratce DiS. Ukončením studia získá absolvent ucelené odborné vzdělání, které ho co nejlépe připraví pro vstup do praktického profesního života, nicméně neumožňuje mu přestup do vyšších ročníků na vysoké škole. Případné výjimky závisí na dohodě příslušné školy s partnerskou univerzitou.

13. Kromě interních učitelů se školou spolupracují externí specialisté z vysokých škol a zdravotnických zařízení. Ti obohacují studium o nejnovější poznatky a zkušenosti z oboru. Praktickou výuku ve zdravotnickém zařízení mohou zajišťovat vyškolení odborní lektoři (mentoři).

14. Organizaci studia, práva a povinnosti studentů upravují podrobněji vnitřní předpisy vyšší zdravotnické školy.

15. Na studium na vyšších odborných školách přispívá z podstatné části Ministerstvo školství. Na pokrytí celkových nákladů studia je vybíráno jak na státních, tak soukromých vyšších odborných školách školné.

V případě státních vyšších zdravotnických škol činí v současnosti konkrétní školné 3 000 Kč ročně. Soukromé školy vybírají většinou školné vyšší na základě vlastní kalkulace

(čerpáno z podkladů NÚOV Praha, 2004, vyšší odborné školství)

Výše uvedené body nejsou samozřejmě vyčerpávající, ale naznačují cesty k současnému optimálnímu přístupu ke zdravotnickému vzdělávání. V současné době je třeba využít modernizační přístupy v pedagogické činnosti a nalézt tak cesty k moderní škole budoucnosti. Vyšší vzdělání připravuje sestru pro výkon povolání pro svět, kde se znalosti stále obohacují a nabývají na kvantitě. Pro svět kde „být je důležitější než mít.“ Systém výuky musí být veden tak, aby absolventy „*naučil se učit*“ a dal jim prostor pro samostatnou práci.⁽²⁰⁾ Aby škola svým výchovným působením připravila pro praxi sestry mravně zdatné, lidské a citlivé pro potřeby druhých lidí. Sestry uplatňující a podporující etické zásady v ošetrovatelské praxi, ale též uplatňující morální normy v občanském životě.

6 Výchova sester v oblasti osobnostní a hodnotové výchovy

6.1 Výchova jako umění pomáhat být

Podle Kučerové je lidské bytí neklidným bytím, je v něm pomíjivost, která vše bere a vrhá do nicoty. Jsou v něm i naděje a víra v budoucnost, která slibuje. V kausálním a časovém oddálení poznává člověk své nitro, svou subjektivitu, své já, svůj osud, význam vědomých snah, vědomí sebe sama jako původce činností a výtvorů. Nové zkušenosti a nové prožitky zmnožily soustavu lidských potřeb. V této činnosti a hledání přetváření světa odhaluje člověk své možnosti a schopnosti, rozvíjí své vnitřní bohatství, násobí své vnitřní statky. Zlidšťováním svého světa polidšťuje sám sebe.

Z toho plyne, že člověk se člověkem spíše stává než rodí. Má-li si osvojit lidskou přirozenost a lidskou podstatu musí být „polidštěn“, má-li být člověkem, skutečně humánní bytostí, musí mu být v tomto směru pomozeno, musí k tomu být nikdy nekončícími výchovnými vlivy veden.(Kučerová, 1996)

(20) Staňková, M: *Kvalifikační příprava sester*. BRNO: IDVZ, 1995

Výchova je nejčastěji definována jako proces. Pokud má být procesem musí splňovat i jiná kritéria než být pouhým profesionálním procesem mezi vychovávaným a pedagogem. V současném světě nám nejde o profesionální zvládnutí vychovat, ale o umění pomáhat „být“ a napomáhat rozvoji – být samostatnou a svébytnou osobností.

Osobnost si vždy uchovává jistou míru nezávislosti, jež jí dovoluje nebýt pasivním odrazem vnějších podmínek a vlivů. Její tvůrčí neklid se projevuje stálou revizí hodnotících soudů, trvalým zájmem o pravdivé poznání, mravní i estetickou kulturou, hledáním a poznáváním, zápasem o sebeurčení.⁽²¹⁾

Toto by měl mít vychovatel vždy v paměti a pomáhat vychovávanému „stát se člověkem“, vést vychovávaného na této cestě hledání, pomáhat najít správné cesty v tomto světě složitostí a spletitostí, ochraňovat a tvořit pravé hodnoty. To by měl být výchovný cíl dneška – smysluplné bytí – naučit člověka jeho „člověčenství“.⁽²²⁾

Jak uvádí Pelikán ve své knize *Výchova pro život*: „Hledejme jiná kritéria úspěšnosti ve výchově a vzdělávání než jen prospěchová. Nejdůležitější pro výchovu je vytvoření podmínek, ve kterých se chce sám žák nebo student vzdělávat a pracovat na sobě, čímž se z objektu stává subjektem osobnostního rozvoje“.⁽²³⁾

Tuto cestu posiluje výchova, při které má student možnost být obohacen zkušenostmi a prožitky, má prostor učit se přemýšlet, tvořit a spolupracovat, má prostor pro angažovanost ve prospěch druhých lidí, má podmínky pro rozvoj svých schopností a dovedností.

Při těchto požadavcích se vynoří otázky:

Jaké *vědomosti* výchovou rozvíjet pro potřebné „bytí“?

Jaké *dovednosti* výchovou rozvíjet pro umění „být“?

Jaké *hodnoty a postoje* učit a podporovat, aby byly užitečné pro šťastné „bytí“?

Podle Valenty jde-li nám o osobnostní rozvoj, o užitečné dovednosti a správnou hodnotovou orientaci, pak lze cíle výchovného procesu vyjádřit v těchto bodech:

- učit se poznávat – učit se učit, učit se myslet,

(21) Brezinka, W.: *Filozofické základy výchovy*. PRAHA: Zvon, 1996

(22) Kučerová, S.: *Člověk – hodnoty – výchova*. PREŠOV: VVN, 1996

(23) Pelikán, J.: *Výchova pro život*. PRAHA: ISV, 1997

- učit se jednat – osvojit si tvořivé a profesní zručnosti, umět je aplikovat v praxi a ve své profesi, naučit se vyrovnávat se životními situacemi,
- učit se žít společně – kooperovat a žít ve společnosti, angažovat se v lidské pospolitosti
- učit se „být“ – rozvíjet svoji osobnost – etika – mravnost, empatie, asertivita, přátelství, vzájemná pomoc – prosociálnost, altruismus, estetika a pod. (Valenta, 2005).

6.2 Souvztažnost vzdělání a života

Podle Kučerové jde o *souvztažnost vzdělání a života*, což znamená realizovat uvědoměle hodnotovou koncepci výchovy a vzdělávání, čerpat z elementární moudrosti věků a čelit módním nihilistickým proudům. Nepřipouštět rezignaci na cíle výchovy, pečovat o kulturní orientaci a jistotu, o hodnotách přemýšlet a uvědomit si jejich ohrožení a věnovat se jejich záchraně (Kučerová, 1996).

Vždy, když se mění společenský řád a nastolují se nové ekonomické vztahy, probíhá současně zákonitý proces změn morálního vědomí a posun v hodnotách u větší části společnosti. I v současné době tomu není jinak. Různá společenství se mohou lišit tím, jak rozumí společnému „dobru“. Dnešní státy pečují spíše o základní podmínky k životu, blahobyt svých občanů, materiální blaho. Směřování ke ctnosti, lidskosti, mravnosti nebývá jejich vůdčím politickým programem, přesto se určitá míra ctnosti předpokládá a je pro řádné fungování státu zcela nezbytná.

My se nyní nacházíme v otevřené, světonázorově pluralitní společnosti. Neexistuje jednotný základ pro náboženství, morálku, světový názor. Existuje ale neomezená svoboda cokoli popřít, kritizovat, rozpadají se životní jistoty, bojí se ideály.⁽²⁴⁾ Narůstá agresivita, bezohlednost, korupce, peníze jsou všemocné. Chybí slušnost ohleduplnost, jak uvádí Kučerová „člověk člověku se stává vlkem“. Tento obraz společnosti je aktuálním tématem právě ve výchově. *Problém člověka se stává problémem priority životních hodnot a problémem výchovy člověka se tak stává problémem výchovy k hodnotám.*

(24) Komárková, B.: *Tolerance jako podmínka života*. HERŠPICE: Eman, 1999

Hodnotová výchova vždy byla nedílnou součástí komplexní výchovy člověka, musíme s ní začínat již v útlém dětství ve výchově v rodině a dále pokračovat na všech úrovních ve školách, musí se dotýkat všech, kterým jde o zdravý, mravní rozvoj a duchovní růst dětí a mladých lidí, všech kterým není lhostejná budoucnost člověka na této planetě (Kučerová,1996).

Osobnostní, hodnotová a mravní výchova musí být velkou měrou obsažena i v profesní přípravě a výchově sester, které se bez řádné mravní i hodnotové osobnostní základny nemohou stát opravdovou oporou pro své klienty.

Pojem „hodnotová výchova“ je v současnosti rozšířen po celém světě, používá se jako souhrnné označení, které zahrnuje výchovu morální, občanskou, náboženskou, světonázorovou, politickou, sociální, hospodářskou a právní. Současný globalizační stav vyjadřuje, že svět se stal systémem vzájemně propojovaných závislostí. Vznikající problémy se tak dotýkají všech lidí naší planety.

Každý z nás je součástí tohoto globalizačního systému a nějakým způsobem ho ovlivňuje, zpětně je samozřejmě každý z nás zase světovým děním ovlivňován. Výchova v kontextu globalizačních tendencí vede k pochopení současného světa a zároveň připravuje pro aktivity, které nám dávají prostor tento svět pozitivně ovlivňovat.⁽²⁵⁾

Školní výchova a vliv pedagogů má před sebou nelehký úkol, vychovávat k hodnotám a lidskosti v době, kdy je mnohdy pedagogické úsilí znehodnocováno např. nevhodným výchovným vlivem v rodinách a působením různých sociálních mechanismů jež v současnosti zdůrazňují spíše význam materiálního blahobytu než mravnosti a souvislostem mezi právy a povinnostmi.

Národní vzdělávací fond (<http://www.nvf.cz>) v této souvislosti doporučuje, aby všeobecné vzdělání více směřovalo právě do oblasti osobnostního rozvoje – naučit se zvládat svůj život (výchova k „být“), naučit se toleranci, lidskosti a naučit se orientovat ve světě v kterém žijeme.

Tyto požadavky s sebou nesou nutnou změnu v oblasti struktury vyučování, změnu forem i metod výuky a vyžadují myšlenkovou i postojoyou změnu v přístupu k výchově a vzdělání v řadách pedagogů i rodičů, ale i celé společnosti. Tyto změny se netýkají pouze základního školství o kterém se u nás dnes hodně hovoří, ale jsou součástí všech oblastí a stupňů vzdělávání, jsou problémem dotýkajícím se i výchovy v rodině.

Je ale nutné pochopit že: Cíle současné výchovy mají určitou specifiku – mají většinou

(25) Alan, J.: *Dialogy o občanské společnosti*. PRAHA: Slon, 1995

dlouhodobý charakter – nutí člověka stále na sobě pracovat, stále se učit novým věcem a rozvíjet své vědomosti i dovednosti, učit se žít mravně, učit se žít v odlišnostech *s druhými lidmi, rozvíjet profesní schopnosti a umět je pozitivně využít v měnících se podmínkách společnosti* – cíl současné výchovy je tak nekončícím tvořivým procesem realizujícím se v celoživotním vzdělávání (příloha č. 4)

6.3 Profesionální chování sestry – teoretická východiska

Profesionální schopnosti jsou formou projevů, které jsou typické pro určité povolání. Tyto formy se vážou k určité profesionální znalosti a činnosti a vyvíjejí se po celou dobu trvání této profese, čím je historicky starší, tím jsou ustálenější. Současně se utváří i představy společnosti jak se v dané profesi při výkonu povolání projevovat. Od sestry společnost očekává velkou míru tolerance, pochopení, laskavost, mlčenlivost, adaptivní chování, akceptování expresivního chování u pacienta, v každém ohledu především lidskost.

Profesionální chování v rámci role sestry může nabývat značně odlišných kvalit, mnohdy i takových s kterými se v profesi neztotožňujeme. Neboť je mnoho faktorů a vlivů, které sestru v její činnosti ovlivňují.⁽²⁶⁾ Faktory vnějšího prostředí působí na *pojetí profese*. Faktory vnitřní jsou nezbytné pro odpovídající *naplnění profese* na očekávané úrovni. Pojetí (koncepce), to že sestra ví co se očekává, samo o sobě ještě neznamená, že se sestra bude chovat profesionálně. Aby k naplnění došlo jsou nezbytné právě *osobnostní předpoklady* pro sesterskou profesi a důležitý je jejich další komplexní výchovný rozvoj. V reálném vzdělávacím a výchovném procesu musí být výchovné složky ve vyváženém stavu s kognitivními, v některých vybraných předmětech naopak výchovné převládají, jsou to předměty kde je cílem rozvíjet a formovat právě hodnotovou a osobnostní složku studentů.

Povolání sestry patří mezi ty profese, které kladou na osobnostní, mravní, charakterovou složku a sociální zralost zcela specifické požadavky. Ne každý, kdo by rád tuto profesi vykonával může být opravdovou sestrou, sestrou, která přináší užitek nemocným a druhým lidem a sama sobě pocit uspokojení a seberealizace. Ale i tam, kde jsou dány osobnostní předpoklady (EQ a cit pro prosociální jednání) je nutné tuto oblast posilovat a rozvíjet k sesterské profesionalitě.

(26) Čechová, V.: *Psychologie a pedagogika pro SZŠ*, MŠMT ČR, H+H, 1998

6.4 Předpoklady pro úspěšnou identifikaci s profesí sestry

Seberealizace je spojena s pocitem a poznáním, že využíváme všechny své možnosti k tomu, být prospěšní lidem ve svých sociálních skupinách. Jsme jimi akceptováni a pozitivně hodnoceni. Má-li tento pocit seberealizace vnímat sestra, musí naplnit očekávání lidí s kterými se při své činnosti dostává do sociální interakce. Zde máme na mysli především pacienty a pracovní kolektiv. Vhodná seberealizace a její naplnění bývá podpořeno identifikací s rolí. Identifikací zde rozumíme proces, který je nezbytný pro osvojení hodnot, motivů, postojů a rozvíjení vlastností, které jsou pro roli sestry určující.

Vlastnosti, které očekáváme u sestry byly opakovaně zkoumány psychology i sociology a nebyla nalezena jednoznačná odpověď na položené otázky.⁽²⁷⁾ Tato oblast je tak široká a zároveň všeobecná, že požadavky kladené na vlastnosti sester nelze ve své podstatě v praktickém životě splnit. Ztotožnění a seberealizace je možná tehdy, když sestra vykazuje většinu charakteristik sociálně zralého člověka a velmi dobrým základem pro profesi sestry je její pozitivní prosociální orientace.

Na cestě k rychlejšímu sociálnímu dozrání napomáhá na VZŠ výchova v oblasti sebepoznání, pochopení hierarchie životních hodnot, rozvoj empatie, tolerance, odpovědnosti, kooperace a komunikace.

Většina sester, které opouští své povolání, popř. ho nevykonávají podle společenského očekávání, bývají sociálně nezralé osobnosti. Práce je pro ně neúnosně zatěžující a stresující což se odráží v jejich nespokojenosti a následném nevhodném chování směrem k pacientům i spolupracovníkům.

Otevřenou otázkou zůstává: Jak eliminovat počet takto nevhodných sester v praxi? Odpověď v současnosti hledáme právě v samotné přípravě na toto povolání. Změny, které provází současnou kvalifikační přípravu jsou zaměřeny právě dostatečnou měrou na osobnostní předpoklady a osobnostní rozvoj absolventek vyššího zdravotnického studia.

Nyní má studentka možnost včas opustit studium v jeho průběhu, pokud jako dospělý člověk pochopí, že její volba pro tuto profesi nebyla správná. V minulosti žáci dostudovali (cíl byla maturita), nastoupili po maturitě k výkonu profese a teprve zde pochopili, že tuto práci nechtějí vykonávat (ze zdravotnictví v minulých letech odcházelo každoročně vysoké procento sester, které se k profesi již nikdy nevrátily, nejméně sester je nyní ve věkové hranici okolo 40let věku).

(27) Křivohlavý, J.: *Psychologie nemoci*, PRAHA: Grada, 2002

Pokud i přes toto osobní poznání zůstaly, jsou to často právě sestry, které nenachází v této profesi uspokojení (sebe omlouvají tím, že zůstávají proto, že vlastně nic jiného neumí). Od sester které se v této profesi realizují je často poznáme právě podle jejich nevhodného chování a nežádoucího projevu.⁽²⁸⁾ Je ovšem pravdou, že faktorů, které mohou ovlivnit nespokojenost sester je velké množství. Ale je také pravdou, že každý projev nespokojenosti sester, ventilovaný nevhodným způsobem, se může přímo i nepřímo dotknout negativně právě pacienta a vytváří tak bludný kruh vzájemných negativních situací. Takový projev, ať je zapříčiněn u sestry čímkoliv, je vždy projevem neslušnosti, nezralosti a nekultivovanosti osobnosti jednající sestry. Pro sestru by měla být zavazující lidskost, pochopení a humánní jednání s pacienty, bez těchto kritérií nelze hovořit o identifikaci s rolí „pomáhající lidské bytosti“ – rolí „sestra“.

7 Hodnoty obecně

Téma hodnot není objevem novodobých dějin, ani výsadním obsahem filosofie, nýbrž otázkou, která z dějin a sociálního myšlení nikdy nevyumizela. Spory o podobu zla a dobra, povinnosti a libovůle, krásy a ošklivosti nás provází celou lidskou historií. Člověk vždy hledal jasnou formulaci těchto fenoménů a ani filosofie sama dlouho nedospěla k tomu, aby hodnotu jako takovou dokázala pojmenovat v obecné rovině. Stalo se tak až na sklonku 19. století, tedy v době definitivního odklonu od tradičně metafyzického pojetí světa.

V tomto období člověk již hodnoty umí vymezit a formulovat.

V současnosti definice hodnot zní asi takto:

Hodnoty jsou vše, co je pro člověka subjektivně důležité, co motivuje, oč usiluje, podle čeho se orientuje a též to, podle čeho by se měl orientovat. Měnící se společenské okolnosti odnášejí téměř vše, co tvořilo jedinečnost člověka v oné době, mění se i hodnoty – zůstávají pouze nejhluběji uložené hodnoty a čím pevněji jsou v lidské bytosti zakotveny, tím méně je ohrožena jejich integrita.⁽²⁹⁾

Hodnoty jsou nepostradatelné pro každou dobu i každou společnost, neboť:

Vytvářejí společenské závazky mezi jedinci. Působí na individuální a kolektivní identitu.

(28) Neklanová, A.: *Speciální psychologie*, učební text SZŠ, 1995

(29) Pelcová, N., a kol.: *Výchova k humanismu*, PRAHA, UK PF, 1999

Vytvářejí jistoty ve vzájemném styku, jsou důležitým spojovacím prostředkem mezi generacemi. Mohou omezovat silné a ochraňovat slabé. Slouží jako objektivní měřítka dobra a zla.⁽³⁰⁾

V současnosti se u nás ve vztahu k výchově a vzdělávání setkáváme s pojmem „Hodnotová výchova“ především na základních školách (RVP), ale jak autorka uvádí, hodnotová výchova se týká všech úrovní školního vzdělávání. Touha po hodnotové výchově vzniká jako odpověď na krizi v hodnotové orientaci, kterou rychlá proměna moderní společnosti způsobila u mnoha příslušníků této uspěchané doby. Ve společnosti se objevuje velká nejistota a bezradnost v ústředních otázkách, které se týkají hodnot, norem, smyslu života, životních cílů, rozchodu s morálními tradicemi. U velké skupiny lidí narůstají psychické problémy, sociální konflikty a ohrožena je celá společnost. Člověk hledá „štěstí a nikde ho nenachází“, přestává rozumět sám sobě, přestává chápat co je správná volba a tápe kudy v životě jít. Pro duševní zdraví člověka je v současném světě největším nebezpečím podle Tofflera

a) –*podráždění smyslu přes příliš vjemy a ducha přes příliš informacemi*

b) –*přetížení rozhodovacích schopností příliš mnoha možnostmi volby a enormní svoboda vede dle Tofflera ke krizi identity*

c) –*ztráta rozměru lidskosti, hodnot, rozpad základních mravních principů.*⁽³¹⁾

(Tato hodnotová krize se objevuje již na konci 60. let v USA a v roce 1970 – vyhlášen a schválen Americký školský program „hodnotová výchova“, dále v roce 1975 v Německu, v současnosti ČR a RVP – ŠVP pro ZŠ, SŠ a Gym.).

7.1 Klasifikace hodnot – teorie

Klasifikace hodnot podle prof. Kučerové – teorie hodnot

1. Přírodní hodnoty

– vitální, životní (zdraví, tělesné blaho, zdatnost, svěžest...)

Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, jedince a druhu.

(30) Kučerová, S.: *Člověk – hodnoty – výchova*, VVN, PŘEŠOV, 1996

(31) Toffler, A.: *Future Shock*, USA, 1970

Člověk je součástí přírody, život je základní podmínkou a předpokladem realizace všech hodnot.

– sociální, vztah k lidem, k sobě samému, (člověk má potřebu někam patřit, k někomu patřit, milovat a být milován, mezilidské vztahy a city)

2. Civilizační hodnoty

– společná organizace od rodiny po stát, komunikace, různé stupně techniky a ekonomie společnosti, společenské poznání (věda a zkušenost)

3. Sféra duševních hodnot

– kultura v užším slova smyslu, lidská osobnost, hledání podstaty smyslu života, sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy a umění), sebereflexe (svět a životní názor, náboženství, filozofie) sebeuvědomění, sebevyjádření, práce, intelekt aj.....

Rozdělení hodnot podle doc.Dorotíkové (PDF, Brno) – teorie hodnot

1. Hodnotami jsou všeobecně platné normy lidského chování

– hodnotami nemohou být výlučně individuální hodnoty, pokud by lidé jednali podle toho, co jen oni považují za hodnotové, byla by společnost vystavena nebezpečí nihilismu, zvlůle, egoismu, destrukce. Je proto žádoucí, aby společnost v zájmu svého fungování i v zájmu svých členů trvala na „vyšších hodnotách“, které jsou nezpochybnitelné a viděla v nich závaznost.

2. Hodnotami je to, o co usilujeme – o vše oč se člověk snaží, snaží se proto, že touží získat, realizovat, vlastnit hodnoty. Co ho nezajímá je mu lhostejné, nemá to povahu hodnoty. Kde není vůle po dosažení hodnot, nejsou ani hodnoty.

3. Hodnoty jsou zvláštní vlastnost – označíme-li určité jednání za správné a jiné za skandální, nevhodnou, poukazujeme na vlastnost tohoto jednání. Obtížné není vidět rozdíl mezi vlastnostmi, obtížné je vysvětlit podstatu oněch druhých vlastností, hodnoty se nedají definovat jako ostatní kvality.

4. Podstata hodnot spočívá ve vztahu – v realitě každodenního života jsme svědky nejrůznějších hodnotových postojů a hodnotových priorit. Všechny hodnoty jsou podmíněny subjektivně, co člověk přijme jako hodnotu o tom rozhoduje každý jedinec v podstatě sám. Faktorů na jejichž základě se rozhoduje o tom, co bude hodnotou je mnoho – zájmy, prožitky, intenzivnost touhy, očekávání, záměr, poznání a jedním z faktorů velmi důležitým je výchova (výchovný cíl)⁽³²⁾

(32) Dorotíková, S.: *Filozofie hodnot*, PRAHA: UK, 1998

Hodnoty a jistota

Problémem současnosti je mnohostranná mravní rozmanitost, rozchází se zakořeněné názory dob, národů, ale i filozofické systémy. Rozmanitost vyrůstá z hojnosti konkrétních jevů života a vytváří prostor pro libovolně pojaté životní postoje. Jaká je cesta k mravnímu společenství, k humanitě k etickému jednání?

Obecná podstata hodnot by měla být jednotná jako podstata účelů nebo příkazů. Účel je směrnicí snažení. Jednota účelu je základním požadavkem mravnosti. Jednota účelů je postulát života a jednání, dává člověku jistoty v jeho rozhodování a jednání. Nejednotnost, mnohost morálek člověka rozpolcuje, paralyzuje jeho sílu i jeho snažení (Platon).

Člověk nejprve musí nějak pochopit (např. výchovou), že něco je hodnotné. Teprve pak a teprve tím se to stává hodnotou, určující silou a jistotou mravního života.⁽³³⁾

Mravnost

Mravnost se velmi často chápe jako oblast regulace mezilidských vztahů. Avšak toto pojetí je jak uvádí Kučerová, velmi úzké. Týká se jen jedné dimenze lidské existence – sféry sociální. Morální regulace, se ale týká celku lidského života, týká se i poměru k přírodě – ke všemu živému i neživému a uspokojování potřeb vitálních, civilizačních, sociálních a kulturních v jejich vzájemných vztazích a konfliktech. Každý náš čin má mravní podstatu. Mravnost lze chápat jako požadavek angažovat se, jako stálý apel na pokračující zlidšťování života, na překonávání daného ve jménu ideálů humanismu.

Podle T.G.Masaryka je mravnost aktivní hodnotící vztah. Ne smíření, podrobení a rezignace, útěk do únikových sfér, do závětří, do konformního bezpečí, ale otevřený a tvořivý postoj, a je-li třeba, tedy i protest, negace a vzpoura proti konvencím, normám a institucím, které lidský život umrtvují, dehumanizují, člověka vlastnímu určení odcizují, jeho kulturu odlidšťují, „Překonávat zlé dobrým a dobré lepším“.⁽³⁴⁾

(33) Pelcová, N.: *Výchova k humanismu*, PRAHA: UK PDF, 1999

(34) Masaryk, T.,G.: *Ideály humanitní*, PRAHA, 1946

7.2 Hodnotová výchova – realizace v praxi

Kdykoliv jsme nespokojeni s kvalitou mezilidských vztahů, kdykoliv selhává obecná nebo profesní komunikace, pak se domáháme vyšších principů mravnosti, osobnostních projevů, etických norem (Pelcová, 2001). Tím, že pojmenujeme a apelujeme na změnu, neměníme realitu. Sama apelativní forma má malou naději na úspěch. Efektivnější a nepochybně pracnější je takový postup, kde dlouhodobou, trpělivou a cílevědomou činností usilujeme o naplnění vyznávaného ideálu. Potíž tkívá v tom, že příliš obecně formulovaný ideál, tedy mravnost obecně, je obsahově sporný, neboť si jej každý představuje trochu jinak. Máme-li ale pokročit směrem k „humánním zítřkům“, pak musíme postupovat tak, že obsah pojmu mravnost, hodnotová orientace a hodnotová výchova budeme konkretizovat a poměřovat ho reálnými možnostmi naplnění.

Smysluplné je v této situaci přijmout vážně reformu školství, jasně stanovit výchovné cíle a zcela odpovědně začlenit do pedagogického procesu osobnostní rozvoj, tvořivost, samostatnost, zodpovědnost, mravnost a připravit podmínky pro celoživotní vzdělávání. S tím vším souvisí i změna myšlení a postojů v řadách samotných pedagogů, což je úkol nelehký a dlouhodobý. Hodnotová výchova – pojednává o hodnotách lidského jednání, posuzuje smýšlení, popudy a účely veškerého jednání člověka; třídí je a usiluje o dokonalé a úplné vystižení pravidel lidského života z hlediska svrchovaného dobra.

Hodnoty a jejich pochopení a přijetí je ovšem také z části závislé na tom, jaký postoj k světu mají její šířitelé (rodiče, učitelé). Vychovatel musí mít odvalu a sílu neúnavně předkládat mladým lidem to, co považuje za smysluplné a zprostředkovat vychovávanému možnost se přesvědčit, vidět, prožít, poznat.

Staví-li učitel sebe jako bytost vyžadující na okolí, aby bylo vždy respektováno jeho stanovisko a požadavky, bude mít jeho hodnotový a etický projev mnoho známek nedokonalosti.⁽³⁵⁾

Takový vychovatel není schopen měnit svoje postoje a přijmout alternativní metody výuky a rozvoj a výchovu staví na poslušnosti. Chceme-li hodnoty, normy a mravnost realizovat v praxi, začlenit smysluplně do výchovy a následně do reality života, musíme tento problém přesunout na pole mentální a pocitové výchovy, neboť pouze z myšlení a cítění vyvěrá jednání, které je pozitivně dobré, nebo sobecké a zlé a podle toho společensky příznivé nebo škodlivé. Jak uvádí

(35) Haškovcová, H: *Manuál o etice*, České ošetrovatelství č.5, BRNO, IDVPZ, 2000

Haškovcová – nezaměňujme ve výchově toleranci s morální lhostejností a nekritickou volností. Vychováváme tak, abychom v současné pluralitní společnosti dokázali existovat slušně, ohleduplně – lidsky. Toto je aktuální téma současnosti i budoucnosti výchovy studentů na VZŠ, ale je to také téma výchovy a odpovědnosti za předávání hodnot v celé širší výchovy obecně – v rodině, škole i celé společnosti.

7.3 Hodnotová výchova – výchova prožitkem

K občanským kompetencím a rozvoji kladných hodnotových postojů nevede prosté osvojení si určitého objemu informací, ale předpokladem je rozvoj volních, hodnotových a postojevých stránek osobnosti, budování sebedůvěry a integrity každého jedince. Získávání žádoucích kompetencí vede nepochybně přes jiný způsob osvojování poznatků než přes prostou frontální výuku, přes pasivní přijímání výkladu učitele, přes prosté memorování textů učebnicových definicí.

Vhodným způsobem k realizaci cíle osobnostního rozvoje je forma prožitkové pedagogiky, na kterou je kladen velký důraz, která vede přes prožitek k žádoucím postojům, jejich vytvoření a upevnění, k vybudování hodnotového systému.

Prožívání je považováno za vnitřní dimenzi psychiky. Předmětem prožívání je vnější svět, stav organismu i mysli a pravé prožívání nemůže být honba za povrchními zážitky.

K přetvářejícímu prožívání dochází za určitého duševního a tělesného napětí, ve fázi určité vývojové zralosti a oslovitelnosti hodnotami, je spojeno s aktivní vůlí něco utvářet, měnit, vykonat.

Formování a umožnění významného prožívání v oblasti hodnot patří u mladých lidí k nejdůležitějším úkolům výchovy. Prožitek je určitá událost nebo prožití něčeho uceleného, co nám v proudu prožívání zřetelně vyvstává díky zvláštní intenzitě, obsahovosti nebo zvláštnosti. Prožitek se většinou odlišuje od zážitků běžného dne a znamená pro prožívajícího něco opravdu zvláštního.⁽³⁶⁾

V prožitkově orientovaných akcích může prožitek spojit dohromady všechny členy skupiny. Může se tak stát důvodem, kdy obnovujeme komunikaci s druhými a díky jim i sami se sebou a zároveň s celkem.

(36) Petty, G.: *Moderní vyučování*. PRAHA: Portál, 1996

Je nanejvýš zřetelné, že je nutné změnit ve výuce přístup ke studentům, vést se studenty konstruktivní diskuse a vedle pedagogické teorie nabídnout rozmanitou výuku s prožitky, ve které by si studenti vyjasnili své hodnoty, svůj žebříček hodnotových orientací a také pochopili jak o mnohých věcech života a světa uvažují ti druzí. Důležitější než vnější efekt prožitků bude vždy způsob a cesta jejich zpracování, zvnitřnění. Každý podnět si člověk integruje a mění v prožitek a ten si pomocí reflexe přivlastňuje a uchovává. V tomto kontextu lze pochybovat o tom, zda prožitek sám výchovně působí, a proto i jeho využívání k výchovným účelům je někdy třeba zvažovat. Je ale zřejmé, že prožitky se silnými odezvami v životě člověka patří mezi řídicí podněty „sebevýchovy“. Obecně lze říci, že každá výchova je prožitek, ale ne každý prožitek vychovává.

Škola by měla být, stejně jako rodina – zážitkovým polem pro vychovávané. Každá vyučovací hodina by měla být pro žáka – studenta prožitkem. Výchova prožitkem vytváří alternativu k tradičním výchovným a vzdělávacím postupům. Chce napravovat deficity moderní doby, vznikajících nedostatkem bezprostředních zkušeností a zážitků, neuvědomováním si vlastní tělesnosti a ztrátou přirozeného prostředí. Také hledá cesty, jak prožívat vnější svět a povzbuzovat citlivost prožívání.⁽³⁷⁾ Prožitek lze využít při skupinové i individuální práci, při kooperativním učení, v projektovém vyučování i při interaktivních metodách výuky. Tyto metody, jsou-li opravdu vhodně využívány vedou zejména k rozvoji personálních a interpersonálních kompetencí studenta.

Zážitková výchova se může v podstatě promítat v celém pojetí „osobnostní, sociální a mravní výchovy“. Jde vlastně o výchovu, která čerpá z praktických životních situací a je sama praktickou disciplínou zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každodenní životní i profesní realitu. Jde zejména o kompetence, resp. dovednosti **osobnostní, *sociální, *morální*.

7.3.1 Práce pedagoga v praktické oblasti prožitkové výchovy na VZŠ

V prožitkové výchově je využíváno např. odborných seminářů, kdy v rámci semináře studenti uskutečňují návštěvy státních i soukromých zařízení zaměřených na určitý společensko výchovný program a prezentaci hodnotové orientace takových zařízení.

(37) Pasch, M., Trevor, G. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. PRAHA: Portál, 1998

Následně v hodinách za využití konstruktivistické metody výuky si studenti získané informace sami třídí, hodnotí, posuzují a zpracovávají. O svých poznatcích diskutují se spolužáky i s vyučujícím, tříbí své názory, korigují své původní představy, případně vytvářejí zcela nové.

Tato oblast výchovy předpokládá zcela odlišný přístup ke studentům, než je tomu u tradičních metod výuky. Vyučující v edukačním procesu má statut „manažera“, rádce, pomocníka, je facilitátorem edukačního procesu. Studenti jsou tak aktivní složkou v procesu výuky, ne jejím pasivním objektem. Během procesu výuky studenti pracují s celou řadou vlastních zkušeností a prožitků, které slouží jako zdroje informací a prameny nových poznání pro ostatní studenty. Výchova je směřována v duchu tolerance k hodnotám druhých lidí, uvědomění si svých hodnot, rozvoji empatie a ponechává prostor pro vlastní vidění světa okolo nás.

Velkým přínosem v práci s prožitky jsou klinické hodiny ve zdravotnických zařízeních a souvislá odborná praxe, kdy studenti získávají osobní zkušenost a prožitky jsou evokovány v reálném prostředí, v reálné situaci. Ze zkušeností můžeme tvrdit, že se ukládají v mysli studentů opravdu hluboko a ovlivňují jejich následné chování, postoje i přístup ke klientům.

Zařízení pro odborné semináře a klinické hodiny, které k výuce využíváme:

např. Domy sociální péče – stacionáře, Domovy pro seniory, Poradna pro ženy a dívky, K – centrum podaná ruka (protidrogová problematika), Naděje – charitativní zařízení, Poradna pro ohrožené děti, Církevní sociální zařízení Řepy – Domov Sv.K.Boromejského, kde je praktikován projekt, který nemá ve světě obdoby – resocializace klientek vězeňské služby vzděláváním v oblasti ošetrovatelské péče + následně poskytování péče v ošetrovatelství a sociální oblasti o potřebné spoluobčany.

Zařízení pro odborné praxe: zdravotnická i sociální a charitativní zařízení v celé ČR včetně hospicové péče.

Uvedená zařízení nám skýtají nepředvídatelné situace právě v prožitkové oblasti a dávají nám prostor propojit teoretické znalosti s praxí – s realitou, čímž dávají prostor k osobnímu poznávání (zkušenost) spolu s nezanedbatelnými hodnotovými aspekty.

7.4 Linie osobnostní výchovy

Osobnostní výchova vychází z toho že, učivem je žák – student sám, třída nebo studijní skupina jako sociální organismus, učivem jsou konkrétní vztahy a praxe každodenního života – různé situace, které studující na cestě životem potkávají.

Jak uvádí Valenta – *Osobnostní výchova probíhá v těchto liniích:*

Především probíhá prakticky!

Je založena na tom, že:

- studenti se s uvedenými tématy (moje já; zvládání složitých situací; spolupráce v mém životě; naše vzájemné vztahy atd. atd.) setkávají v praktických situacích, v nichž sami jednají, myslí, prožívají atd.
- tyto situace buď vznikají přirozeně (klinické hodiny u lůžka nemocných) nebo jsou pedagogicky navozené (cvičení a modelové situace).
- pracuje se studentovou *zkušeností* v oblasti výše uvedených témat.

Dále probíhá osobně!

Jde o to, aby tuto zkušenost měl šanci nabývat každý student a

- tato zkušenost byla zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu.
- k tomu slouží zejména tzv. *reflexe*, tedy rozbor situace a nabyté zkušenosti.

Konečně má respektující! charakter.

To znamená, že:

- učitel vytváří podmínky pro nabývání pozitivních osobnostních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů,
- ale respektuje při tom studentova osobnostní specifika.
- klade studentům otázky, na které si hledají odpovědi především oni sami a vede je k efektivnímu *výběru* vlastních hodnot, vlastního chování atd.⁽³⁸⁾

7.5 Integrace hodnotové výchovy do výuky – Prostupnost jednotlivých modulů

Hodnotová výchova může být vyučována ve všech předmětech – je to mezioborové téma. Jsou dva způsoby, jakými může být hodnotová výuka integrována do všech předmětů, které jsou v učebních dokumentech sešter:

Integrace v rámci procesu – tím, že věnujeme pozornost obecným vzdělávacím cílům, zvláště dovednostem, projevům chování, velmi dobré komunikaci, názorům a hodnotám.

Obsahová integrace – tím, že věnujeme pozornost obsahu různých předmětů a k hodnotové výchově má daný předmět vztah (např. ošetrovatelství), nebo sám obsah má vysloveně náplň

(38) Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*, KLADNO: AISIS, 2006.

hodnotové výchovy (např. etika, multikulturní péče, komunikace, duševní hygiena aj.)

7.5.1 Cíle hodnotové výchovy

Téma „poskytování humánní péče v praxi“, které chceme dosáhnout a je cílem výchovy a vzdělávání budoucích sester před nás staví pedagogické úkoly a metody, jak vést studenty k rozvoji znalostí, dovedností a přesvědčení nezbytných pro jejich aktivní eticky profesionální jednání. Poskytuje také příležitost uvážit způsoby, jak připravovat budoucí sestry v této oblasti výchovy nejen v jednotlivých předmětech, ale napříč celým vzdělávacím programem.

- rozvinout porozumění povaze a rozsahu vzdělání v oblasti hodnot a etického chování (příprava, didaktická analýza), mít vůli ke zkoumání problémů hodnotové orientace
- v obecné rovině i profesní rovině a schopnost analyzovat různé situace, zhodnotit je a společně najít řešení, popřípadě správný postoj nebo závěr, popř. ponechat téma otevřené
- poskytnout příklady z praxe a ze života, pracovat se zkušeností studentů, které se k hodnotám a etickému jednání vztahují; využít k tomu aktivizující metody výuky a pracovat z prožitky

Dnešní doba napomáhá vytěsnění prožitků, je nutné naučit studenty, že prožitek není jen o ovlivnění mysli, ale též těla, proto je nutné naučit také integrovat tělo i mysl v jeden celek⁽³⁹⁾

- rozvinout dovednosti pro plánování výuky týkající se hodnotové orientace a výchovy k humanismu napříč celým vzdělávacím programem sester (organizační formy výuky)
- přijmout lidskost jako etickou normu, jako stavební kámen sesterské činnosti, podporující celoživotní osobní i profesní růst sester (klíčový cíl)

Vyučující musí mít ve výchově na mysli že, rozvoj sociálních dovedností je v současnosti podstatou výchovy veškeré mládeže i sester na VZŠ. A také je skutečně jedním z definičních znaků kultivované společnosti, mravní jednání však musíme rozvíjet již dříve v obecné rovině – v rodině, v základním vzdělání a pokračovat v různých formách výchovy po celý život.

(39) Kopriva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*: PRAHA, Portál, 1997

7.5.2 Hodnotová výchova a klíčové kompetence – v obecné rovině

Samotný pojem *kompetence* se podle Všeobecné encyklopedie (1999, str. 150) vztahuje k osobnosti, vyjadřuje předpoklady pro výkon jisté činnosti či profese a zahrnuje aspekty kognitivní, psychomotorické, afektivní i legislativní.

Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. Klíčové kompetence jsou *kompetence ve vztahu k vlastní osobě*, činí člověka schopným hodnotit a porovnávat své dosažené výsledky, rozvíjet se a umožňují mu být vlastním manažerem. Obsahově jsou klíčové kompetence samy o sobě neutrální, konkrétní podobu dostávají až díky svému zprostředkovávání, jsou však vždy vázány na konkrétní obsah.

Prospěšnými se tedy stávají až ve specifické oblasti jednání. Jak se uvádí, klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivostí. (Belz, Siegrist, 2001)

Klíčové kompetence nejsou tedy založeny na vědomostech, *ale zejména na aktivitách*. Umožňují zvládat nepředvídatelné problémy v průběhu života. Jsou výrazem schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně. Klíčové kompetence by měly být zároveň použitelné v různých situacích a kontextech, měly by být tedy multifunkční a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení. (VÚP Praha, 2004)

Rozdělení klíčových kompetencí v osobnostní výchově podle Valenty⁽⁴⁰⁾

Osobnostní rozvoj: rozvoj schopností poznávání, sebepoznání, sebepojetí, seberegulace, sebeorganizace, psychohygienu, kreativita

Témata výchovy: komunikace, lidskost, sebepoznání, sebedůvěra, komunikace citů, asertivita, řešení problémů, reálné a zobrazené vzory, tvořivost a iniciativa, přátelství, rodina, ve které žijeme, výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu, duchovní rozměr člověka, komplexní prosociálnost, etika jako hodnotový systém.

Naplnění kompetencí: komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, pracovní kompetence, kompetence řešit problémy, kompetence občanské (respektování struktur organizace), kompetence k učení (seberegulace, sebeorganizace, psychohygienu, kreativita).

Sociální rozvoj: poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a řešení konfliktů

(40) Valenta, J., *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS 2006.

Témata výchovy: komunikace, důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení druhých, komunikace citů, asertivita, řešení problémů, empatie, tvořivost a iniciativa, reálné a zobrazené vzory, spolupráce, darování, pomoc, přátelství, rodina, ve které žijeme, výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu, komplexní prosociálnost, etika jako hodnotový systém.

Naplnění kompetencí: komunikativní kompetence, sociální, interpersonální i intrapersonální kompetence, pracovní kompetence, kompetence řešit problémy, kompetence občanské, kompetence k učení.

Morální rozvoj: řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika – dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne,

Témata výchovy: komunikace, etické otázky – mravnost, lidskost, pozitivní hodnocení druhých, okolností a života, práce s agresí, asertivita, řešení problémů, empatie, tvořivost a iniciativa, spolupráce, darování, přátelství, rodina ve které žijeme, výchova ke zdraví a rodinnému životu, komplexní prosociálnost, etika jako hodnotový systém,

Naplnění kompetencí: komunikativní kompetence, sociální, interpersonální i intrapersonální kompetence, pracovní kompetence, kompetence řešit problémy, kompetence občanské. Zodpovědnost vůči sobě i druhým, morálka všedního dne

Hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování, soucit, nezištná pomoc atd.

7.5.3 Osobnostní rozvoj budoucích sester

Prolíná výukou, integruje ošetrovatelskou teorii s praxí a vlastní zkušeností a komplexně utváří profil budoucího absolventa VZŠ. Osobnostní rozvoj v jednotlivých předmětech je v podstatě klíčovým cílem těchto předmětů (etika, psychologie, sociologie, komunikace, multikultura, duševní hygiena atd.) Výchova je úzce zaměřena na rozvoj určitých sociálních dovedností – na sebezpoznání a sebepojetí, naplnění očekávání druhých lidí, přizpůsobivost, vnímání hierarchie hodnot, rozvoj vlastní motivace, rozvíjení kreativity, pochopení významu nezištné pomoci, soucítění a vůle pomáhat, chápat cenu přátelství, ve výchově ke zdraví – přijímat zdraví jako hodnotu, význam psychohygieny v denním životě sestry, atd.

Bez osobnostního rozvoje studentů VZŠ, bez poukázání na nutnost polidštění projevů a přístupů sesterské profese není možná změna v ošetrovatelské praxi. Zaměření výuky na široký osobnostní rozvoj absolventů je podmínkou postupné humanizace ošetrovatelské péče.

Každý z nás by chtěl v nemoci a těžké situaci potkat zdravotní sestru podporující naši osobnost. Sestru, která nás provází důstojně naším onemocněním a naší bezmocností a je-li to nevyhnutelné, dokáže učinit důstojným a snesitelným i náš odchod z tohoto života, chtěli bychom potkat sestru vlídnou, laskavou, lidskou, vnímavou a chápající.

Abychom docílili toho, že většina sester bude ve svém jednání splňovat naše tužby, je potřeba si uvědomit důležitost osobnostního rozvoje a mravních atributů, které by měly být podstatou výchovy na VZŠ. Výuka osobnostního rozvoje sester je nesmírně důležitá nejenom pro profesní činnost, ale tato výchova vede studenty k profesnímu jednání v širokém pojetí humánní interakce a komunikace s pacienty, spolupracovníky, ale také s lidmi obecně.

7.5.4 Sociální dovednosti budoucích sester – základní podmínka pozitivních mezilidských vztahů

Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Sociální inteligence, emoční inteligence, sociální dovednosti jsou pojmy vyjadřující schopnost pro přiměřené poznávání a ovládání sama sebe a pro vhodné jednání s ostatními lidmi. Důležitý cíl výchovné intervence u sester je právě rozvoj či posílení sociálních dovedností.

Sociální dovednosti bez kterých nelze poskytovat humánní péči a které můžeme označit za základní podmínku pro vytváření pozitivních lidských vztahů jsou: srozumitelná komunikace – verbální i neverbální, schopnost naslouchání, možnost vyjádřit co cítím, trpělivost, rozvoj empatie, vstřícnost a ohleduplnost, tolerance, odpovědnost, sebekontrola, akceptování druhých – úcta k člověku a zachování lidské důstojnosti ve všech vzniklých situacích.

7.5.5 Mravní výchova – profesní etika budoucích sester

Mravní výchova u studentů VZŠ postihuje šíři a spletnost jednotlivých souvislostí a vztahů v rámci lidského bytí. Akcentuje především otázku mravní zodpovědnosti ke druhému člověku, otázku pomoci a podpory, tolerance a pochopení, respektování etických norem, obecné

slušnosti, hodnotové orientace a vhodné komunikace. Mravní výchova podporuje osobnostní rozvoj v oblastech směřujících též k aktivní, samostatné, tvořivé, humánní životní orientaci absolventů. Svým širokým obsahem zasahuje do jednotlivých předmětů nebo je většinou náplní některých předmětů popř. humanitních modulů v učebním programu zdravotních sester. Základním předpokladem profesionální etiky je také vědomí o tom, že každé jednání, i zdánlivě bezvýznamné, má své etické důsledky (Haškovcová 1998). *Každé lidské jednání má svůj etický rozměr*. Společenská spravedlnost se neobejde bez úcty k člověku a bez lidské dimenze.

Podle Lipovetského etiku nelze vnímat jako povinnost, ale do popředí se dostává stále více etika jako odpovědnost. Představa etického je často redukována na „to, co je správné“, ale podstatné je „to, co je dobré“.⁽⁴¹⁾

Ve výuce je nutné mít toto na mysli a vést studenty k poznání, že etika reprezentuje filosofické, teologické, sociální, environmentální atd. učení o hodnotách a normách, jimiž by se mělo řídit naše jednání – tj. rozhodování a činy. U současné generace musí být ve výuce etika podána nejen v rovině „objektivní“ (projevující se v nutnosti porozumět etickým přesahům poznatkům a výzkumům, aby bylo možno naplňovat svou odpovědnost), ale i ta „subjektivní“ (ve smyslu pocíťované potřeby opory či dokonce ukotvení v hledání své identity a v rozvoji svých osobnostních potencialit)⁽⁴²⁾

7.6 Osobnostní výchova jako zdroj primární prevence sociálního selhání

V samotné existenci společenských norem je vždy potenciálně i aktuálně obsažena možnost jejich porušování či nedodržování. Mnohdy paradoxně teprve zvýšená tendence k jejich porušování vede společnost k uvědomění si významu jejich dodržování. V každé kulturní společnosti existuje ve vztahu k různým normám určitý toleranční limit, který vypovídá o tom, jakou míru nepřesnosti při dodržování určité normy je daná společnost ochotna v daném čase tolerovat. Naše společnost v současné době toleruje např. požívání určité míry alkoholu u dospělých jedinců (je součástí všech oslav a přátelských setkání), netoleruje ale již činy sociálního selhání jako projev vlivu alkoholu, jsou-li útočné, agresivní, degradující. Dnešní život přináší mnoho složitostí s kterými se lidé jen těžko dokážou vyrovnat, změny přichází tak rychle, že odborníci tvrdí, že společnost stojí před rizikem „lidského vykojení“, mnoho norem a

(41) Lipovecký, G.: *Soumrak povinností*. Praha: Prostor, 1999

(42) Capra, F. *Bod obratu: věda a společnost, nová kultura*. PRAHA: Maťa, 2002.

etických pravidel není dodržováno, opravdové lidské hodnoty sice známe, ale v reálném životě potřeby „vlastnit“ potlačují lidské „být“. Snaha mít co nejvíc mnohdy vede k sociálnímu selhání a způsob jak tuto snahu uspokojit můžeme označit jako nemravný, mnohdy až protispolečenský (krádež, loupež, „tunelování“ aj.)

Společnost, ale není ani v tomto zjevně komplikovaném sociálním světě, zcela ochotna tolerovat sociální selhání v oblasti dobra a zla zaměřeného na lidskou bytost, její důstojnost, nespravedlnost, netoleranci, nesvobodu, poškozené zdraví, ataky ohrožující život a soukromí, poničené lidské vztahy....Veškerá kulturní společnost se brání a uvědomuje si nutnost změn – ve smyslu vztahů k hodnotám a lidskosti.

Cestu hledáme ve výchově a přípravě pro život, ve snaze naučit mladou generaci chápat sebe a význam lidskosti v současném globálním světě, chápat význam pozitivních hodnot, které se stávají zdrojem opravdového štěstí a mentálního zdraví jedinců i společnosti.

V tomto snažení jsou nápomocny právě kroky zavádějící do školní praxe nové formy, metody a obsahy výchovy a vzdělávání, které napomáhají rozvíjet zdravou osobnost. Osobnostně sociální výchova o které v práci hovoříme, má za cíl připravit žáka či studenta pro život dovednostmi i znalostmi, schopnostmi a lidskými postoji, a rovněž snahou naučit ho jak žít život co nejlépe, jak minimalizovat negativní dopady vlastního jednání na druhé i na sebe, jak najít ono „životní štěstí.“

„Mnoho na tom záleží, aby se lidé učili a dovedli svobodně podle vlastního uvážení volit dobro a věci správně pochopené a svobodně s nimi nakládali“

J. A. Komenský (Vševýchova, Praha: 1948)

7.6.1 Duševní hygiena sestry jako zdroj prevence profesního selhání

V edukačním programu, nejen vyšší školy, lze využít výchovnou preventivní složku v běžné výuce, ale i v dalších programech, například v realizaci programů primární prevence školy, zaměřenému na rizikové chování studentů. Může to být realizováno třeba v oblasti povinně volitelných předmětů– např. Duševní hygiena sestry nebo využití Alternativních léčebných metod v praxi i osobním životě (tyto složky nespecifické prevence zahrnují jednotlivá témata: komunikace, sebepoznání, sebepřijetí, komunikace citů, práce se strachem, asertivita, asertivní techniky, nácvik jasného NE, formy řešení konfliktů, empatie, spolupráce, pomoc, dělení se, přátelství a výchova ke zdraví, komplexní prosociálnost atd.)

Psychohygienu je vnímána jako nauka o udržení duševního zdraví a preventivní ochrany lidské psychiky. Úkolem je přiblížit způsoby vedení zdravého stylu života ve všech jeho složkách, zvláště na úrovni sociálních vztahů. Zaměřit se na posilování duševní svěžesti a tvořivosti i optimalizaci sociálních vztahů. Umět reagovat proti jednotvárnosti v práci i volném čase. Dokázat omezovat nepřiměřené nároky, se kterými se může člověk setkávat. Řešení konfliktních situací. Zvládnutí současného informačního přílivu na psychiku člověka.

Ve zdravotnickém školství jsou tyto výchovné snahy cíleně zaměřeny, to o čem ve výchově absolventů usilujeme, není absence nevhodných projevů v profesním chování sester, ale jde o *cíl přezence sociálně příznivého chování sester* (lidí obecně), tj. chování jež se neslučuje s jednáním, které k této profesi nepatří. Jde o zakotvení a upevnění norem, postojů – pozitivně osobnostních projevů.

Jak jsme v práci uvedli, velkou roli hraje ve výchově prožitek a emoční dovednosti. Díky konceptu emoční inteligence (D. Goleman) je vhodné ve výuce s emocemi pracovat a využívat běžná i profesní témata životních událostí jako zdroj zkušeností, informací a následné analýzy. Tento cíl rozvoje emočních dovedností je zaměřen na sebeuvědomění, rozpoznání, projevení citu, ovládnutí citu, ovládnutí impulsů, schopnost odložit uspokojení na později, umět čelit stresu. Naučit se rozpoznat kdy už je vše nad mé síly a dokázat se pozastavit – popř. se v rámci možnosti naučit se stresovými situacemi vyrovnat⁽⁴³⁾ Součástí takto vedené výchovy je také koncepce péče o duševní hygienu, jde o snahu naučit studenty pochopit, jak nás běžný i pracovní stres ohrožuje a kdy je vhodné odpočívat, „věnovat se sám sobě“, nabrat nové síly. Právě tato cesta může být jednou z prevencí procesu vyhořívání, vyčerpání psychických sil, projevů neochoty, nezdvořilosti, neúčasti, odcizení, ztráty motivace.

Sester se tento problém zcela bezprostředně dotýká, neboť jejich profese je náročná jak psychicky, tak i fyzicky, ale bohužel z prováděných výzkumů vyplývá, že velká část sester má o tomto jevu (burn out – vyhoření) jen nekonkrétní představy (výzkum FN Brno, Kocmanová, 2005). Věnovat se sám sobě – pečovat o sebe z holistického pohledu znamená pečovat o tělo i duši včetně potřeb spirituálních. Studenti se učí v praktických hodinách relaxovat, jsou vedeni k reflexi, zamýšlení a promýšlení toho, jak se kdy cítí oni i ti druzí. Učí se optimistickému pohledu na svět, jak i v nepříjemnostech hledat pozitiva a nové zkušenosti. Modelové situace jsou zaměřeny na pozitivní myšlení, prožitek a relaxační techniky.

(43) Goleman, D.: *Emoční inteligence*, PRAHA: Columbus, 1997

Ve výuce napomáhá i rozbor odborné literatury a uvědomění si toho co nás trápí, že nemáme tyto problémy jen my i hledání cest jak to změnit. Přínosem jsou i rozborů vlastních zkušeností. V oblasti sociálních dovedností a schopností je důležité pochopit a dosáhnout odpovědnosti sám k sobě a následně i za svá jednání.

Velkou nemocí naší současné společnosti je tak zvaně „ztráta duše“, která se následně objevuje v našich obtížích i těžkostech a dotýká se každého z nás.

Jak říká Moore řada symptomů jako vztek, zloba, násilí, agresivita, nerespektování základní lidské slušnosti, ztráta úsměvu a poklidu má kořeny v postupné ztrátě duše⁽⁴⁴⁾

Přibývají i neúměrné počty nemocí týkající se kardiovaskulárního systému, neuróz, onemocnění zažívacího traktu, poruchy spánku... lidé se propadají do těchto psychosomatických nemocí, které vznikají právě z dějů narušujících klid jejich duše.

Sestra sama musí nejdříve umět najít cestu k sobě, naučit se o svoji duši pečovat, naučit se číst sama v sobě, aby následně humanistickým způsobem usilovala o kvalitu poskytované péče druhých lidí a dokázala pozitivně ovlivnit i kvalitu pacientova života.

Metody, které ve výuce využíváme:

Skupinová výuka, výuka za pomoci využití audiovizuální techniky, Power Point, Smart tabule... modelové situace. Diskuze, kasuistiky a jejich rozborů, vyjádření kresbou – barvy, vyjádření tancem, muzikoterapii, aromaterapie, relaxační cvičení, masáže – reflexologii, hra s kameny,...

Znalosti a dovednosti na výstupu:

Základní poznatky o duševním zdraví člověka.

Získání obecných psychologických zásad pro udržení svého duševního zdraví.

Zvládat a uplatňovat zdravý životní styl.

Prevence zátěžových životních situací. Způsoby vyrovnávání se stresem, coping.

Optimalizace sociálních vztahů a interakcí mezi lidmi.

(44) Moore, T.,: *Kniha o duši*, PRAHA: Portál, 1997

8 Pedagog – jeho úloha ve výchově k humanismu

Vyučující má sloužit jako model jednání, jako vzor pro studenty a jako osoba pěstující dobré vztahy. Výchovu, kterou lze označit za přínosnou je výchova pozitivním příkladem. V pedagogické praxi je nutné pochopit, jak již bylo řečeno, že k občanským kompetencím a rozvoji kladných hodnotových postojů nevede prosté osvojení si určitého objemu informací, ale předpokladem je rozvoj volných, hodnotových a postojových stránek osobnosti, budování sebedůvěry a integrity každého jedince. Získávání kompetencí vede nepochybně přes jiný způsob osvojování poznatků než přes prostou frontální výuku, přes pasivní přijímání výkladu učitele, přes prosté memorování textů učebnicových definicí. Zde je nutné zdůraznit, že toto musí vyučující přijmout jako fakt a dokázat třeba postupně a pomalu měnit své pedagogické dovednosti.

Naučit jiné čemukoliv je možné jen tehdy, pokud to umíme sami. Proto je pro vyučující nutností pochopit, umět, rozumět a znát současnou požadovanou koncepci výuky. Je proto vhodné např. absolvovat některý z kurzů systému psychické autoregulace pro dospělé, z něhož následně dokáže čerpat základní myšlenky a principy ve výuce. Popřípadě využít jiných možností vzdělávání v této oblasti.

Získané znalosti a návyky napomáhají vyučujícím následně využít takový emocionální kontakt se studenty, jenž vylučuje autoritativnost a diktátorství. Spolupráce a společná tvořivost se tak lépe stávají přirozenými metodami ve výuce. Arzenál možností vyučujících se rozšiřuje a obohacuje jemnými a různorodými metodami působení na emocionálně volní sféru studentů. Pedagogické hledání možností „žít srdcem“ (to je láskou a dobrem) vedou k citlivějšímu pochopení duše mladých lidí a k umění volit optimální způsob kontaktu se studenty v každé konkrétní situaci. Velmi přínosnou je sama reflexe témat týkající se osobnostního rozvoje v jakýchkoli studijních situacích, v nichž je možné udělat pedagogickou reflexi (v samotných hodinách, v klinických hodinách ve zdravotnických zařízeních, na sportovně turistickém kurzu, v konzultačních hodinách, seminářích apod).

Každý vyučující je ve svém předmětu odpovědný za efektivitu a kvalitu výuky, za zpestření výuky, za používání všech dostupných moderních pomůcek a učebních materiálů a za své etické jednání. Vychovávat tolerantního, slušného a samostatně uvažujícího studenta je jedním z důležitých úkolů každého pedagoga. Je nutné chápat, že specifikou a smyslem současné

výchovy je pomáhat každému jednotlivci hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých mezilidských vztazích k druhým, k světu, k sobě samému.

8.1 Etické otázky pedagogické komunikace na VZŠ

Dát dětem i mladým lidem příležitost vzdělávat se v prostředí porozumění a tolerance, v prostředí přátelském a přesvědčit učitele, aby změnili své myšlení, je až nadlidský úkol. Závěry současné psychologie jednoznačně udávají: „Neexistuje vnější motivace, která by pohnula člověkem ke změnám. Pokud lidé mění své zažité postoje a jednání, je to vždy vyvoláno vnitřními motivačními silami, které jsou u každého z nás rozsáhle jiné.“ Změny lze dosáhnout v případě, je-li povolání uskutečňováno opravdu jako výraz osobní seberealizace.

Je zcela zřejmé, že cílové hodnoty motivující vlastní profesní činnost pedagoga je nutné udržovat pod kontrolou základních etických ideálů, do popředí musí být posunuty osobní hodnoty, hodnoty mezilidské kvality a ve školství není možné upřednostňovat výkon, ale v popředí jsou tvořivé a stimulující faktory a angažovaná činnost ve prospěch studentů. Školní realita může být někdy zcela jiná. Jak říká Hartmann: „Největším nebezpečím pro studenty je etická nevzdělanost vychovatele“.⁽⁴⁵⁾ Toto je platné i v ošetrovatelském povolání, kde v popředí jsou potřeby nemocných a sestra má ošetrovatelský cíl – tyto potřeby eticky uspokojit a dovést nemocného k soběstačnosti. Ve zdravotnickém školství se nám tyto nároky na vyučujícího znásobují. Angažovaná činnost vyučujícího, jeho vzor, jeho etické a mravní zásady a vystupování nemohou být v rozporu s tím, co očekáváme následně od svých studentů. V těchto etických otázkách jsou si obě pomáhající profese podobné (učitel–student, sestra–klient). Aby tyto vztahy dobře fungovaly, je zapotřebí vysokého stupně pozitivní lidské komunikace. Pokud chceme komunikaci a přístup ke studentům označit za etické – lidské a přínosné, musí probíhat na bázi jistoty a spolehlivosti.⁽⁴⁶⁾ Jen tam, kde se dodržují úmluvy a dohody, kde vyřčené slovo souhlasí se skutky, kde každý usiluje o smysluplné soužití a přátelské spolupůsobení vzniká vzájemná důvěra. Jak dosáhnout těchto pedagogických kvalit je otázkou, kterou je nutné řešit již

(45) Hartmann, N.: *Struktura etického fenoménu*, PRAHA: Academia, 2002

(46) Furger, F.: *Etika seberealizace, osobních vztahů a politiky*, PRAHA: Academia, 2003

v samotné přípravě na pedagogické povolání. Velkou roli pak v samotné pedagogické činnosti zastává sebeevaluační činnost pedagoga, neboť sebepoznání a sebehodnocení je nutným předpokladem profesní úspěšnosti. Dalším důležitým faktorem je manažerská činnost školy – vedoucí pracovník, je garantem výuky a etická dimenze vyučování je nedílnou součástí veškeré kontinuální pedagogické činnosti.

Chceme-li zvyšovat kvalitu výuky je úlohou manažera (vedení školy):

- napomáhat zlepšovat mezilidskou komunikaci a motivovat pedagogy tím, že jim poskytuje zpětnou vazbu,
- upřesňuje roli jednotlivých členů pedagogického týmu (kompetence a jejich výstupy)
- identifikuje potřeby jednotlivce a podporuje jeho osobní růst nebo dosažení maximálního potenciálu (podporuje možnosti zvyšování kvalifikace – studium, kurzy...)
- odpovídá pedagogům na otázku „jak si stojím, jak si vedu“, (hodnocení a jeho rozbor – motivující charakter)
- zaručuje konstruktivní přístup k oblastem, které je nutno zlepšit (např. týmová práce).

Zamyslíme-li se nad výše uvedenými body, jasně vidíme, že každá zpětná vazba, ať již jde o hodnocení formální nebo neformální, pomáhá pedagogům pochopit čeho již dosáhli a co je třeba zlepšit, podporuje tím jejich iniciativu, motivuje je k dosažení cílů společných i osobních, což má za následek efektivnější a produktivnější výkonnost. Tím získává celá škola – vyučující i studenti.

8.2 Týmová práce školy

Aby edukační činnost byla efektivní, je nutné aby veškeré vzdělávací a výchovné působení probíhalo v přátelské atmosféře a v duchu vzájemné spolupráce jednotlivých vyučujících: Pouze týmová práce všech zaměstnanců školy může vést k úspěšnému cíli.

- Vzájemné včlenění a prostoupení předměty a moduly, resp. oblasti výuky – kroskurikulární přístup; integrace obsahů a metod předmětů – vytvořit plány s předmětovou komisí, seznámit všechny zainteresované vyučující – posléze zhodnotit a tvořit úpravy, vzájemně se doplňovat.
- Včlenění témat do práce školy v samostatných časových blocích – projekty; semináře, povinně volitelné předměty
- Splnění mravního požadavku v profesi – požadavek ochoty jednotlivých vyučujících dále se vzdělávat a v souladu s kooperací si ve vzájemných vztazích pomáhat
- Vytvářet společně pozitivní klima školního prostředí

9 Vzory modulů a předmětů v učebních dokumentech VZŠ naplňující svými cíli rozvoj osobnostních složek

V podkapitolách uvádíme některé z MODULY výuky na VZŠ, které svým obsahem a metodami výuky jsou na osobnostní – postoje a hodnotový rozvoj studentů *zaměřeny přímo*. Na tyto moduly by měli navazovat i vyučující v dalších předmětech obsažených v učebních dokumentech.

9.1 Modul – ETIKA

Každé historické období, každá epocha má svou soustavu obecně uznávaných a vyžadovaných způsobů chování a hodnocení. Jde o kodex etických – mravních norem, který jako prostředek formování vztahů a vlastností člověka je odrazem i výrazem, podmínkou i výsledkem daného způsobu života. S postupujícím rozvojem a vývojem, s diferenciací společnosti, s přibývajícimi složitostmi a rozmanitostí života i člověka se komplikuje a mění i oblast morálních hodnot a etických kodexů (Kučerová, 1996). Současný společenský stav vyvolává vzrůst zájmu o etiku neboť s morálním vakuem, které bylo vytvořeno nárůstem silného individualismu a oslabením

náboženství nastalo období dehumanizace společnosti. Je to právě etika, ke které se obracíme a hledáme možnosti tuto „mezeru“ vyplnit.⁽⁴⁷⁾

Definice etiky⁽⁴⁸⁾

- *nauka o lidských záměrech a jednáních z hlediska dobra a zla.*
- *teorie morálky a mravnosti*
- *věda o mravnosti jako stránce člověka, o původu a podstatě morálního vědomí a jednání.*

Podle Pelcově východiskem pro etiku jsou morální hodnoty, které pochází:

- a) *z lidských zkušeností, poznatků ověřených během staletí*
- b) *z víry – z metafyzických představ o ideálu dobra*

Nejjednodušším kritériem pro etické jednání je takové chování, za které bychom se nemuseli stydět před svými nejbližšími. Praktické poznatky dokazují, že etické chování si osvojujeme výchovou za předpokladu určitých charakterových vlastností daného jedince. Etika přitom předpokládá u člověka svědomí, odpovědnost a nakládání se svobodou⁽⁴⁹⁾ (Jandourek, 2001)

I když základní etické požadavky jsou většinou kodifikovány a zdají se samozřejmými, nelze se někdy vyhnout určitým střetům při jejich konkrétním uplatňování. Vzniká otázka, čemu dát přednost: co je dobré nebo co je užitečné, co je správné nebo co je čestné, co je odpovědné nebo co je legální, co je legitimní nebo co je dovoleno, co je nařízeno nebo co se připouští, co je loajální nebo co je profesionální apod. Velmi často se v ošetrovatelské péči vyskytnou drobné situace, ve kterých nejde o principy postihované sankcemi, ale které od nás vyžadují to, co bychom nazvali etickým profesionálním minimalismem, to co každý z nás vnitřně cítí jako dobro či zlo, aniž je ta daná situace přesně definována v profesním kodexu. Odpovědnost znamená žít v souladu s tím, co si uvědomujeme jako žádoucí nebo nežádoucí důsledky svého vlastního konání. *Etika není o zákazech, ale o hledání a konání dobra, je především o vlastní zodpovědnosti.*

(47) Hřešanová, E.: Etika jako aplikovaná vědní disciplína, In: Biograf, č.35./ 2004

(48) Lipovetsky, G.: *Soumrak povinnosti*. PRAHA, Prostor, 1999

(49) Jandourek, J.: *Každodennost totality*, disertační práce, PRAHA, UK, 2001

9.1.1 Zdůvodnění etického chování

Odpověď na otázku: *PROČ* je vhodné integrovat etické chování do ošetrovatelské péče? Pozornost je zaměřena především na tři oblasti zdůvodňující etické chování v ošetrovatelství:

- *morálka, její příčiny a důsledky* – jakákoliv morálka má své více či méně viditelné příčiny a důsledky. Důsledky vyvolané morálkou pak samy o sobě vyvolávají nutnost hledání etického (správného) chování.
- *efekt etického chování* – etické (správné) chování je definováno jako chování vhodné a opodstatněné. Efekt z etického chování je tedy vždy pozitivní v rámci systému (celku) i v rámci jednotlivců či substystémů
- *závislost existence a efektivity "rozšířeného řádu" na morálce* – existence "rozšířeného řádu" je závislá na určitém morálním klimatu. Destrukce či narušení tohoto morálního klimatu vede k narušení fungování "rozšířeného řádu" a ke snížení jeho efektivity –(což je obrazem současnosti).

9.1.2 Integrace etiky do profesního chování

Odpověď na otázku: *JAK* je možné tuto integraci etiky do profesního chování vhodně provést či provádět? Integraci etiky je nutné provádět komplexně, cílevědomě a koordinovaně na třech základních úrovních:

- 1. úroveň – profesní kultura (klíčové etické hodnoty, etický kodex, tradice profese,) Etická kultura není něco, co buď přijímáme anebo vytváříme, ale vždy je to obojí
- 2. úroveň – etické vedení (strategické plánování – ošetrovatelský proces, organizační struktury – kooperace, komunikace verbální i neverbální, zpětná kontrola a hodnocení);
- 3. úroveň – socializační proces (motivace k humánní péči, stimulace k humánní péči, celoživotní kontinuální vzdělávání).

Obě otázky *JAK a PROČ* v etickém profesionálním projevu sester mají svoji důležitost ve vztahu k pacientům, klientům, nemocným v ošetrovatelské péči – jak bylo řečeno v úvodu, sestra ve svém kultivovaném chování a lidském přístupu k nemocným má velký terapeutický potenciál. Člověk – lidské tělo funguje jako velmi složitý proces a mnohdy

léčebný efekt může být nastartován sestrou, její vlídností, lidskostí, navrácením naděje či vyvoláním pozitivních emočních podnětů.⁽⁵⁰⁾

9.1.3 Etický kodex sester

Kodex profesionální etiky má několik cílů:

1. Poskytnout etické rady samotným sestřám.
2. Poskytnout soubor zásad, podle kterých může být chování sester posuzováno.
3. Poskytnout veřejnosti jasný přehled etických úvah, které by měly ovlivňovat chování samotných sester.

Etický kodex pro odborníky v ošetrovatelství musí být srozumitelný, jednoznačný a jednoduše aplikovatelný v praxi. Jelikož je oblast ošetrovatelské péče ve stavu neustálých změn, měl by být tento kodex navíc flexibilní, aby vyhovoval pokračujícím změnám, aniž by přitom obětoval použitelnost svých základních zásad. Proto není vhodné, aby se Etický kodex pro sestry zabýval specifiky všech možných situací, které mohou nastat. Kodex by se tak stal příliš nepraktickým, příliš nepružným a příliš závislým na současném stavu ošetrovatelské péče. Vždy by měly být z obsahu kodexu zřejmé humanizující tendence poskytované ošetrovatelské péče.

Diskuse o potřebnosti etických kodexů: Obory mající fungující a účinný kodex mohou ocenit jeho přínosy. Nicméně je třeba říci, že existují námitky, proč kodexy když je zde zákon.

První typ námítky spočívá v tom, že poskytování zdravotnické péče je regulováno zákonem a ten tvoří postačující rámec pro poskytovanou péči. Tvrdí se, že etické kodexy, jsou jen podpůrné prostředky a mají malý praktický vliv na změnu chování jednotlivců – zdravotníků.

Druhá skupina námítek říká, že kodexy jsou až „druhou nejlepší“ možností, jak zajistit morální integritu poskytovaných služeb. Chování jednotlivců, ať ve vedení nebo na nejnižší úrovni, je určováno hodnotami osvojovanými si od dětství a ne nějakými psanými kodexy.

Proč etické kodexy ano:

Obě uvedené námitky vypadají na první pohled přijatelně. Prvý argument, že postačují zákony, naznačuje, že normy lidského chování mohou být ponechány na vůli státu. Ve skutečnosti právní řád poskytuje jen slabé vodítko, jak řešit všechny možné vztahové konflikty

(50) Čechová, V a kol: *Speciální psychologie*, učební text pro SZŠ, BRNO:IDVZ, 1995

v každodenní praxi.. Kromě toho zákon nemůže a ani by se neměl pokoušet řešit všechny

podrobnosti etického chování v rychle se měnícím světě a je obecnou zkušeností, že intence zákona mohou být překrouceny šikovnými manipulátory. A konečně, protože zákon musí ze své podstaty být universální, postrádá pružnost potřebnou k řešení komplexních situací a jeho vedlejší účinky mohou být někdy škodlivé.(Centrální etická komise MZ ČR, 1994)

Proti druhé námitce můžeme použít tyto argumenty: Víme dobře, že nikdy nemůžeme předpokládat, že se všichni zaměstnanci budou chovat za všech okolností eticky. Ač je toto očekávání chvályhodné, je nerealistické. Nelze se vždy spolehnout, že rodinná a školní výchova naučila lidi morálním postojům a morálnímu jednání. Navíc, pro vytvoření soudržné kultury čestného jednání v každé organizaci (profesi) jsou zapotřebí uznané a závazné normy chování společnosti jako celku i jednotlivce. Ty nemají nahradit individuální morální hodnoty, ale minimalizovat nejistotu v morálních úsudcích a chránit před tlakem, aby sestry jednaly proti profesnímu etickému postoji. Podrobný kodex dává sestřím (zdravotníkům) jasné a užitečné vodítko pro jejich každodenní rozhodování v poskytované péči⁽⁵¹⁾

9.1.4 Výuka etiky na VZŠ (Etika v ošetřovatelství)

Etická výchova – Výchova k sociálním dovednostem.

Výkon ošetřovatelství a všech pomáhajících profesí vždy spojuje profesionalitu s humanizačními požadavky. Každou činnost, kterou provádíme, je možno posuzovat také z hlediska dobra, spravedlnosti, projevu lásky a pochopení, či z hlediska ublížení, zla, neporozumění, nezájmu, neochoty. Morálka v ošetřovatelství a pomáhající sociální sféře je to, co se týká dobra a prospěchu, nebo škody a ublížení, je nutné si uvědomit, že všechny tyto pomáhající úkony mají vždy i morální dopad⁽⁵²⁾

Úkolem sester je umět aplikovat tradiční etické principy v ošetřovatelském procesu a jiných pomáhajících činnostech, být obhájcem pacientových práv a brát při tom v úvahu jak etiku ve vlastní péči, tak i etiku mezilidských vztahů.

Pacient – klient by neměl ztrácet pocit bezpečí, jistoty a důvěry v osoby, které o něj pečují. Dodržování etických norem ze strany zdravotníků vytváří prostor pro humánní ošetřovatelskou

(51)Haškovcová, H.: *Etika ve zdravotnictví*. <http://forum.czechmed.cz/>, 2006 / 05

(52) Kohout, J.: *Etická čítanka*, PRAHA, SPN, 1992

pěči s respektem k jejich činnosti ze strany pacientů a celé společnosti.

V našem státě je od r. 1990 ustanovena Centrální etická komise MZ ČR, členy komise jmenuje ministr zdravotnictví z řad osobností, kteří svou celoživotní prací prokazují autoritu odbornou a především mravní. Komise hodnotí, studuje, analyzuje komplikované situace, které nemají jednoznačné řešení a hledá možná východiska a přístupy. Na dodržování etických principů v ošetrovatelské péči dohlíží management zdravotnického zařízení (Etické komise nemocnic) a následně profesní sdružení – organizace Asociace sester.

Cílem výuky Etiky v ošetrovatelství je rozvíjet a posilovat univerzální morální hodnoty u studentů tak, aby je dokázali následně aplikovat v klinické profesní praxi i běžném životě. Etiku lze vyučovat v rámci samostatného předmětu s názvem Etika v ošetrovatelství, v rámci disponibilních hodin nebo modulů, lze ji zařadit jako povinně i nepovinně volitelný předmět a vyučovat ji a dále rozvíjet jako součást jiných předmětů napříč výchovným spektrem v předmětu ošetrovatelství i ostatních humanitních předmětů.

Cílem ošetrovatelské etiky je podpořit, rozvíjet a usilovat o:

- humanizaci lidských vztahů obecně
- usměrněné chování a jednání při profesionálních výkonech v ošetrovatelství
- vhodným způsobem usilovat o uspokojení bio–psycho–sociálních potřeb pacientů
- Usilovat o lidský humánní přístup ke všem lidem bez rozdílu⁽⁵³⁾

9.1.5. Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Etika v ošetrovatelství

- absolvent zná a uplatňuje etické a společenské normy a etické kodexy nutné pro ošetrovatelskou profesi a tím se podílí na humanizaci ošetrovatelské péče
- respektuje etické a mravní aspekty jiných kultur
- respektuje jedinečnost lidského jedince
- analyzuje eticky komplikované situace

(53) Jarošová,D.: *Teorie moderního ošetrovatelství*, PRAHA: ISV, 2000

- vždy usiluje o humanizaci mezilidských vztahů
- vždy jedná v souladu s mravními, právními i společenskými principy i v soukromém životě

Metody výuky – výklad, samostudium odborné literatury, diskuse, modelové situace a jejich rozbor, rozbor zážitků a vlastní zkušenosti, rozhovory a jejich analýza, skupinová práce...

Při výuce je nutné mít na paměti: pevný charakter vyrůstá z příkladných vzorů.

Klíčem k pevnému charakteru jsou rodiče, učitelé, přátelé, trenéři, rádci a ostatní lidé, kteří posilují žádoucí vlastnosti a konstruktivně napravují méně žádoucí chování.

U budoucích sester jsou to i příklady spolupracovníků s praxe na ošetrovacích jednotkách, mnohá sestra v roli lektora dokáže svým vhodným jednáním velmi pozitivně ovlivnit studenty a posílit profesní humánní jednání. Ale jsou to i samotní nemocní, kteří v interakci se sestrou podporují její osobní růst. Nejdůležitější je naučit studenty (mládež) smyslu pro odpovědnost, poctivost a slušnost a předat jim dovednosti nezbytné pro naplnění jejich možností.

Klíčové kompetence se týkají vědomostí, dovedností a postojů

Angažovanost ve prospěch druhých lidí, zodpovědnost vůči sobě i druhým lidem a odlišným kulturám, zásady slušného soužití, kooperace, tolerance, společenská angažovanost, morální postoj k přírodě a životnímu prostředí, lidská práva jako regulativ vztahů.

9.2 Modul – Multikulturní výchova

Další důležitou profesionální zásadou a podstatou ošetrovatelství i sociální péče je poskytnutí této péče všem lidem bez rozdílu v jejich zdraví, nemoci a tíživé sociální situaci. Což znamená přirozený, důstojný, rovnoprávný a humánní vztah ke všem lidským bytostem.

Po uvolnění hranic po roce 1989 se stala novým jevem naší společnosti velká migrace, která má rozmanité důvody – globalizační, politické, ekonomické, sociální, humanitární až po studijní, profesionální i volnočasové (cestování rekreační a poznávací). To s sebou přináší i zvýšená zdravotní rizika, což se již začalo projevovat novým výskytem TBC, nárůstem pohlavních chorob, větším výskytem hepatitid a jiných infekčních chorob. V důsledku toho, že naše země je součástí evropského společenství budou i nadále cizinci na našem území přibývat, proto je

nezbytné, aby se český zdravotnický systém postupně připravoval na nárůst pacientů a klientů sociální sféry z odlišných kultur a začít musíme především ve výchovně vzdělávacím procesu budoucích zdravotníků a doškolování těch, kteří na přímé péči participují.

Multikulturní ošetrovatelství můžeme dobře provádět tehdy, pokud lépe pochopíme zdraví a nemoc v kontextu určité kultury, kdy se cizinec zároveň nachází v závažné sociální situaci, kterou s sebou migrace přináší (tzv. kulturní šok). Pouze znalost, pochopení a tolerance odlišností nás povede k respektování těchto odlišných morálních, kulturních, náboženských hodnot a filozofických přesvědčení a zároveň nám dá prostor poskytovat ošetrovatelskou péči kvalitně, efektivně a individualizovaně i v případě cizince, etnika, minority.

Soubor zásad na podporu a uplatňování práv pacientů členských zemí byl vydán na setkání v Amsterdamu Evropskou Poradou WHO již v březnu 1994. Tento dokument – Principy práv pacientů v Evropě – jsme přijali vstupem mezi členské státy EU, nyní je úkolem pedagogické praxe připravit zdravotní sestry v procesu multikulturní výchovy tak, aby jejich způsobilost v této oblasti byla opravdu kvalitní (cross – cultural competency). Multikulturní problematika byla od roku 1994 včleněna do studijních plánů a osnov VZŠ do předmětů Etika v ošetrovatelství, do cizího jazyka a do Komunikace v ošetrovatelství, u ostatních předmětů např. psychologie bylo ponecháno na vůli vyučujícího, zda zařadí tuto problematiku do výuky.

Změnu přinesla nová koncepce vzdělávání na VOŠ – VZŠ od září 2004, kdy vešly v platnost nové učební dokumenty pro vzdělávání diplomovaných všeobecných sester a Multikulturní ošetrovatelství je vyučováno v modulu jako povinný samostatný předmět a zároveň je začleněno velkou měrou v Etice, v Komunikaci, v Cizím jazyce, Sociální psychologii a Zdravotnické psychologii.

Multikulturní výchova obecně (multicultural/intercultural education) je transdisciplinární oblast, v níž se spojují přístupy pedagogiky, kulturní antropologie, interkulturní psychologie, sociolingvistiky aj., ale přece jen jádro leží v pedagogice, neboť jde o druh edukace se specifickým posláním.⁽⁵⁴⁾

Toto poslání je odvozováno z přesvědčení, že na základě určitých vzdělávacích obsahů začleněných do školních kurikul a určitých vyučovacích postupů lze formulovat u studentů pozitivní postoje k příslušníkům jiných kultur apod.

(54) Průcha, J.: *Moderní pedagogika*, PRAHA, Portál, 1997

způsobnost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči menšinám, imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.⁽⁵⁵⁾

Multikulturní výchova je dnes součástí oficiální vzdělávací politiky v celé Evropě a je hojně podporována aktivitami UNESCO, Rady Evropy, Evropské unie, OECD. Formy podpory těchto organizací jsou různé – příručky, studijní materiály, doporučení, koncepční materiály, podpora ekonomických záležitostí, granty, návrhy výukových programů přispívající k multikulturnímu rozhledu.

Výchova v tomto směru nemusí probíhat pouze formou výukových programů na školách, ale měla by být prováděna formou edukační a osvětové činnosti realizované za pomoci všech institucí jichž se dotýká. Neměla by chybět v obsahu celoživotního vzdělávání na všech úrovních, neboť jenom dobrá informovanost napomáhá pochopení, toleranci a sbližování ve vzájemné spolupráci s etniky, národy a jinými kulturami.

Ve vzdělávacím programu sester tento předmět a vědomosti v něm získané přispívají ke způsobilosti pozitivně vnímat pacienty z jiných kultur, adekvátně s nimi jednat, umět se vcítit do jejich nastalé situace.

Význam multikulturní výchovy: Multikulturní výchova má význam tam, kde existuje nebo vzniká multikulturní společnost. Česká společnost se postupně stává multikulturní společností, což vyžaduje specifický přístup jak k menšinám, tak celé společnosti.

Multikulturní ošetřovatelství, komunikace i etika jsou moduly svým zaměřením prosociální, vedou tedy k chování společně prospěšnému, nemotivovanému pouze vlastním prospěchem, vytváří základ nejen pro realizaci klíčových sociálních a personálních kompetencí, ale i pro vybudování kompetencí občanských.

Cíl multikulturní výchovy: Cílem této výchovy je vést k interakci a vstřícnosti mezi příslušníky odlišných kultur, umožnit studentům vzděláváním (popř. výměnnými studijními pobyty ...) poznávání jiných kultur, vytvářet osobnostní postoje.

Úkolem celé společnosti je ale také zajistit menšinovým skupinám nebo jednotlivcům takové prostředí pro vzdělávání a integraci, které odpovídá jejich specifickým, jazykovým, kulturním a

(55) Walterová, E, Mareš, J.: *Kulikulární dokumenty*. PRAHA, VÚP, 1998

psychickým potřebám. Ale to neznamená je vyčlenit a vytvářet zvláštní prostředí, naopak,

znamená to nenásilně je do vzdělávacího procesu a běžného života integrovat a dát jim prostor pro poznání našeho prostředí. Vzájemné znalosti mohou být jednou z cest k vzájemné toleranci. I toto je obsahem multikulturního vzdělávání.

O menšinách se hodně píše, diskutuje, rozdíly mezi etniky se mnohdy zveličují, na některé aspekty jejich života je kladen přehnaný důraz, což ve svém důsledku znamená jen další vzájemné vzdalování minoritní a majoritní společnosti. Nejsme v situaci, kdy stačí pouze konstatovat faktickou a očividnou koexistenci různých kultur na našem území; v současném světě musíme nutně hledat také přijatelné způsoby jejich integrace. Otázka není proč, ale jak toho dosáhnout. Chápeme-li integraci jako proces vzájemného pochopení odlišných kultur, je zkrátka třeba pro toto pochopení něco udělat⁽⁵⁵⁾ V současnosti tolik obávanému rasismu a xenofobii může předejít vzdělávání, které naučí uvažovat o potencionálních konfliktních aspektech soužití z různých perspektiv. Od roku 1989 se ČR stává stále výrazněji cílovou a tranzitní zemí pro různé migrační vlny. Přibývá cizinců, kteří k nám přijíždějí s cílem dlouhodobého, nebo i trvalého pobytu. S nimi i jejich dětmi se začínáme běžně setkávat v lavicích českých škol, ale také v nemocnicích na nemocničním lůžku nebo v ambulanci péči.

Proč integrace? Podle Puig i Morena, odborníka na multikulturní a interkulturní vzdělávání, je nezbytně nutné předejít separaci kulturně odlišných skupin. Tím bychom jinou minoritu ochudily o zkušenost s odlišností, která může být oboustranně obohacující. Příslušníkům minority pomůže majorita zvýšit si sebevědomí tím, že jim napomůže začlenění do našeho přirozeného prostředí, protože pro kohokoliv je obtížné identifikovat svou jinakost jako něco kladného, pokud se jim nedostává uznání od druhých. Nezbytným předpokladem pro úspěch, je ale též dobrovolný zájem odlišných kulturních skupin o vzájemný kontakt⁽⁵⁶⁾

9.2.1 Úloha pedagoga ve výchově k multikultuře

Nároky na učitele v multikulturní výchově jsou obrovské: empatií, znalostmi, tvořivostí počínaje a vlastním pozitivním přístupem k jinakosti konče. Těmto nárokům by měla odpovídat

(55) Pavlíková, S.: *Modely ošetřovatelství v kostce*. PRAHA: Grada, 2006

(56) Špirudová, L.: *Projekt – Multikulturní ošetřovatelství ve vzdělávání sester*. OLOMOUC, UP LF, PF, 2002

již sama profesní příprava vyučujících a jejich další vzdělávání. Na českých pedagogických fakultách se již tento předmět vyučuje, týká se např. studentů určitých oborů, jako je speciální

pedagogika nebo občanská výchova. Také je možné předmět multikulturní výchova najít v nabídkách kurzů v doškolování pedagogů, při doplnění a rozšíření vzdělání v této oblasti mohou vyučující čerpat i z jiných informačních vzdělávacích pramenů. Za všechny existující zmiňme alespoň projekt nadace Open Society Fund „Škola pro všechny“, jenž zahrnuje i výukový program pro učitele zaměřený na strategie a techniky práce v multikulturním prostředí, či vzdělávací kurzy pro učitele pořádané Multikulturním centrem Praha pod názvem „My a ti druzí“, „Cože? Já a rasista?“ a „Světová hudba v praxi“.

9.2.2 Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Multikulturní ošetřovatelství

- * Pochopit význam transkulturního ošetřovatelství a globalizaci poskytované péče.
- * Znat faktory ovlivňující city, postoje, preference a hodnoty příslušníků jiných kultur.
- * Zabezpečení potřeb pacientů se zohledněním specifík, vyplývajících z jeho etnicity, náboženství, psychického stavu a jiných individualit.
- * Dovednost oprostit se od předsudků a stereotypů při práci s lidmi a při jednání s pacienty jiných kultur.
- * Tolerance k odlišnostem.
- * Umět vyhledat a zpracovat informace týkající se problematiky národnostních menšin a multikulturního ošetřovatelství.

Studenti mají poznat, že není jen jeden pohled na svět. Studenti mají pochopit, že mají svůj osobní pohled na svět, že si realitu interpretují v rámci vlastních myšlenek, zkušeností a předpokladů a že může být nesnadné a nebezpečné snažit se používat je jako měřítko k vysvětlení a hodnocení životního stylu, chování, hodnot a světového názoru jiných lidí. V kontaktu s ostatními je nutné být tolerantní a ohleduplný. Mají též poznat, jak je pohled závislý ve vztahu k věku, pohlaví, třídě, náboženství, přesvědčení, rase, národnosti, ideologii, jazyku i odlišné kultuře.

Studenti mají rozvíjet schopnost přijímat i jiné pohledy. Taková schopnost může být značně osvobozující. Může pomoci studentům prověřovat dříve neprozkoumané předpoklady, žít

představitost a různorodé myšlení, může vést k radikálnímu přehodnocení povahy problémů, postojů i jejich řešení.

Metody výuky: Ve výuce jsou využívány postupy výuky formou: přednášky, seminářů, skupinové práce, prezentace vlastní práce, diskuse, besedy s odborníky, videoprogramy a samostudium s vyhledáváním informací

Znalosti vedou k toleranci člověka obecně, neznalost multikulturní problematiky naopak způsobuje komunikační i etický problém a to nejenom v kvalitně poskytované péči.

Klíčové kompetence: Kultivovaná komunikace, vyhodnocení a pomoc s problémy, umět přijmout postoje a názory druhých lidí, tolerance, vnímavost, pochopení, oproštění od předsudků a stereotypů, zohlednění specifik při jednání i uspokojování potřeb v ošetrovatelské péči.

9.3 Modul – Komunikace

Neodmyslitelným prvkem jakékoliv činnosti člověka, včetně jeho kognitivních aktivit, je komunikace. Je to významný prvek praktického a kognitivního usilování člověka ve světě. Komunikační procesy jsou složitým fenoménem, který spojuje jednotlivce a skupiny. Komunikace ve všech situacích vystupuje jako relativně autonomní činnost. Může se projevat jako prvek nebo součást jiných, nekomunikačních forem činnosti.

Komunikace má mnohdimenzní povahu a vyvíjí se na tradičních základech, které mají hluboké historické a kulturní kořeny.⁽⁵⁷⁾ Nejdůležitější součástí každé komunikace jste vždy vy sami. Kdo jste a jak se díváte sami na sebe má rozhodující vliv na způsob, kterým komunikujete a reagujete na druhé lidi (sebepojetí).

Komunikační způsobilost závisí na znalosti fungování komunikace a schopnosti jejího efektivního využití.⁽⁵⁸⁾

(57) Demjančuk, N.: *Kapitoly z filosofie výchovy*, Nakladatelství, Aleš Čeňek, 2003

(58) Krívohlavý, J.: *Psychologie zdraví* – 1994, č. 4, s. 309 – 315

Mimo jiné to znamená vědět jak kontext komunikace může ovlivňovat obsah i formu sdělení. Součástí komunikační způsobilosti je také umění správně a vhodně používat i neverbální komunikační prostředky (u sester je to především přímý pohled do očí, fyzická blízkost, a velmi důležité dotyk... apod.).

9.3.1 Význam komunikace v profesi sestry

Komunikace v sesterské činnosti je důležitým článkem v úspěšném terapeutickém procesu a má-li sestra správně a účelně využívat svůj potenciál musí znát své komunikativní dovednosti. Zde škola využívá videotrénink k poznání a rozboru projevů studentů a za pomoci této metody učí přijímat oprávněnou kritiku nedostatků a společně v kooperaci skupiny pracuje na jejich odstranění.

Další metodou je výuka znakové řeči za pomoci odborného lektora, kdy studenti zvládají základní lekce k dorozumění a komunikaci s neslyšícími.

Samozřejmostí je výuka techniky komunikace při komunikačních a jazykových bariérách např. u pacientů po cévních mozkových příhodách, u pacientů na umělé plicní ventilaci nebo pacientů v bezvědomí.

Výuka komunikativních dovedností je též zaměřena na celkový projev, kultivaci vyjadřování, práci s hlasem s intonacemi a zřetelným vyjadřováním. Ve výuce není opomenuta odlišnost způsobu komunikace v jednotlivém věkovém období, v nemoci, handicapu. Důležitá je znalost komunikačních pravidel vzhledem k sociokulturním zvláštnostem. Důraz je kladen také na neverbální formu komunikace a na základě toho, že sesterské povolání se řadí mezi dotykové profese, je této problematice haptiky v ošetrovatelství ve vzdělávání věnována zvýšená pozornost.⁽⁵⁹⁾

Budoucí sestry musí vnímat komunikaci jako nástroj svého poslání – vyřčené slovo již nikdy nevezmeme zpět a víme, že slovo i vstřícné postoje sestry mohou působit psychoterapeuticky. To znamená povzbudivě, léčebně, jsou přínosem.

„Vlídlost odvrací rozhořčení“. Nevhodná komunikace může mít vliv přesně opačný –

(59) Lemon 2/1997 – učební text pro zdravotnické školy

zatěžuje pacienta, škodí mu, narušuje vztah mezi pacientem a sestrou, čímž narušuje celý léčebný proces.

9.3.2 Neverbální komunikace – dotyky v ošetrovatelství

Dotyk patří mezi tělesný kontakt a řadíme ho mezi neverbální komunikaci. Zmiňujeme se o něm proto, že v našem životě hraje nesmírně důležitou roli. Touha po doteku nás provází celým našim životem, je zcela přirozenou lidskou potřebou. Dnes víme, že již v prenatálním životě má dotyk své místo. Vybízíme partnera, ale i starší sourozence k hlazení břicha těhotné ženy zprostředkující tak komunikaci s nenarozeným dítětkem. Ihned po porodu se snažíme právě dotekovými stimuly o první kontakt matky s dítětem.

Dotyk považujeme za velmi významnou formu mezilidské komunikace, může někdy zprostředkovat i ta poselství, která slovy nevyjádříme⁽⁶⁰⁾ Při řešení stresu, dyskomfortu nebo bolestivých podnětech se pozitivní dotyky v ošetrovatelství používají s úspěchem u dětí i dospělých pacientů. Chápeme je jako protipól četných negativních zážitků spojených s nemocí a hospitalizací. Jsou-li správně používány bývají vyhodnoceny jako podporující činitel v terapeutickém procesu. Pravdou také je, že za normálních okolností celý život toužíme po tělesné blízkosti a potřebujeme cítit pozitivní dotyk druhého člověka⁽⁶¹⁾

Kdyby byli lidé více hlazeni, bylo by možná méně duševních traumat. Haptika je v lidské komunikaci velmi opomíjena, je považována snad proto, že jde o přímý dotek, za intimní sféru každého jedince. Ale pohlazení, podržení ruky, opření tváře o tvář, pohlazení po tváři jsou dotyky, které nepřekračují osobní přátelské pásmo a vyjadřují empatii, porozumění, souměřitost.

Dotyk je informace, zpráva, která nám něco sděluje, Thiel i Peltová poukazují na velký komunikativní význam doteků v sociální interakci⁽⁶²⁾

Ve výuce na SZŠ se s dotekem ve výuce komunikativních dovedností pracuje, nelze u dotekových povolání tuto oblast nezvládat. Studenti se učí v několika studijních modulech (předmětech), i to, že v současném multikulturním ošetrovatelství je nutné chápat rozdílnost

(60) Mikuláščík, M.: *Komunikační dovednosti v praxi*, PRAHA: Grada, 2003

(61) Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*: PRAHA, Portál, 2000

(62) Thiel, E.: *Mluvíme tělem*, PRAHA, Knižní klub, 1997

taktilní komunikace i z hlediska kulturních norem, abychom u pacientů odlišných zvyků a postojů nevyvolali zmatek nebo konflikt nesprávným významem použitého doteku.

Úloha tělesného kontaktu v profesi sestry:

V nemoci a zvláště za hospitalizace, kdy je člověk vzdálen od svého přirozeného prostředí a svých blízkých může pociťovat dotykovou deprivaci. Proto by sestra měla umět pohládit, vzít za ruku, povzbudivě se dotknout. Mnohdy jeden laskavý dotek nahradí přívaly slov. Správně volený dotek vyvolává v člověku pozitivní pocity, uklidňuje, navozuje důvěru. Sesterské povolání patří mezi dotykové profese, nelze se dotykům vyhnout, jsou součástí pracovního výkonu i mezilidské komunikace, už proto je nutné tuto oblast profesionálně velmi dobře ovládat a umět ji vhodně v ošetrovatelské péči využít.

9.3.3 Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Komunikace v ošetrovatelství

- * navázat partnerský vztah s pacientem – klientem, získat jeho důvěru
- * ovlivnit druhé, přesvědčovat, edukovat
- * získat informace a předat informace
- * trpělivě naslouchat
- * navodit klid a pohodu
- * vysvětlovat
- * angažovat se ve prospěch druhých lidí
- * projevit empatii
- * verbální i neverbální komunikací podpořit psychiku pacienta
- * zvládnout komunikaci v zátěžových situacích
- * porozumět a dorozumět se s pacientem i tehdy, když je běžná komunikace porušena (handicap ze strany pacienta)
- * komunikací usilovat o přátelské klima ošetrovatelského prostředí

Metody výuky – modul má kombinované pojetí – teoreticko praktické, zahrnující přednášky a cvičení, řešení modelových situací, hraní rolí, prezentace, demonstrace, analýza zkušeností a prožitků, videotrénink, etická a účinná diskuse, rozvoj slovního projevu – rétorická cvičení

Klíčové kompetence – vyjadřovat se jasně a srozumitelně, dokázat naslouchat, umět prezentovat sebe a svou práci, respektovat druhé lidi, respektovat odlišnosti, jednat v souladu s etickými, právními i společenskými principy, projevovat takt a empatii, dokázat najít cestu k dorozumění při těžkých poruchách komunikace, vytvářet za pomoci komunikace přátelské klima, získávat nové informace a pracovat s nimi.

9.4 Modul – Odborná praxe studentů VZŠ a její následné hodnocení studentem

Odborná praxe studentů VZŠ je modul, který je koncipován jako praktický. Probíhá v přirozených podmínkách pracovišť poskytujících zdravotní, sociální a terénní péči. Odborná praxe probíhá za účasti odborného vedení učitele, mentora nebo pod vedením jiného zdravotnického odborníka.

Praxe nám dává prostor získané znalosti rozšířit o nové poznatky a prohlubovat dovednosti potřebné k výkonu povolání, *prožít si osobně některé zátěžové situace*. Slouží nám také k tomu, abychom v celkovém společném zhodnocení proběhlé praxe došli k předávání zkušeností a poukázali na ty úseky, které je nutné v poskytované péči v činnosti sester pozměňovat. Nejde nám o kritiku, jde nám o to označit takové negativní projevy v poskytování ošetrovatelské péči, které samotným absolventům vadí, jsou viditelné a v ošetrovatelské péči nemají své místo.

Cílem je postupně docílit změn, tak abychom mohli ošetrovatelskou péči označit opravdu za humánní a kultivovanou. O to se pokoušíme právě výchovným působením na absolventy v průběhu praxe i v závěrečné sebereflexi a celkovém zhodnocení odborné praxe a analýze získaných zkušeností.

V celkovém hodnocení odborné praxe je využíváno nejen hodnocení výkonu, ale především osobnostního projevu studentek a projevů vzájemné komunikace. Hodnoceny jsou i dovednosti vypracovat seminární práci, okázat ji prezentovat a tím získat nové poznatky ze vzájemně předávaných zkušeností.

Průběžné sdílení zkušeností z odborné praxe v různých nemocnicích a zařízeních v celé republice a zpracování jednotlivých případových studií je základem obohacení praktické složky výuky. Významnou metodickou složku výuky představuje realizace miniprojektů a jejich veřejná obhajoba. Jejich cílem je analýza vybraného problému z oblasti ošetrovatelské péče vycházející ze zkušenosti získané při odborné praxi a návrhu jeho zkvalitnění v praktickém řešení – tématem velmi často bývají hodnoty, osobnostní projev sester, změny přístupu k nemocným a cíle, které je

nutné dosáhnout abychom mohli označit poskytovanou péči jako humánní. Všichni studenti dané studijní skupiny mají možnost diskuse, připomínek a vyjádření vlastních postřehů a zkušeností, včetně zamyšlení či nabídnutého řešení nad eventuelní nápravou – studenti prezentují svoje návrhy a představy.

Např. Práce na téma: „Co můžeme pro pacienty udělat, aby byli spokojeni s ošetrovatelskou péčí?

Jak vnímá pacient poskytovanou péči?“

- Pacient kvalitu péče posuzuje většinou podle toho, do jaké míry jsou narušeny jeho základní potřeby – jak je narušena jeho soběstačnost – jak silně je odkázán na naši pomoc.
- Podle toho, jak citlivé a všímavé jsou sestry a jak vnímají jeho problém, či problémy ostatních pacientů
- Pacient sestru stále sleduje a hodnotí její komunikaci, plnění slibů, lidský osobnostní projev – kultivovanost projevu – soucítění
- Hodnotí i její úpravu a chování k ostatním ve zdravotnickém týmu

Pacient má jiná kritéria hodnocení než má zdravotník, neboť jako laik nedokáže odborně provedené výkony hodnotit podle standardu. Nemocný i jeho rodina hodnotí především chování a vystupování a mnohdy do hodnocení zahrnují technické a další vybavení zdravotnického zařízení. Bez ohledu na vybavení jednotlivých pracovišť – dobré jméno zdravotnického zařízení vytváří většinou právě přístup a projevy sester (v praxi se dotýká stejným dílem i lékařů).

Na otázky s čím jste byl/a v nemocničním zařízení nejméně spokojen/a? odpovídá pacient takto:

- nedostatek informací o tom co se mnou budete dělat, proč? kdy? jak?
- nesrozumitelnost informace – nevím jasně, co po mě chcete, nevím vlastně co mi je
- některé sestry na mě měly málo času, spěchaly na mě, byly neosobní, nadřazené
- některé sestry něco slíbily a nedodržely to, zapomněly na mě
- opakovaně jsem volal sestru, trvalo dlouho než přišla, byla nepříjemná až drzá
- neberou ohled na můj stud, vadí mi vysvléknout se na pokoji před ostatními
- podávání informací o mém stavu a léčbě před ostatními pacienty

Toto naše šetření koresponduje s podobně získanými výsledky uvedenými např. v odborném časopise SESTRA⁽⁶³⁾

(63) Sestra: časopis ČAS, 4/2006

Šetření jsme prováděli ve školním roce 2005/2006 v rámci předmětu odborná praxe se studenty 2. ročníku VŠZ – pracovali jsme se 120 dotazníky.

Studentk/a rozebere odpovědi pacienta a navrhne a zdůvodní jak postupovat, abychom dokázali nedostatky odstranit, co dělat proto, aby se neopakovaly. Ostatní studenti individuálně nebo ve skupině doplňují a napomáhají najít řešení – popř zdůvodní i nevhodné chování – co vede sestru k takovému chování (neomlouváme), hledáme příčiny, abychom je uměli odstranit.

9.4.1 Výchovný a vzdělávací cíl předmětu Odborná praxe v ošetrovatelství

Modul je koncipován jako praktický. Probíhá individuálně nebo skupinově. Cílem je:

- metodou ošetrovatelského procesu poskytovat komplexní ošetrovatelskou péči – rozvíjet praktické dovednosti na základě teoretických znalostí
- seznámit se s přirozenými podmínkami státních, soukromých i církevních zdravotnických pracovišť poskytujících zdravotnickou, sociální a terénní péči
- praktické zvládnutí komunikačních dovedností a ošetrovatelských intervencí
- týmová práce – kooperace
- angažovanost ve prospěch klientů
- vytvářet přátelské prostředí, identifikace se sociální skupinou
- zvládat legislativní normy, uplatňovat etické normy
- dodržovat bezpečnostní předpisy – chránit klienty, sebe i své spolupracovníky

Metody výuky: studenti pracují samostatně v přirozených podmínkách, pod metodickým vedením lektora – odborníka z praxe. V závěru praxe probíhá v zařízení celkové zhodnocení formou diskuse a písemné formy. K hodnocení se vyjadřuje lektor, student, odborná učitelka a členové zdravotnického týmu. Ve škole obhajoba miniprojektu – samostatná práce (kap. 9.4)

Klíčové kompetence: získávání informací o klientovi a pracovat s nimi, dokázat uspokojit potřeby nemocných, komunikovat s klienty, jejich rodinou a spolupracovníky, respektovat individualitu nemocného, angažovat se ve prospěch druhých lidí, projevovat empatii, takt a toleranci – být lidská, usilovat o rozvoj své osobnosti, umět zvládat zátěžové situace a adekvátně

je řešit, umět odpočívat, kriticky vyhodnocovat své výsledky, prezentovat sebe a svou práci, jednat v souladu s etickými, právními a společenskými normami,

Rozvoj univerzálních morálních hodnot ve výuce:

- úcta k člověku
- nezávislost – sebeurčení
- dobročinnost – konání dobra
- neškodit – předcházet poškození
- pravdomluvnost
- důvěryhodnost
- věrnost, spolehlivost
- spravedlnost

9.4.2 Mentor ve výuce OP

Mentor (někdy označován jako tutor) je externí spolupracovník školy z konkrétního zdravotnického nebo sociálního zařízení. Je to specialista, který má velké praktické zkušenosti a znalosti ve svém oboru. Požadavkem v současné době je minimálně ukončené vyšší vzdělání ošetrovatelského zaměření, aby byl mentor schopen realizovat se studenty v praktických činnostech ošetrovatelský proces při dodržení všech standardů.

Velkým přínosem pro školu je možnost vyškolit si vlastní mentory/ky u kterých je díky úzkým vazbám na školu vytvořen pocit sounáležitosti se školou. Tyto faktory přispívají ke kvalitní vzájemné spolupráci školy a klinických zařízeních a dochází za jejich pomoci ke skutečné integraci teoretického a praktického poznání.

Mentoring má jasně daná pravidla:

- * Mentor zná organizaci a systém výuky
- * Mentor zná cíle výchovně vzdělávacího procesu
- * Mentor zná vstupní a výstupní kritéria výuky
- * Mentor zná klíčové kompetence

- * Mentor zná kritéria pro hodnocení studentů
- * Mentor zná způsob komunikace
- * Mentor vede studenty k sebehodnocení a sebereflexi

Mentor se účastní skupinových sezení se studenty, zástupcem ředitelky pro odbornou praxi a odbornými učitelkami. Připomínkuje a hodnotí teoretickou a praktickou výuku a přináší nové podněty k prohloubení spolupráce.

Chceme-li společně pečovat o sebereflexi, rozvoj, zodpovědnost a samostatnost studenta, je vhodnější užít buď nedirektivní metody, studenti jsou dospělí lidé: se studenty spolupracovat, spolupodílet se na praxi jako partner, vést studenty k sebeanalýze. Využívat alternativní formy vedení: neuvažovat v kategorických soudech, spíše hovořit o alternativách metod, postupů, v dialogu postupně omezovat šíři řešení, tj. řídit bez předepisování. Zároveň je nutné neutíkat od vážných témat konkrétní praxe. Ani jeden z modelů však nelze absolutizovat.

Mentor musí z hlediska své profesionální zkušenosti rozpoznat, který model je pro určitého studenta a fázi praxe nejvhodnější. Zároveň se praxe stává zdrojem poučení nejen pro studenta, ale i pro mentora. „Když sledujeme činnost někoho jiného, díváme se na něj vlastně ze svého zorného úhlu. Sledovaný kolega, i kolega začátečník, pro nás může být jakýmsi zrcadlem. Většinou se snažíme v tom, koho pozorujeme, najít sebe sama. Když toho druhého vidíme opravdu dobře, umožní nám to, že i sebe můžeme najednou spatřit jinak.“⁽⁶⁴⁾ Student tak vytváří také prostor pro sebereflexi zdravotníka – mentora.

Mentoring je zatím u nás v počátcích, ale je zcela zřejmé, že funkce mentora předpokládá nejen osobní a profesní vlastnosti, ale i kompetence nutné pro odborné, pedagogické kvalitní vedení a hodnocení studentů.⁽⁶⁵⁾

Pokusili jsme se na příkladech některých výukových modulů poukázat jakým obsahem, formou i metodou utváříme a vychováváme k osobnostnímu rozvoji v profesi zdravotních sester, jak usilujeme o konkrétní využívání schopností a vědomostí a jejich přenosu do reálného profesního i osobního života. Jednotlivé moduly jsou vzájemně prostupné a doplňující. Výukovým metodám věnujeme samostatnou kapitolu.

(64) Vorálková, J. *Sborník*, PRAHA, PedF UK, 2003

(65) Bastl, P., Švec, V.: *Zdravotník lektorem*. BRNO: IDVPZ, 1997

10 Aktivizující výukové metody podporující osobnostní rozvoj budoucích sester (induktivní výuka)

Linie moderní pedagogiky respektuje aktivitu a samostatné úsilí žáků a studentů jako určující tendenci rozvíjející se osobnosti, která se ovšem neobejde bez porozumění, péče, pomoci a zájmu ze strany učitele. Výukové metody nepůsobí izolovaně, ale jsou součástí edukačního systému jako jeho důležitý prvek, jehož prostřednictvím výchova postupuje žádoucím směrem. (Maňák, Švec, 2003)

V nedávné době u nás byla rozšířena především výuka deduktivní. Mohli bychom ji charakterizovat jako důraz na teoretické učivo doplněný praktickými příklady, direktivní řízení výuky vyučujícím a podcenění nebo potlačení aktivity učícího se. Mezi „klasické výukové metody“ řadíme metody: slovní, metody názorně–demonstrační, metody dovednostně–praktické. Klasické výukové metody mají dlouhou historii, ale i dnes se rozvíjejí a stále se v hojné míře používají. Nelze je ve snaze reformovat v současnosti formy a metody výuky zcela zavrhnout. Nebylo by vhodné ani správné jednostranně podlehnout tlaku vysoce účinných technických vymožeností, ale naopak je prospěšné spojovat převratné inovace s osvědčenými tradicemi. Na

VZŠ jsou mnohé výukové obsahy v jednotlivých předmětech kdy se nelze obejít bez teoretických základů, které jsou studentům podány právě deduktivní formou (např. anatomie, fyziologie... a většina úvodů do studia).

Ale víme že platí: *Čím větším množstvím kanálů je informace nabízena, tím lépe se zapamatuje, protože se v mozku uloží na různých místech.*

Obecnou snahou moderních výukových metod je poskytovat studentům právě co nejširší škálu kanálů, kterými lze informace získávat a cíleně vyvolávat situace, kdy tyto informace používají, čímž si je trvale osvojují. Aktivně osvojované a rozvíjené vědomosti a dovednosti studentů ve výuce jsou podmíněny vztahem: *obsah – výuková metoda – cíle výuky.*

Obsah výuky musí být zpřístupněn studentovi pomocí výukové metody, aby bylo dosaženo cílů výuky.⁽⁶⁶⁾ Aktivizující metody jsou postupy, jež napomáhají k překonávání trvajících stereotypů ve výuce a jsou nápomocny tvořivé činnosti pedagoga, zároveň dávají prostor angažované účasti studentů ve výuce. Autoři Marco Siegrist a Horst Belz rozdělují moderní výukové metody do 5 skupin. Didaktický výzkum přinesl poznatek, že cíle a obsahy, metody a

(66) Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody*. BRNO: Paido, 2003.

prostředky a sociální formy lze sice popisovat odděleně, v realitě vzdělávání se s nimi však vždy setkáváme v jednotě. Neexistuje obsah, který by se dal zprostředkovat bez nějaké metody a neexistuje žádné zprostředkování bez média, byť by to byla jenom řeč. Uvedené oblasti se navzájem podmiňují a jsou ještě také závislé na těch, kteří se mají vzdělávat, na jejich schopnostech a umění učit se a také na sociálních danostech v dané skupině.

Novější vyučovací metody nepochybně vyžadují zpočátku intenzivní práci, mnohé z nich jsou použitelné pouze na základě vlastních zkušeností a talentu k práci s novými metodami, některé metody jsou také spojeny s určitým rizikem. Interaktivní procesy se mohou vymknout kontrole, ovšem úspěch u účastníků vždy opravňuje k použití nových metod. Učení pomocí nových metod přináší jak učitelům, tak studentům mnohem více radosti z učení a úspěšnost v některých případech dalekosáhle převyšuje tradiční metody výuky, jak při konkrétním využívání naučené látky, tak v trvalosti jejího uchování v paměti.

10.1 Informativní metodika

Informační metody jsou určeny k tomu, aby se z informací staly znalosti. Znalost je vždy zpracovaná informace. Zatímco tradiční informativní metody jsou orientovány na levou hemisféru (logika, symbolické myšlení, řeč, lineární úvahy), novější metody se snaží zapojovat hemisféry obě (pravá = nelogické, intuitivní myšlení, fantazie, celostní úvahy a tušení, gesta, mimika, praktická činnost), takže více nebo méně oslovují všechny tři učební typy. Propojením řečového a obrazového myšlení jsou koordinovány mnohostranné možnosti obou polovin mozku. Tím se zbystrí paměť, zvýší koncentrace a získá přehled.

Příklady metod:

- hádanky – doplňování, odpovědi
- audiovizuální přednáška
- dohledávání informací v médiích
- myšlenkové mapování

10.2 Narativní metodika

U narativních metod je nejdůležitější řeč. Jejich prostřednictvím se mají účastníci naučit slovně vyjadřovat a slovy adekvátně vystihnout problémové situace. Prostřednictvím strukturovaných forem informací se má zvýšit kompetence ústního jednání a řešení problémů. Studenti se učí také dotazovat na postoje a mínění ostatních, oceňovat je, zároveň zdůvodňovat vlastní názory a uznávané hodnoty. Kromě toho se zvyšuje schopnost argumentace a verbální schopnosti při potenciálních konfliktech. Tak přispívají tyto metody ke zvýšení pocitu vlastní hodnoty a rozvíjí komunikativní dovednosti.

Příklady metod:

- práce v malých skupinách a následné prezentace výsledků
- beseda s odborníkem (např. na problematiku migrace, se sociálním pracovníkem apod.)
- beseda s příslušníkem marginalizované skupiny (např. s nemocným pozitivním HIV)
- sněhová koule (každý individuálně zpracuje úkol, svůj výsledek pak konzultuje ve dvojici a ta se snaží nalézt společné řešení, totéž pak pokračuje ve čtveřici atd.)
- případová analýza (např. analýza důvodů k včasné pooperační rehabilitaci u konkrétního nemocného)
- diskusní metody
- názorová škála

10.3 Operativní metodika

Operativní metodika staví do popředí metody, které mají umožnit rozhodování, akci, trénink. Popisuje postupy, které mohou podpořit celostní učení tím, že operacionalizují emocionální a celostní učení. Tento postup podporuje učení vyhovující činnosti mozku, přičemž pomáhá skupině i jedinci rozhodovat, provádět akce a nacvičovat konkrétní situace. Rozmanité mezilidské závislosti v životě jsou tak zbavovány složitosti tím, že se rozčlení a stanou se přehlednější a snadněji uchopitelné.

Příklady metod:

- simulační hry
- prožitkové aktivity
- hraní rolí (modelové situace)

10.4 Integrativní metodika

Integrativní metodika zahrnuje všechny celostní metody. Vedle metod, které mají objasnit vztahové roviny, se používají i metody pomáhající udržet rovnováhu mezi aktivitou a klidem, metody k aktivaci obou polovin mozku a metody „vztahující se k realitě“. Jejich základem je ucelený obraz člověka, který je protiváhou k oddělování těla a ducha, kognitivních a afektivních procesů. Integrativní metody se snaží oslovit člověka v jeho celistvosti, se všemi jeho intelektuálními, tělesnými i emocionálními stránkami.

Příklady metod:

- interval (přerušeni dlouhotrvající jednotvárné činnosti, možno vyplnit postupným vyjádřením názorů, četbou krátkého textu s příbuznou tematikou apod.)
- relaxace pomocí řízeného napínání a uvolňování svalů
- různé typy ice-brakerů a worm-upů (uvolnění atmosféry, resp. „zahřátí na provozní teplotu“)

10.5 Intuitivní metodika

Intuitivní metodika umožňuje spontánní duchovní postižení problémů a jejich řešení. Řešení problémů není založeno na znalosti nebo zkušenosti, ale dochází k němu na základě pocitů, „vnitřních vnuknutí“. Intuitivní metody oslovují převážně pravou polovinu mozku a vedou k intuitivním řešením. V dosavadním vzdělávání byla tato metodika opomíjena, a tím bylo zanedbáno také mnoho kreativních přístupů k řešení. Pomocí cíleného uplatnění intuitivních metod účastníci jednak poznávají nové věci o sobě a o svém rozpoložení, jednak získávají také přístupy k dosud neznámým mechanismům řešení tím, že se učí pozorněji naslouchat svým vnitřním hlasům a účelně jich využívat při zpracování problémů. Intuitivní metodika je podporována hudbou a obrazy.

Příklady metod:

- brainstorming
- meditace
- vizualizace (studenti se pohodlně usadí a učitel je provádí tichým hlasem představami na příjemné téma)
- relaxační poslech hudby

Vyučovací metody se volí tak, aby stimulovaly poznávací aktivitu studentů a rozvíjely tvořivé, myšlenkové a praktické činnosti. Postavení výukové metody ve výuce vystihuje ukázka z knihy: „Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování výukových obsahů studentem“⁽⁶⁷⁾

Text celé této kapitoly byl upraven podle:

Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. PRAHA: Portál, 2001.

Pasch, Marvin a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, PRAHA: Portál, 2005.

(67) Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody*., BRNO: Paido, 2003.

10.6 Základní znaky výukových metod – obecné rozdělení výukových metod z pohledu využití vzdělávacích technologií – shrnutí

Z pohledu využití vzdělávacích technologií je nejvhodnějším členěním rozdělení výukových metod na *instruktivní* a *konstruktivní*.

Základní charakteristika obou těchto zcela odlišných přístupů:

Instruktivní metody	Konstruktivní metody
<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na učitele • samostatná práce • řízená výuka • postup stejnou cestou • pevné osnovy a standardy 	<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na studenta • týmová spolupráce • projektová výuka • postup odlišnými cestami • tematický učební plán

<p>cílem konkrétní znalosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • drilování • izolovaný, umělý obsah učiva • předměty odděleny • hodiny odděleny • žáci rozdělení podle věku • převládá pasivní přístup • testování a známkování • učitel nejvyšší autoritou • kázeň nejvyšší ctností • škola uzavřená okolí • nepříznivé vlivy minimalizovány 	<p>kritické myšlení, samostatné rozhodování</p> <ul style="list-style-type: none"> • chápání na základě asociací • učivo reálné spojené souvislostmi • předměty spojeny tématy • hodiny spojeny tématy • dělení podle schopností a zájmů • převládá aktivní přístup • slovní hodnocení • učitel pomocníkem a průvodcem • zájem o věc nejvyšší ctností • škola otevřená nejen okolí • riziko nežádoucích vlivů (např. internet)
--	---

Je dobré si uvědomit, že v praxi nachází své uplatnění celá řada různých výukových metod – instruktivních i konstruktivních.

- Že je, díky individualitě a odlišnosti studentů, dobré mít k dispozici co nejvíce různých postupů.
- Žádný z těchto přístupů by neměl vysloveně převládat i když v současné době dochází k posunu od instruktivních metod směrem ke konstruktivním.
- Konstruktivní metody vychází z požadavků nové tzv. informační společnosti, informace netřeba znát nazpaměť, je třeba je umět najít, orientovat se, umět vyhodnotit, zpracovat a použít.

- Instruktivní metody znamenají, že student pracuje podle vzoru, je veden. Při vzdělávání a výchově jsou situace, při nichž se ve výuce bez těchto postupů neobejdeme, v některých případech jsou instruktivní výukové metody nenahraditelné. Uplatní se při výuce základních neodvoditelných pravidel nebo dovedností. Nesmějí však, jak je dnes často běžné, příliš převládat⁽⁶⁷⁾
- Konstruktivní metody naopak podporují studenty k stále většímu uplatňování možnosti vlastního aktivního přístupu ke studiu a znalosti jsou získávány principem konstruování v mnoha dílčích krocích z celého dostupného informačního prostředí.

10.6.1 Řízené samostatné studium e–Learning – výuka za pomoci ICT technologie

Moderní konstruktivní metody vyučování využívají ve vzdělávání také výukové internetové projekty a v následném, doplňujícím a celoživotním vzdělávání učí využívat formu internetové technologie. Tyto vzdělávací aktivity a vzdělávací technologie jsou založeny na *řízeném samostatném studiu* a využívají k tomuto účelu všechny dostupné didaktické prvky a technické prostředky, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a případně i hodnotit studijní výsledky. Aktuální didaktickou pomůckou distančního studia je e–learning.

Je opakem prezenční vzdělávací technologie. Je to celý systém, který má své principy a pevná pravidla. Jedná se o studium samostatné, podporované speciálně zpracovanými studijními pomůckami. Studující jsou převážně nebo zcela fyzicky odděleni od vzdělávací instituce, která jejich studium řídí a podporuje. Mnoho projektů může mít různé kategorie, náplně i obtížnosti.

E–learning zahrnuje spolupráci, komunikaci mezi účastníky studia, podporu výkonnosti, sdílení vědomostí, zkušeností atd. Jde o jakousi ucelenou elektronickou práci. (Národní centrum DiV, Praha)

U nás má distanční forma studia budoucnost u vzdělávání a kurzů určených dospělým nebo u rekvalifikací. V zahraničí je tato distanční forma vzdělávání již využívána i v poměrně rozsáhlém měřítku v základním i středním školství, dochází proto ke snahám tuto novou, dosud

nezmapovanou oblast popsat a kategorizovat. Nejčastěji bývá citována, a tudíž se stává pozvolna standardem, taxonomie Judi Hartus z University of Texas: Podrobnější informace: <http://www.citejournal.org/vol1/iss3/seminal/article1.htm> Výukovou metodu uvádíme v této práci proto, že je ve světě již rozšířena a zůstává jen otázkou času, kdy najde oblibu i v našem prostředí. I v této výukové formě lze rozvíjet osobnostní složku studujících, i když forma je převážně virtuální, není důvod podceňovat vzájemný výchovný vliv účastníků studia. ⁽⁶⁸⁾⁽⁶⁹⁾

(68) „Role internetu ve vzdělávání“ AISIS – KLADNO, agentura Strom, 2004, ISBN 80-239-0106-0

(69) Čerpáno z kurzu (osobní účast) *Vlastní hodnocení školy – Úspěšné vzdělávání*, ZDVPP a SSŠ Kladno

(2006) akreditováno MŠMT ČR č.j. 15 651/20005-25-110

10.6.2 Kombinované formy vzdělávání – Blended learning

Kombinované vzdělávání nabízí takové výukové metody, které spojují různé způsoby přenosu informací mezi učitelem a studentem. Cílem je dát každému studujícímu k dispozici pro každou výukovou činnost takové prostředí, v němž je schopen pracovat co nejefektivněji. Proto se nejčastěji kombinuje osobní kontakt učitele a studentů s e-learningem, tj. všemožným zapojením technologií (komunikace, synchronní i asynchronní spolupráce, využití systémů kontroly a řízení výuky, samostatné studium s podporou elektronických materiálů apod.).

Předpokládá se, že kombinované formy vzdělávání jsou vzhledem k širším možnostem, které poskytují výhodnější, než metody tradiční. Jsou však zároveň také úspěšnější než metody čistě e-learningové (distanční)⁽⁶⁹⁾

Přehled základních typů kombinovaného vzdělávání:

<p>Prezenční</p> <ul style="list-style-type: none"> • frontální výklad • dílna • osobní vedení učitelem • přátelské vazby • pracovní týmy • hraní rolí • vzájemné učení 	
<p>Distanční – synchronní</p> <ul style="list-style-type: none"> • online setkání (chat, video konference, virtuální prostředí apod.) • online vedení učitelem (např. vzdálené ovládání počítače) 	<p>Distanční – asynchronní</p> <ul style="list-style-type: none"> • Email • online nástěnky • elektronické konference • diskusní skupiny • virtuální komunity
<p>Samostudium</p> <ul style="list-style-type: none"> • Webové vzdělávací moduly • odkazy na vhodné materiály • simulace • učebnice pro samouky • video a audio CD/DVD • nástroje sebehodnocení • pracovní záznamy (např. záznamník) 	<p>Pomocné funkce</p> <ul style="list-style-type: none"> • systémy nápovědy • tištěné pomůcky • znalostní báze dat • dokumentace • nástroje usnadňující rozhodování (myšlenkové mapy, modelování apod.)

11 Podmínky výuky

V současnosti se prosazují výrazné změny v koncepcích obsahu vzdělávání a výchovy a klade se důraz na to, jak tyto obsahy nově učit, jaké metody jsou ty pravé, kdy je využít, abychom dosáhli znalostí, dovedností, schopností a osvojení pozitivních hodnot a postojů, které jsou nezbytné pro život i profesi. Ale také pro potřeby trvalého – celoživotního učení. Uvedené změny se nutně týkají i podmínek, za jakých se tyto nové koncepce v edukačním prostředí uskutečňují. Chceme-li podmínky v praxi hodnotit, je nutné přihlídnout ke všem edukačním jevům, které spolu ve výuce úzce souvisí:

Plánování a příprava výuky – plánování a přípravy výuky jednotlivých předmětů (modulů) vzhledem k vzdělávacímu programu a podmínkám, ve kterých výuka probíhá.

Podmínky výuky – *personální, materiální a psychohygienické podmínky výuky (případně i důležité sociodemografické faktory a skutečnosti).*

Organizace, formy a metody výuky – účelnost a vhodnost organizace výuky, použitých forem a metod vzdělávací a výchovné práce.

Motivace a hodnocení – účinnosti motivace a způsobu hodnocení ve vyučovacím procesu.

Interakce, kooperace a komunikace – úroveň spolupráce a komunikace mezi studenty navzájem a mezi studenty a pedagogy.

Podmínky	Širší rozbor
Personální	<i>Kvalifikace vyučujících, odbornost, další rozšiřující vzdělávání, celoživotní učení. Kvalitní personální zajištění všech nepedagogických zaměstnanců podílejících se na celkovém chodu školy</i>
Materiální	<i>Vybavenost učeben a školy, dostupnost didaktických pomůcek a jejich efektivní využití, celkové kultivované prostředí školy a jejího okolí, didaktická a estetická podnětnost</i>
Psychohygienické	<i>Vzájemná pomoc a spolupráce týmu, vzájemná důvěra v pracovních vztazích, pozitivní vztahy mezi vyučujícími a studenty budované na porozumění, důvěře a úctě, celkově přátelské klima školy, dobré jméno školy v regionu – prezentace na veřejnosti, zájem pro odpočinek a relaxaci pro vyučující i studenty</i>
Ekonomické	<i>Hospodaření školy, efektivní nakládání z finančními prostředky, efektivní využití zdrojů např. z grantů a projektů pro další rozvoj školy</i>

11.1 Význam humanizace ve vztahu k podmínkám výuky

Kvalitní podmínky výuky vytváří prostor pro optimální výchovný a vzdělávací proces. Vzdělávání se v současnosti stává základem pro ekonomický a sociální rozvoj, nejde o cíl „hodně toho znát“, ale jde o dynamický proces lidského zdokonalování a umění orientovat se v současném světě. Současné proměny cílů, obsahů a funkce výuky kladou požadavky také na podmínky, za kterých je výuka vykonávána. Je nutné si uvědomit, že škola má naplňovat (mimo jiné) určité představy žáků či studentů a jejich rodičů, má být jak říká Komenský „dílnou lidskosti“.

Důležitý jev, který by měl být ve výuce brán zcela vážně je: *JAK SE VE ŠKOLE STUDENT CÍTÍ*. Klademe-li ve výchově důraz na humanizaci a kultivaci vnitřních sil člověka, musí tyto aspekty být zřejmé v projevech a jednáních samotných pedagogů a zaměstnanců škol. Už samotný vzor může být vnějším motivujícím činitelem. Vnitřní motivace (zvnitřnění) může být posílena pedagogem při vhodném vytvoření pedagogických situací a podmínek (bazální stimul–nastartování vnitřní motivace–potřeby – Rogers,C.R.). Nelze podcenit ani emocionálně estetické, hodnotové a další aspekty výuky. Pedagogický proces může pozitivně a aktivně proběhnout, pouze za předpokladu zohlednění individuality studenta, vytvoření důvěry a přátelského klimatu, vhodného vzoru i vhodných výukových situací.(Leont'jev, A.N.)

Humanizaci současného školství, ale nelze redukovat pouze na přátelské podmínky výuky, humanizace školství je o celkovém obrazu, o snahách výchovy, které mají následně své uplatnění v praktickém životě. Je nutné zahrnout pod pojem humanizace ty složky, které s humanizací úzce souvisí – mravní vědomí a jednání, úctu k životu, ale také estetické vědomí, ochranu přírody, vědecké bádání, politické a společenské jednání, náboženství a veškerou lidskou činnost, která provází člověka na jeho životní cestě – jde o lidskost ve všech oblastech lidského konání sloužících účelům života⁽⁷⁰⁾

Citlivý pedagog všechny tyto aspekty vnímá a ve výuce je dokáže uplatnit ve prospěch studentů i ve prospěch svých pedagogických aktivit. Vhodné podmínky výuky dokáže sám vytvářet, nebo o ně usiluje a o to „jak se student ve škole cítí“ se zajímá.

Je zde přímá souvislost se současnou snahou změnit obsahy, cíle, metody a výsledky vzdělávání a výchovy. Nelze nezměnit i podmínky a vztahy, za kterých pedagogický proces probíhá. „Nejdůležitější pro výchovu je vytvoření podmínek, ve kterých se chce sám žák nebo student vzdělávat a pracovat na sobě“ (Pelikán, J.)

Současné úsilí vedoucí ke změnám v pedagogické koncepci na VZŠ, ale i úsilí humanizujících tendencí v ošetrovatelské péči můžeme začít považovat za zdařilé tehdy, pokud budou žáci a studenti ve školách spokojeni, celoživotní proces vzdělávání přijmou jako přirozený děj poznávání, v pozdějším osobním životě i v praxi se dokáží zorientovat, budou lidštití a ohleduplní a pak budou snad i úspěšní.

„Non scholae, sed vitae discimus“

„Učme se nikoli pro školu, ale pro život.“

12 Program vnitřní sebeevaluace VZŠ – význam

Sebehodnocení školy je nový prvek v práci škol, jež může být nástrojem ke zvyšování kvality a dává školám prostor k větší autonomii. Cílem by nemělo být pouze zkvalitnění výuky ale i prohloubení vzájemné spolupráce a komunikace mezi učiteli a studenty. Prostor musí dostat také studenti vyjadřují se k obsahu, formě výuky a klimatu školy, a mají možnost navrhnout zlepšení, doplnění, popřípadě jiné žádoucí změny.

(70) Loukotka, J.: *Humanismus v naší filosofické tradici a dnešek*, Praha: Svoboda, 1974.

Poznatky z vnitřního hodnocení mají být inspirací pro zkvalitnění přípravy na výuku, podkladem pro komplexnější využitelnost pedagogických dovedností. Například na konci studijního období si vyučující v jednotlivých předmětech mohou zadat dotazník individuálního hodnocení. Ten by měl posloužit pro potřeby vyučujících jako zpětná vazba (evaluace – školský zákon § 12). Sebeevaluace, s níž máme zkušenost a kterou jsme již opakovaně prováděli i na naší škole a můžeme ji označit za přínosnou, se týká pouze odborné praxe, která tvoří polovinu hodin v učebním programu (přibližně 2300 hodin).

Studentka je při praxi hodnocena odbornou učitelkou, staniční sestrou – popř. mentorem. Sama studentka hodnotí svoji praxi (sebereflexe) a před jejím koncem společně probíhá celková hodnotící fáze. Studentka svoje poznatky z praxe i případné připomínky a hodnocení má možnost vyjádřit ještě v diskusi při obhajování svého miniprojektu, (viz. kapitola 10.4).

Některá zdravotnická zařízení se společně se školou podílí na evaluaci studentek – absolventek, které po ukončení studia na VZŠ nastupují na jednotlivé ošetrovací jednotky. Zdravotnické zařízení zasílá škole hodnocení zapracování bývalé studentky(absolventů) a konkretizuje oblasti odborně profesní, sociálně komunikativní, včetně kooperace, samostatnosti a aktivity. Toto hodnocení slouží ke zpětné informovanosti o tom, zda je výuka a výchova na naší škole na požadované úrovni a kvalitní, co je nutné změnit, nebo posílit. Ale objektivní hodnocení je v tomto případě ovlivněno mnoha faktory a tudíž ho vnímáme jako orientační. Bohužel některá zdravotnická zařízení nám hodnocení ani po výzvě nezašlou.

V současné době zvažujeme, zda neoslovit absolventy např. po uplynutí jednoho roku jejich praxe a požádat je o vyplnění dotazníku, ve kterém by dokázali odpovědět jak byli do praxe ze školy připraveni, co by navrhovali vylepšit. Nabízí se zde možnost porovnat vyjádření absolventa s odpovědí studentů v současné době studujících, porovnat priority těchto dvou skupin a získané informace využít ke zkvalitnění výuky, včetně přínosu pro humánně poskytovanou péči.

13 Perspektivy výuky na VZŠ vedoucí k humanizaci poskytované péče v praxi

Hlavní problémy a jejich příčiny:

Od vzniku vyšších odborných škol je problémem koncepční nevyjasněnost jejich postavení a dalšího rozvoje. Ve většině vznikaly VOŠ jako součásti středních škol a v integraci se střední

školou jsou mnohé doposud (též VZŠ Kladno). Mají poskytovat vyšší vzdělání, než je střední stupeň, ale vzniká zde pochybnost, zda se to může zdařit v případech, kdy vyučující učí jednu hodinu na SZŠ a další dvě na VOŠ? Vyšší školy mají statut terciární sféry vzdělávání, což je formou studia řadí blíže ke studiu VŠ – bakalářský systém. Legislativně jsou ale blíže střednímu školství (zákon o předškolním, základním, středním a vyšším školství 561/2004 Sb.). Délka studia VOŠ je 3,5 roku (více praktických hodin), bakalářské studium probíhá v délce trvání 3 let, mnohé studijní programy jsou si však obsahově velmi podobné. Při zařazení v platovém ohodnocení i výkonu pracovních kompetencí jsou si DiS. a Bc. ve zdravotnické praxi zcela rovni. Tento způsob považujeme za velmi neekonomický pro všechny zúčastněné a také jako plýtvání lidským potenciálem.

V podvědomí laické veřejnosti je však bakalář jako vysokoškolák připraven pro profesi lépe, toto tvrzení potvrzuje i fakt, že po ukončení studia absolutoriem na VOŠ, usiluje i mnoho samotných studentů pokračovat v duplicitním studiu stejného oboru (všeobecná sestra) další 3 roky formou bakalářských studií. Ale praxe nám zase ukazuje, že hlavní sestry při přijetí do pracovního poměru upřednostňují DiS, neboť jejich rozsah vykonané studijní praxe převyšuje požadavky kladené na Bc. a absolventi DiS jsou v provozních a praktických dovednostech lépe orientováni.

Co se podařilo:

Vyšší školy, které mají více oborů a jsou samostatným právním subjektem, mají větší možnost transformace na VŠ neuniverzitního typu. Na některých školách vznikají i vlastní studijní materiály, vycházející ze zkušeností a potřeb ve spolupráci s praxí.

Řada vyšších škol navázala spolupráci a udržuje kontakty, nebo o to usiluje, se školami v zahraničí (EU).

V některých vyšších školách vznikají a probíhají projekty, které jsou hlouběji a přímo zaměřeny svým obsahem a metodikou na osobnostní rozvoj studentů a napomáhají tak humanizovat následně praktickou činnost poskytovanou těmito studenty v reálné ošetrovatelské praxi.

Projekty, které probíhají např. na VZŠ Kladno:

*Projekt spolupráce s německými partnery – hlavní náplní jsou výměnné odborné stáže na odborné praxi v zařízeních pro seniory

*Spolupráce s Dobrovolnickým centrem – Dobrovolník – pomocník v následné péči (GARC, nemocniční zařízení, domovy pro seniory).

*Projekt Prevence nádorového onemocnění prsu – pro veřejnost, s aktivní edukací.

*Projekt První pomoc – přednášky pro žáky ZŠ (2.stupeň) – peer program a pro veřejnost ve spolupráci s požárníky a RZS.

*Projekt prevence AIDS – výchova ke zdraví

*Spolupráce s organizací Člověk v tísni.

Projekty jsou součástí primární prevence sociálně patologických jevů na škole a mají vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj znalostí, zkušeností a dovedností, tolerance a pomoci, které studenti získají účastí a vlastní aktivitou na těchto projektech. Studenti takto nabytých schopností využijí také v rámci odborné praxe i ve své budoucí profesi.

Z hlediska perspektivy uvádíme:

- Je přínosná změna v metodice i v individuálním přístupu ke studentům (dospělí lidé), školy mají nyní prostor stát se opravdu přátelským prostředím, neboť sám způsob současné výuky nám dává prostor k vzájemnému porozumění a sebeporozumění.⁽⁷¹⁾
- V obsahu studia je vhodné posílit např. předměty pedagogického směru – sociální a speciální pedagogika, neboť ošetrovatelská péče zasahuje do oblastí náhradní rodinné péče, péče o handicapované, oblasti resocializace a reedukace v jednotlivých sociálních zařízeních. Klima školy ani metodika výuky se nezmění
- Je nutné zajistit pedagogům takové formy vzdělávacích aktivit, aby nový směr výuky byli schopni pochopit, akceptovat a uvádět do praxe.
- Prodloužená délka studia na 3,5 roku dává prostor pro prohloubení praktických dovedností a znalostí, neboť je velká část výuky věnována právě praktické výuce,

(71) Fink, E.: *Oáza štěstí*. Praha: MF,1992

- ale není ve shodě s počtem výukových hodin na bakalářské formě studia – ta je pouze tříletá.
- V současné době neexistuje schválený studijní program pro kombinovanou formu studia (dálková forma, studium při zaměstnání), dostupnost této formy dává školám prostor vzdělávat sestry z praxe, které mají zájem o zvyšování kvalifikace a tím se velkou měrou podílet na zkvalitnění poskytované péče.

Základním přístupem, který by měl ve vyšších školách nastat, chtějí-li mít opravdu další perspektivu jsou postupná řešení již výše naznačených problémů:

- oddělit se od středních škol a fungovat jako samostatné právní subjekty
- oddělit se i fyzicky tam, kde je to možné a využívat své vlastní prostory a vyučující
- vzdělávat nepřetržitě své vyučující, tak aby poskytli studentům vzdělání a výchovu zcela kompetentně v oblasti odbornosti i lidskosti
- rozšířit svoji vzdělávací nabídku na větší množství studijních oborů a poskytnout vysokou kvalitu vzdělávací nabídky
- spolupracovat v zájmu dalšího rozvoje s VZŠ (VŠ) podobného typu u nás i v zahraničí
- pochopit důležitost role, kterou by škola měla zastávat při utváření základů pro celoživotní vzdělávání
- některé VOŠ se mohou pokusit transformovat do podoby VŠ neuniverzitního typu, neboť pro zdravotnické, prakticky zaměřené obory je toto také jedna z možností, jak zvyšovat kvalifikaci zdravotnického personálu a tím podporovat odbornost a profesionalitu. Možná je to i správný krok ke zrušení současného systému neprostupnosti a znemožněné návaznosti ve vzdělávání zdravotnických oborů VOŠ – VŠ.

Poznátky o výchově a vzdělávání sester v kontextu Evropského společenství.

Na jaře roku 2006 proběhla v Olomouci pod záštitou České asociace sester Mezinárodní konference na téma „Teoretická a praktická výuka studijního oboru Diplomovaná všeobecná sestra.“ Účelem bylo vyměnit si poznátky o výchově a vzdělávání sester v kontextu Evropského společenství. Vyučující byli seznámeni s výukou sester v Polsku (Medical Profesional School in Opole) a zástupci polské strany (Dr.med.Mess Eleonore a přítomen byl též děkan fakulty pro vzdělávání sester v Polsku) seznámili přítomné s organizací a náplní studia. Stejně tak jako v našich podmínkách i Polsko dbá na vzdělávání v oblasti hodnot, osobnostního rozvoje a podporu humanizujících prvků v poskytování ošetrovatelské péče. Obsahy i metody studia jsou téměř shodné s našimi. Uspořádání prostupnosti studia je logičtější a přehlednější než v našich podmínkách. Polsko vzdělává sestry pouze v Bc. formě studia a následně umožňuje po splnění podmínek přijímacího řízení přechod na magisterské studium.

Bakalářské studium sester má v Polsku různou délku studia, která je dána předchozím vzděláním na střední škole. Absolventi zdravotnických oborů studují 3 roky a ostatní absolventi mají v tomto oboru profesní přípravu o rok prodlouženou. Tento problém řeší samy vysoké školy – přijímají studijní skupiny podle předchozího vzdělání. Forma denního studia je bezplatná, forma dálkového studia je za úhradu studenta (tak jako na našich VOŠ – školné). Tento systém se jeví jako rozumný a uvádíme v perspektivách tuto zkušenost proto, že by nás mohla motivovat v budoucnosti ke změnám právě v oblasti transformace VOŠ na neuniverzitní VŠ.

13.1 Aktuální vývoj vzdělávací politiky v zemích Evropského společenství (OECD)

Tuto podkapitolu uvádíme proto, že úzce souvisí s dalším vývojem vyšších odborných škol v našem státě a odpovídá na otázku:

Jakou úlohu vyší školy v terciárním vzdělávání vlastně mají?

Jsme součástí Evropského společenství a problém vzdělávání, jeho kvalita a dosah, jeho uspořádání, jeho prostupnost je zájmem celého Evropského společenství. Nás tyto požadavky nutí k transformacím školských systémů a vzájemnému přiblížení s ostatními státy EU.

Poskytování terciárního vzdělání probíhá v zemích evropského společenství v neuniverzitních vzdělávacích institucích nejrůznější povahy – od vyšších odborných škol, poskytujících

kombinaci vyššího sekundárního vzdělání a krátkodobých terciárních kursů, až po polytechnické instituce, provozující čtyřleté programy, vedoucí k získání akademického titulu.

V Evropě se neuniverzitní instituce, které poskytují terciární vzdělání, velice liší svým záměrem.

Tato zaměření mají tři základní rozměry:

- *Rozsah odborné orientace.* V mnoha zemích se neuniverzitní instituce vyvinuly z odborných nebo technických institutů a obvykle nabízejí méně obecných programů, například v humanitním směru, než univerzity. Některé typy institucí mají však za cíl zlepšit přístup k univerzitám (prostupnost) a v těchto případech je odborné zaměření zastoupeno v menším poměru. Sem patří např. francouzské Instituts universitaires de technologie (IUTs), nabízející standardizované dvouleté vzdělání.

- *Úrovně poskytovaného vzdělání.* V anglicky mluvících zemích nabízí mnoho institucí řadu programů od vyššího sekundárního až po vysokoškolské studium. Na druhou stranu, v řadě německy hovořících a severských zemí poskytují neuniverzitní terciární instituce zejména pokročilé programy ekvivalentní prvnímu stupni univerzitního vzdělání, přičemž nižší stupně vzdělání pro dospělé jsou zajišťovány jinými způsoby.

- *Orientace na komunitu.* Mnoho zemí má v současné době sítě neuniverzitních institucí, které jsou početnější než univerzity, jsou více geograficky rozptýleny, čímž je zlepšena lokální dostupnost.

V některých zemích, zejména v Německu a Finsku, hrají neuniverzitní VŠ klíčovou roli při expanzi celkové nabídky terciárního vzdělávání. Avšak při rozšiřování přístupu ke vzdělání nestojí vždy osamoceně a v mnoha zemích hraje zásadní význam způsob, jakým se tyto země staví k univerzitám – včetně podmínek pro přechod mezi VOŠ – NVŠ – VŠ.

Tyto alternativy k univerzitám (VOŠ a NVŠ) budou bezpochyby hrát velkou roli při poskytování terciárního vzdělání i v budoucnu. *Jejich přesná role v systému se však stále teprve ujasňuje* (je tomu tak v celé Evropě, není to pouze problém našeho školství), přičemž otevřeno pro ně zůstává mnoho strategií – zda se přiklonit více k podobě univerzit nebo zda zdůraznit své odlišnosti. Také státní orgány ve školství budou muset pečlivě zvážit, jakou roli chtějí, aby neuniverzitní instituce a vyšší školy hrály v systému terciárního vzdělávání.⁽⁷²⁾

(72) OECD – EDUCATION POLICY ANALYSIS – 2004/05 EDITION

Tento uvedený problém se týká především *forem terciálního vzdělávání*, ale všechny demokratické státy spojuje i jeden ze základních globalizačních úkolů dobře fungujících demokracií – za pomoci edukačních procesů chránit, upevňovat a rozvíjet základní lidské hodnoty.

Rozvíjet a přizpůsobit společenským potřebám výchovnou funkci všech stupňů škol a ve všech oblastech výuky, jenž dávají aktivní prostor k rozvoji lidskosti.

Chránit morální zákony a plnit je, uvádět je v život, neboť teprve jejich splňováním se lidská bytost stává doopravdy člověkem.

PRAKTICKÁ ČÁST RIGORÓSNÍ PRÁCE – ŠETŘENÍ

14 Šetření zaměřené na metodiku a podmínky výuky s důrazem na osobnostní a hodnotovou výchovu studentů

Vymezení problému:

Snahou našeho monografického šetření je *orientační ověření* jehož cílem je nalézt odpovědi na položené otázky:

Cíl šetření a hypotézy:

1. Jaké jsou materiální podmínky výchovy a vzdělávání na VZŠ Kladno?
H1 Předpokládáme, že materiální podmínky výuky jsou velmi dobré.
2. Jak jsou využívány ve výuce aktivizující metody podporující osobnostní rozvoj?
H2 Předpokládáme, že aktivizující metody jsou využívány minimálně v 50% výuky.
3. Které podněty ve výchově ovlivňují mravní a osobnostní rozvoj budoucích sester – studentů VZŠ?
4. Přispívá současná výchova studentů na VZŠ k poskytování humánní péče v praxi?

Soubor šetření:

Šetření proběhlo ve Vyšší zdravotnické škole v Kladně u studijního oboru Diplomovaná všeobecná sestra.

Výběrový soubor respondentů šetření je tvořen: A) vyučující na VZŠ

B) studující VZŠ obor DVS

Charakteristika souboru šetření:

A) Vyučující – celkový počet vyučujících je 20 (100 %), délka pedagogické praxe činí v průměru 21,6 let na vyučujícího. (4 učitelé jsou všeobecně vzdělávací, 16 jsou odborní učitelé)

B) Studenti studijního oboru DVS v počtu 74 studentů (100 %)

ve věku v průměru 21,8 let

Metodika šetření:

K šetření byl použit dotazník, samostatný pro skupinu respondentů **A** (učitel) a samostatný pro skupinu respondentů **B** (student).

Dotazník obsahoval identifikační znaky – nezávisle proměnné a formulaci otázek (polytomické) s dodatkem jiné odpovědi.

V některých případech odpovídali respondenti pouze vlastní odpovědí na položenou otázku.

Hodnotící škála: viz tabulka

	A	B	C	D
	<u>ano</u>	<u>možná ano</u>	<u>spíše ne</u>	<u>ne</u>
	<u>často</u>	<u>někdy</u>	<u>zřídka</u>	<u>vůbec</u>
	<u>velmi dobrý</u>	<u>dobrá</u>	<u>vyhovující</u>	<u>nevyhovující</u>
	<u>kvalitní</u>	<u>méně kvalitní</u>	<u>málo kvalitní</u>	<u>nekvalitní</u>
<u>zhodnocení</u>	+	+ převažuje nad -	převažuje -	zcela nevyhovující

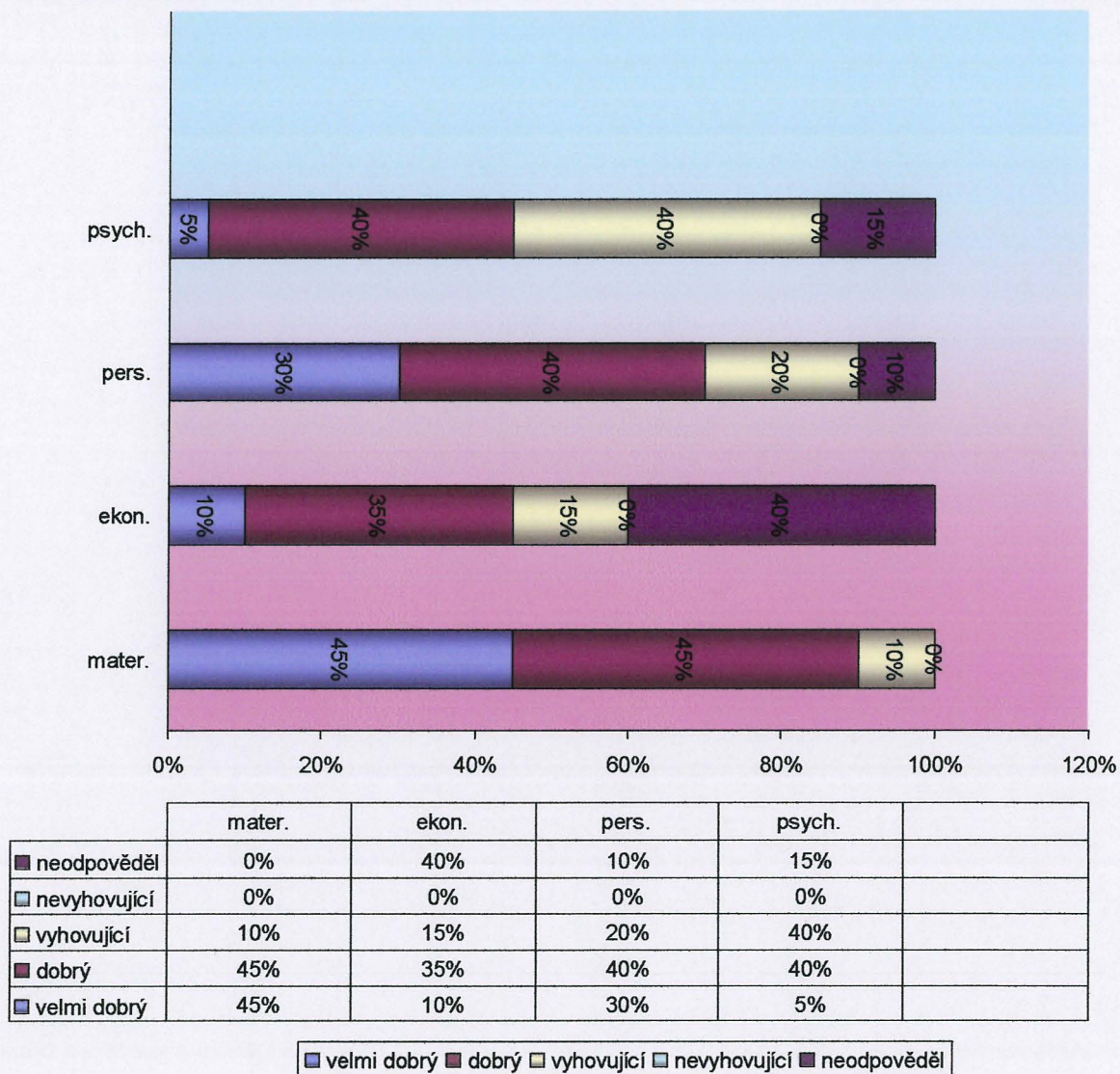
Zpracování získaných odpovědí – Analýza dat: Interpretace výsledků šetření je zpracována v tabulkách a grafech včetně komentáře.

<u>Nezávislé proměnné – A) učitel VZŠ</u>	<u>Nezávislé proměnné – B) student VZŠ</u>
Průměrný věk vyučujících celkem: 49,90 (50 let) Na dotazník odpovídalo: 11 žen a 9 mužů, celkem 20 vyučujících Kvalifikace vyučujících: 4x všeobecně vzdělávací předměty, 16x odborné předměty	Na dotazník odpovídalo: pohlaví ženské, celkem 74 studentek Průměrný věk: 21,80 Studijní obor DVS

14.1 Zpracování získaných odpovědí – Analýza dat: A) UČITEL

Oblast č.1: PODMÍNKY VYUČOVÁNÍ

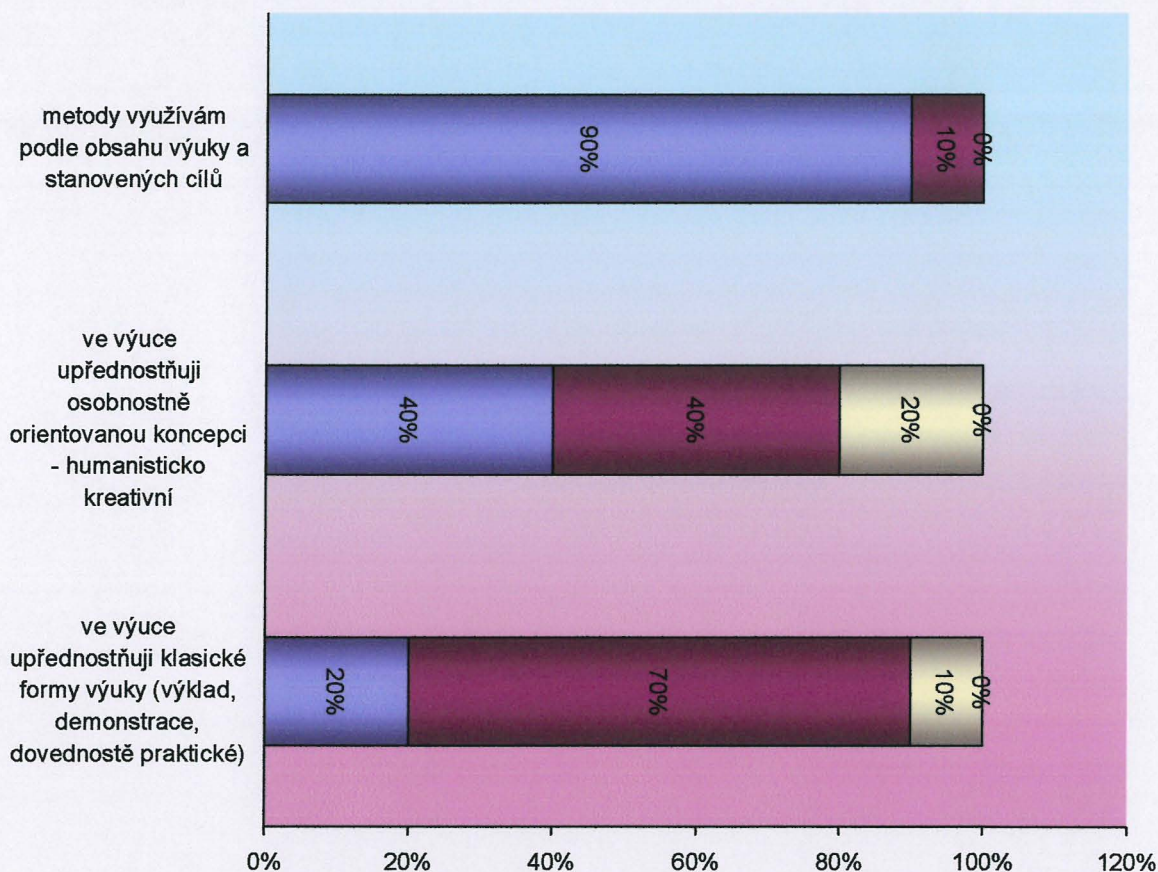
Graf č.1., tabulka č.1.



Podmínky vyučování hodnocené vyučujícími jsou ve většině ukazatelů hodnoceny jako dobré, jediný ukazatel, který zaznamenává menší procento hodnocení a velké procento nehodnocení až 40 %, jsou ekonomické podmínky. Vyučující odpovídali v tom smyslu, že do hospodaření školy nehovoří a tuto problematiku tudíž neznají. V oblasti psychosociálních podmínek se 40 % dotazovaných vyjádřilo o těchto podmínkách pouze jako o vyhovujících.

Oblast č.2: VYUŽÍVÁNÍ AKTIVIZUJÍCÍCH METOD VE VÝUCE

Graf č.2., tabulka č.2.



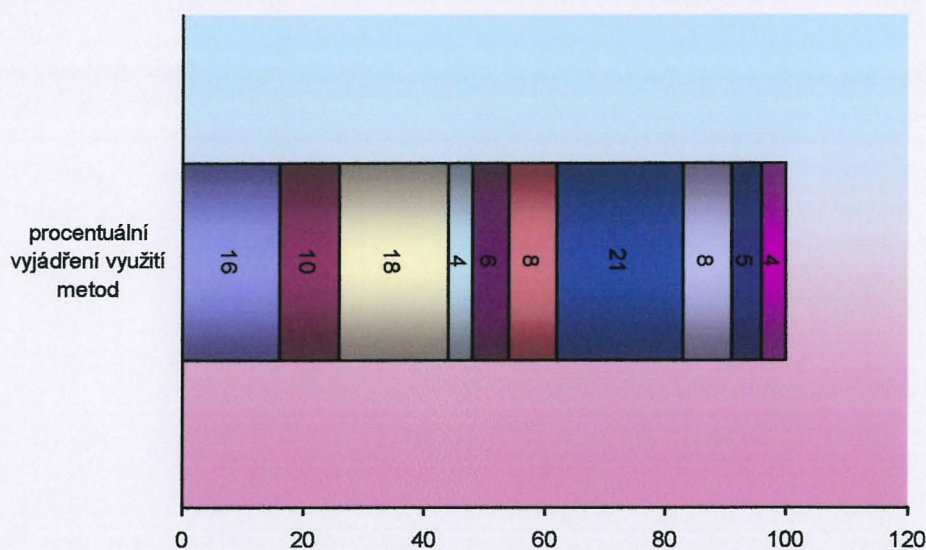
	ve výuce upřednostňuji klasické formy výuky (výklad, demonstrace, dovednostě praktické)	ve výuce upřednostňuji osobnostně orientovanou koncepci - humanisticko kreativní	metody využívám podle obsahu výuky a stanovených cílů
nevyhovující	0%	0%	0%
vyhovující	10%	20%	0%
dobrý	70%	40%	10%
velmi dobrý	20%	40%	90%

■ velmi dobrý ■ dobrý ■ vyhovující ■ nevyhovující

Z šetření vyplývá, že vyučující volí metodu výuky podle obsahu a stanovených cílů, ale tabulka nám také ukazuje, že většina vyučujících dává přednost klasické formě výuky. Kreativní aktivizující metody, jak je zřetelné z grafu, jsou využívány ve výuce vždy podle cílů a obsahu výuky u 90% vyučujících. Ale vzorek vyučujících v poměru 20% přiznává, že aktivizující metody výuky využívá zřídka.

2a) Podotázka: *Vyjmenujte aktivizující metody výuky, které nejvíce používáte:*

Graf č.3., tabulka č.3.



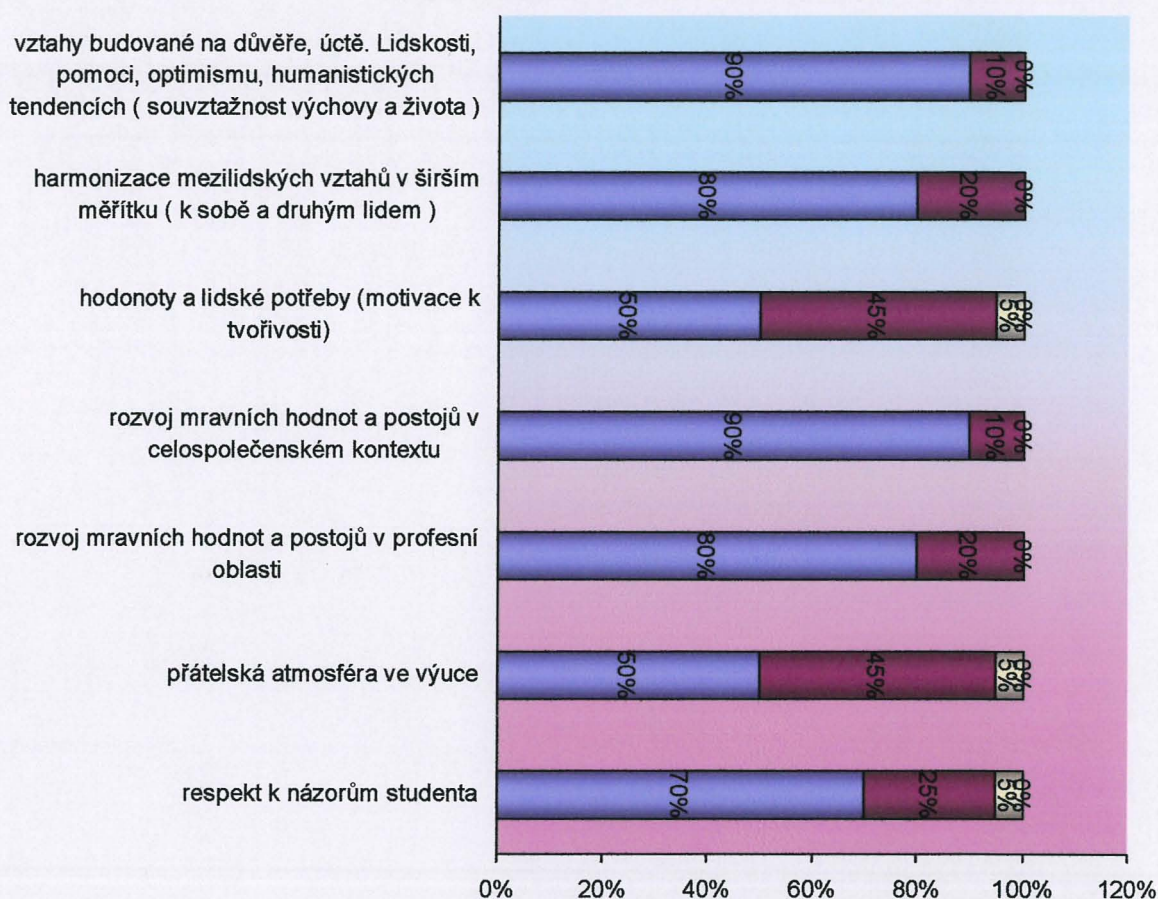
procentuální vyjádření využití metod	
■ výuka za podpory videokamery	4
■ výuka za podpory PC a internetu	5
■ výuka za podpory ICT	8
■ skupinová práce a kooperace	21
■ prožitková výuka a zkušenost	8
■ projektová výuka	6
■ kritické myšlení (E-U-R)	4
■ modelové situace - hraní rolí	18
■ problém, tvůrčí myšlení	10
■ diskuse, debata, dialog	16

■ diskuse, debata, dialog	■ problém, tvůrčí myšlení	■ modelové situace - hraní rolí
■ kritické myšlení (E-U-R)	■ projektová výuka	■ prožitková výuka a zkušenost
■ skupinová práce a kooperace	■ výuka za podpory ICT	■ výuka za podpory PC a internetu
■ výuka za podpory videokamery		

Šetření nám ukázalo, že vyučující využívají skupinovou práci v 21%, následují modelové a situační metody v 18% a další nejvíce využívaná metoda, kterou vyučující uvádí je diskuse, debata, dialog v 16%. Výuka prožitkem, na kterou je v aktivizujících metodách kladen důraz je v šetření zastoupena pouze 8%.

2b) Podotázka: Kladete ve výuce důraz na osobnostní rozvoj studentů

Graf č.4., tabulka č.4.



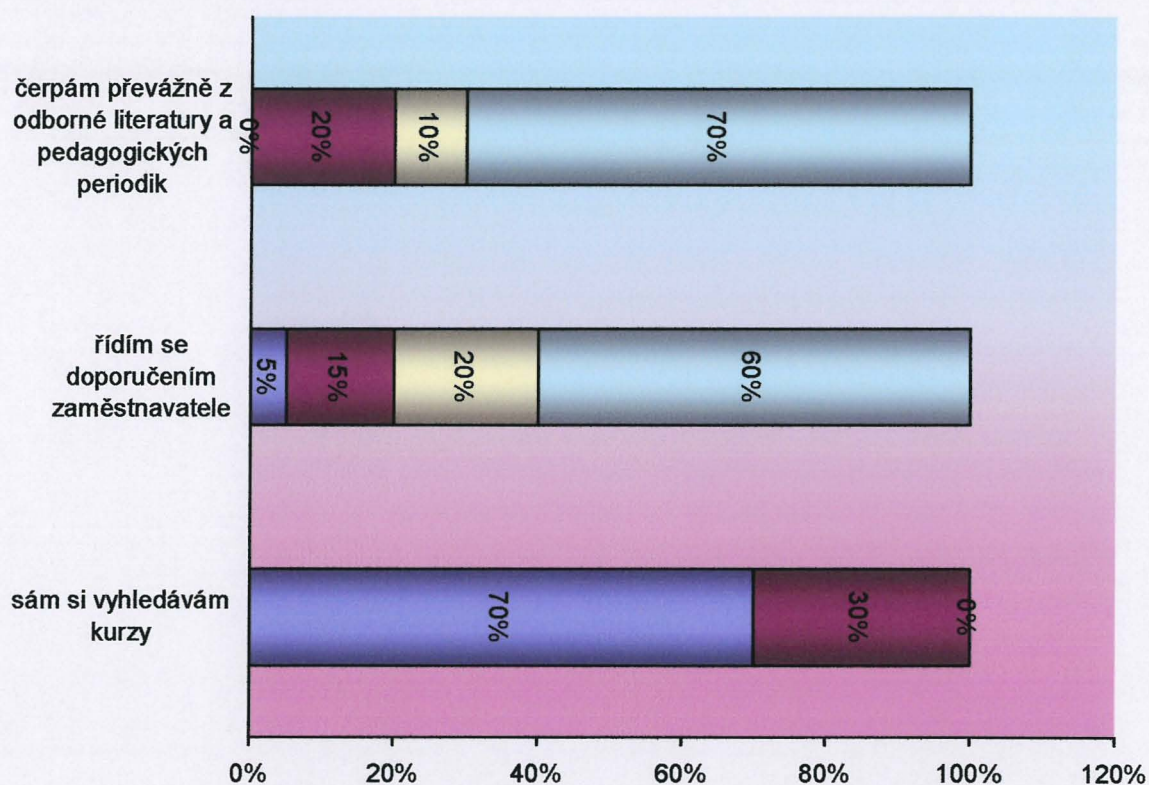
	respekt k názorů	přátelská atmosf	rozvoj mravních	rozvoj mravních	hodnoty a lidské	harmonizace mezilid	vztahy budova né na
nevyhovující	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
vyhovující	5%	5%	0%	0%	5%	0%	0%
dobry	25%	45%	20%	10%	45%	20%	10%
velmi dobrý	70%	50%	80%	90%	50%	80%	90%

■ velmi dobrý ■ dobrý ■ vyhovující ■ nevyhovující

Z grafu i tabulky je zřetelné, že vyučující jsou přesvědčeni, že ve výuce podporují rozvoj pozitivních utváření hodnot, postojů a mravnosti studentů. Zarážející je, že pouhých 50% oslovených vyučujících dává důraz na přátelskou atmosféru ve třídě při vyučování – což je důležitá podmínka výuky pro účinnou aplikaci metod utvářejících osobnostní rozvoj studenta.

2c) Podotázka: Prohlubující vzdělání vyučujících

Graf č.5., tabulka č.5.



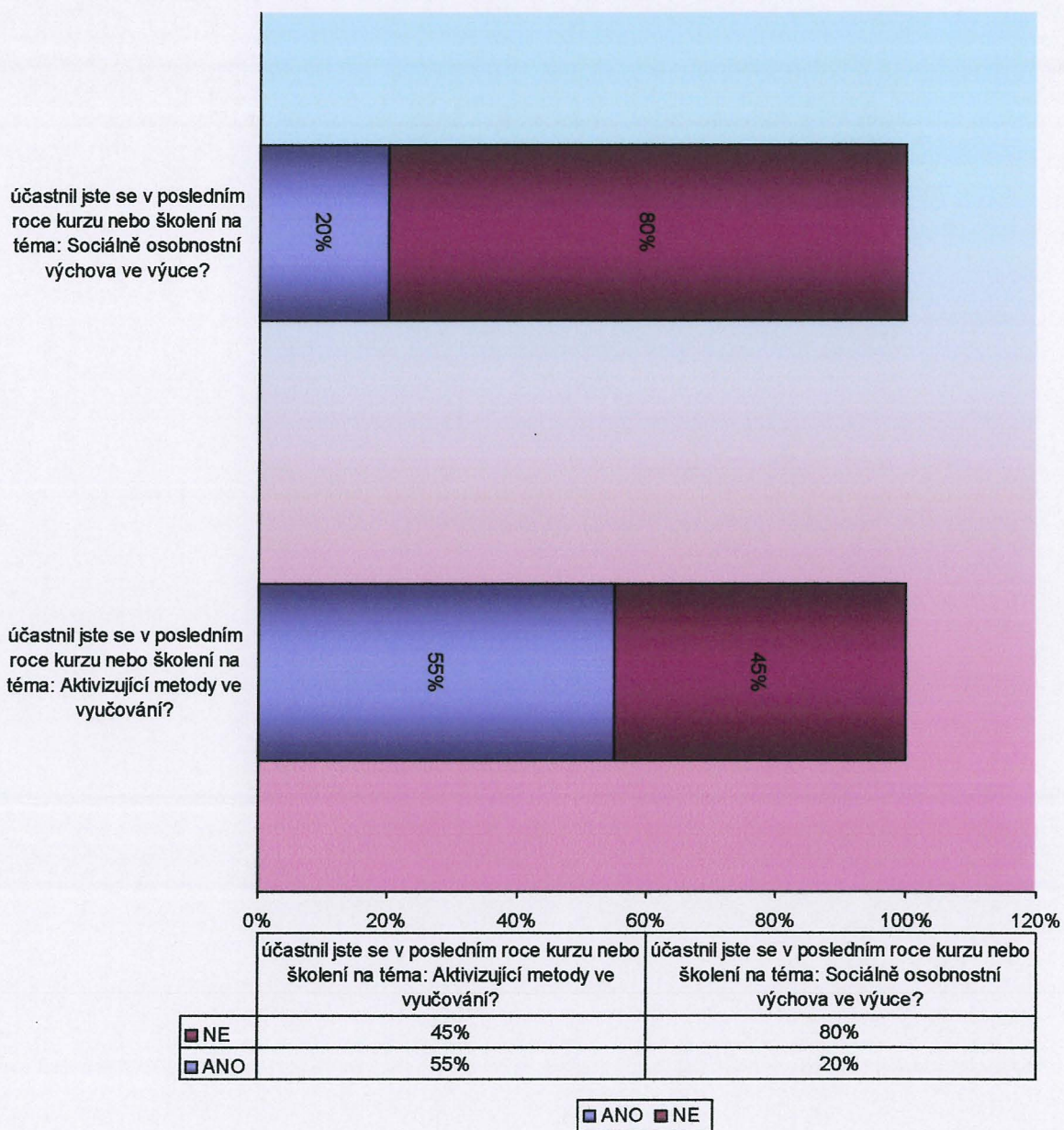
	sám si vyhledávám kurzy	řídím se doporučením zaměstnavatele	čerpám převážně z odborné literatury a pedagogických periodik
vůbec	0%	60%	70%
zřídka	0%	20%	10%
někdy	30%	15%	20%
vždy	70%	5%	0%

vždy někdy zřídka vůbec

Z grafu vyplývá, že většina vyučujících 70% se sama snaží vyhledat kurzy či jiné vzdělávací aktivity a upřednostňují další vzdělávání týkající se jejich oboru. Téměř alarmující je ale zjištění, že stejný počet respondentů uvádí, že nenavštěvuje žádné aktivity k doškolování a prohlubování svých znalostí a pedagogických dovedností, ale dává přednost samostudiu a čerpání z odborné literatury, webových stránek a pedagogických periodik.

2d) Podotázka: Účast na vzdělávací akci za poslední školní rok:

Graf č.6., tabulka č.6.

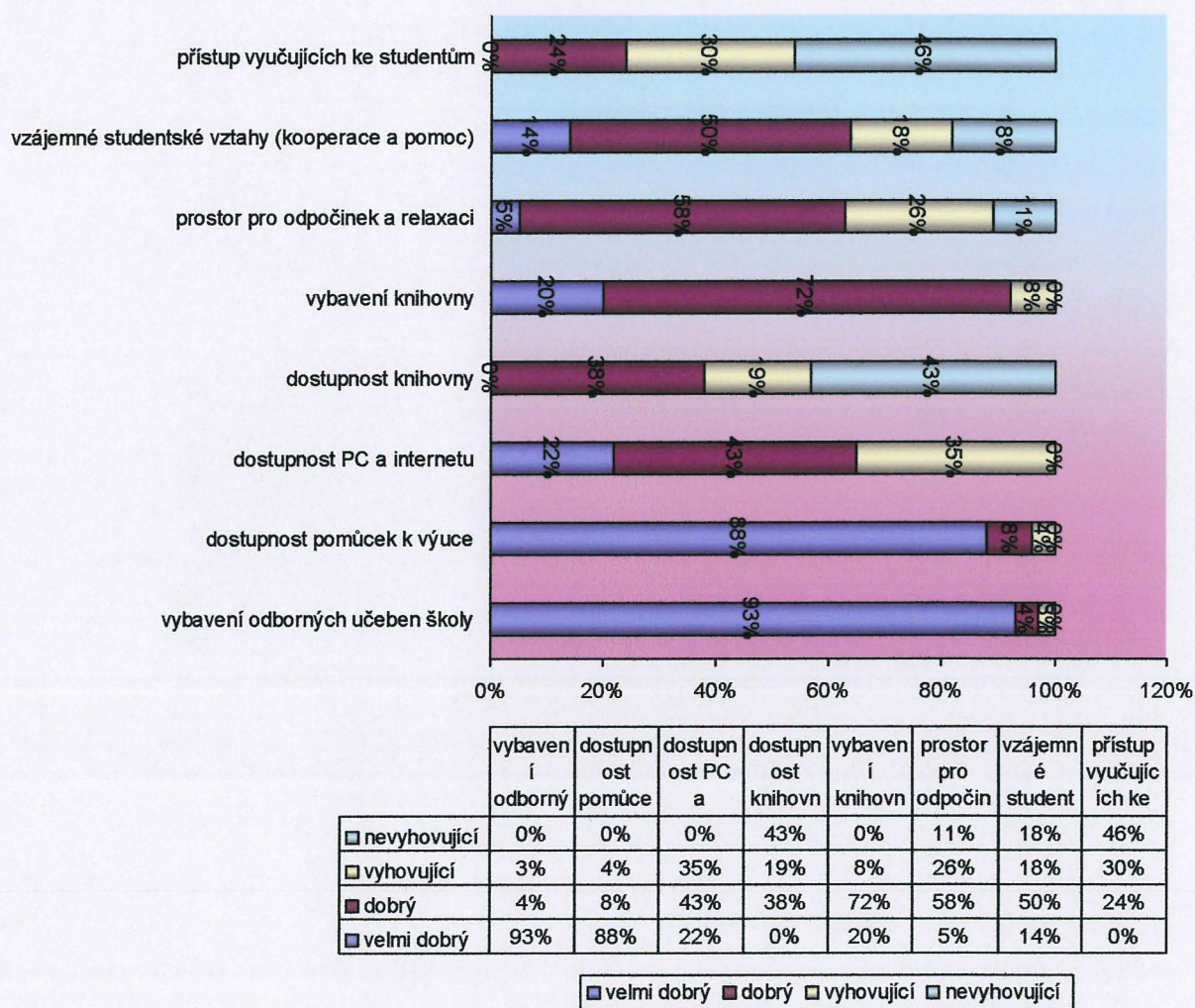


Jak nám graf naznačuje 55 % dotazovaných se zúčastnilo školení v oblasti aktivizujících metod, ale pouze 20 % vyučujících se seznámilo s oblastí osobnostní výchovy.

14.2 Zpracování získaných odpovědí – Analýza dat: B) STUDENT

Oblast č.1: PODMÍNKY VYUČOVÁNÍ

Graf č.1., tabulka č.1.



Z výsledku je zřejmé, že materiální podmínky jsou studenty hodnoceny jako velmi dobré, včetně jejich dostupnosti. Velmi dobře je hodnoceno vybavení knihovny 72 %, ale hůře už je hodnocena její dostupnost až 43 % ji hodnotí jako nevhovující. Velmi varovným signálem je přístup vyučujících ke studentům, kdy celých 46 % uvádí, že s nimi vyučující nejednají jako s dospělými.

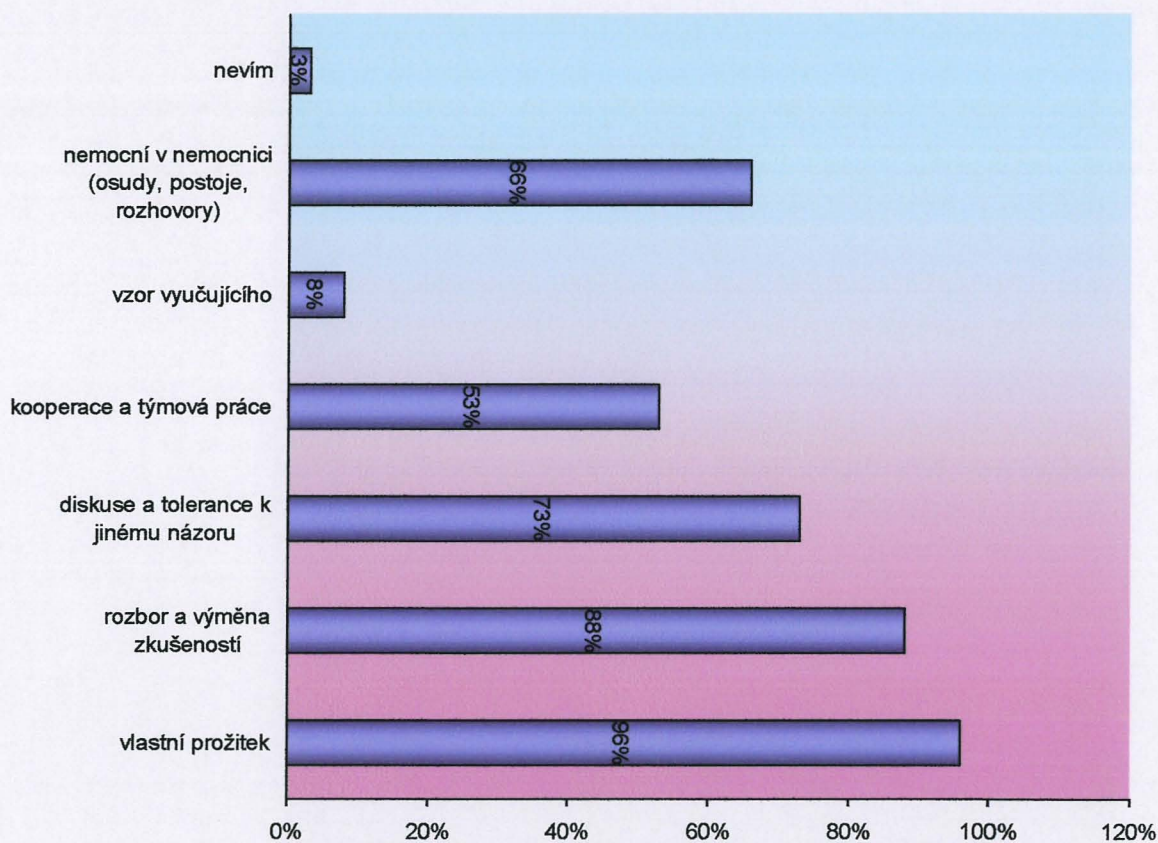
Oblast č. 2 AKTIVIZUJÍCÍ METODY VÝUKY – tabulka č.2

Uveďte předměty, které jsou vyučovány touto uvedenou metodou

<p><u>Ve výuce jsou upřednostněny klasické formy výuky</u></p> <p><i>(výklad, demonstrace, dovednostně praktická forma)</i></p>	<p><u>Ve výuce je upřednostněna osobnostně orientovaná koncepce výuky – humanisticko kreativní</u></p> <p><i>(komunikace – spolupráce – kreativita – kultivace osobnosti)</i></p>	<p><u>Výuka za podpory ICT, PC a internetu</u></p>
<p>Anatomie, latina, teorie ošetřovatelství, Chirurgie, VNL, Neurologie</p> <p>80 %</p>	<p><i>Psychologie, etika, OKO, multikultura, OP, komunikace</i></p> <p>54 %</p>	<p>psychologie, etika, IVT</p> <p>73 %</p>
<p>Postupy v ošetřovatelství, PP, KLP,</p> <p>20 %</p>	<p><i>Sociologie, duševní hygiena, Výchova ke zdraví</i></p> <p>46 %</p>	<p>komunikace, etika, sociologie, CJ</p> <p>Klinické hodiny – OKO,</p> <p>27 %</p>

Tuto oblast označila většina studentů tak, jak je zřetelné z tabulky. Většina předmětů je vyučována klasickou formou výuky a převládá frontální metoda za použití výkladu. Předměty u kterých studenti označili, že jsou vyučovány aktivizujícími metodami, můžeme označit jako předměty zaměřené na osobnostní rozvoj. Obsahová témata těchto předmětů jsou zcela specifická a bez aktivizujících metod výuky by nebylo možné dosáhnout výchovného cíle.

2a) Podotázka: Uveďte co vás ve vyučování nejvíce pozitivně ovlivňuje v oblasti vašeho rozvoje mravnosti, hodnot, postojů. Graf č.2, tabulka č.3.



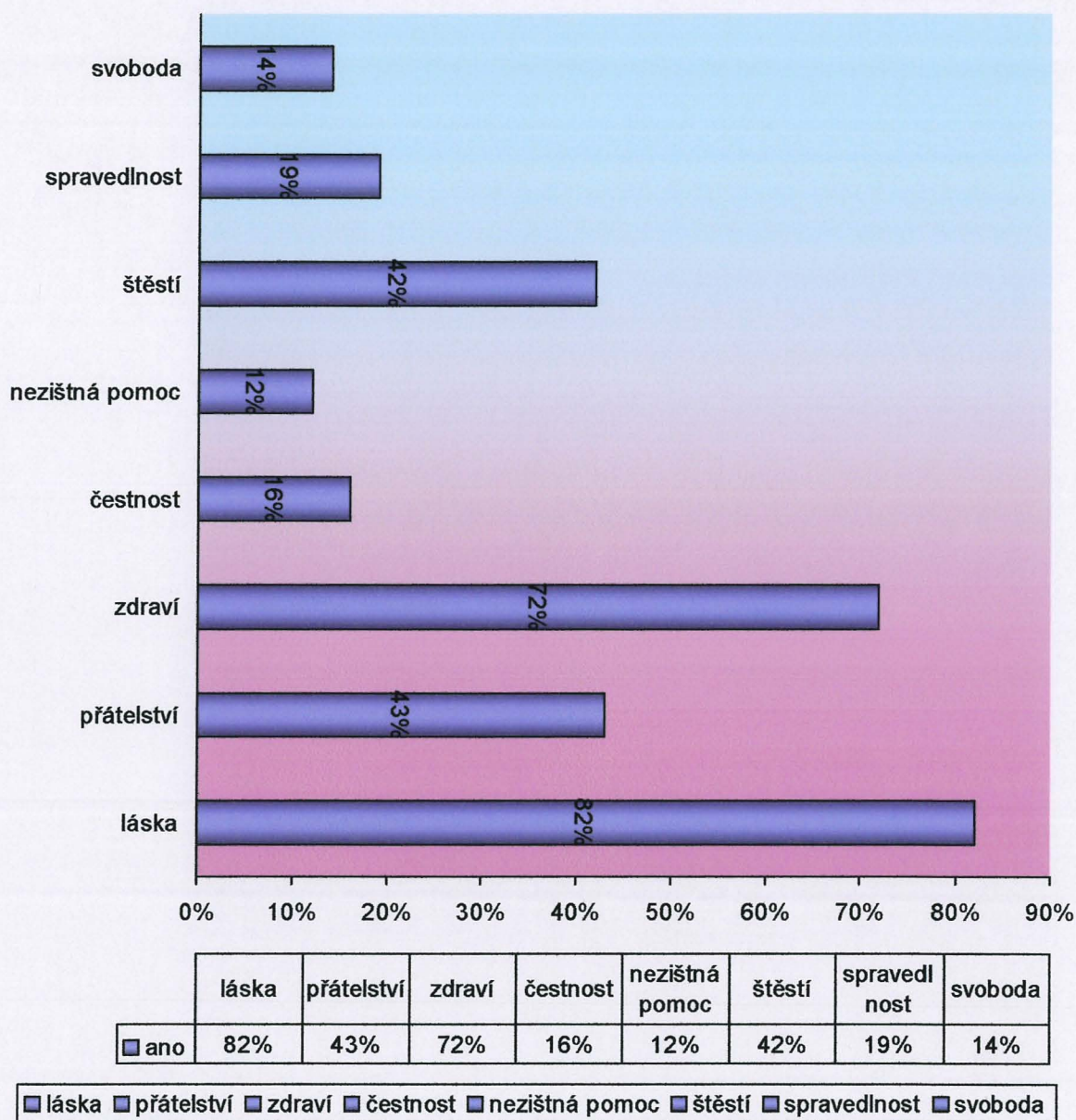
	vlastní prožitek	rozbor a výměna zkušeností	diskuse a tolerance k jinému názoru	kooperace a týmová práce	vzor vyučujícího	nemocní v nemocnici (osudy, postoje, rozhovory)	nevím
■ ano	96%	88%	73%	53%	8%	66%	3%

■ vlastní prožitek	■ rozbor a výměna zkušeností
■ diskuse a tolerance k jinému názoru	■ kooperace a týmová práce
■ vzor vyučujícího	■ nemocní v nemocnici (osudy, postoje, rozhovory)
■ nevím	

Z šetření vyplývá, že pro studenty nejpříznivější (96 %) je ve výuce vlastní prožitek. Jako druhý silný vliv uvádí práci se zkušeností (88 %). Význam přikládají také diskusi a vzájemné komunikaci (73 %) a nelze opomenout spolupráci ve výuce (53 %). Velmi zajímavým výsledkem je vliv nemocných na studenty (66 %). Vzor vyučujícího je zde zastoupen pouze 8%, což by nás mělo vést k hledání důvodů.

2b) Podotázka: Které hodnoty považujete ve svém životě za důležité, uveďte maxim. 3 za sebou podle priority

Graf č.3., tabulka č.4.



U lásky byly ještě dodatky: Láska obsahuje širokou dimenzi pozitivních mezilidských projevů. Láska vyjadřuje dobro. Láska jako vztah ke všemu živému. Láska zastupuje pomoc i přátelství. Láska zahrnuje štěstí i nezištnou pomoc. Láska by mohla obsahovat všechny uvedené hodnoty.

Další dodatek: Mravní hodnoty jsou vždy vztaheny k dobru, svobodě a spravedlnosti. Všechny uvedené hodnoty jsou důležité, určit prioritu je těžké, priorita se mění podle životní situace, touhy

a potřeby. Uvedla jsem 3 důležité hodnoty, ale je to málo a možná bych někdy zítra uvedla 3 úplně jiné. Není zde uveden mír a to je hodnota, která má v dnešním světě místo v první řadě – ve válce a chudobě se prioritou hodnot mění.

2c) Podotázka: Uveďte, zda vás škola připravuje pro profesní dráhu tak, abychom mohli Vaši činnost v praxi označit za humánní ošetrovatelskou péči

Zde odpovědělo 95% studentek ANO

A jejich odpověď byla doplněna např. takto:

- Výuka zaměřená na člověka, pomoc, lidskost, pochopení, vcítění a rozumím o čem to je a proč.
- Rozvoj dobra v člověku ve prospěch druhých lidí (zdravých i nemocných).
- Naučí nás co je a není etické, naučí nás jak být lidské v každé situaci a k nemocným v praxi obzvlášť.
- Kvalita výuky je závislá na jednotlivých učitelích, ale jsou zde vyučující kteří mě pro profesní dráhu připravují opravdu kvalitně
- Naučila jsem se, že skutečně lidské jednání je o ohleduplnosti, toleranci a nezištné pomoci.
- Naučila jsem se, co je a není v životě hodnotné a důležité.
- Je ve výuce posilováno moje rozhodnutí pomáhat lidem, studium mě učí jak to dělat opravdu profesionálně.
- Někdy ve mně výuka o lidskosti vyvolává zmatek, hodnoty ke kterým jsme vedeny a hodnoty, které jsou uznávány v realitě života mimo školu jsou v rozporu, ale když přijdu do nemocnice, vždy přijímám ty hodnoty, které jsou spojeny s lidskostí a humanismem – přála bych si aby všichni lidé pochopili, co je vlastně pro život důležité, ale vím, že je to jen moje přání.
- Někteří učitelé nepůsobí jen na náš rozum, ale velmi často i na náš cit, dobře si pak uvědomím, co je a není správné v práci sestry i v chování nás všech.
- V teoretických hodinách jsem si myslela, že to vyučující s důrazem na lidskost přehání, v praktických hodinách jsem pochopila, že je jí v nemocnici stále málo, některé sestry by se měly vrátit zpět do školy.

- Vyučující mají vysoké nároky na naše etické jednání mají snahu nás dobře připravit pro zdravotnické povolání

3 % které odpověděly NE

2 % neodpověděly

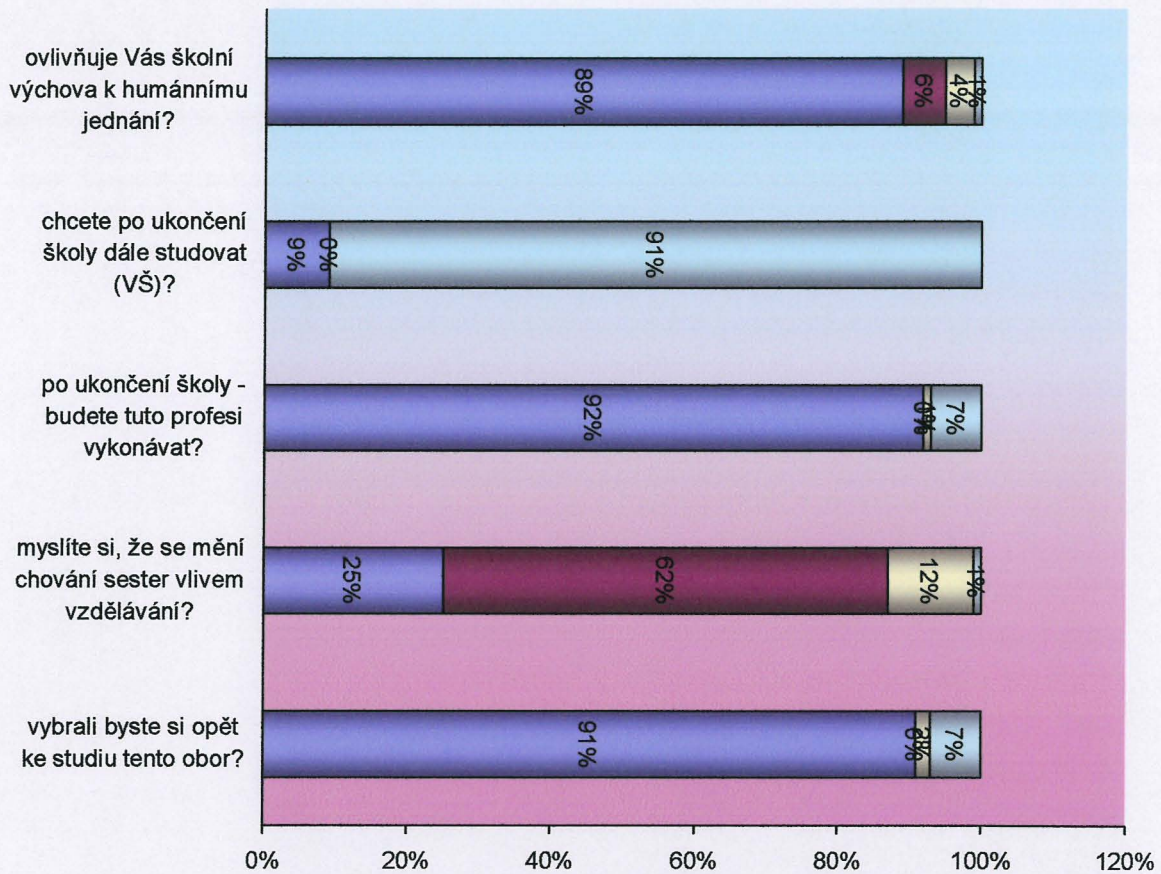
Jejich odpověď byla doplněna:

- Nepřemýšlím o tom, vím, že nikdy nebudu tuto profesi vykonávat, to vím jistě, chci pracovat ve zcela jiném oboru.
- Co se týká oblasti lidskosti, tak jen upevňuje, ale myslím, že mám hodnoty i postoje ujasněny výchovou v rodině, ve zdravotnictví ale nebudu pracovat. Myslím že, kdo není dobrý od srdce, škola ho to nenaučí.

Téměř 95% studentů se domnívá, že je výchova ve škole ovlivňuje pozitivně pro jejich profesní dráhu a následné poskytování humánní péče v praxi.

2d) Podotázka: *Doplňující otázky*

Graf č.4., tabulka č.5



	vybrali byste si opět ke studiu tento obor?	myslíte si, že se mění chování sester	po ukončení školy - budete tuto profesi	chcete po ukončení školy dále studovat	ovlivňuje Vás školní výchova k humánnímu
ne	7%	1%	7%	91%	1%
spíše ne	2%	12%	1%	0%	4%
možná ano	0%	62%	0%	0%	6%
ano	91%	25%	92%	9%	89%

ano
 možná ano
 spíše ne
 ne

Výsledky tohoto šetření nás mile překvapily, neboť 91 % dotazovaných uvedlo, že by opětovně volilo stejný obor studia na stejné škole. Velmi potěšující je i výsledek, že 92 % studentů předpokládá, že po ukončení studia bude vykonávat profesi všeobecné sestry. Výsledky korespondují s předchozím dotazem a potvrzují odpovědi, že většina studujících se připravuje se zájmem a opravdovostí pro svou profesní dráhu.

2e) *Navrhněte, co by jste změnili na naší škole pokud by jste byli v úloze ředitele školy:*

- *Lépe postavený rozvrh – více samostudia, více učiva postavit do bloků (38 % uvádí, že při škole pracují na menší úvazek v nemocnici a rádi by, aby se toto zohlednilo)*
- *Lepší komunikaci s vyučujícími, až 70 % studentů uvádí, že vyučující je nevnímají jako dospělé lidi – direktivní přístup.*
- *Lepší přístup do knihovny a modernizace studovny (lepší a vstřícnější komunikace s knihovnicí – až 82 % studentů!)*
- *Digitalizace knihovny a možnost vybrat si literaturu přes PC (74 % studentů)*

V této oblasti se nám opětovně objevuje knihovna a je poukazováno na její špatnou organizaci. A opětovně tak jako v bodě č.1 se objevuje požadavek zlepšení komunikace mezi vyučujícími a studenty vyšší školy.

14.3 Zjištěné nedostatky v oblasti vzdělávání na VZŠ

1. Nevyváženost v hodnocení vztahu učitel – student
2. Nedostatečný zájem vyučujících o účast na doplňujícím vzdělání ve formě kurzů a školení.
3. Přetrvává ve větší míře frontální metoda výuky – je vyučujícími upřednostňována
4. Špatná dostupnost odborné literatury – vstup do knihovny pro studenty časově nevyhovující.

14.3.1 Navržená opatření vyplývající z analýzy šetření

1. Zlepšit komunikaci mezi studenty VOŠ a vyučujícími. *(toto je asi nejtěžší úkol)*
2. Zaměřit se na rozšiřující a prohlubující vzdělávání vyučujících v oblasti nových výukových forem a metod, zvýšit zájem o inovační kroky ve školství. S vyučujícími o problému více diskutovat a zohlednit specifické potřeby jednotlivců.
3. Zlepšit vzájemnou spolupráci mezi vyučujícími a to v rovině všeobecně vzdělávacích předmětů a humanitních předmětů (spolupráce při tvorbě TP a předmětových komisí). Důsledná zpětná vazba. Zabudovat využívání metody výuky do tématických plánů v souladu s obsahem a cílem výuky. Využít zkušenosti vyučujících, kteří

aktivizující metody vhodně využívají a např. formou náslechnů získat poznatky, včetně rozboru ukázkové hodiny.

4. Vytvořit lepší, organizačně vyhovující, podmínky pro využití knihovny a studovny pro studenty.

Jako jeden z důvodů, proč nám vychází hodnocení vyučujících ve vztahu ke studentům negativně je zřejmě fakt, že vyšší škola je v integraci se školou střední (SZŠ a VZŠ Kladno) a většina vyučujících vyučuje souběžně na škole střední i škole vyšší. Přístup k žákům ve věku např. 15 let by měl být odlišný od přístupu ke studentům, u kterých nám věková hranice vychází v šetření na 21,5 let. Šetření nám naznačilo problém právě v oblasti vztahů učitel – student na VOŠ, které nám šetření zdůraznilo z pohledu studentů VZŠ.

Dalším důvodem je to, že vyučující je ovlivňován mnoha jinými faktory, nejen věkem studentů a mnohdy je především sama individualita vyučujícího natolik specifická, že vyučující není ochoten změnit cokoli ve své pedagogické práci. Vztahy a spolupráci mezi sebou a studenty vnímá po svém a je přesvědčen, že jediné správné klima ve třídě není o přátelském přístupu, ale je o přísnosti a kázni.

V tomto bodě si vezmeme na pomoc vyjádření Průchy (2002) „Každý vyučující vytváří zcela specifické edukační klima, psychosociální i komunikační.“ Tento fakt nám komplikuje navržené řešení v bodě 1., kdy uvádíme nutnost zlepšení této oblasti edukačního procesu, ale zároveň považujeme uskutečnění (změnu v novém pojetí vyučování) za velmi nelehký a hlavně dlouhodobý úkol.

V bodě č.2 vychází navržené opatření z výsledků šetření a zároveň z nutnosti významu doplněného vzdělávání vyučujících v současných nových vznikajících podmínkách. Nejde pouze o znalosti v oblasti využívání metod ve výuce, dnes se učitel ve výuce neobejde bez multimediálních systémů, nových způsobů poznávání a nových forem vědění. A v tom všem je nutné být tím, kdo upevňuje a předává ideje humanismu a sám je tím, kdo v procesu výuky tyto ideje rozvíjí v samotném procesu humanizace výchovy a vzdělávání.

Ale učitelovo učení v edukačním procesu je závislé na učitelově stylu práce a ten vychází z učitelova pojetí výuky. Řešení vedoucí ke změnám není založeno jen na vzdělávání v oblasti využití metod ve výuce, ale musí mít širší pojetí, musí zasáhnout i osobnost učitele. Podle posledních průzkumů se kontinuální profesní vývoj učitelů stává zkoumanou oblastí v mnoha zemích. Problémem je ale již samotný fakt jak zkoumat DVU? Výzkum provedený v Británii

(English,1995) přinesl šokující zjištění, že učitelé identifikovali jen velmi nízký vliv DVU jako iniciátora změn své práce (Průcha, Učitel, 2000, str.114). Školení učitelů v rámci DVU hraje podle Průchy (a výsledků prováděných výzkumů) poměrně malou roli v iniciaci změn, po kterých voláme. Změny v pojetí výuky jsou ovlivněny především vnějšími faktory – požadavky národního kurikula a inspekční činností – toto jsou uvedené faktory, které jsou podle výzkumů iniciátorem změn. Jsme přesvědčení, že takové změny jsou neosobní a nemají dlouhodobé trvání. Profesorka Niemiová (Finsko, 1999) se k problému vzdělávání učitelů vyjadřuje takto:

„Vzdělávání učitelů se ocitlo na rozcestí. Na jedné straně je jasné, že učitelé potřebují vysoce kvalitní profesní dovednosti, ale na druhé straně se nedoceňuje, že potřebují také hluboké uvědomování si hodnot, jež mají zprostředkovávat. Toto je zvláště důležité v současném postmoderním světě, který sice poskytuje svobodu, ale současně ničí tradiční hodnoty.“

Pravdou je, že naše šetření v oblasti DVU na VZŠ Kladno nám vyšlo nad očekávání jako nevyhovující – vyučující dalšímu vzdělávání formou kurzů a školení nepřikládají pro svůj rozvoj dostatečný význam. Je proto úkolem managementu školy provést důkladnou analýzu tohoto stavu a společně s vyučujícími hledat cestu k prohlubování pedagogických dovedností. Je ale nutné upozornit na fakt, že to, že vyučující nepovažují školení a kurzy za významné, neříká nic o tom, zda toto hodnocení není výsledkem např. účasti na nekvalitním kurzu či školení. Bylo by zřejmě vhodné zjistit z čeho se takový postoj vyučujících odráží a následně na zjištěná fakta zareagovat.

Prokázaná vysoká míra stability pedagogického myšlení učitelů může být dalším ovlivňujícím faktorem (konzervativní přístup , těžko přijímají změny). Není to jenom náš současný problém, ale z výzkumů vyplývá, (Průcha, 2002, Myšlení a postoje učitelů str. 51) že i ostatní země, kde došlo ke změně národního kurikula (Německo, Švédsko, Anglie) setrvávají vyučující na svém ustáleném pojetí výuky a realizují převážně frontální metody vyučování. Změny v myšlení, pokud k nim dojde a vyučující akceptuje novou koncepci, nejsou prokazatelně doprovázeny větší změnou v samotné praxi výuky.

Určitá stabilita a setrvání v již naučeném, je zřejmě i důvodem proč i vyučující v našem šetření nejeví větší snahu se více vzdělávat, vedou výuku převážně frontální formou a uplatňují většinou direktivní přístup ke studentům.

15 Diskuse

Co nás vedlo zpracovat toto téma?

Autorka práce má kvalifikaci zdravotníka (porodní asistentky i všeobecné sestry) a pedagoga. Obě tyto profese prochází určitou transformací a na základě společenských změn a požadavků mění „systém poskytovaných služeb“. Uvedené profese mají mnoho společného, obě profese prožívají transformaci právě v oblasti mezilidských vztahů a úsilí zdravotníků i pedagogů je směřováno ve velké míře právě k cílům vedoucím k nápravě v této oblasti. Obě profese jsou pomáhající, obě profese zahrnují oblast hodnot a humanity, obě mají za cíl postavit „svěšené“ do života tak, aby v něm dokázali obstát.

Snahou ošetřovatelství dneška je změna v přístupu k nemocným, hovoří se o lidských potřebách, o prioritách v jejich uspokojení, o ošetřovatelském procesu, hovoří se o humánní péči a holistickém modelu zdraví. Mění se základní struktura organizace zdravotní péče, probíhá systémová transformace. Zřetelně se mění i vzájemné vztahy mezi zdravotníky a jejich pacienty. Z etického i praktického hlediska nám jde o obnovu vzájemné důvěry, úcty a spolupráce mezi zdravotníky a pacienty. Musíme však říci, že náprava dehumanizace zdravotnické péče, je ale proces namáhavý, určitě ne krátkodobý a z praxe víme, že nesnadný.

V požadovaných kvalitativních změnách vzájemných vztahů, které jsou teoreticky velmi dobře zpracovány např. Staňkovou, má v praxi většina sester nesnadný úkol, jejich povinností je pečovat a snažit se uspokojit potřeby pacienta – fyzické, psychické, sociální, kulturní i duchovní, být samostatná aktivní a očekáváme v osobních projevech právě laskavost a slušnost.

Obhajoba, odpovědnost, spolupráce, péče, lidskost, úcta, tolerance, empatie, pomoc a základní lidské hodnoty jsou základními pojmy, jejichž obsah by si měla sestra zcela samozřejmě osvojit již ve výchovném procesu, aby mohla eticky naplnit ošetřovatelskou péči a vždy jednat v souladu s ochranou pacientovi lidské důstojnosti.

Z uvedeného vyplývá, že víme co chceme, jakou cestou je však možné dojít k tomuto cíli?

Umět aplikovat takto požadovaný ošetřovatelský proces v jehož centru je pacient – „člověk“, lidskost především, vyžaduje opravdové změny již v samotné profesní přípravě sester. Snahou dneška je tudíž i změna v přístupu k výchově budoucích sester.

Autorka práce si dovolí tvrdit, že před pedagogem stojí podobné úkoly, jež očekáváme u sester – pomáhat, inspirovat, podněcovat, motivovat, být tím, kdo studenta vede a je připraven mu pomoci. Autorka se domnívá, že vychovávat v nových společenských podmínkách k humanitě, v podmínkách složitých kulturních vztahů a základních hodnot, které jakoby nebyly platné, je opravdu nelehký úkol.

Vyučující by měl vést výuku v souladu s filosofií humanismu, podle které dokáže připravit budoucí sestry pro jejich profesi i pro jejich osobní život. Když si uvědomíme, že obecným programem každého humanismu je být člověkem, osobností opravdu mravně rozvinutou, s citem pro dobro a zlo, zní nám to zcela samozřejmě a většina vyučujících má dojem, že tento úkol ve výuce naplňuje. Řekli bychom ale, z našeho pohledu a vycházejíc z vlastní aktuální zkušenosti, tomu tak není, neboť ještě stále mnoho učitelů vede studenty cestou závislosti na učitelské autoritě s převládáním frontální výuky a nejsou schopni, nebo někdy ani nechtějí pojmout výuku interaktivní, kooperativní, aktivizující a přátelskou, připravující pro život, rozvíjející komplexně osobnost studenta. Ač máme oporu ve školských dokumentech (školský zákon), klíčovou roli ve výuce má stále učitel, jeho osobnost, dovednost, jeho schopnosti a snaha respektovat současné požadavky na metodiku výuky. Nové vzdělávací dokumenty jsou nám nápomocny k potřebným změnám, ale žádný dokument, ani ten sebelepší, není ještě zárukou, že bude správně pochopen a správně aplikován v praxi. Uvedením v život je odpovědný pedagog, je na něm respektovat současné společenské požadavky a vhodným způsobem je postupně uvádět do reality života.

Proč výchova?

Hovoříme zde o problému sestra a její profesionální lidské chování.

Pokud si nevychováme novou generaci sester, pokud si neuvědomíme význam lidských hodnot a nezaměříme se na otázku hodnot a osobnostní výchovy jako celospolečenského problému nejsme schopni docílit trvalých požadovaných změn. Proto, ač v práci hovoříme o výchově sester, musíme si především uvědomit, že hovoříme o problematice, kterou je nutné pojmout v širokém kontextu celkového dopadu na naši společnost.

Výchova vždy byla činností, která zajišťovala předávání duchovního majetku společnosti, tento úkol se nezměnil od dob starořeckých učenců po současnost. Nám jde o to, aby výchova, tak jak ji dnes vnímáme, byla opravdu produktivní a účelná a její výsledky vedly k reálným změnám v naší společnosti.

Odedávna je známo, že některé věci si nejde koupit – lásku, opravdové přátelství, zdraví, důvěru, optimizmus a sebeobětování pro druhého. Tyto fenomény mezilidských vztahů jsou opravdové lidské hodnoty a jsou specifickým produktem toho, čemu se říká duše člověka. Pouze tato suverénní součást člověka je schopna produkovat typ energie, které říkáme „nadšení pro věc“. Jak nadchnout budoucí sestry (mladé lidi obecně), jak probudit tu pozitivní energii? Autorka je osobně přesvědčena, že „jedním z klíčů otvírající lidskou duši“ je výchova přijímající studenta jako subjekt výchovného procesu. Výchova jako prostředek pomáhající, podporující a naznačující správnou životní cestu.

Proč změnou v profesní výchově k nápravě v praxi?

Protože úroveň a společenské postavení každého oboru ovlivňují dva základní předpoklady. Prvním je jeho obsah spojený s určitým stupněm pravomocí a stupněm odpovědnosti. Druhým požadavkem je úroveň přípravy, to znamená úroveň výuky vedoucí k získání, ale i k udržení odborné způsobilosti určitého výkonu.

Vzhledem k měnící se náplni práce sestry a stoupajícím nárokům na její kompetence je v podstatě v celém světě věnována velká pozornost *vzdělávání sester* a to především v oblasti pregraduální (terciární oblast). Protože tento jev návratu k humanitní péči a nová role sestry, kterou potřebujeme uvést do praxe, není pouze problematikou našeho zdravotnictví a zdravotnického školství, je to problém širokého lidského společenství. Snahou o řešení tohoto problému se zabývá i celá řada mezinárodních organizací (např. ICN, WHO, EU, EEC).

Již v roce 1972 byl ve Strasburgu, jako Evropská dohoda, podepsán oficiální dokument Rady Evropy o vzdělávání sester. Postupně se k němu přihlásily všechny členské státy EU. V roce 1995 byl opět ve Strasburgu tento dokument doplněn a rozšířen na „Role a vzdělávání sester“ (The role and education of nurses, Strasburg 1995) a podrobně rozpracovává jednotlivé direktivy, včetně jednotného rámcového obsahu studia v odborných předmětech.

Učební dokumenty svým obsahem směřují k samostatné práci sestry, zdůrazňují podporu a péči o zdravé i nemocné jedince, je kladen důraz na koncepci individualizované holistické péče, na ošetrovatelskou etiku, vstřícnou komunikaci. Výuka musí zahrnovat aplikovanou psychologii, etiku, sociologii, komunikaci. Obsah ošetrovatelského vzdělávání je multiprofesní a interdisciplinární, tak aby zajišťoval v praxi účelnou týmovou práci.

V červnu roku 2000 byl v Mnichově podepsán dokument Evropské úřadovny WHO – „Evropské strategie pro vzdělávání sester“, byl podepsán ministry zdravotnictví členských států,

včetně ČR. Tento dokument má pouze doporučující charakter, ale jednotlivé státy podpisem svých oficiálních zástupců vyjádřily souhlas s jeho naplněním a aplikací v průběhu několika dalších let.

Česká republika je však v reformním úsilí v oblasti ošetrovatelské péče i vzdělávání sester velmi pozadu. Základní legislativní směrnice byly v ČR uvedeny v praxi až čtyři roky po podpisu v roce 2004. V tomto období dochází také k přijetí nové vzdělávací koncepce sester, která klade důraz na efektivitu metod výuky a rozvoj občanských kompetencí u sester. Výuka jež podporuje rozvoj znalostí, životních hodnot, etických postojů a schopností komunikačních.

Tyto fakta máme nyní podpořena legislativně, ale víme, že v praxi to znamená změnit a přijmout především zcela nový přístup ke vzdělávání studentů tohoto zdravotnického humánního oboru.

A vyvstává zde několik otázek, zda vyučující, kteří mnoho let vyučovali se zaměřením na perfektně provedený výkon, se zaměřením na odbornost sester, budou náhle schopni vyučovat se zaměřením na osobnostní rozvoj sester? I když je to ošetřeno legislativou, není možné uvést to do pedagogické praxe v krátké době. Jak přimět vyučující k novým výukovým metodám, jak změnit přístup ke studentům, jak uvést do praxe tu správnou cestu k realizaci nových výchovných cílů?

Jak ji lze uskutečnit?

Autorka zastává názor, že dobrý pedagog nepocítuje nastávající změny, jako něco co ho ohrožuje a zatěžuje, ale vnímá je jako výzvu. Uvedený problém osobnostní výchovy se nedotýká pouze zdravotnického školství, ale postihuje širokou oblast vzdělávání a výchovy od předškolní přípravy po vysokoškolské studium. Nutně se musí změnit samotná náplň VŠ přípravy budoucích pedagogů a nutné je také rozšířit nabídku doplňujícího vzdělání pro pedagogy z praxe. Celoživotní vzdělávání by mělo být samozřejmostí, nejen v oblasti úzké specializace, ale především v komplexnosti potřebných znalostí a dovedností sloužících k orientaci v tomto současném spleťtém společenském bludišti.

Požadavky na současnou výchovu a její cíle jsou nyní srozumitelné, jsou naznačeny i metody, které nám mohou napomoci v tomto náročném výchovném snažení jít společně za cílem – „kultivací společenských vztahů“ a pochopením významu BÝT oproti MÍT.

Autorka ze své zdravotnické praxe ví, že pro mnoho nemocných lidí, znamenala jejich nemoc velkou zkušenost, z níž člověk vychází se změněnými postoji, hodnotami a způsoby chování. Nejde to bez komplementárního působení a souhry vzájemného ovlivnění mezi zdravotníky a

nemocným. Podobný děj probíhá v pedagogickém procesu – jde o změnu postojů, hodnot a projevů chování, ale zde na základě jiných prožitků a připravenosti k vzájemné spolupráci. Od zdravotníka se očekává pochopení a citlivost vůči problémům a potřebám nemocného. Od pedagoga se očekává citlivost a pochopení vůči problémům a potřebám dítěte, žáka, studenta. Oba uvedené děje nelze pochopit bez vztahu ke znalostem o lidském chování, prožívání, o podmínkách, změnách a zákonitostech s nimi spojených.

Autorka nemá v úmyslu tvrdit, že pouze škola a erudovaný pedagog jsou tím, kdo odpoví na otázku jak vychovávat „k lidství“, zastává názor, že výchova je nikdy nekončící životní proces a mnohé zkušenosti jež nás formují a dají nám možnost lidsky dozrát přináší až sám život.

Výchovu musíme chápat jako úkol dlouhodobý, zasahující postupně svou realizací všechny společenské procesy. Stavebním kamenem pro tento dynamický proces by měla být správně rodina. Nedá se než souhlasit s tvrzením Komenského: „*O smysluplnosti či prázdnotě života se rozhoduje na jeho počátku – NA ZAČÁTKU ZÁLEŽÍ VŠECHNO – takový význam má útlé dětství*“.

Škola pak dotváří a dává prostor k novým zkušenostem a měla by pokračovat v rozvíjení schopností vnímat a přijímat ty nejprostší potěšení života, neboť ty jsou zdrojem opravdového životního štěstí. Vštěpovat a rozvíjet schopnost vlastního úsudku, tolerance, ohleduplnosti, nezištné pomoci a všech hodnot, které dělají člověka lidským. Připravit mladé lidi pro proces celoživotního růstu. Souhlasíme s Valentou, který říká: Představte si „Školu dobrého života“ a položme si otázku – *Co a proč se v ní má člověk naučit? Jaké vědomosti jsou potřebné pro dobrý život? Jaké dovednosti jsou potřebné pro dobrý život? Jaké hodnoty a postoje jsou užitečné pro dobrý život?...*

Tyto otázky vyvolávají u pedagogů v praxi širokou diskusi nebo polemiku. Ale mohou nám především napomoci k zamyšlení a k zájmu: *JAK A CO v současném spleťtém společenském globalizačním prostředí UČIT, abychom dokázali připravit žáky i studenty na dobrý start pro samotný život.*

16 Závěr

Dnešní reformní snahy týkající se teorie a praxe výchovy a vzdělávání jsou výsledkem úsilí nalézt takové cesty, které by optimálně vyhovovaly současným společenským podmínkám. Pedagogická teorie zpravidla předbílá uvedení daného poznání do praxe, nelze zde očekávat ideální shodu. Tento stav je zcela přirozeným dějem. Jak v pedagogické, tak i v ošetrovatelské teorii je nutné počítat s určitým časovým horizontem, ve kterém se nám podaří uskutečnit reformní snahy, po kterých v současnosti v praxi voláme. Důležité je, že známe a umíme pojmenovat aktuální problémy a máme v současnosti prostor pro jejich řešení. Výchova vždy byla součástí lidského bytí, provází lidstvo po celou dobu jeho existence. Měnily se obsahy, formy, metody a cíle. Hledali se nové pedagogické koncepce a systémy. Mnohokrát v historii to byla právě výchova a vzdělávání, které jako prostředek napomáhají mravní a sociální nápravě člověka v daném společenském období.

V řadě zemí se i dnes do popředí dostávají otázky výchovy, především jejich koncepce v kontextu utváření svébytné osobnosti člověka, v kontextu humanizace lidského bytí.

V práci jsme se zaměřili na vzdělávání a především výchovu sester. Výchovu, která připravuje sestru pro ošetrovatelskou profesi a ve které, následně v praxi, bychom rádi nepostrádali složky humanity. Poukázali jsme na pedagogické úsilí vyšších zdravotnických škol, které jsou funkční v systému našeho školství teprve poměrně krátkou dobu. Nelze proto činit obecné závěry, nebo vytvářet spekulativní tvrzení, že právě tento systém výchovy sester je s určitostí ten jediný pravý. I v této oblasti výchovy mohou časem přicházet nové alternativy, neboť výchova je proces umožňující řešit různé problémy různým přístupem.

Naší snahou bylo přiblížit vzdělávání sester v kontextu současných požadovaných společenských změn v pedagogické práci, které by následně pomohlo ovlivnit přístup sester v ošetrovatelské praxi, neboť jak jsme již v textu naznačili, vidíme zde souvislost.

Autorka práce uvádí v druhé části práce výsledky šetření ve škole, kde dlouhodobě působí a pojala toto šetření jako orientační evaluaci současného stavu.

V práci jsme se zaměřili na čtyři základní okruhy:

1. Materiální podmínky výchovy a vzdělávání na VZŠ
2. Výukové metody podporující osobnostní rozvoj
3. Hledání odpovědí na otázku, které podněty ve výchově ovlivňují mravní a osobnostní rozvoj budoucích sester – studentů VZŠ.

5. Přispívá současná výchova sester na VZŠ k poskytování humánní péče v praxi?

Zpracování dotazníků i následné rozhovory s vyučujícími a také se studenty přineslo mnoho podnětů a otázek k zamyšlení. Bylo též přínosné z hlediska vlastní evaluace školy, neboť poukázalo na slabiny, které je nutno pozměnit a vyjít vstříc současným potřebám studentů i potřebám společenským.

Naším úmyslem nebylo provádět rozsáhlejší výzkum, šlo nám pouze o orientační zjištění edukačních podmínek v dané škole a vytvoření obrazu přijetí změn vyučujícími. Naší snahou je využít získané závěry z tohoto šetření ve prospěch pozitivních změn a zkvalitnění pedagogické práce na škole.

Podmínky výuky – H1 Předpokládáme, že materiální podmínky výuky jsou velmi dobré.

Šetření ukázalo, že materiální podmínky výuky jsou pedagogy i studenty z celkového pohledu hodnoceny velmi kladně. Pravdou je, že škola je velmi dobře a moderně vybavena. Didaktické pomůcky jsou zajištěny v dostatečném množství a jsou dobře dostupné. Jediným opravdovým problémem, který se nám v šetření opakovaně ukazuje je špatná dostupnost knihovny a studovny. Vybavenost knihovny je hodnocena velmi dobře, knihovna obsahuje více jak 15 000 titulů odborné literatury a je průběžně doplňována. Studovna nesplňuje představy studentů a tak jako u knihovny je negativně hodnocena špatná dostupnost (není plněna otevírací doba, studenti uvádějí, že v době, kdy jsou vypsány otevírací hodiny, bývá často uzavřeno). Ekonomické podmínky nebyly vyučujícími ve velkém procentu hodnoceny s odůvodněním, že do ekonomických záležitostí školy nemají možnost podrobně nahlédnout. V psychohygienických podmínkách upozornili studenti na požadavek možnosti využívat přilehlé hřiště školy i o přestávkách. U podmínek vyjadřujících vzájemný vztah vyučující - student, se u vyjádření studentů opakuje kritika na přístup vyučujících, který vnímají studenti jako záporný.

Studenti často v šetření uvádí, že není zohledněn věk studentů a není ve vzájemných vztazích zohledněno vzdělávání dospělých lidí. Tato problematika má vliv na hodnocení celkové atmosféry týkající se výukového procesu vyššího studia, které studenti hodnotí ve vztazích až ve 46% jako nevyhovující. Vyučující vnímají svůj přístup ke studentům zcela opačně: Jejich postoj ke studentům je naopak uváděn takto: respekt k názoru studentů

v 70%, vztahy budované na důvěře a vzájemné úctě až v 90%. V této oblasti nám vzniká ve výsledcích šetření nesoulad, neboť realitu vidí studenti jinak a jinak jí vnímají samotní vyučující.

H1 se nám v šetření potvrdila, materiální podmínky, byly hodnoceny vyučujícími i studenty jako velmi dobré.

Výukové metody podporující osobnostní rozvoj

H2 Předpokládáme, že aktivizující metody jsou využívány minimálně v 50 % výuky.

Vyučující uvedli, že v 90% využívají takové metody, které souvisí s obsahem a cílem vyučování. Aktivizující formy a metody využívá 40 % často a 40 % někdy. V samotných metodách převládá využívání skupinové práce a modelové situace ve výuce a následuje diskuse. Odpovědi studentů zde potvrzují vyjádření vyučujících.

Studenti uvedli předměty, ve kterých jsou aktivizující metody využívány a zároveň vyučující usiluje o osobnostní rozvoj ve výuce, 54 % studentů uvedlo tyto předměty: psychologie, etika, multikultura, komunikace, odborná praxe, ošetrovatelství v klinických oborech. 46 % studentů uvedlo ještě sociologii, duševní hygienu a výchovu ke zdraví. Stejně předměty jsou vyučovány i za pomoci ICT a PC.

H2 Předpoklad, že aktivizující metody využívají vyučující minimálně v 50% výuky se nám nepotvrdil. Ale je zřejmé, že 50 % je překročeno pouze v několika uvedených předmětech, ve kterých využívají vyučující aktivizující metody v plné šíři. Pouze 40 % vyučujících využívá tyto metody ve výuce často, dalších 40 % uvádí, že jen někdy. Odpověď, že využívám takové metody, které souvisí s obsahem a cílem výuky je zde zavádějící, neboť i v tomto případě nám vychází, že vyučující preferují frontální výuku.

Které podněty ve výchově ovlivňují postoje, hodnoty a osobnostní rozvoj studentů?

V této části šetření dala autorka větší prostor studentům, proto, že nás zajímalo čím jsou studenti ovlivněni a jak vnímají a přijímají výchovu v oblasti osobnostního rozvoje. Nepostavili jsme žádnou hypotézu, ale zajímalo nás jak tuto problematiku vidí studenti. A studenti nás překvapili – uvádí, že velmi důležitý je pro ně vlastní prožitek a to celkem v 96% a jako další je

uveden rozbor vlastní zkušenosti, ale i zkušenosti druhých. Významná je i diskuse řízená vyučujícím a porovnání názorů a postojů. Řešení problémů ve vzájemné spolupráci a rozvoj komunikace. V 66% studenti uvedli, že je ovlivňují situace a vztahy, týkající se nemocných, které vznikají při odborné praxi ve zdravotnických zařízeních a jejich následný rozbor. Zde studenti uvádí, že zkušenosti z této oblasti mají silný pozitivní vliv na jejich utváření postojů, názorů a hodnotovou hierarchii.

Až 95 % studentů je přesvědčeno o tom, že škola je v oblasti osobnostního rozvoje a hodnotové orientace vychovává velmi dobře a to jak v oblasti profesní, tak z hlediska obecného.

Jako potěšující vnímáme fakt, že 91 % studentů by opětovně volilo stejný obor studia, což svědčí o opravdovém zájmu studovat tento obor a připravovat se na profesní dráhu i dráhu životní nejen v odborné rovině, ale i v rovině osobnostního rozvoje a především v hloubce lidskosti.

Je výuka vedena tak, aby následně přispěla k humánně poskytované péči v praxi?

Na tuto otázku odpovědělo 95 % studentů ANO. Toto velké procento se domnívá, že je výchova ve škole ovlivňuje pozitivně pro jejich profesní dráhu a následné poskytování humánní péče v praxi. V kapitole šetření (*otázka 2c – student*) máme možnost se seznámit s odpověďmi jednotlivých studentů týkající se této problematiky.

Na závěr si dovoluji autorka říci pár slov zcela osobních:

Nechtějme ve výchově pouze směřovat k nějakému ideálu, snažme se vycházet z reality a možností, které máme k dispozici. Berme moderní výchovu jako možnost otevřených perspektiv a nových možností v pedagogickém procesu, jež nám dávají prostor k nápravě současného společenského stavu. Mějme vždy na paměti, že nám jde o společný cíl, který by měl každý, kdo vychovává naplňovat – a to je pro nás závazné, vychovávat k lidskosti k humanitě, k porozumění a toleranci. Ač nám šetření poukázalo na některé nedostatky, dalo nám zároveň možnost začít je nenásilnou formou včas napravit.

Šetřením jsme chtěli zmapovat uvedené jevy, ale uvědomujeme si, že šetření nemá žádnou zvláštní vypovídající hodnotu. Jde o jevy, které jsou subjektivně vnímány, prožívány, jde o jevy dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase, jevy, které zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny probandů rozdílně.

Pro VZŠ Kladno se však může stát i tento orientační výsledek podnětem pro změnu školního prostředí a zkvalitnění vztahů mezi vyučujícími a studenty.

Slova Skalkové: Přes všechny současné otevřené otázky ve výchově a vzdělávání, lze říci že základní perspektivní tendence ve školní výchově i vzdělávání vedou v současnosti postupně k humanizaci vzdělávacích podmínek i obsahů.

A to k humanizaci nikoliv abstraktně chápané, ale k humanizaci, která má na mysli měnící se životní situace a podmínky dětí, mládeže i dospělých i jejich následný humánní život a práci v 21 století.

17 Resume v AJ

Resume:

In the rigorous paper we point at the educational problems occurring in medical colleges in the sphere of a personal development of graduates of the field of study – general nurse; training and education of the nurses, which should contribute to humanization of provided nursing care and should help nurses with their sensitive approach to the patients.

We introduce a structure of establishment of new medical schools and we focus on current state of education in the medical colleges. We are trying to depict the areas of development of such personality education that is advisable to conceive in a manner that would eventually lead to a desired humanization of a nursing care in practise.

The fundamental target is to teach students how to orientate in the problems of satisfying the bio–psycho–social and spiritual needs of diseased people; to teach students to get familiar with themselves with the view of being able to perceive every human being in a gestalt way; to accept human values; and to master and manage to apply positive social skills in practise in a humanistic way in order to relieve the patients.

The practical part of the rigorous paper is contributed to a research carried out in the High medical school in Kladno (SZŠ Kladno) with the focus on the conditions of training, utilizing of various methods, and the approach of teachers towards students of the medical college. The very research is targeted at both the teachers and the students, in order to be able to compare their different points of view concerning the problems of training in humanistic nursing. The inevitable part of this chapter is also graphic presentation and tables of the results of the research, including the suggested steps mentioned in the conclusion.

The aim of the paper is to point at the significance of training in the sphere of personality and social development (moral values) even in the tertiary sphere of education, particularly in the field of study – trained nurse.

Key words: education, personality education, nursing, values, conditions and methods of the training and education, tertiary sphere of education, professional qualification, humanization.

18 Zkratky použité v práci

ICN	Mezinárodní rada sester
WHO	Světová zdravotnická organizace
EU	Evropská unie
EEC	Rada Evropy
EVOS	Program hodnocení kvality vyššího odborného studia Cílem programu EVOS je <ul style="list-style-type: none">• zprostředkovávat veřejnosti informace o kvalitě jednotlivých vyšších odborných škol a jejich studijních oborů,• poukázat na ty školy, které splňují nároky na kvalitní vyšší odborné vzdělávání
OSV, DVU	Osobnostně sociální rozvoj, Další vzdělávání učitelů
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vzdělávání, vědu a kulturu (Vládní organizace při OSN)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
NÚOV	Národní ústav pro odborné vzdělávání
ESF	Evropské strukturální fondy
RVP	Rámcový vzdělávací program – Učební osnovy MŠMT představují

modelový rámec, který učitel využívá, přetváří a doplňuje podle vlastních zkušeností a podmínek školy – ŠVP – Školní vzdělávací program. V rámci jednotlivých tematických okruhů je učivo členěno do orientačních bloků základního a rozšiřujícího učiva. Obsah vymezený v bloku základního učiva nabízí vyučující přednostně, bloky rozšiřujícího učiva využívá k doplnění základního učiva o další prvky. Posloupnost tematických okruhů není pro vyučujícího závazná. V rámci výuky je vhodné některá témata se společnými prvky propojovat, učivo obohacovat o vlastní náměty a využívat rozmanité didaktické materiály a informační zdroje. Při výběru učiva a rovněž při jeho prezentaci studentům vychází učitel z praktických příkladů a z osobních zkušeností žáků a studentů, zajišťuje vyváženost informativní a formativní stránky výuky a přihlíží k intelektuální úrovni, vzdělávacím potřebám a zájmu žáků a studentů i k dostupným informačním zdrojům. Ve vyučování uplatňuje různé metodické postupy a volí vhodné formy práce. Cílenou volbou a variabilní skladbou metod podněcuje studující k tvořivosti a samostatnosti. (RVP se dotýkají ZŠ, Gym a jsou rozpracovány SŠ)

19 Seznam literatury

1. AISIS Kladno: *Role internetu ve vzdělávání*. Praha: Strom, 1994.
2. Alan, J.: *Dialogy o občanské společnosti*. Praha: Slon, 1995.
3. Bastl, P., Švec, V.: *Zdravotník lektorem*. Brno: IDVPZ, 1997.
4. Bártlová, S., Štěpánková, O.: *Ošetřovatelství*. Hradec Králové: LF 2005
5. Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001
6. Blížkovský, B.: *Pedagogická zkušenost a tvořivost – otázky výchovy II.*, Brno, 1997
7. Brezinka, W.: *Východiska k poznání výchovy*. Brno: MAREK, 2001.
8. Brezinka, W.: *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon, 1996.
9. Cach, J., Kyrášek, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha: SPN, 1967.
10. Capra, F.: *Bod obratu: Věda, společnost, nová kultura*. Praha: Maťa, 2002.
11. Carroll, J.: *Humanismus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1996.
12. Cipro, M.: *Společnost a výchova*. Praha: 1996.
13. Čáp, J.: *Psychologie výuky a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
14. Čechová, V.: *Psychologie a pedagogika pro SZŠ, MŠMT ČR, H &H*, 1998.
15. Čtverák, V., Čadská, M.: *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2001.
16. Demjančuk, N.: *Kapitoly z filosofie výchovy*. Nakladatelství Aleš Čeněk, 2003.
17. Dorotíková, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: UK, 1998.
18. Fink, E.: *Oáza štěstí*. Praha: MF, 1992.
19. Fink, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha: ČS, 1993.
20. Frankl, V.: *Člověk hledá smysl*. Edice psychoterapie sv. 1994/05.
21. Fromm, E.: *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1994.
22. Fromm, E.: *Lidské srdce*. Praha, Ypsilon – MF, 1969.
23. Furger, F.: *Etika seberealizace, osobních vztahů a politiky*. Praha: Academia, 2003.
24. Goleman, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
25. Grigorjan, B.T.: *Filozofie o podstatě člověka*. Praha: MF, 1997.
26. Hájek, K.: *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2006.
27. Hartmann, N.: *Struktura etického fenoménu*, Praha: Academia, 2002.
28. Haškovcová, H.: *Manuálek o etice*, Brno, IDVPZ, 2000.
29. Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.
30. Helus, Z.: *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987.

31. Honzák, R., Novotná, V.: *Jak se dobře cítit mezi lidmi*. Praha: Grada, 1999.
32. Homola, M.: *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.
33. Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
34. Hrešanová, E.: *Etika jako aplikovaná vědní disciplína*. Biograf, 2004/35.
35. Jankovský, J.: *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003.
36. Jandourek, J.: *Každodenní totality*, Disertační práce, UK Praha, 2001
37. Jarošová, D.: *Teorie moderního ošetrovatelství*, Praha, ISV, 2000. ISBN 80-85866-55-2
38. Jeřábek, J.: *Děti a my*, Praha: VÚP, I / 2005.
39. Kafková, V.: *Z historie ošetrovatelství*. Brno: IDVZ, 1992.
40. Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
41. Kocmanová, A.: *Syndrom vyhoření u sester....*, Výsledky výzkumu – FN Brno, 2005.
42. Kohout, J.: *Etická čítanka*. Praha: SPN, 1992.
43. Kohoutek, R. a kol.: *Základní sociální psychologie*. Cerm 1998.
44. Kolektiv autorů: *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*. Praha: PedF UK, 1995.
45. Kolektiv autorů PedF UK: *Hodnoty a vzdělání*. Praha: PedF UK, 1997.
46. Kolektiv autorů PedF UK: *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: PedF UK, 1994.
47. Komárková, B.: *Tolerance jako podmínka života*. Heršpice: Eman, 1999.
48. Komenský, J.A.: *Vybrané spisy, sv. I*. Praha: SPN, 1958.
49. Komenský, J.A.: *O sobě*. Praha: Odeon, 1987.
50. Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.
51. Kraus, B. a spol.: *Člověk – prostředí – výchova*. Paido 2001.
52. Křivohlavý, J.: *Sdílení naděje*. Praha: Návrat domů, 1987.
53. Křivohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. 1994/4.
54. Křivohlavý, J.: *Psychologie nemoci*. Praha: Grada, 2002.
55. Křivohlavý, J.: *Jak neztratit naději*. Praha: Grada, 2002. ISBN80-7169-551-3
56. Kučerová, S.: *Člověk. Hodnoty. Výchova*. Prešov: ManaCon, 1996.
57. Kučerová, S.: *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: MU, 1990.
58. Lipovecký, G.: *Soumrak povinností*. Praha: Prostor, 1999.
59. Locke, J.: *O výchově*. Praha: SPN, 1984.
60. Lorenz, K.: *Takzvané zlo*. Praha: MF, 1992.
61. Lorenz, K.: *Odumírání lidskosti*. Praha: MF, 1997.
62. Lorenz, K.: *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama, 1990.

63. Loukotka, J.: *Humanismus v naší filosofické tradici a dnešek*, Praha: Svoboda, 1974.
64. Makarenko, A.S.: *Kniha pro rodiče*. Praha: Práce, 1951.
65. Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
66. Masaryk, T.G.: *Ideály humanitní*. Praha: Melantrich, 1990.
67. Masaryk, T.G.: *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990.
68. Mastiliaková, D.: *Profesní ošetřovatelství*. Hradec Králové: LF, 1997.
69. Matějček, Z., Langmeier, J.: *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.
70. Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989.
71. Matoušek, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakl., 1997.
72. Melgosa, J., Posse, R.: *Umění výchovy dítěte*. Praha, Advent – Orion, 2003.
73. Míkulášek, M.: *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003.
74. Moore, T.: *Kniha o duši*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-126-6
75. Morris, D.: *Nahá opice*. Praha: Mladá fronta, 1971.
76. Možný, I.: *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 1999.
77. Možný, I.: *Moderní rodina*. Praha: Slon, 1999.
78. Nakonečný, M.: *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1971.
79. Nezvalová, D.: *Pedagogika pro učitele I*. Olomouc: UP Pedf, 1995.
80. Nováček, P.: *Stav světa na přelomu tisíciletí*. Prostějov: Geoda, 2002.
81. Ochrana, F.: *O smyslu našeho života*. Praha: Ministerstvo obrany ČR, 1994.
82. Palouš, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
83. Palouš, R.: *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum, 1997.
84. Pařízek, V.: *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.
85. Pash, M., a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005.
86. Patočka, J.: *J. A. Komenský*. Praha: Bochum, 1981.
87. Pavlíková, S.: *Modely ošetřovatelství v kostce*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1211-3
88. Pelcová, N. a kol.: *Výchova k humanismu*. Praha: UK PF, 1999.
89. Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995.
90. Pelikán, J.: *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.
91. Pelikán, J.: *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.
92. Pešková, J., Schůdková, L.: *Já, člověk*. Praha: SPN, 1994.
93. Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
94. Plos, J., Vavroušek, J.: *Lidské hodnoty a společnost v pohybu*. Praha: KNI + STUŽ, 1994.

95. Pohunková, D.: *Úcta k životu*. Praha: Zvon, 1991.
96. Popelová, J.: *Cesta J. A. Komenského k všenápravě*. Praha: SPN, 1958.
97. Průcha, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
98. Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
99. Průcha, J.: *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
100. Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1994.
101. Rádl, E.: *Útěcha z filosofie*. Praha: Svoboda, 1994.
102. Reaper, W., Smith L.: *Úvod do světa idejí*. Praha: Vyšehrad, 1994.
103. Rheinwaldová, E.: *Rodičovství není pro každého*. Praha: Motto, 1993.
104. Riegel, K.: *Globalizace a transformace*. Praha: Agora, 2001.
105. Rogers, C.R.: *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
106. Rotter, R.: *Důstojnost lidského života*. Praha: Vyšehrad, 1999.
107. Rozsivalová, E.: *K počátkům výuky ošetřovatelství v Praze*. Praktický lékař, 1966/2.
108. Řičan, P.: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989.
109. Schmidbauer, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000.
110. Schweitzer, A.: *Zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Praha: Vyšehrad, 1989.
111. Schweitzer, A.: *Nauka úcty k životu*. Praha: Supraphon, 1974.
112. Singly, F.: *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999.
113. Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
114. Skalková, J.: *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995.
115. Sokol, J.: *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002.
116. Spaemann, R.: *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda, 1995.
117. Staňková, M.: *Kvalifikační příprava sester*. Brno: IDVZ, 1995.
118. Staňková, M.: *Základy teorie ošetřovatelství*. Praha: LF UK, 1996.
119. Staňková, M.: *České ošetřovatelství*. Brno: IDVZ, 1999.
120. Steindl, R.: *Kontinuita života*. Praha: MF, 1987.
121. Špirudová, L.: *Multikulturní ošetřovatelství ve vzdělávání sester*. Olomouc: UP, 2002.
122. Špirudová, L. a kol.: *Multikulturní ošetřovatelství I, II*. Praha: Grada, 2006.
123. Štěpánková, O.: *Změny v profesi sestry*. Brno: IDVZ, 2005.
124. Štverák, V.: *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1999.
125. Štverák, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
126. Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele*. Praha: ASPI, 2005.

127. Thiel, E.: *Mluvíme tělem*. Praha: Knižní klub, 1997.
128. Tyl, J. a kol.: *Kapitoly ze sociální medicíny a veřejného zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 1998.
129. Úlehla, J.: *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 1999.
130. Valenta, J.: *Učit se být*. Praha: Agentura Strom, 2003.
131. Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006.
132. Valenta, J.: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1999.
133. Vališová, A. a kol.: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004.
134. Vorálková, J.: *Sborník*. Praha: PDF UK, 2003.
135. Vucková, J.: *Ošetřovatelství I*. Praha: Fortuna, 1995.
136. Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.
137. Výrost, J.: *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.
138. Walterová, E. a kol.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2000.
139. Walterová, E., Mareš, J.: *Kurikulární dokumenty*. Praha: VUP, 1998.
140. Wolf, J.: *Člověk a jeho svět*. Praha: Karolinum, 1999.
141. Zavázalová, H. a kol.: *Sociální lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: UK, 2004.
142. Zlámalová, H.: *Tutor distančního vzdělávání – příručka*. Praha: NCDV, 2003.
143. Zákon MŠMT ČR č. 541/2004 Sb., (školský zákon).
144. Zpráva: OECD – *Education policy analysis – 2004/05 EDITION*.
145. Zpráva Rady vlády – *Politika rozvoje lidských zdrojů – vzdělávání*, schváleno RV 2005/4.

WWW stránky:

<http://www.citejournal.org>

<http://www.nvf.cz>

<http://wtd.vlada.cz/scripts>

<http://forum.czechmed.cz>

<http://www.novaskola.cz/org>

<http://www.ceskaskola.cz>

<http://www.educationalworld.com>

<http://www.ucitelske-listy.cz>

<http://www.stenhouse.com>

20 Přílohy

- 1) Práva pacientů
- 2) Etický kodex sester
- 3) Politika rozvoje lidských zdrojů v ČR – Lisabonský proces
- 4) Lisabonský proces

Příloha č. 1) Práva pacientů

Centrální etická komise MZ ČR – definitivní platná verze schválena
a vyhlášena dne 25.2.1992

Práva pacientů jsou etickým kodexem, i když jejich závaznost je mravní povahy, nejsou v rozporu s platnými zákony ČR, naopak z nich vycházejí. Jsou vodítkem ke správnému chování obou partnerů, pacienta i zdravotníka.

1. Pacient má právo na ohleduplnou odbornou zdravotnickou péči prováděnou s porozuměním kvalifikovanými pracovníky.
2. Pacient má právo znát jméno lékaře a dalších zdravotnických pracovníků, kteří ho ošetřují. Má právo žádat soukromí a služby přiměřené možnostem ústavu, jakož i možnost denně se stýkat se členy své rodiny či s přáteli. Omezení takového způsobu (tzv. kontinuálních) návštěv může být provedeno pouze ze závažných důvodů.
3. Pacient má právo získat od svého lékaře údaje potřebné k tomu, aby mohl před zahájením každého dalšího nového diagnostického a terapeutického postupu zasvěceně rozhodnout, zda s ním souhlasí. Vyjma případu akutního ohrožení má být náležitě informován o případných rizicích, která jsou s uvedeným postupem spojena. Pokud existuje více alternativních postupů nebo pokud pacient vyžaduje informace o léčebných alternativách, má na seznámení s nimi právo. Má rovněž právo znát jména osob, které se na nich zúčastní.
4. Pacient má v rozsahu, který povoluje zákon, právo odmítnout léčbu a má být současně informován o zdravotních důsledcích svého rozhodnutí.
5. V průběhu ambulantního i nemocničního vyšetření, ošetření a léčby má nemocný právo na to, aby byly v souvislosti s programem léčby brány maximální ohledy na jeho soukromí a stud. Rozbory jeho případu, konzultace vyšetření a léčba je věcí důvěrou a musí být prováděna diskrétně. Přítomnost osob, které nejsou na léčbě přímo zúčastněni, musí odsouhlasit nemocný a to i ve fakultních zařízeních, pokud si tyto osoby nemocný sám nevybral.

6. Pacient má právo očekávat, že veškeré zprávy a záznamy týkající se jeho léčby jsou považovány za důvěrné. Ochrana informací o nemocném musí být zajištěna i v případech počítačového zpracování.
7. Pacient má právo očekávat, že nemocnice musí podle svých možností přiměřeným způsobem vyhovět pacientovým žádostem o poskytování péče v míře odpovídající povaze onemocnění. Je-li nutné, může být pacient předán jinému léčebnému ústavu, případně tam převezen poté, když mu bylo poskytnuto úplné zdůvodnění a informace o nezbytnosti tohoto předání a ostatních alternativách, které při tom existují. Instituce, která má nemocného převzít do své péče, musí překlad nejprve schválit.
8. Pacient má právo očekávat, že jeho léčba bude vedena s přiměřenou kontinuitou. Má právo vědět předem, jací lékaři, v jakých ordinačních hodinách a na jakém místě jsou mu k dispozici. Po propuštění má právo očekávat, že nemocnice určí postup, jímž bude jeho lékař pokračovat v informacích o tom, jaká bude jeho další péče.
9. Pacient má právo na podrobné a jemu srozumitelné vysvětlení v případě, že se lékař rozhodl k nestandardnímu postupu či experimentu. Písemný vědomý souhlas nemocného je podmínkou k zahájení neterapeutického i terapeutického výzkumu. Pacient může kdykoliv, a to i bez uvedení důvodu z experimentu odstoupit, když byl poučen o případných zdravotnických důsledcích takového rozhodnutí.
10. Nemocný v závěru života má právo na citlivou péči všech zdravotníků, kteří musí respektovat jeho přání, pokud tato nejsou v rozporu s platnými zákony.
11. Pacient má právo a povinnost znát a řídit se platným řádem zdravotnické instituce, kde se léčí (tzv. nemocniční řád). Pacient bude mít právo kontrolovat svůj účet a vyžadovat odůvodnění položek bez ohledu na to, kým je účet placen.

Příloha č. 2) Etický kodex sester

Etický kodex sester vypracovaný Mezinárodní radou sester

Mezinárodní etický kodex pro sestry byl poprvé přijat Mezinárodní radou sester (ICN) v roce 1953. Od té doby byl několikrát revidován a znovu schvalován, tato zatím poslední revize byla provedena v roce 2000.

ÚVOD

Sestry mají čtyři základní povinnosti: pečovat o zdraví, předcházet nemocem, navracet zdraví a zmírňovat utrpení. Potřeba ošetrovatelské péče je všeobecná.

Neodmyslitelnou součástí ošetrovatelské péče je respektování lidských práv, jako je právo na život, na důstojnost a právo na zacházení s úctou.

Ošetrovatelská péče není omezena, pokud jde o věk, barvu pleti, vyznání, kulturní zvyklosti, postižení nebo nemoc, pohlaví, národnost, politické přesvědčení, rasu nebo společenské postavení pacienta.

Sestry poskytují zdravotnické služby jednotlivcům, rodinám a komunitám a koordinují svoje služby se službami jiných oborů.

KODEX ICN (Mezinárodní rada sester)

Etický kodex sester připravený ICN má čtyři hlavní články, které vymezují normy etického chování.

Články Kodexu

1. Sestry a lidé/občané

Sestra má profesní odpovědnost především vůči lidem, kteří potřebují ošetrovatelskou péči.

Při poskytování péče sestra vytváří prostředí, v němž jsou respektována lidská práva, hodnoty, zvyky a duchovní přesvědčení jednotlivce, rodiny a komunity.

Sestra se stará o to, aby byly jednotlivým osobám poskytnuty dostatečné informace, z nichž může vycházet jejich souhlas s péčí a související terapií.

Osobní informace o pacientovi chrání sestra jako důvěrné a tyto informace sděluje dalším lidem pouze po pečlivé úvaze.

Sestra je spolu se společností odpovědná za zahájení a podporu aktivit zaměřených na uspokojování zdravotních a sociálních potřeb občanů, zejména občanů patřících do ohrožených skupin.

Sestra je také spoluzodpovědná za zachování přirozeného prostředí a jeho ochranu před znehodnocováním, znečišťováním, úpadkem a ničením.

2. Sestry a jejich práce/praxe

Sestra nese osobní odpovědnost za svou ošetrovatelskou praxi a za udržování své kvalifikace na potřebné výši průběžným studiem.

Sestra pečuje o své vlastní zdraví, aby nebyla narušena její schopnost poskytovat péči.

Sestra pečlivě posuzuje svou kvalifikaci a své schopnosti při přijímání určité povinnosti a stejně tak posuzuje kvalifikaci a schopnosti osob, které pověřuje plněním určité povinnosti.

Sestra za všech okolností dodržuje pravidla slušného chování, což přispívá k budování dobré pověsti profese a zvyšuje důvěru občanů.

Sestra se při poskytování péče stará o to, aby se při užívání nové techniky a uplatňování vědeckého pokroku dbalo na bezpečnost, důstojnost a lidská práva občanů/pacientů.

3. Sestry a jejich povolání

Sestra hraje rozhodující roli při určování a realizaci přijatelných norem klinické ošetrovatelské praxe, řízení, výzkumu a vzdělávání.

Sestra se aktivně podílí na rozvoji základní soustavy odborných znalostí vycházejících z vědeckého poznání.

Sestra se prostřednictvím profesní organizace podílí na vytváření a zachování slušných/spravedlivých sociálních a ekonomických pracovních podmínek v ošetrovatelství.

4. Sestry a jejich spolupracovníci

Sestra udržuje vztahy spolupráce se svými spolupracovníky z oboru ošetrovatelství a dalších oborů.

Sestra podnikne odpovídající kroky, aby ochránila občany, když je jejich péče ohrožena jejím spolupracovníkem nebo kteroukoliv jinou osobou.

NÁVRHY NA VYUŽÍVÁNÍ ETICKÉHO KODEXU ICN

Etický kodex pro sestry připravený ICN poskytuje návod k aktivitám vycházejícím ze společenských hodnot a potřeb. Bude mít smysl jedině tehdy, pokud to bude živý dokument a bude aplikován na skutečnosti ošetrovatelské a zdravotnické péče v měnící se společnosti.

Aby Kodex splnil svůj účel, je třeba, aby jej sestry pochopily, osvojily si jej a používaly jej při všech aspektech své práce. Musí být k dispozici studentům v průběhu jejich studia a sestrám v průběhu jejich pracovního života.

Využívání jednotlivých článků Etického kodexu ICN

Čtyři články Etického kodexu pro sestry připraveného ICN: *sestry a lidé, sestry a jejich práce/praxe, sestry a jejich profese a sestry a jejich spolupracovníci poskytují* rámec pro normy chování. Následující tabulka pomůže sestrám převést tyto normy do praxe. Sestry a studentky ošetrovatelství tak mohou:

- Studovat normy spadající pod každý článek Kodexu.
- Přemýšlet o tom, co pro vás každá norma znamená. Přemýšlejte o tom, jak můžete uplatnit etiku ve své oblasti ošetrovatelství: v praxi, vzdělání, výzkumu nebo řízení.
- Diskutovat o Kodexu se svými spolupracovníci a dalšími lidmi.
- Použít specifický příklad ze zkušenosti k identifikaci etických dilemat a norem chování, které jsou stanoveny v Kodexu. Sdělte, jak byste dilema řešili.

- Pracovat ve skupinách na objasnění etického rozhodování a dospět ke shodě, pokud jde o normy etického chování.
- Spolupracovat se svou národní asociací sester, spolupracovníky a dalšími při kontinuální aplikaci etických norem v ošetrovatelské praxi, vzdělání, řízení a výzkumu.

Článek Kodexu č. 1: Sestry a lidé

Pracovníci a řídicí pracovníci	Pedagogičtí a výzkumní pracovníci	Národní asociace sester
Poskytovat péči, která respektuje lidská práva a citlivě přistupuje k hodnotám, zvykům a přesvědčení občanů.	Do osnov zařadit informace o tom, že poskytování péče vychází z respektování lidských práv a zásad rovnosti, spravedlnosti a solidarity.	Vytvořit programy a směrnice, které podporují lidská práva a etické normy.
Zajistit kontinuální vzdělávání v etických otázkách.	Při výuce a studiu zajistit možnost zabývat se otázkami etiky a rozhodování.	Lobovat za zapojení sester do výborů zabývajících se otázkami etiky.
Zajistit dostatek informací, které by umožňovaly informovaný souhlas a uplatnění práva souhlasit s léčbou nebo ji odmítnout.	Při výuce a studiu zajistit možnost zabývat se otázkami týkajícími se informovaného souhlasu.	Vytvořit směrnice zabývající se otázkami informovaného souhlasu a zajistit kontinuální vzdělávání v této problematice.
Používat takové systémy dokumentace a zpracování informací, které zajišťují diskretnost.	Do osnov zavést poučení o pojmech soukromí a důvěrnosti informací.	Začlenit otázky soukromí a důvěrnosti informací do národního etického kodexu pro sestry.
Zajišťovat a sledovat bezpečnost prostředí na pracovišti.	Poučit studenty, aby dokázali vnímat význam sociálních aktivit v aktuálních problémech.	Podporovat zdravé a bezpečné prostředí.

Článek Kodexu č. 2: Sestry a praxe

Pracovníci a řídicí pracovníci	Pedagogičtí a výzkumní pracovníci	Národní asociace sester
<p>Vytvořit normy/standardy?? péče a takové pracovní prostředí, které podporují poskytování kvalitní péče.</p>	<p>Při výuce a studiu vytvořit možnosti, které podporují celoživotní vzdělávání a zvyšování kvalifikace pro praxi.</p>	<p>Zajistit možnost kontinuálního vzdělávání prostřednictvím časopisů, konferencí, distančního studia apod.</p>
<p>Zavést do praxe systémy pracovního hodnocení, kontinuálního vzdělávání a systematického obnovování licencí.</p>	<p>Provádět výzkum, který ukazuje spojitost mezi kontinuálním vzděláváním a náležitou kvalifikací pro praxi, a šířit jeho výsledky.</p>	<p>Lobovat za zajištění příležitostí ke kontinuálnímu vzdělávání a vytvoření norem kvalitní péče.</p>
<p>Sledovat a podporovat osobní zdraví ošetrovatelského personálu ve vztahu k jejich schopnosti pracovat.</p>	<p>Propagovat význam osobního zdraví a ilustrovat jeho vztah k ostatním hodnotám.</p>	<p>Propagovat mezi ošetrovatelským personálem zdravý životní styl. Lobovat za zdravé pracovní prostředí a za služby pro sestry.</p>

Článek Kodexu č. 3: Sestry a profese

Pracovníci a řídicí pracovníci	Pedagogičtí a výzkumní pracovníci	Národní asociace sester
Stanovit normy pro ošetrovatelskou praxi, výzkum, vzdělávání a management.	Při výuce a studiu zajistit příležitost zabývat se vytvářením norem pro ošetrovatelskou praxi, výzkum, vzdělávání a management.	Spolupracovat s jinými pracovníky na vytváření norem pro ošetrovatelské vzdělávání, praxi, výzkum a management.
Podporovat na pracovišti provádění výzkumu souvisejícího s ošetrovatelstvím a zdravím a šíření a využívání jeho výsledků.	Provádět výzkum směřující k rozvoji ošetrovatelské profese, šířit a využívat jeho výsledky.	Připravovat prohlášení, směrnice a normy vztahující se k ošetrovatelskému výzkumu.
Podporovat členství v celostátních asociacích sester, aby se pro sestry vytvářely příznivé socioekonomické podmínky.	Studující sestry upozornit na význam profesních sesterských asociací.	Lobovat za spravedlivé sociální a ekonomické podmínky v ošetrovatelství. Připravit směrnice týkající se otázek pracovního prostředí.

Článek Kodexu č. 4: Sestry a lidé

Pracovníci a řídicí pracovníci	Pedagogičtí a výzkumní pracovníci	Národní asociace sester
Budovat povědomí o specifických a překrývajících se funkcích, možnostech vzniku napětí mezi jednotlivými obory.	Rozvíjet pochopení pro role ostatních pracovníků.	Stimulovat spolupráci s ostatními spřízněnými obory.
Vytvořit pracovní systémy, které podporují společné profesní etické hodnoty a chování.	O zásadách ošetrovatelské etiky informovat ostatní zdravotnické pracovníky.	Vytvořit povědomí o etických otázkách jiných profesí.

Vytvořit mechanismy k ochraně jednotlivců, rodin i komunit, je-li jejich péče ohrožena zdravotnickým personálem.	Ve studentech vychovat potřebu chránit jednotlivce, rodiny nebo komunity, když je jejich péče ohrožena zdravotnickým personálem.	Zajistit směrnice a diskusní fóra související se zabezpečením lidí, když je jejich péče ohrožena zdravotnickým personálem.
--	--	--

Šíření etického kodexu pro sestry vytvořeného Mezinárodní radou sester

Aby Etický kodex pro sestry mohl být používán, musí jej sestry znát. Vyzýváme vás, abyste pomohli šířit tento Kodex na školách, kde se vzdělávají budoucí sestry, v tisku pro sestry a dalších hromadných sdělovacích prostředcích. S Kodexem by se měli seznámit také ostatní zdravotničtí pracovníci, veřejnost, skupiny klientů a skupiny tvořící politiku, organizace lidských práv a zaměstnavatelé sester.

Slovníček termínů používaných v Etickém kodexu sester vytvořeném

Mezinárodní radou sester

Co-operative relationship	vztah spolupráce	Profesionální vztah založený na kolegiální a reciproční aktivitě a chování, který má za cíl dosažení určitých cílů.
Co-worker	spolupracovník	Jiné sestry a jiní zdravotničtí a nezdravotničtí pracovníci a odborníci.
Nurse shares with society	sestra se dělí se společností	Sestra, jako zdravotnická pracovníce a občanka, iniciuje a podporuje vhodné aktivity na uspokojování zdravotních a sociálních potřeb obyvatel.
Personal health	osobní zdraví	Duševní, tělesná, sociální a duchovní pohoda sestry.

<p>Personal information</p>	<p>osobní informace</p>	<p>Informace o jednotlivci nebo rodině získané během profesionálního kontaktu, které jsou důvěrného charakteru a jejichž zveřejnění může znamenat porušení práva na soukromí, stud, vznik nepříjemností nebo škody pro jednotlivce nebo rodinu.</p>
<p>related groups</p>	<p>související/příbuzné skupiny</p>	<p>Jiné sestry, zdravotničtí pracovníci nebo jiní pracovníci, kteří poskytují službu jednotlivci, rodině nebo komunitě a jejichž práce vede k dosažení požadovaných cílů.</p>

Příloha č. 3) Lisabonský proces

Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010

Evropská rada vytyčila v Lisabonu v březnu 2000 hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000–2010: Evropa by se měla „*stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“. Tento cíl inicioval přípravu a schválení Pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, na kterém se shodli ministři členských států Evropské unie zodpovědní za vzdělávání a odbornou přípravu. Evropská komise v této souvislosti vytyčila 3 strategické záměry:

Strategický záměr č. 1 – Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii

Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů

Cíl 1.2: Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech

Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny

Strategický záměr č. 2 – Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti

Strategický záměr č. 3 – Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

Cíl 3.1: Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností

Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení

Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků

Cíl 3.4: Posílení mobility a výměn

Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce. Pro práci na jednotlivých cílech byly vytvořeny v rámci Evropské komise pracovní skupiny, v nichž má Česká republika své zástupce.

Národní Lisabonský program (Usnesením ze dne 14. září 2005 č. 1200 vláda České republiky schválila a přijala Národní Lisabonský program)

Příloha č. 4) Politika rozvoje lidských zdrojů v ČR (výňatek o vzdělávání)

Priority Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů

(schválené Radou v dubnu 2005, zohledněny při zpracování Strategie hospodářského růstu ČR)

Priority Rady vlády jsou formulovány s vědomím, že pozitivní přínosy vzdělanosti mají zřejmý, byť obtížně vyčíslitelný význam pro rozvoj demokracie v české společnosti a mají výrazný vliv na zvýšení kvality života obyvatelstva (zvýšení životní úrovně, nižší kriminalitu, snížení nebezpečí sociálního vyloučení...).

Priority Rady vlády dále plně akceptují zásadu rovnosti v přístupu ke vzdělávání, sociální ochraně a trhu práce.

Priority Rady vlády vycházejí ze současných potřeb společnosti a berou v úvahu cíle definované ve Strategii rozvoje lidských zdrojů pro ČR.

Vize Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů

Vizi Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů je, aby Česká republika měla vzdělanou, adaptabilní a mobilní pracovní sílu, konkurenceschopnou v prostředí mezinárodní znalostní ekonomiky.

Cíle Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů jsou:

- rychle a efektivně posílit konkurenceschopnost české populace na mezinárodním trhu práce a podpořit mechanismy, které umožní průběžné sladování poptávky a nabídky na trhu práce*
- rychle a radikálně modernizovat systém strategického řízení rozvoje lidských zdrojů s cílem zabezpečit pro rozvoj hospodářství ČR lidské zdroje v takové kvalitě a struktuře, aby umožňovaly jeho dynamický a trvale udržitelný rozvoj*

Role státu

Dle Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů by se role státu v oblasti rozvoje lidských zdrojů měla soustředit v principu na ty aspekty, které:

- *jsou společnostmi považovány za dovednostní a znalostní minimum jedince v současných podmínkách globální ekonomiky (jako jsou např. schopnosti a motivace k učení, funkční, a zejména informační gramotnost, schopnost řešit problémy, rozhodovat se a nést odpovědnost, znalost jazyků apod.)*
- *nejvýznamnější měrou přispívají k excelenci pracovní síly na mezinárodním trhu práce*
- *povedou k odstraňování bariér a k vytváření příznivých legislativních, finančních a institucionálních podmínek pro jejich rozvoj*
- *zohledňují vývoj vzdělávacích systémů v EU (Lisabonský proces, Maastrichtské komuniké) a trendy evropských trhů práce s ohledem na studijní i pracovní mobilitu občanů.*

1 Zajištění kvalitní pracovní síly

1.1 Obecná vzdělanostní úroveň

Priorita: zajistit kvalifikovanou, adaptabilní a profesně mobilní pracovní sílu pro znalostní ekonomiku

Opatření: posílit úlohu odborného vzdělávání, včetně moderního technického vzdělávání

Opatření:

- zvyšovat funkční gramotnost (především porozumět smyslu přečteného textu a získané znalosti interpretovat a používat – aplikovat),
- rozšiřovat všeobecné znalosti a dovednosti žáků a studentů s důrazem na funkční gramotnost
- posilovat rozvoj přenositelných kompetencí (především schopnosti a motivace k učení, schopnosti řešit problémy, rozhodovat se a ochotu nést odpovědnost)

Opatření: podporovat rozvoj spolupráce škol se zaměstnavateli

Opatření: podporovat zvyšování úrovně jazykové gramotnosti (především anglického jazyka) na všech stupních škol i u dospělé populace

Opatření: podporovat zvyšování ICT (informační a komunikační technologie) gramotnosti na všech stupních škol i u dospělé populace

Priorita: zajistit pracovní sílu na podporu výzkumu, vývoje a inovací (více viz připravovaná Národní inovační politika)

Opatření: motivovat žáky a studenty ke studiu technických a přírodovědných oborů na všech stupních škol

Opatření: zvýšit kvalitu a množství absolventů technických a přírodovědných oborů

Opatření: podporovat technické a přírodovědné obory s vyváženým podílem všeobecných znalostí na úrovni sekundárního a terciárního vzdělávání

1.2 Vzdělávací soustava České republiky

Priorita: rozvíjet moderní ucelenou vzdělávací soustavu s vazbami a návazností mezi jednotlivými vzdělávacími stupni (tj. primárním, sekundárním a terciárním) schopnou reagovat na potřeby společnosti a trhu práce

Opatření: vytvořit příznivé podmínky pro důslednou a úspěšnou implementaci kurikulární reformy (implementaci a tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů při souběžném zajištění kvality výstupu – společná část maturitní zkoušky a jednotné zadávání závěrečných zkoušek, změnu cílů vzdělávání od učiva ke kompetencím...)

Priorita: zavést a podporovat efektivní mechanismy, které umožní průběžnou a rychlou reakci vzdělávacího systému na potřeby trhu práce, rozšiřování jeho nabídky a zvyšování kvality vzdělávacích služeb

Opatření: zkvalitnit a zkoordinovat kariérové poradenství a práci výchovných poradců zvyšováním pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů, zkvalitňováním informací potřebných pro kariérové rozhodování (důsledné zavedení tématu Úvod do světa práce do středních škol, větší spolupráci škol se zaměstnavateli a úřady práce při pomoci dětem, mládeži a rodičům v orientaci na pracovním trhu)

Opatření: na školách podpořit činnost asistentů pedagogů, speciálních pedagogů a školních psychologů jako nezbytnou podmínku pro realizaci cílů vzdělávání

Opatření: přispět k většímu zájmu médií o volbu vzdělávací cesty a o profesní uplatnění

Opatření: racionalizovat a optimalizovat síť odborných středních škol s ohledem na potřeby trhu práce

Opatření: vyžadovat a podporovat inovativní a aktivizační metody výuky a vzdělávání pedagogických pracovníků, zlepšit hygienicko–materiální podmínky výuky (počty žáků ve třídách, vybavenost pomůckami a technikou)

Priorita: dosáhnout takového počtu, struktury a kvality absolventů sekundárního a terciárního vzdělávání, který bude odpovídat potřebám trhu práce

Opatření: rozšířit nabídku vzdělávacích programů v modulovém zpracování s kreditním systémem hodnocení

Opatření: podpořit především ochotu k dalšímu učení, znalost hodnoty práce, schopnost získání informací a jejich analýzy. Rozvíjet kreativní myšlení a schopnosti studentů zejména v oblastech:

- „soft skills“ (komunikace, týmová práce, řídicí práce, zpracování a řešení projektů, právní minimum apod.)
- podnikání, tzn. schopnosti a znalosti založit a řídit vlastní firmu na základě unikátního nápadu, stimulace kreativity a podnikatelské odvahy, ale i odpovědnosti v celém systému vzdělávání

Priorita: internacionalizovat terciární vzdělávání a zvýšit otevřenost českých vysokých škol

Opatření: přispět k větší účasti zahraničních studentů a učitelů na českých vysokých školách

Priorita: udržet talentované a nadané studenty a absolventy na českém trhu práce

1.3 Další profesní vzdělávání

Priorita: zvýšit vertikální i horizontální prostupnost škol a propojit počáteční a další vzdělávání

Opatření: rozvíjet vzdělávací programy v modulovém zpracování se systémem přenosu kreditů

Opatření: ve spolupráci se zaměstnavateli rozvíjet Národní soustavu kvalifikací

Priorita: zvýšit dostupnost a kvalitu dalšího profesního vzdělávání pro všechny

Opatření: využít středních škol jako center vzdělanosti, vytvořit síť škol podporující další vzdělávání. Zainteresovat vysoké školy na pružné a koncepční nabídce programů dalšího vzdělávání, vyplývající z potřeb trhu práce

Priorita: podpořit zvyšování kvality a nabídky dalšího profesního vzdělávání Opatření: vytvořit kvalitní systém akreditací/certifikací lektorů

Opatření: koncipovat tvorbu Národní soustavy kvalifikací tak, aby podpořila realizaci vzdělávacích programů modulárním způsobem

Priorita: podpořit zainteresovanost státu, občanů, zaměstnavatelů a zaměstnanců na dalším a profesním vzdělávání

Opatření: vytvořit systém certifikace a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení

Opatření: podpořit vznik vzdělávacího fondu ČR, nebo podobných nástrojů, které pomohou профinancovat systém dalšího profesního vzdělávání

Opatření: podpořit implementaci certifikovaných systémů řízení lidských zdrojů ve firmách

Priorita: podpořit zvýšení kvality/profesionality pedagogických pracovníků

Opatření: systematicky a výrazněji podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků (formou stáží, kurzů a seminářů s důrazem na praxi a způsob výuky)

Příloha č. 4a)

Národní Lisabonský program 2005 – 2008

Usnesením ze dne 14. září 2005 č. 1200 vláda České republiky schválila Národní Lisabonský program 2005–2008. Program je koncipován jako rámcový dokument a východisko pro vypracování konkrétních legislativních opatření. V dokumentu jsou shrnuty priority a opatření, jejichž cílem je stimulace hospodářského růstu v následujících třech letech. Velmi podstatnou součástí dokumentu je kapitola obsahující priority a opatření v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. Celá zpráva ke stažení na: <http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=754>

Neznámý autor: Účelem vzdělání není zaplnit mysl, ale otevřít ji. Čím více poznatků si osvojíme, tím víc si uvědomíme, co ještě neznáme.

Neznámý autor: V naší kultuře přeceňujeme intelekt. Jsi-li příliš chytrý a chybí Ti cit, může Ti uniknout jádro věci.

John C. Maxwell: Měnit návyky lidí a jejich způsoby myšlení je jako psát instrukce do sněhu za bouře. Každých dvacet minut musíte nápisy obnovovat, dokud si je lidé neosvojí.