

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA ZDRAVOTNICKÝCH STUDIÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2022

Aneta Křivůnková

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií

Moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek

Aneta Křivůnková

2022

Bakalářská práce

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Křiváňková**
Osobní číslo: **Z19175**
Studijní program: **B5349 Porodní asistence**
Studijní obor: **Porodní asistentka**
Téma práce: **Moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek**
Téma práce anglicky: **Modern methods in practical training in midwifery**
Zadávající katedra: **Katedra porodní asistence a zdravotně sociální práce**

Zásady pro vypracování

1. Studium literatury, sběr informací a popis současného stavu řešené problematiky.
2. Stanovení cílů a metodiky práce.
3. Příprava a realizace výzkumného šetření dle stanovené metodiky.
4. Analýza a interpretace získaných dat.
5. Zhodnocení výsledků práce.

Rozsah pracovní zprávy: **35 stran**
Rozsah grafických prací: **dle doporučení vedoucího**
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

1. KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2015. ISBN 978-0-13-389240-6.
2. LENDEROVÁ, Milena a kol. *Ženy s kufříkem a nadějí: Porodní báby a asistentky v českých zemích od poloviny 19. do poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-4475-2.
3. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
4. PROCHÁZKA, Martin. *Porodní asistence*. Praha: Maxdorf, 2020. Jessenius. ISBN 978-80-7345-618-4.
5. RILEY, Richard H. *Manual of simulation in healthcare*. Oxford: University Press, 2015. ISBN 9780198717621.
6. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce újukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Eva Welge, MSc BSc**
Katedra porodní asistence a zdravotně sociální práce

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **5. května 2022**

L.S.

doc. Ing. Jana Holá, Ph.D. v.r.
děkanka

Mgr. Helena Poláčková v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 11. března 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA

Prohlašuji:

Práci s názvem Moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 2. 5. 2022

Aneta Křivůnková v. r.

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří zejména vedoucí práce, paní Evě Welge, MSc, BSc, za její cenné rady, trpělivost, laskavost a čas, který mi věnovala v průběhu psaní mé bakalářské práce.

Děkuji také studentkám 3. ročníku oboru Porodní asistentka Univerzity Pardubice za jejich ochotu zapojit se do mého průzkumného šetření.

ANOTACE

Tématem bakalářské práce jsou moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část popisuje především problematiku týkající se simulační výuky. Průzkumná část interpretuje výsledky kvantitativního dotazníkového šetření, do kterého byly zapojeny studentky 3. ročníku oboru Porodní asistentka.

KLÍČOVÁ SLOVA

Porodní asistentka, simulační výuka, modelové situace, vzdělávání

TITLE

Modern methods in practical training in midwifery.

ANNOTATION

Subject of this bachelor thesis is modern methods in practical training in midwifery. The bachelor thesis is divided into two parts. The theoretical part mainly describes the issues related to simulation teaching. The practical part interprets the results of a quantitative questionnaire survey which involved 3rd year midwifery students.

KEYWORDS

Midwife, simulation teaching, model situation, education

OBSAH

Úvod.....	11
Cíle práce	12
Cíl teoretické části	12
Cíl průzkumné části	12
Teoretická část	13
1 Vývoj vzdělávání porodních asistentek	13
1.1 Historie vzdělávání porodních asistentek v Čechách.....	13
1.2 Současné vzdělávání porodních asistentek v ČR.....	15
2 Terciární vzdělávání	16
2.1 Vzdělávání dospělých	16
2.2 Vzdělávací formy	17
2.3 Vzdělávací metody.....	18
2.4 Vzdělávací teorie.....	19
2.4.1 Kolbova zkušenostní teorie.....	19
2.4.2 Učební styly dle Honey a Mumford	20
2.4.3 Ericssonova teorie záměrného tréninku.....	20
3 Simulace jako moderní metody ve výuce porodních asistentek.....	21
3.1 Historický vývoj simulačních metod	22
3.1.1 Historie simulačních metod v porodní asistenci.....	22
3.2 Průběh simulační výuky	23
3.3 Benefity simulační výuky	24
3.4 Nedostatky simulační výuky	25
Průzkumná část.....	27
4 Metodika průzkumného šetření	27
4.1 Průzkumné otázky.....	28

4.2	Charakteristika průzkumného vzorku	28
4.3	Zpracování a vyhodnocení dat	28
5	Interpretace výsledků průzkumného šetření	29
6	Diskuze	53
7	Závěr	60
8	Použitá literatura	61
9	Přílohy.....	65

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1 - Základní formy vzdělávání dospělých (Plamínek, 2014, s. 41).....	17
Obrázek 2 - Kolbův cyklus učení (Kolb, © 2015, s. 51, vlastní zpracování).....	19
Obrázek 3 - Absolvované střední školy	29
Obrázek 4 - Jiné typy absolvovaných středních škol.....	29
Obrázek 5 - Nejvyšší dosažené vzdělání	30
Obrázek 6 – Důvody pro výběr studia porodní asistence	31
Obrázek 7 - Definice simulační výuky	33
Obrázek 8 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 5	33
Obrázek 9 – Začlenění simulací do výuky.....	34
Obrázek 10 - Odůvodnění odpovědí u otázky č. 6	35
Obrázek 11 - Simulační výuka z hlediska počtu hodin	36
Obrázek 12 - Teoretická příprava před simulační výukou	37
Obrázek 13 - Příprava na simulační výuku.....	38
Obrázek 14 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 11	39
Obrázek 15 - Předměty se simulační výukou	40
Obrázek 16 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 12	41
Obrázek 17 - Nejdůležitější předměty pro praxi.....	42
Obrázek 18 - Nejvíce osvojené dovednosti	43
Obrázek 19 - Nejméně osvojené dovednosti	45
Obrázek 20 - Nemožnost nácviku určité dovednosti	47
Obrázek 21 - Nenatréované dovednosti.....	47
Obrázek 22 - Nejvíce využívané dovednosti	48
Obrázek 23 - Důležitost simulační výuky.....	50
Obrázek 24 - Simulační výuka.....	51
Obrázek 25 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 20	52
Tabulka 1 - Definice simulační výuky.....	32
Tabulka 2 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 9	37
Tabulka 3 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 13	42
Tabulka 4 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 14	44
Tabulka 5 – Odůvodnění výpovědí u otázky č. 15	46
Tabulka 6 - Rozdíl mezi simulacemi a praxí	49

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

aj.	a jiné
č.	číslo
ČKPA	Česká komora porodních asistentek
ČR	Česká republika
PA	porodní asistentka
resp.	respektive
tzv.	takzvaný
WHO	Světová zdravotnická organizace

ÚVOD

Porodní asistentka je bezpochyby jednou z nejkrásnějších profesí. K vykonávání této profese je však podmínkou dosažení požadovaného vzdělání, tedy úspěšně ukončené bakalářské studium oboru Porodní asistentka.

Ke vzdělávacímu programu Porodní asistence neodmyslitelně patří praktický výcvik. Jeho hlavním cílem je přispět k získávání kvalitních dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro výkon praxe ve zdravotnických zařízeních (Miteva, Nikolová, 2018). Praktický výcvik umožňuje studentům zejména vyzkoušet si praktické dovednosti, komunikaci a týmovou spolupráci v různých reálných, někdy i nelehkých a život ohrožujících situacích, ve kterých se porodní asistentka může ocitnout. Simulace vedou k přípravě na danou situaci se správnou reakcí, čímž se snižuje riziko mortality a morbidit u pacientů (Halířová, 2018). K nejmodernějším metodám praktického výcviku patří tzv. simulační výuka, která má za cíl vytvářet modelové situace a realistické podmínky, které mají odrážet skutečnost z nemocničního prostředí a připravovat tak studenty pro vykonávání jejich budoucí profese (Andraščíková, Rybářová, 2017). Dle Světové zdravotnické organizace není však simulační výuka určena pouze studentům. Naopak WHO důrazně doporučuje zařadit simulace do celoživotního vzdělávání všech nelékařských zdravotních pracovníků s cílem transformace a rozšiřování jejich vzdělávání pro zlepšování kvality poskytované péče a zajištění bezpečnosti pacientů (WHO, 2018).

Již dříve bylo dokázáno, že nejlepším stylem učení je vlastní zkušenost (Halířová, 2018). Několik set let před naším letopočtem čínský filozof Confucius pravil: „*Slyším a zapomenu, vidím a vzpomenu si, udělám to a chápu to*“ (Moravcová, Welge, 2020). Tohoto poznatku bylo využito v mnoha odvětvích lidské činnosti. Nejrozličnější simulátory pro svou profesí využívají tedy nejenom zdravotníci, ale třeba i piloti nebo vojáci (Halířová, 2018).

Přestože má simulační výuka značné výhody, není prozatím v České republice příliš rozšířená (Halířová, 2018).

Cílem této bakalářské práce je přiblížit čtenáři problematiku simulační výuky a zdůraznit její přínos a důležitost pro vykonávání budoucí profese porodní asistentky.

CÍLE PRÁCE

Cíl teoretické části

Cílem teoretické části bakalářské práce je přiblížit čtenáři problematiku týkající se simulační výuky, včetně její historie, a zdůraznit její přínos a důležitost pro vykonávání budoucí profese porodní asistentky.

Cíl průzkumné části

Cílem průzkumné části bakalářské práce je prezentace výsledků kvantitativního dotazníkového šetření, do kterého byly zapojeny studentky 3. ročníku oboru Porodní asistentka, přičemž hlavními cíli toho průzkumu bylo:

- zjistit, jak studentky definují pojem „simulační výuka“,
- zjistit názory studentek na simulační výuku,
- zjistit, jaký efekt má simulační výuka na vykonávání odborné praxe studentek,
- zjistit, v čem vnímají studentky největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním jejich odborné praxe ve zdravotnických zařízeních.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ PORODNÍCH ASISTENTEK

Porodní asistence, nebo také zastarale babictví, má svou dlouholetou historii a patří k nejstarším zdravotnickým oborům (Veselá, Wilhelmová, 2017). Vránová uvádí, že „*profese porodních asistentek (porodních bab) je stará jako lidstvo samo*“ (Vránová, 2007, s. 7). Avšak po řadu století nebyl tomuto povolání přikládán takový význam, jaký by si zasloužil. Zpočátku byla rodičkám poskytována péče pouze laicky, a to od starších a zkušenějších žen, které nebyly nikterak vzdělávány a svou profesí porodní báby vykonávaly pouze na základě zvyků a zkušeností, které si předávaly z generace na generaci (Procházka, 2020, s. 23).

1.1 Historie vzdělávání porodních asistentek v Čechách

Prvního vzdělávání se porodním babičkám dostalo již ve 14. století se založením Karlovy Univerzity v Praze v roce 1348, kdy jim byla přednášena problematika týkající se porodnictví a gynekologie. Jednalo se pouze o teoretické učení, žádná praktická výuka jim nebyla prozatím umožněna (Vránová, 2008).

Již ze 17. století existují důkazy o tom, že porodní báby musely na pražské lékařské fakultě projít určitými zkouškami, aby mohly chodit k porodům (Lenderová, 2020, s. 26).

Největším mezníkem se však pro porodní babičky stala až reformní činnost za vlády Marie Terezie, která zapříčinila náhlý zájem o porodní báby ze strany státu. V roce 1745 byl vydán dvorský dekret, na jehož základě byla porodním babičkám přednášena anatomie, jejíž součástí byla povinná účast na pitvách mrtvých ženských těl (Lenderová, 2020, s. 27). Prvním krokem pro rozvoj vzdělanosti porodních asistentek v Čechách byl *Generální zdravotní řád pro Království české*, který byl v platnosti od 24. července 1753 a vymezoval jasně stanovené pravomoce a povinnosti, podle kterých se museli řídit nejenom porodní asistentky, ale i jiní zdravotníci (Lenderová, 2020, s. 27). V roce 1770 se tento řád uzákonil a platil pro celou habsburskou říši po dobu více než 100 let. V tomto období také vyšla řada učebnic pro porodní báby, které byly dostupné v českém i německém jazyce. V obou jazycích byla vedena i jejich výuka (Vránová, 2007, s. 39).

Stát ale na porodní asistentky kladl rok od roku čím dál větší požadavky. V roce 1804 vznikl pro porodní babičky první studijní řád, v němž byl ustanoven pevný program výuky (Lenderová, 2020, s. 31). Studium zahrnovalo porodnické kurzy na univerzitě či lyceu a minimálně dvoutříměsíční odbornou praxi v porodnici (Vránová, 2008). Následně musely

porodní babičky projít zkouškou, během které musely „předvést porod na fantomu nebo mrtvém těle, prokázat zručnost v potřebných hmatech a obracech při fyziologicky probíhajících porodech, znalosti z teoretického, praktického i soudního lékařství“ (Lenderová, 2020, s. 31). Po jejím úspěšném absolvování byly odměněny diplomem (Vránová, 2008). V tomto období se na vzdělávání porodních asistentek významně podílel doktor Antonín Jungmann, který na pražské univerzitě přednášel porodnictví a mimo jiné napsal pro porodní báby učebnici *Úvod k babení*. Díky Jungmannově zásluze bylo v době jeho působení řádně vyškoleno téměř 8 tisíc porodních babiček (Doležal, 2001, s. 35).

Dle Vránové se „brzy po získání státní samostatnosti začaly ozývat hlasy volající po reorganizaci výuky porodních babiček“. V rozporu s tímto tvrzením však v roce 1920 ministerstvo zdravotnictví přerušilo jejich výuku. Důvodem měl být dostatek školených babiček v Čechách (Vránová, 2007, s. 89). Po marném volání o změnu byl až v roce 1928 vydán Zákon č. 200/1928 Sb. „*O pomocné praxi porodnické, jakož i o vzdělání a výcviku porodních asistentek*“, který zrušil dosavadní předpisy a mimo jiné rozšířil kompetence porodních asistentek (Lenderová, 2020, s. 65). Ve stejném roce také došlo ke změně pojmenování profese porodní babičky, kdy se začal nově používat název porodní asistentka (Vránová, 2007, s. 89).

V roce 1947 se vzdělávání porodních asistentek prodloužilo na dva roky. V té době byly ale v tehdejší Československu k dispozici pouze dva studijní ústavy, a to v Pardubicích a v Ostravě (Vránová, 2007, s. 89).

V akademickém roce 1955/1956 bylo zavedeno čtyřleté studium porodní asistence, jenž muselo být pro vykonávání profese porodní asistentky úspěšně zakončeno maturitní zkouškou (Vránová, 2007, s. 89).

V letech 1958/1959 bylo pro porodní asistentky zahájeno na středních zdravotnických školách dvouleté denní, či dálkové pomaturitní studium, které bylo rovněž zakončeno maturitní zkouškou. V sedmdesátých letech bylo mimo jiné k dispozici i jednoleté studium pro všeobecné, či dětské sestry, jež pracovaly v porodnicích, a chtěly se stát porodními asistentkami. V roce 1965 došlo opět ke změně názvu profese porodní asistentky, kdy se začalo používat označení ženská sestra. Toto označení se používalo až do roku 1993, kdy došlo k opětovnému navrácení původního pojmenování této profese – porodní asistentka (Vránová, 2007, s. 90).

Ve školním roce 1995/1996 bylo dvouleté pomaturitní studium nahrazeno novým tříletým studijním oborem Diplomovaná porodní asistentka (Vránová, 2007, s. 90). Tuto formu studia později nahradilo vysokoškolské vzdělávání.

1.2 Současné vzdělávání porodních asistentek v ČR

Již od akademického roku 2001/2002 probíhá vzdělávání porodních asistentek na půdách vysokých škol. V současné době se jedná o samostatný tříletý bakalářský studijní program Porodní asistence (Procházka, 2020, s. 26). Dle uvážení je možnost výběru mezi prezenčním, tedy denním, či kombinovaným, tedy dálkovým, studiem, které je nutno zdárně zakončit státní závěrečnou zkouškou pro povolení k vykonávání profese porodní asistentky. Ta spočívá v obhájení závěrečné bakalářské práce a v úspěšném absolvování ústní zkoušky zaměřené na porodní asistenci, porodnictví, gynekologii, neonatologii a humanitní vědy (MZ ČR, 2019).

V současnosti lze porodní asistenci studovat na 12 vysokých školách v ČR – viz *Příloha A* (ČKPA, © 2013-2021).

Pro absolventky bakalářského vzdělávacího programu porodní asistence je k dispozici v ČR navazující magisterské studium (viz *Příloha B*), jehož doba trvá dva roky a je možné ho studovat v prezenční, či kombinované formě dle nabídky jednotlivých vysokých škol (Pražský, 2013).

Stejně jako jiné obory ve zdravotnictví, tak i porodní asistence se neustále vyvíjí a je potřeba, aby porodní asistentky poskytovaly péči v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky. K prohlubování vědomostí a dovedností slouží porodním asistentkám kontinuální proces celoživotního vzdělávání (Boudová, 2011). Možnostmi takového vzdělávání jsou nejrůznější certifikované kurzy, semináře, workshopy, které se liší svým rozsahem i délkou. Po úspěšném absolvování daného kurzu získávají porodní asistentky certifikát a zvyšují tak svou kvalifikaci (Pražský, 2013).

Je tedy zřejmé, že vzdělávání porodních asistentek udělalo od prvopočátků jeho vzniku velký progres, díky kterému nyní mohou porodní asistentky nabízet velmi kvalitní služby.

2 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Terciárním vzděláváním se rozumí vysokoškolské vzdělávání, vzdělávání na vyšších odborných školách a také konzervatořích (Topinková, 2017).

Obecně můžeme pojem vzdělávání definovat jako záměrné a organizované učení, jehož cílem je dosáhnout jistých kompetencí a způsobilosti k vykonávání určité činnosti (Plamínek, 2014).

V současné době je získání určité kvalifikace nezbytným předpokladem pro vykonávání celé řady profesí, včetně porodní asistentky. Dalo by se tedy říci, že vzdělávání je cesta k vysněnému zaměstnání, k prosperující budoucnosti, stejně jako k lepšímu platovému ohodnocení.

2.1 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých můžeme definovat jako *„proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností“* (Průcha, 2014, s. 206). V podstatě se jedná o komplexní systém organizovaných, či individuálních aktivit, které určitým způsobem rozvíjejí doposud získané vědomosti a dovednosti (Palbuchtová, 2014).

Vzdělávání dospělých má svá jistá specifika. Je potřeba mít na paměti, že u každého dospělého jedince je schopnost učit se velmi různorodá. Může být ovlivňována mnoha faktory, mezi které patří osobní a rodinné starosti, vlastní motivace, pracovní činnost a s ní spojen nedostatek času a vlastní vyčerpání, či určité předchozí zkušenosti (Ouhřabková, 2017). Pro efektivní vzdělávání dospělých je nutné aktivně zapojit všechny účastníky do výuky, přičemž se musí zvolit takové interaktivní metody, aby byly ze strany dospělých chápány jako prostředky učení, nikoliv jako hry. Veškerou aktivitu účastníků je třeba ocenit, jelikož důležitou roli ve vzdělávání dospělých hraje motivace (Palbuchtová, 2014).

Vzdělávání dospělých se věnuje vědní disciplína nazývaná jako **andragogika**. Někdy je andragogika chápána jako synonymum vzdělávání dospělých. Ve skutečnosti se však jedná o dva zcela odlišné pojmy. Andragogika je obecná věda o vzdělávání dospělých, kdežto vzdělávání dospělých je souhrnný název pro vzdělávací aktivity (Palbuchtová, 2014). Palán definuje andragogiku jako *„vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací“* (Palán, 2002).

2.2 Vzdělávací formy

V různých odborných literaturách můžeme narazit na odlišná pojetí vzdělávacích forem. Existuje totiž celá řada pohledů, podle kterých se jednotlivé formy vzdělávání vymezují a dělí.

Rohlíková s Vejvodovou popisují z pohledu organizace tři základní organizační formy výuky, kam řadí **frontální výuku**, jež se zaměřuje na učitele, respektive na přednášejícího, který zprostředkovává vzdělávací obsah a případně rozdává studentům pokyny, přičemž tato forma vzdělávání může vést k pasivitě studentů. Dalším typem je **skupinová výuka**, která je založena na vrstevnické spolupráci, kdy si studenti vzájemně pomáhají, rozdělují si práci, povzbuzují se, kontrolují se a učí se od druhých. Jako poslední je v knize popsána **individuální výuka**, která je přizpůsobena každému studentovi dle jeho možností a schopností. Studentům je poskytnut prostor pro samostatnou práci, vlastní aktivitu, či samostudium zahrnující sebepoznání, seberegulaci a sebekontrolu. Učitel je zde v pozici poskytovatele individuálních konzultací (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 20).

Plamínek měl na vzdělávací formy zase jiný pohled, a tak ve své knize definoval šest základních forem. Mezi ně patří školení, trénink, konzultace, koučování a učení se z vlastního výkonu, či z výkonu učitele. Tyto formy vzdělávání se mezi sebou liší především vztahem k realitě a také tím, do jaké míry se zapojuje student do praktického dění – viz *Obrázek 1*. Vzdělávací formy vyobrazené nahoře osy poukazují spíše na teoretické vzdělávání, kdy je student zleva posluchačem, dotazovatelem a pozorovatelem. Dolní polovina osy naopak znázorňuje takové formy, během kterých se student aktivně zapojuje do vzdělávací akce, kdy již musí sám přemýšlet a pracovat. Z hlediska vztahu k realitě ukazuje obrázek v levé části pouze přípravu na reálné situace. Střední část obrázku poukazuje na formy, které již pracují se skutečnými případy z praxe, ale jen nanečisto. V pravé části obrázku nalezneme vzdělávací formy, které již řeší konkrétní reálné případy (Plamínek, 2014, s. 40-41).



Obrázek 1 - Základní formy vzdělávání dospělých (Plamínek, 2014, s. 41)

Na základě vysokoškolského vzdělávání můžeme rozlišit dvě základní formy studia. První formou je **presenční studium**, jehož principem je každodenní docházka studentů do vzdělávací instituce. Tou druhou formou je **kombinované studium**, které probíhá hlavně distančně za pomoci upravených studijních materiálů a částečného samostudia (Hronek, 2010).

2.3 Vzdělávací metody

„Metodou vzdělávání se rozumí záměrné uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti ve směru k vzdělávanému (posluchači, studentu) tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle“ (Palbuchtová, 2014).

Vzdělávacích metod je nepřeberné množství. Není jednoduché pro efektivní vzdělávání dospělých vybrat tu jedinou správnou, jelikož každý student má jiný učební styl. Proto nejvhodnějším řešením k dosažení vysoké kvality ve vzdělávání je jednotlivé metody kombinovat (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 111-113).

Jednou z nejvyužívanějších metod je **přednáška**, která umožňuje velké skupině studentů (až několik stovek) předat, na základě teoretického výkladu, značné množství informací (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 23). Nevýhodou této metody je nemožnost vzájemné interakce přednášejícího se studenty. Z pohledu uchování informací v paměti je rovněž tato metoda neefektivní (Palbuchtová, 2014).

Další metodou je **seminář**, který obvykle doplňuje přednášku. Jeho cílem je prohloubit teoretické znalosti získané právě během přednášky. Zaměřuje se na aktivitu studentů i na diskuzi, během kterých mají studenti možnost rozvíjet své komunikační schopnosti (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 34).

Obdobou seminářů jsou **cvičení**, která většinou navazují na přednášky, ale mohou tvořit i samostatné bloky. Bývají nejčastěji uspořádána v malých skupinách, kdy počet účastníků obvykle nepřekročí hranici dvaceti studentů. Můžeme se setkat s různými typy cvičení. Jedním z nich jsou laboratorní cvičení, která se zaměřují na badatelskou činnost. Dalším typem jsou praktická cvičení, jež slouží k nácviku nejrůznějších dovedností, k týmové spolupráci, komunikaci a k aplikaci získaných teoretických poznatků na konkrétní výkony (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 37-38).

Specifickou formou praktických cvičení je **simulační výuka**, která je stěžejním tématem této bakalářské práce, proto se jí budeme věnovat v celé jedné kapitole (viz *Kapitola 3*).

V rámci některých vzdělávacích institucí probíhá rovněž **odborná praxe**, která je nedílnou součástí především pro studenty zdravotnických oborů. Během praxe mají studenti možnost se seznámit s realitou své profese, získat si k ní vztah a mimo jiné se začlenit do běžných pracovních podmínek (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 70-71).

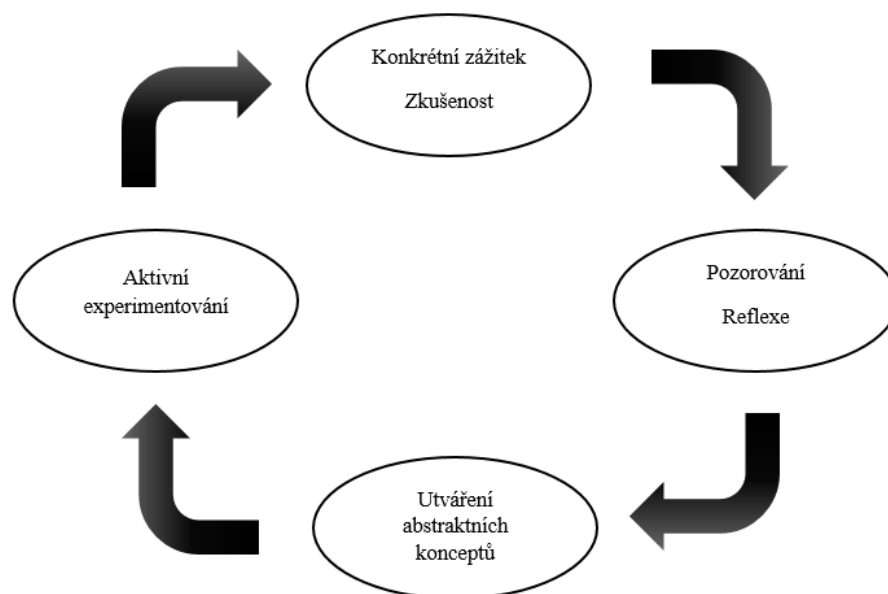
2.4 Vzdělávací teorie

Vzdělávání jakožto proces je založeno na několika teoriích. Vzhledem k tématu bakalářské práce zde budou popsány jen nejvýznamnější teorie postavené na zkušenostním učení, které úzce souvisí s dosažením určitých dovedností v rámci simulační výuky.

2.4.1 Kolbova zkušenostní teorie

Autorem této teorie je David Allen Kolb, americký sociolog a teoretik vzdělávání, který je proslulý svými výzkumy v oblasti zážitkového učení (Kolb, 1984).

Kolb (1984) ve své teorii vychází z toho, že zkušenost je hlavní hnací silou při učení, neboť znalosti jsou získávány prostřednictvím vlastních zážitků. V průběhu uchopení zážitku získává člověk určitou informaci, kterou následně převede do budoucích znalostí a činů. Na základě těchto poznatků byl vytvořen jistý model učení, po svém autorovi nazývaný jako Kolbův cyklus, jenž probíhá ve čtyřech na sebe navazujících částí – viz *Obrázek 2* (Zhou, Brown, 2015, s. 52; Kolb, 1984, s. 24-26).



Obrázek 2 - Kolbův cyklus učení (Kolb, © 2015, s. 51, vlastní zpracování)

Kolbův cyklus začíná konkrétní zkušeností, na které je postaven celý proces učení. Tato zkušenost poté vede k pozorování a reflexi. Po období reflektivního pozorování si člověk skládá své myšlenky dohromady a tvoří abstraktní koncepty, které poslouží jako vodítka pro budoucí činy. Následuje aktivní experimentování, během kterého člověk testuje vodítka, která si vytvořil v předchozím kroku, v nových situacích, což vede k novým zkušenostem a k obnovení cyklu (Zhou, Brown, 2015, s. 52).

2.4.2 Učební styly dle Honey a Mumford

Honey s Mumfordem jsou představitelé teorie, která se opírá o názor, že zkušenostní učení nemusí vyhovovat všem jedincům. Provedli proto studii, kdy na základě jejích výsledků rozvrhli jednotlivce do čtyř základních kategorií podle preference jejich učebního stylu (Mumford, 1993, s. 52-53).

První kategorii tvoří **aktivisté**, kteří se aktivně zapojují do interaktivních metod výuky. Rádi si vše zkusí z první ruky a na vlastní kůži (Mumford, 1993, s. 53). Dalo by se říci, že jdou do všeho po hlavě a naučí se nejvíce z vlastních zkušeností.

Další skupinu tvoří **reflektující** typ jedinců, kteří si rádi sbírají data a informace, která před vyvozováním jakýchkoliv závěrů nejdříve pečlivě analyzují. Dívají se na věci z různých úhlů a nejvíce se učí pozorováním ostatních (Mumford, 1993, s. 54).

Třetím typem jsou **teoretici**, kteří přemýšlí velmi racionálně. Mají tendenci se oddalovat ostatním. Ve věcech mají rádi pořádek a systém. Jejich myšlení je logické a nejvíce se učí ze svých zvědavých dotazů (Mumford, 1993, s. 54).

Poslední kategorii představují **pragmatici**, kteří preferují získávat takové znalosti a dovednosti, které by mohly využít ve svém praktickém životě. Veškeré příležitosti i problémy přijímají jako výzvu (Mumford, 1993, s. 54).

2.4.3 Ericssonova teorie záměrného tréninku

Tato teorie je založena na tom, že mimořádných schopností a dovedností může docílit téměř každý, kdo určité činnosti věnuje dostatečnou námahu a dostane se mu patřičných podmínek. Na tento fakt poukazuje i Ericssonův výzkum, který prováděl u elitních sportovců, hudebníků a umělců. Z jeho studie vyplynulo, že největší pokrok se objevil tam, kde jedinci mohli určité aktivity opakovat, získali kvalitní zpětnou vazbu a mohli se tak ponaučit z vlastních chyb. Tyto klíčové činnosti pojmenoval jako záměrný trénink (*deliberate practice*), který dále Ericsson definuje jako „*příslušné, monotónní a namáhavé činnosti prováděné s konkrétním cílem zlepšení daného výkonu*“ (Masarykova univerzita, 2017).

3 SIMULACE JAKO MODERNÍ METODY VE VÝUCE PORODNÍCH ASISTENTEK

Pojem simulace je odvozen z latinského slova „simulare“, což znamená kopírovat. Simulaci můžeme definovat jako metodu, při které je uměle vytvořen soubor podmínek vycházejících ze skutečných životních situací k dosažení potřebných zkušeností, postojů a dovedností prostřednictvím zážitkového učení (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017). Jinými slovy nám simulace umožňují bezpečný trénink takových dovedností, které nelze jednoduše natrénovat ve zcela reálných situacích, a zároveň nám poskytují bezpečí při nácviku těchto modelových situací, kdy můžeme chybovat bez rizika ohrožení sebe či kohokoliv jiného (Moravcová, Welge, 2020; Ouhרבková, 2017). Právě učení se z vlastních chyb je předností simulační výuky. Zásadou je účastníky těchto modelových situací netrestat, ale předat jim kvalitní zpětnou vazbu s rozбором jejich jednání a postojů v rámci simulace (Moravcová, Welge, 2020).

Simulační výuka ve zdravotnictví se využívá především k nácviku takových modelových situací, které nelze zcela simulovat na skutečných pacientech (Moravcová, Welge, 2020). Umožňuje tedy studentům natrénovat praktické i komunikační dovednosti, stejně tak týmovou spolupráci, při řešení nejrůznějších neočekávaných, problémových a často život ohrožujících situací, které mohou studenty zastihnout v reálném životě. Simulace vedou k přípravě na danou situaci se správnou reakcí, čímž se snižuje riziko mortality a morbidit u pacientů (Halířová, 2018). Cílem simulační výuky tedy je zapojit studenty do modelových scénářů, které mají odrážet skutečnost z nemocničního prostředí a připravovat tak studenty pro vykonávání jejich budoucí profese (Andraščíková, Rybářová, 2017).

Simulační výuka se řadí do tzv. zážitkové pedagogiky, která klade důraz na aktivní zapojení všech účastníků do dané modelové situace. V neposlední řadě je tato forma výuky zaměřena na rozvoj komunikačních schopností a týmové spolupráce (Havelková, 2021).

Přestože má simulační výuka dlouholetou historii, doporučila Světová zdravotnická organizace zařadit simulace do zdravotnického vzdělávání až v roce 2009 (Moravcová, Welge, 2020). V současné době však WHO důrazně doporučuje zařadit simulace nejen do školského vzdělávání, ale i do celoživotního vzdělávání všech nelékařských zdravotních pracovníků s cílem navyšování jejich zkušeností, dovedností a kompetencí k ochraně pacientů před zbytečným ohrožením jejich zdraví a ke zlepšení celkové kvality péče (WHO, 2018; Halířová, 2018).

3.1 Historický vývoj simulačních metod

Původ simulací pramení z leteckého průmyslu, kdy v roce 1909 byl poprvé vytvořen letecký simulátor k výcviku pilotů a palubního personálu. V současné době je tento výcvik na simulátorech v leteckém odvětví povinný a zavedený celosvětově (Moravcová, Welge, 2020). Letové simulace vytvářejí kontrolované a bezpečné prostředí, kde jsou cvičenci vystavováni vysoce rizikovým podmínkám, které by v reálném životě mohli zažít jen zřídka. Právě tyto simulace vedou k přípravě na krizové situace se správnou a pohotovou reakcí, čímž se snižuje riziko vzniku případných život ohrožujících komplikací. Kromě toho je simulační proces standardizovaný s různými úrovněmi složitosti, což umožňuje pilotům neustále se zlepšovat a dosahovat tak vyšší odbornosti (Jones, 2015).

Od té doby se simulace neustále zdokonalovaly a začaly se objevovat v různých dalších odvětvích. V 80. letech 20. století se nechal inspirovat leteckým průmyslem David Gaba, který se proslavil vytvořením simulátoru ve formě počítačového modelu určeného pro trénink anestezie a intenzivní péče. Během pozorování leteckého výcviku si totiž Gaba uvědomil, že podobná forma výuky ve zdravotnictví chybí. Gaba mimo jiné kladl i velký důraz na vzájemnou spolupráci a komunikaci. Pozorováním letových simulací totiž zjistil, že je mnohem důležitější trénovat, jak v krizových situacích komunikovat a spolupracovat, než nacvičovat pouze samotný postup (Halířová, 2018).

3.1.1 Historie simulačních metod v porodní asistenci

Využití simulací v porodní asistenci sahá až do 18. století našeho letopočtu, kdy francouzská porodní bába Madame du Coudray vytvořila realistický anatomický model ženské pánve a figurínu plodu v životní velikosti k simulovanému nácviku vedení porodu porodními asistentkami (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017; Moravcová, Welge 2020).

„V roce 1739 skotský porodník William Smellie vytvořil ženské porodní modely ze skutečné pánve s vazy, svaly, kůží z umělých materiálů a využil látkové panenky velikosti plodu k simulaci a nácviku vedení porodu“ (Moravcová, Welge, 2020).

Vytvoření těchto simulovaných modelů plynule navázalo na letité zkušenosti porodních bab a lékařů, kdy se veškeré dovednosti předávaly z generace na generaci od těch jednodušších po ty složitější. Hlavní zásluhu na vytvoření těchto simulací měla vzdělávací reforma, která trvá dodnes a jejím základním cílem je dokonale připravit studenty do klinické praxe (Moravcová, Welge, 2020; Havelková, 2021).

3.2 Průběh simulační výuky

Každá simulační výuka by měla být vedena podle jasně stanoveného řádu, který určuje jistá pravidla, jež by měla být dodržována pro správný účel simulací (Riley, 2015, s. 202). Na základě tohoto poznatku Světová zdravotnická organizace vymezila základní koncepty pro efektivní vedení simulační výuky (WHO, 2018).

Úvodní fází všech simulací by měl být **briefing**, z angličtiny překládáno jako instruktáž. V podstatě se jedná o řízenou informační schůzku bezprostředně před začátkem simulační výuky s cílem seznámit účastníky se scénářem a obecným průběhem simulace. Obsahem briefingu je tedy poskytnutí základních informací ohledně samotného kurzu, seznámení účastníků s vybavením, prostředím a simulačními modely. Důležité je také vysvětlit účastníkům jejich role v rámci modelových situací (WHO, 2018). Jistě je i v rámci briefingu vhodné ujasnit studentům, že podstatou simulací není předvést bezchybný výkon, ale dokázat se ponaučit z vlastních chyb. Měla by se navodit přátelská a důvěrná atmosféra k potlačení případného studu, obav a strachu z vlastního selhání (Strnadová, 2019).

Na briefing navazuje tzv. fáze **uvažování**, jejíž podstatou je připomenout si a shrnout teoretické znalosti, které následně účastníci využijí v rámci simulace a propojí si je tak s praktickými dovednostmi (WHO, 2018).

Po zopakování a ujasnění teoretických poznatků se může konečně přistoupit k samotné simulaci. Ta probíhá formou **simulovaných klinických scénářů** založených na skutečné, či potencionální situaci, která může účastníky potkat v reálném světě (WHO, 2018). V porodní asistenci se simulují především akutní a kritické stavy, ke kterým řadíme například prolaps pupečníku, porod koncem pánevním, dystokii ramének, peripartální život ohrožující krvácení či resuscitaci novorozence.

Aby byla simulace úspěšná, vyžaduje pečlivé plánování, implementaci a závěrečný rozbor (WHO, 2018). Prvním krokem při vytváření scénáře je identifikace úrovně studentů a jejich vzdělávacích potřeb a následně stanovení cílů simulace (Norman, Dore, Grierson, 2012). Cíle by měly být jasné, přiměřené znalostem a zkušenostem studentů, aby byly proveditelné. Pro simulovanou klinickou zkušenost se doporučuje použití skutečných klinických případů pro vytvoření scénářů, jež by co nejpřesněji reprezentovaly skutečný kontext (WHO, 2018).

Poslední a nejdůležitější fází simulační výuky je tzv. **debriefing**, z angličtiny překládáno jako závěrečný rozbor. Halířová ve své práci uvádí, že se debriefing považuje za „*srdce i duši celé simulace*“. *Účastníci nashromáždí během simulačního scénáře plno prožitků i dojmů, které jsou*

obohacené o spolupráci s ostatními účastníky. Ovšem aby byl tento materiál pro nás opravdu cenný, je nutné tyto prožitky otevřeně projednat, projít znovu, pomalu a podrobněji analyzovat“ (Halířová, 2018). V podstatě se jedná o aktivitu, která následuje ihned po dokončené simulaci a umožňuje účastníkům sebekriticky zhodnotit intervence prováděné během simulovaného klinického scénáře. Debriefing však vyžaduje oboustrannou komunikaci mezi školiteli a účastníky, přičemž se od školitelů očekává profesionální přístup, kdy účastníky nebudou trestat a hodnotit, ale poskytnou jim kvalitní zpětnou vazbu a prostor pro diskuzi. Hlavním účelem debriefingu je poskytnout studentům klíčovou příležitost strukturovat své myšlenkové procesy a analyzovat činnosti v rámci simulovaného scénáře. Snahou studentů pak je ponaučit se z vlastních chyb prostřednictvím sebereflexe s cílem zlepšit výkon do budoucích situací (WHO, 2018).

Dobře strukturovaný debriefing produkuje pozitivní reflektivní výsledky. Lze ho provést různými způsoby, z nichž jeden má čtyři fáze. První fází tvoří **meeting**, kdy je důležité umožnit studentům popsat, co se stalo, a odhalit, jak se cítili během simulace. Druhou fází je **pozitivní posílení**, kdy je poskytnut prostor školitelům zamyslet se nad pozitivními aspekty souvisejícími s výkonem studentů. Třetím stádiem je **analýza**, jejímž cílem je pomoci studentům odhalit chyby během simulace, diskutovat o nich a najít nápravné strategie pro budoucí situace. Vědomá a záměrná analýza postupů je nezbytná, aby studenti dokázali identifikovat, co udělali špatně a uvědomili si, jaké dopady by jejich rozhodnutí mělo na skutečného pacienta. Obecně platí, že reflexe provedených nebo pozorovaných intervencí umožňuje studentům získat větší jistotu ve svůj výkon, rozvíjet jejich schopnost činit správná rozhodnutí a zlepšit své kritické myšlení. Poslední fází je **syntéza**, kdy toto stádium vyjasňuje pochybnosti, které se mohly objevit ve skupině, a teoreticky ukotvuje proběhlou simulační akci (WHO, 2018).

3.3 Benefity simulační výuky

Jedním z benefitů simulací, využívaných ve výcviku nelékařských zdravotních pracovníků včetně porodních asistentek, je bezpochyby to, že přispívají k rozšiřování a upevňování znalostí a dovedností studentů (WHO, 2018). Dle WHO byly nejlepší výsledky na úrovni experimentálního učení zaznamenány u simulací s vysokou věrností, kdy se využívají takové modely, které se chovají jako skuteční pacienti, tedy mluví, dýchají, pohybují se a mají plno dalších funkcí, což dokáže studenty dostatečně emocionálně zaujmout a poskytnout jim tak jedinečný zážitek z učení (WHO, 2018; Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017). Tato forma výuky se ukázala jako velmi užitečná a efektivní pro zajištění bezpečnosti pacientů a snížení jejich mortality a morbidit v klinické praxi (WHO, 2018).

Simulace je rovněž vynikající vzdělávací strategií, která napomáhá studentům k vlastnímu rozhodování či k respektu autonomie a vůle člověka. Dalo by se tedy říci, že simulační výuka přispívá k rozvoji kritického myšlení a ke zvýšení sebevědomí studentů, které má následně dopad na jejich klinické dovednosti a schopnost reagovat na potřeby pacientů (WHO, 2018).

Simulační metody ve výuce mají také jednoznačně pozitivní vliv na motivaci studentů. Simulace záměrně staví do středu pozornosti potřeby studenta a vytváří podmínky pro nejlepší výukové postupy, které podporují spokojenost studentů, zesilují jejich motivaci ke studiu a zvyšují dosahování očekávaných výsledků učení. Míra spokojenosti se netýká však pouze dostupných materiálů, nástrojů a interaktivních simulátorů, ale také odbornosti školitele, jeho přístupu a komunikativnosti (WHO, 2018).

V neposlední řadě simulace zajišťují bezpečnost pacientům a chrání je tak před zbytečným ohrožením jejich zdraví. Bezpečnost musí být stálým cílem během procesu poskytování zdravotní péče, k čemuž simulace výrazně přispívá (WHO, 2018). Výuka pomocí simulace poskytuje bezpečné prostředí pro výcvik, který nevystavuje pacienty riziku procedurami prováděnými od prozatím nezkušených studentů (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017). Účelem vzdělávání v porodní asistenci je připravit vysoce kvalifikované a kompetentní odborníky, kteří jsou schopni účinně a správně reagovat na potřeby pacientů, ale i jejich rodin, čímž se sníží riziko mortality a morbidit u pacientů a zvýší se celková kvalita poskytované péče (WHO, 2018). K zabezpečení pacientů přispívá jistě to, že se v rámci simulace může daný scénář prezentovat a opakovaně nacvičovat dle libosti. Studenti se mohou dopouštět chyb, přičemž může být modelová situace pozastavena a může se tak o provedených chybách diskutovat, což by samozřejmě ve skutečnosti nebylo možné.

K dalším výhodám simulace patří rozvoj vůdčích dovedností a vlastního rozhodování. Simulační výuka napomáhá k efektivní týmové spolupráci, vzájemné pomoci a organizaci, stejně tak ke zdokonalení komunikačních schopností (WHO, 2018).

3.4 Nedostatky simulační výuky

Mezi klíčové nedostatky simulací patří cena a dostupnost interaktivních pomůcek a modelů, kdy oba tyto parametry jsou na sobě navzájem závislé. Cena určuje dostupnost simulátorů a jejich dostupnost zase určí, zda studenti dostanou příležitost simulátory využívat (Singh, 2018). Simulační modely jsou bezpochybně drahou záležitostí, kdy je potřeba investovat značnou sumu jak do jejich koupě, tak i do jejich údržby, proto ne každá vzdělávací

instituce si může dovolit dostatek těchto modelů, což může studenty do jisté míry omezovat v jejich vzdělávání (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017).

Přestože v dnešní době nalezneme na trhu velmi dokonalé modely s vysokou věrností, kdy se svými funkcemi přibližují skutečným pacientům, nikdy se úplně nevyrovnají lidem (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017). Tato skutečnost patří k další velké nevýhodě simulační výuky, kdy tedy nelze docílit zcela realistických podmínek pro nácvik nejrůznějších dovedností a modelových situací. Studenti tak o to více musí přemýšlet nad svými činy, jaký by měly dopad na opravdové pacienty.

Další nedostatek shledávají simulace v časové náročnosti, kdy jejich začlenění do výuky je velmi obtížné vzhledem k již tak zatíženým studentským osnovám (Krishnan, Keloth, Ubedulla, 2017). Navíc aby byla simulace úspěšná, vyžaduje pečlivé plánování a přípravu, což zabere rovněž velké množství času a navíc je to náročné i na lidské zdroje (WHO, 2018). U plánování simulací by se měl rovněž brát zřetel na počet účastníků, aby bylo každému umožněno vyzkoušet si všechno z každé pozice a na vlastní kůži (Havelková, 2021).

Přes všechny nevýhody simulační výuky, kterých je tedy podstatně méně než jejich výhod, by se simulace měly integrovat do osnov vzdělávání všech studentů zdravotnických oborů s cílem dokonale připravit studenty na vykonávání jejich budoucí profese (WHO, 2018).

PRŮZKUMNÁ ČÁST

4 METODIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato bakalářská práce se zaměřením na moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek je koncipována jako práce teoreticko-průzkumná. Průzkumné šetření bylo provedeno pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku, který byl na základě předchozího studia odborné literatury a konzultace s vedoucí práce sestaven vlastní konstrukcí tak, aby odpovídal stanoveným cílům této práce (viz *Příloha C*).

Dotazník obsahoval celkem 20 otázek různého typu. Největší zastoupení měly otázky otevřené, které umožňovaly respondentkám vyjádřit se vlastními slovy (dotazníkové otázky č. 4, 7, 10, 13, 14, 15, 17 a 18). Dále dotazník obsahoval otázky uzavřené, které předem respondentkám nabízely možnosti odpovědí (dotazníkové otázky č. 6, 8, 9, 19 a 20). V dotazníkovém šetření se objevila i kombinace obou typů výše uvedených otázek, tedy polouzavřené otázky, ve kterých respondentky vybíraly z nabídnutých možností odpovědí, zároveň ale měly i možnost přidat doplňující informace (dotazníkové otázky č. 1, 2, 3, 5, 11, 12, 16).

Ve většině případů mohly respondentky u uzavřených i polouzavřených typů otázek zvolit pouze jednu možnost odpovědi. Výjimku tvořily 4 dotazníkové otázky (konkrétně č. 5, 11, 12 a 20), u kterých mohly respondentky označit i vícero možných odpovědí.

Dotazníky byly respondentkám rozdávány v tištěné podobě v průběhu listopadu 2021 v prostorách Univerzity Pardubice po předchozí domluvě a se souhlasem vedoucí katedry. Respondentky byly rovněž poučeny o tom, že vyplnění dotazníku je zcela dobrovolné a anonymní. V rámci zachování anonymity respondentky ukládaly vyplněné dotazníky do předem připraveného a označeného boxu.

Prostřednictvím dotazníku bylo osloveno celkem 34 respondentek, přičemž všechny oslovené respondentky byly ochotny zapojit se do průzkumného šetření. Jelikož do průzkumu byly zařazeny studentky 3. ročníku oboru Porodní asistentka Univerzity Pardubice, byla zřejmě proto dotazníková návratnost 100% a žádný z odevzdaných dotazníků nebyl z průzkumného šetření ani vyřazen. Kdyby byly do průzkumu osloveny studentky jiných vysokých škol, dala by se předpokládat nižší návratnost dotazníků.

4.1 Průzkumné otázky

Na základě stanovených cílů průzkumné části této bakalářské práce byly následně stanoveny tyto průzkumné otázky:

1. Jak studentky definují pojem „simulační výuka“?
2. Jaké názory mají studentky na simulační výuku?
3. Jaký efekt má simulační výuka na vykonávání odborné praxe studentek?
4. V čem vnímají studentky největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním jejich odborné praxe ve zdravotnických zařízeních?

4.2 Charakteristika průzkumného vzorku

Do průzkumného šetření bylo zapojeno celkem 34 respondentek, kterými byly studentky 3. ročníku oboru Porodní asistentka Univerzity Pardubice. Tyto studentky se v akademickém roce 2021/2022 zúčastnily simulační výuky formou modelových situací, která probíhala v zimním semestru v rámci předmětu Porodní asistence III. (P5ONP). Vzhledem k tématu této bakalářské práce a stanoveným cílům byly tyto studentky vybrány záměrně, jelikož získaly již dostatek zkušeností se simulační výukou a mohly tak nejlépe poskytnout odpovědi na stanovené průzkumné otázky.

4.3 Zpracování a vyhodnocení dat

Všechna získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2016 do jednotlivých grafů a tabulek. Veškerý text v této práci byl vypracován v programu Microsoft Office Word 2016.

Výsledky z průzkumného šetření byly vyhodnocovány na základě popisné statistiky, která pracuje s následujícími veličinami:

n celková četnost, resp. celkový počet respondentů,

n_i absolutní četnost, resp. celkové množství jednotlivých obměn odpovědí,

f_i relativní četnost, resp. podíl absolutní a celkové četnosti udávaný v procentech:

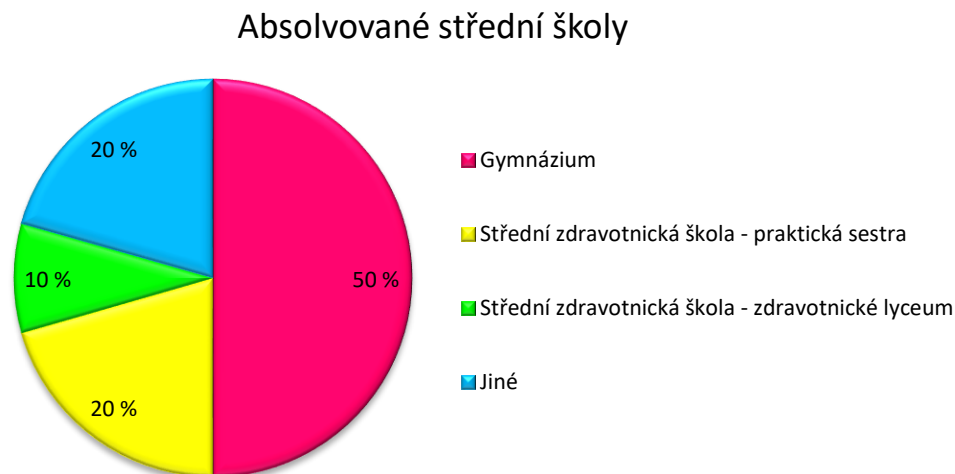
$$f_i = \frac{n_i}{n \times 100}$$

Σ suma, resp. celkové množství všech odpovědí (Neubauer, Sedlačík, Kříž, 2012, s. 29).

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

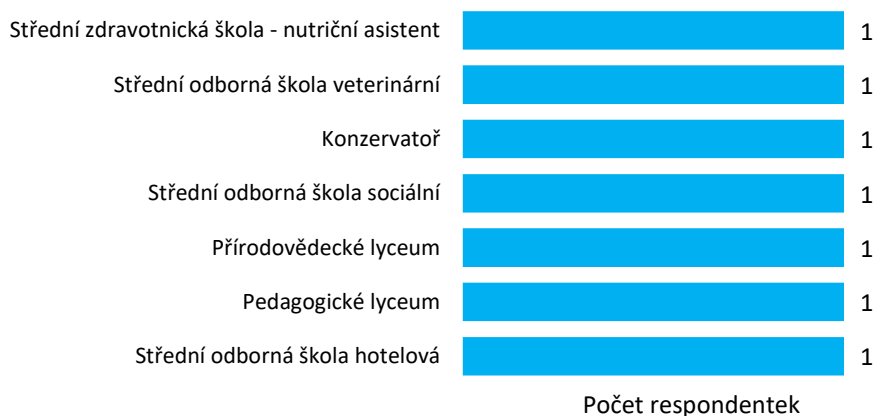
Otázka č. 1: Jaký typ střední školy jste absolvovala?

- a. gymnázium
- b. střední zdravotnická škola – praktická sestra
- c. střední zdravotnická škola – zdravotnické lyceum
- d. jiné: _____



Obrázek 3 - Absolvované střední školy

Jiné typy absolvovaných středních škol



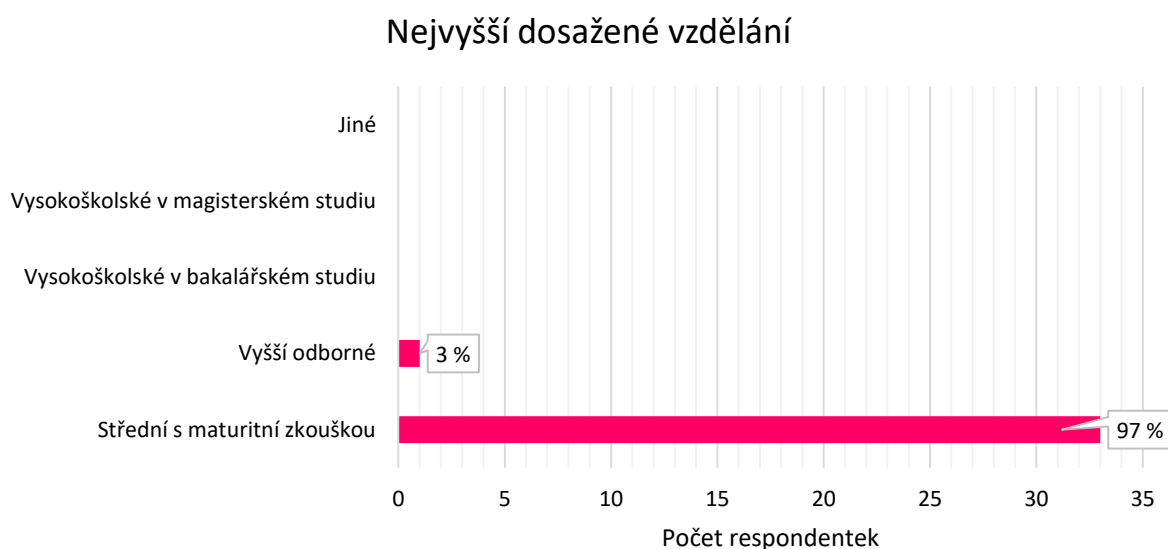
Obrázek 4 - Jiné typy absolvovaných středních škol

To, že z celkového počtu oslovených respondentek absolvovalo 40 % z nich před studiem porodní asistence střední zdravotnickou školu a 50 % z nich gymnázium, není natolik překvapující informací.

Naopak překvapujícím se jeví skutečnost, že některé respondentky absolvovaly střední školy typu konzervatoř či střední odborná škola veterinární, přičemž obsah studia těchto typů středních škol byl jistě značně odlišný od studijního programu porodní asistence.

Otázka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a. střední s maturitní zkouškou
- b. vyšší odborné
- c. vysokoškolské v bakalářském studiu
- d. vysokoškolské v magisterském studiu
- e. jiné: _____



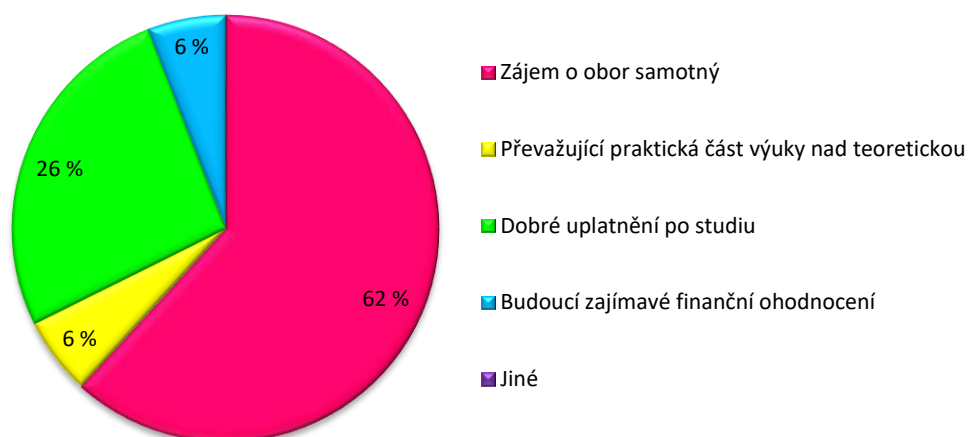
Obrázek 5 - Nejvyšší dosažené vzdělání

Obrázek č. 5 popisuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentek zapojených do průzkumného šetření. Je tedy očividné, že naprostá většina studentek (33) dosáhla středního vzdělání s maturitou, což odpovídá 97 % všech respondentek. Jediná studentka (3 %) pak dosáhla vyššího odborného vzdělání.

Otázka č. 3: Výběr studia oboru Porodní asistentka jsem volila na základě:

- a. zájmu o obor samotný
- b. převažující praktické části výuky nad teoretickou
- c. dobrého uplatnění po studiu
- d. budoucího zajímavého finančního ohodnocení
- e. jiné: _____

Důvody pro výběr studia porodní asistence



Obrázek 6 – Důvody pro výběr studia porodní asistence

Cílem této otázky bylo zjistit, na základě čeho si respondentky vybraly ke studiu právě porodní asistenci. Nejčastější odpovědí byl zájem o obor samotný (21 respondentek, 62 %) a dobré uplatnění po studiu (9 respondentek, 26 %).

Studentky měly možnost doplnit i jiný důvod pro výběr studia, žádný však nebyl uveden.

Otázka č. 4: Jak byste definovala pojem „simulační výuka“?

Tabulka 1 - Definice simulační výuky

Varianty odpovědí	n _i	f _i
Výuka, jejímž cílem je nasimulovat situace, které studenty mohou potkat v reálném životě.	16	47 %
Názorná výuka se simulačními modely a pomůckami pro lepší pochopení teoretických znalostí.	9	26 %
Výuka založená na nácviku praktických dovedností.	5	15 %
Výuka, kdy se student aktivně zapojuje do praktických činností.	3	9 %
Nedokážu definovat.	1	3 %
Σ	34	100 %

Tato otázka z dotazníkového šetření byla otevřená, kdy respondentky vypisovaly své odpovědi, a zjišťovala, jaké povědomí mají studentky o simulační výuce a jak by simulační výuku samy definovaly. Jejich výpovědi jsou shrnuty v *Tabulce č. 1*.

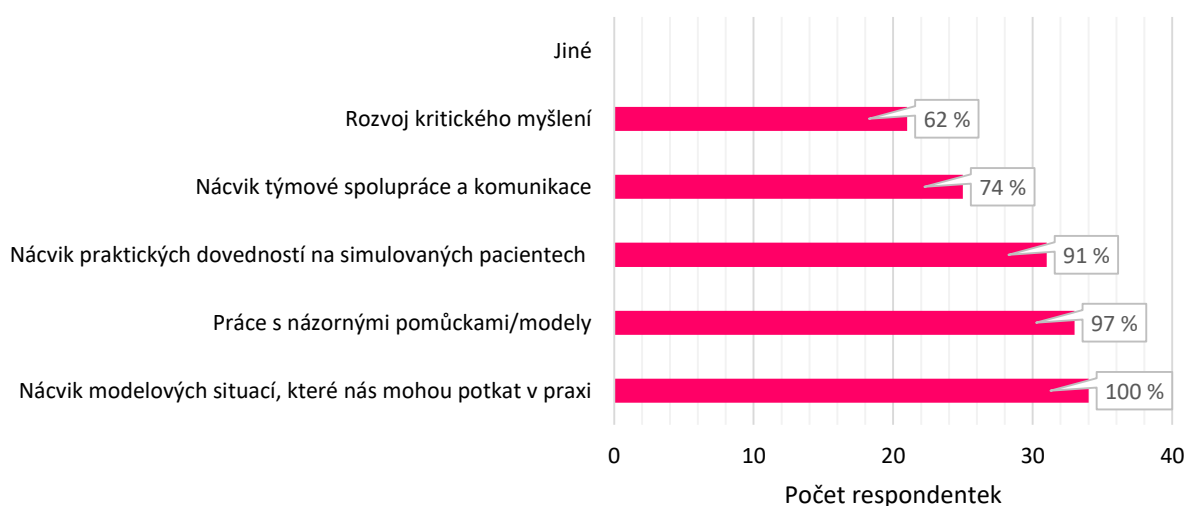
Téměř polovina všech studentek (16 respondentek, 47 %) je toho názoru, že by se simulační výuka dala definovat jako výuka, jejímž cílem je nasimulovat situace, se kterými by se studentky mohly potkat v reálném světě. Ať už při vykonávání jejich odborné praxe, nebo v jejich budoucím zaměstnání. Jediná studentka (3 %) pak nedokázala simulační výuku definovat svými slovy.

Otázka č. 5: Co všechno, dle Vašeho názoru, zahrnuje simulační výuka?

(Možno označit více odpovědí.)

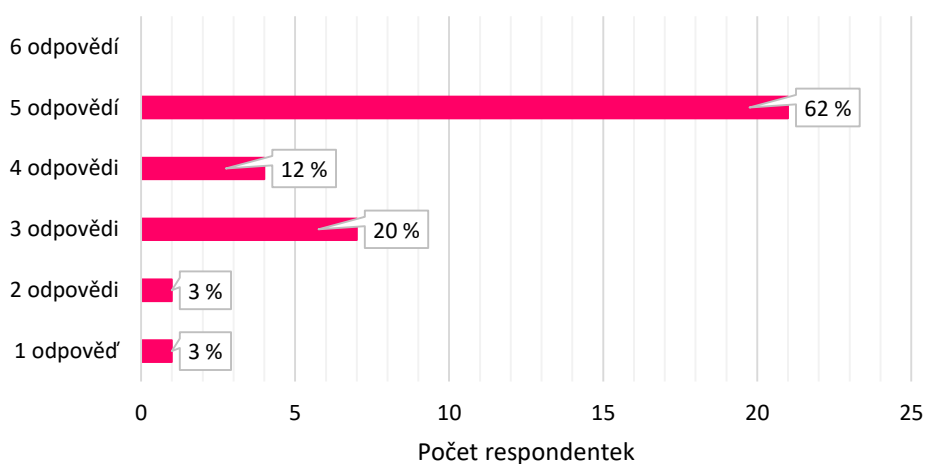
- a. nácvik veškerých praktických dovedností na simulovaných pacientech
- b. práce s názornými pomůckami/modely
- c. nácvik modelových situací, které nás mohou potkat v praxi
- d. nácvik týmové spolupráce a komunikace
- e. rozvoj kritického myšlení
- f. jiné: _____

Definice simulační výuky



Obrázek 7 - Definice simulační výuky

Počet zvolených odpovědí od jednotlivých respondentek



Obrázek 8 - Doplňující graf k dotazníkové otázce č. 5

Tato otázka plynule navazuje na dotazníkovou otázku č. 4. Cílem bylo zjistit, zda mají respondentky na simulační výuky správný pohled, a zda dokáží popřemýšlet a ze svých definic vyvodit, co všechno simulační výuka zahrnuje.

V této otázce respondentky mohly označit všechny odpovědi, které uznaly za vhodné. Rovněž měly prostor k dopsání odpovědi, kterou u této otázky postrádaly. Toho však nevyužila žádná z respondentek. Naopak z nabízených možností byla nejvíce označovaná odpověď, že simulační výuka zahrnuje nácvik modelových situací, které studenty mohou potkat v praxi. Tato odpověď byla zakroužkována všemi 34 (100 %) respondentkami. Dále 25 respondentek z 34 (74 %) si je vědoma toho, že výuka pomocí simulací napomáhá k nácviku týmové spolupráce a komunikace. Dle výsledků dotazníkového šetření pak nejméně studentek (21 respondentek, 62 %) bylo toho názoru, že by simulační výuka měla napomáhat k rozvoji jejich kritického myšlení.

Otázka č. 6: Ve kterém ročníku by se mělo, podle Vás, začít se simulační výukou?

- a. 1. ročník
- b. 2. ročník
- c. 3. ročník

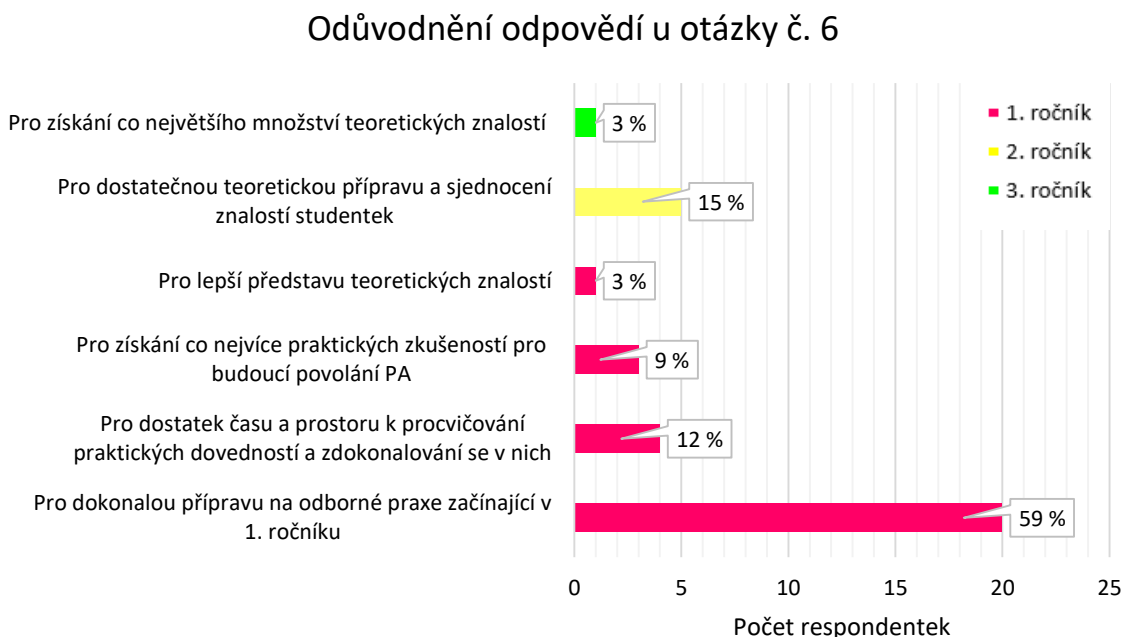


Obrázek 9 – Začlenění simulací do výuky

Dle naprosté většiny respondentek by se měla simulační výuka začít začleňovat do studentských osnov ihned od 1. ročníku. Tohoto názoru je přesně 28 studentek (82 %) ze všech dotázaných, jak je graficky znázorněno na *Obrázku č. 9*.

Své odpovědi studentky zdůvodňovaly v následující dotazníkové otázce č. 7. Ve stejné barevném provedení byl vytvořen graf, který poukazuje na názory studentek, kdy a proč by se měly simulace začlenit do jejich výuky (viz *Obrázek č. 10*).

Otázka č. 7: Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 6.



Obrázek 10 - Odůvodnění odpovědí u otázky č. 6

Z předešlé otázky již víme, že 28 (82 %) respondentek se domnívá, že by se simulace měly zařadit do výuky ihned v 1. ročníku. Důvod je celkem prostý – čím dříve, tím lépe. Z toho 20 studentek (59 %) svou odpověď zdůvodnilo tím, že čím dříve se se simulační výukou začne, tím lépe budou připraveny na odbornou praxi, která začíná právě v 1. ročníku jejich studia. Dále 4 studentky (12 %) ve svých odpovědích zmínily, že pokud budou simulace probíhat hned od 1. ročníku, budou mít alespoň dostatek času a prostoru ke zdokonalování se v praktických dovednostech. 3 studentky (9 %) si pak myslí, že brzké začlenění simulační výuky do jejich osnov přispěje k tomu, aby získaly co nejvíce zkušeností pro jejich budoucí povolání porodní asistentky. 1 studentka pak uvedla (3%), že je důležité, aby simulační výuka probíhala hned začátkem studia, aby mohla propojit své teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a měla tak lepší představu o probíraném učivu.

5 respondentek (15 %) ze všech 34 dotazovaných pak bylo toho názoru, že by se se simulační výukou mělo začít až od 2. ročníku. Dle jejich názoru by se studentky měly nejdříve v 1. ročníku

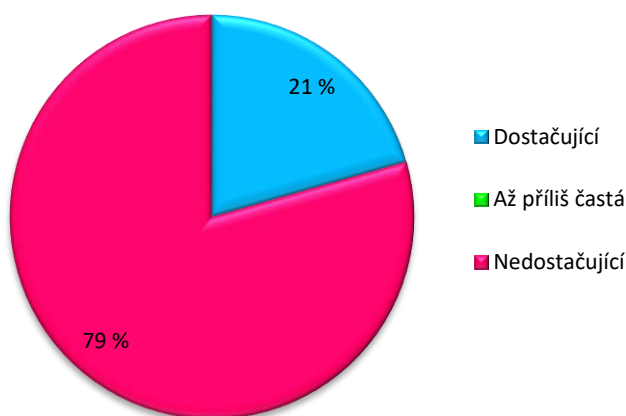
dostatečně připravit teoreticky. Rovněž by se dle jejich mínění měly sjednotit znalosti všech studentek, které mohou být na různých úrovních z důvodu odlišných absolvovaných středních škol.

Jediná studentka (3 %) si myslí, že by simulace měly být zařazeny do výuky až ve 3. ročníku, kdy již studentky mají dostatečné množství teoretických znalostí, se kterými mohou poté v rámci simulační výuky pracovat.

Otázka č. 8: Simulační výuka z hlediska počtu hodin je:

- a. dostačující
- b. až příliš častá
- c. nedostačující

Simulační výuka z hlediska počtu hodin



Obrázek 11 - Simulační výuka z hlediska počtu hodin

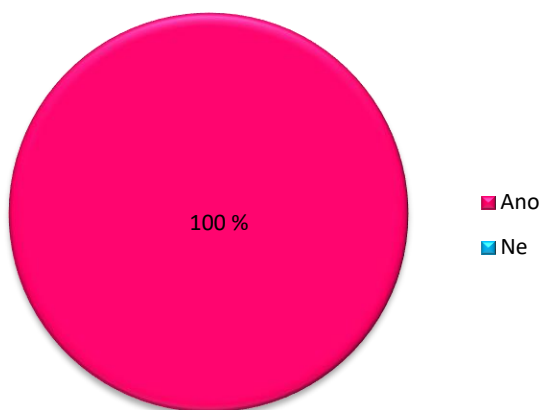
Cílem této otázky bylo zjistit, jak studentky vnímají simulační výuku z hlediska počtu hodin. Z grafického znázornění na *Obrázku č. 11* je očividné, že pouhých 7 respondentek (21 %) bere simulační výuku z hlediska počtu hodin jako dostačující. Naopak naprosté většině studentek (27 respondentek, 79 %) se zdá počet hodin simulací nedostačující a potřebovaly by těchto hodin daleko více.

Lze předpokládat, že v tomto případě nepříznivě ovlivnila výsledky průzkumného šetření pandemie Covid-19, která zapříčinila, že se studentky nemohly prezenčně účastnit žádných forem výuky, tudíž přišly o spoustu hodin simulací.

Otázka č. 9: Myslíte si, že je důležité být před simulační výukou připravena na jednotlivé dovednosti teoreticky?

- a. ano
- b. ne

Teoretická příprava před simulační výukou



Obrázek 12 - Teoretická příprava před simulační výukou

Na otázku, zda je důležité, aby byly studentky na simulační výuky předem připraveny teoreticky, mělo všech 34 respondentek (100 %) stejný pohled. Z grafu na *Obrázku č. 12* je zcela evidentní, že teoretická příprava před simulacemi je pro studentky zásadní.

Otázka č. 10: Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 9.

Tabulka 2 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 9

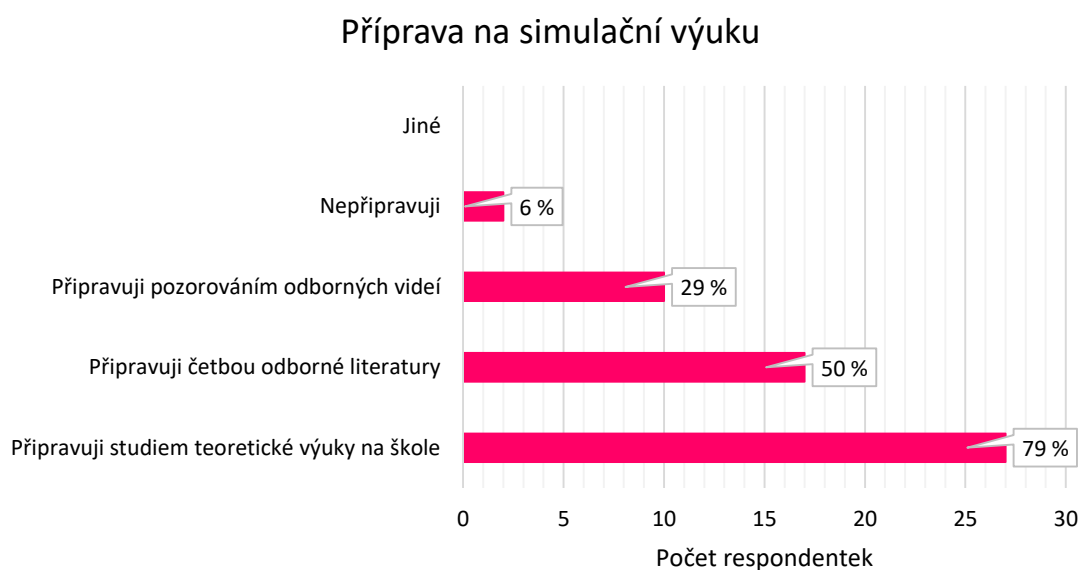
Varianty odpovědí	n _i	f _i
Je důležité si nastudovat předem danou problematiku teoreticky, aby měl student lepší představu, o co se jedná a jak s danou situací naložit.	15	44 %
Bez teoretického základu se nelze naučit praktickým dovednostem.	9	26 %
S teoretickým základem student snadněji porozumí souvislostem mezi teorií a praxí a lépe si tak dané praktické dovednosti osvojí.	6	18 %
S teoretickými znalostmi nám budou praktické dovednosti dávat větší smysl.	4	12 %
Σ	34	100 %

Pro všech 34 (100 %) respondentek je, dle jejich výpovědí, teoretická příprava před simulacemi velmi podstatná. 15 (44 %) studentek si po nastudování dané problematiky dokáže během simulační výuky lépe představit, o co se jedná a jak se v dané situaci zachovat a správně zareagovat. 4 (12 %) studentky pak uvedly, že jim praktické dovednosti a situace řešené v rámci simulací dávají větší smysl, když mají předem získané znalosti o dané problematice.

Otázka č. 11: Na simulační výuku se:

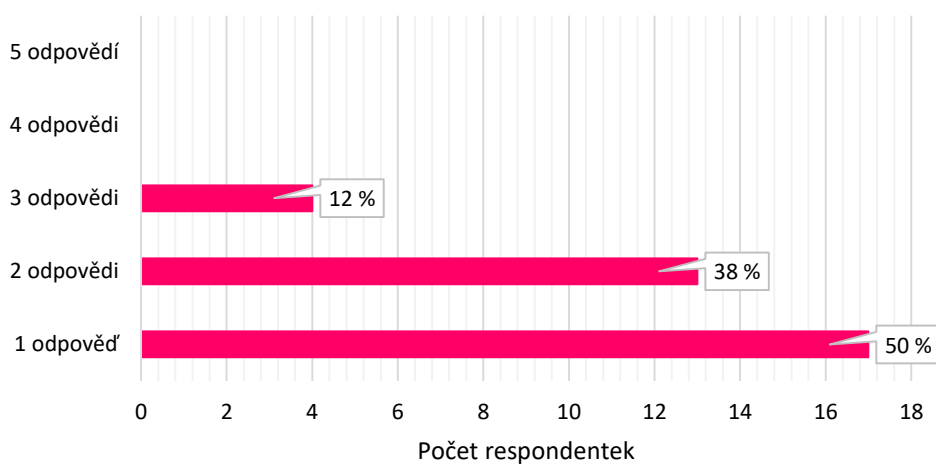
(Možno označit více odpovědí.)

- a. nepřipravuji
- b. připravuji četbou odborné literatury
- c. připravuji studiem teoretické výuky na škole
- d. připravuji pozorováním odborných videí
- e. jiné: _____



Obrázek 13 - Příprava na simulační výuku

Počet zvolených odpovědí od jednotlivých respondentek



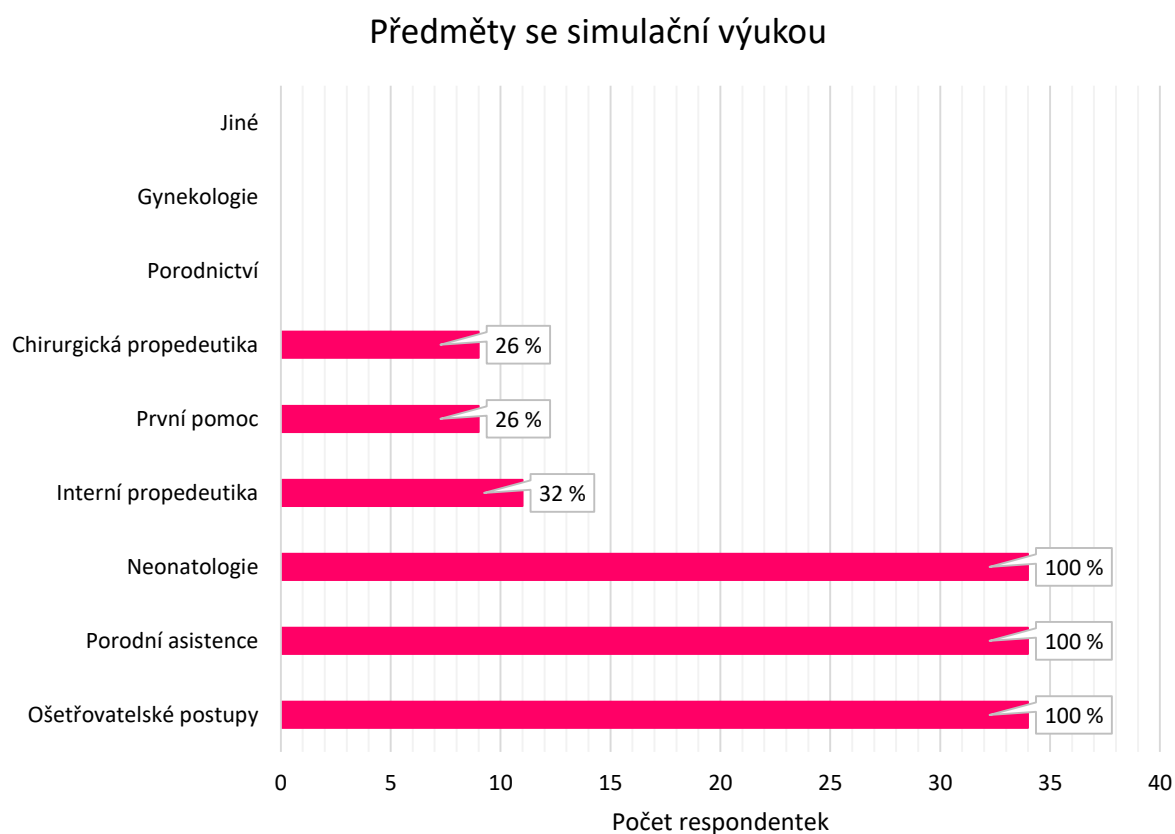
Obrázek 14 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 11

Pouhé 2 studentky (6 %) uvedly, že se na simulační výuku nikterak nepřipravují. Zbylé studentky (94 %) však neberou simulace na lehkou váhu a dopředu se na danou problematiku připravují studiem teoretické výuky (27 respondentek, 79 %), četbou odborné literatury (17 respondentek, 50 %), nebo pozorováním odborných videí (10 respondentek, 29 %).

Otázka č. 12: V jakých předmětech jste se setkala se simulační výukou?

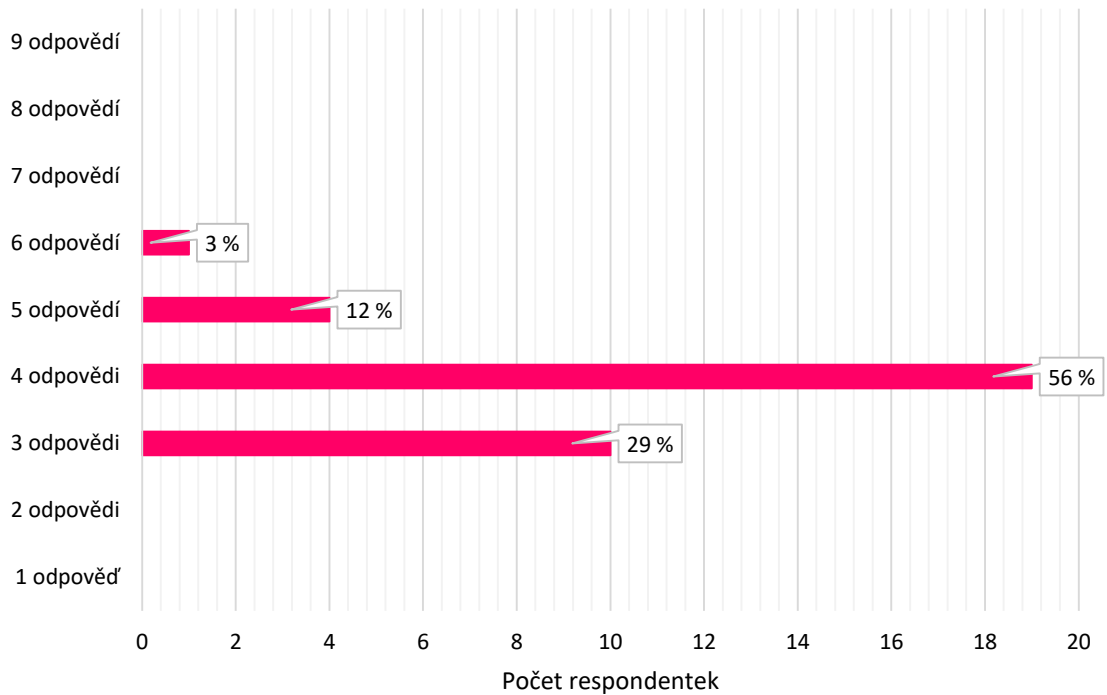
(Možno označit více odpovědí.)

- a. ošetrovatelské postupy
- b. porodní asistence
- c. porodnictví
- d. gynekologie
- e. neonatologie
- f. první pomoc
- g. interní propedeutika
- h. chirurgická propedeutika
- i. jiné: _____



Obrázek 15 - Předměty se simulační výukou

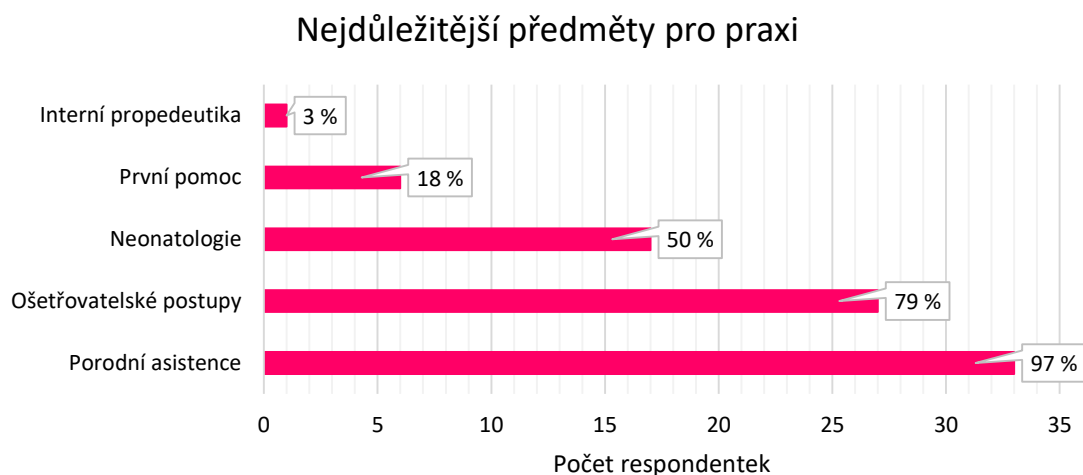
Počet zvolených odpovědí od jednotlivých respondentek



Obrázek 16 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 12

Tato otázka zjišťovala, v jakých předmětech probíhala simulační výuka. Všechny 34 (100 %) respondentek se setkala se simulacemi v rámci ošetrovatelských postupů, porodní asistence a neonatologie. 11 (32 %) respondentek se setkala se simulační výukou i v interní propedeutice. Dále 9 (26 %) studentek uvedlo, že zažily simulace i v rámci první pomoci a chirurgické propedeutiky.

Otázka č. 13: Které předměty Vám v rámci simulací přijdou nejdůležitější pro vykonávání Vaší odborné praxe a proč?



Obrázek 17 - Nejdůležitější předměty pro praxi

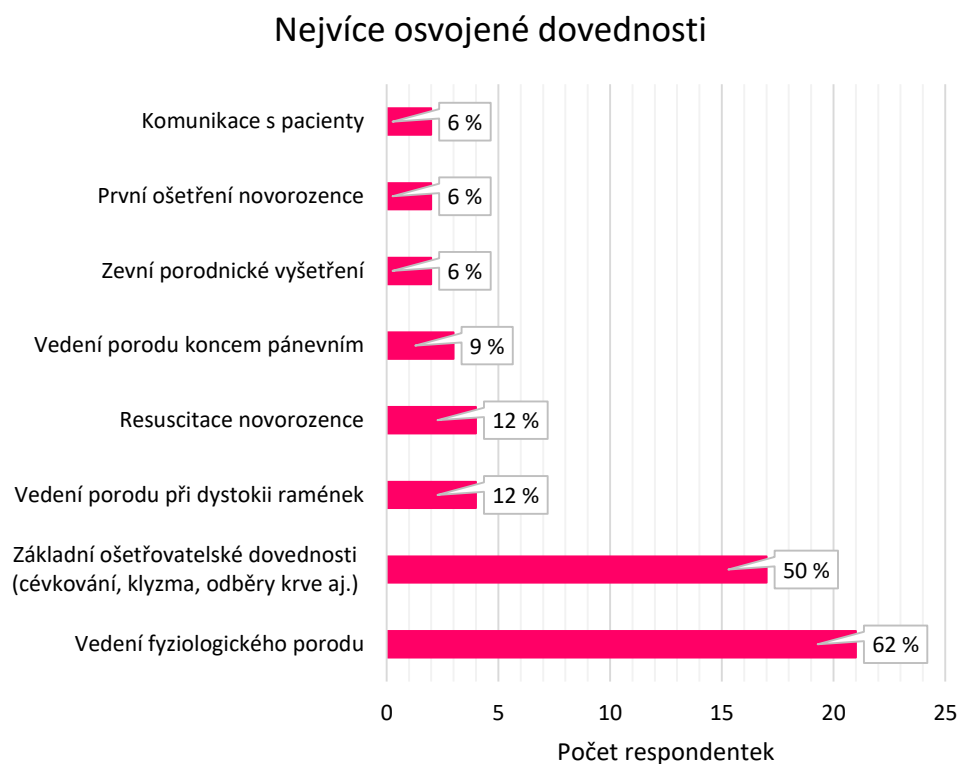
Jednalo se o otevřenou otázku, jejímž cílem bylo zjistit, jaké předměty studentky považují za nejdůležitější pro vykonávání jejich odborné praxe. Z *Obrázku č. 17* je očividné, že naprostá většina studentek (33 respondentek, 97 %) považuje za nejdůležitější předmět porodní asistenci. Hojné zastoupení měly ale i ošetrovatelské postupy (27, respondentek, 79 %) a neonatologie (17 respondentek, 50 %).

Cílem této otázky bylo i mimo jiné zjistit, proč respondentky považují zmíněné předměty za nejdůležitější. Jejich výpovědi prezentuje *Tabulka č. 3* níže.

Tabulka 3 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 13

Varianty odpovědí	n _i	f _i
Jedná se o stěžejní předměty našeho oboru a budoucího povolání, které nás učí potřebným dovednostem.	13	38 %
Tyto předměty nás odborně připravují na situace, se kterými se nejčastěji setkáváme v praxi.	12	35 %
Získané dovednosti z těchto předmětů jsou naprostým základem pro vykonávání naší odborné praxe.	8	24 %
Získané znalosti a dovednosti z těchto předmětů nám napomáhají k zajištění jednotlivých potřeb pacientů.	1	3 %
Σ	34	100 %

Otázka č. 14: Které výkony jste si během simulační výuky osvojila nejvíce a proč?



Obrázek 18 - Nejvíce osvojené dovednosti

Obrázek č. 18 znázorňuje výkony, které si studentky během svého studia osvojily nejvíce. Nejčastěji byly uváděny dovednosti z předmětu porodní asistence (vedení fyziologického porodu, zevní porodnické vyšetření aj.), ošetrovatelských postupů, ale i neonatologie (resuscitace novorozence, první ošetření novorozence).

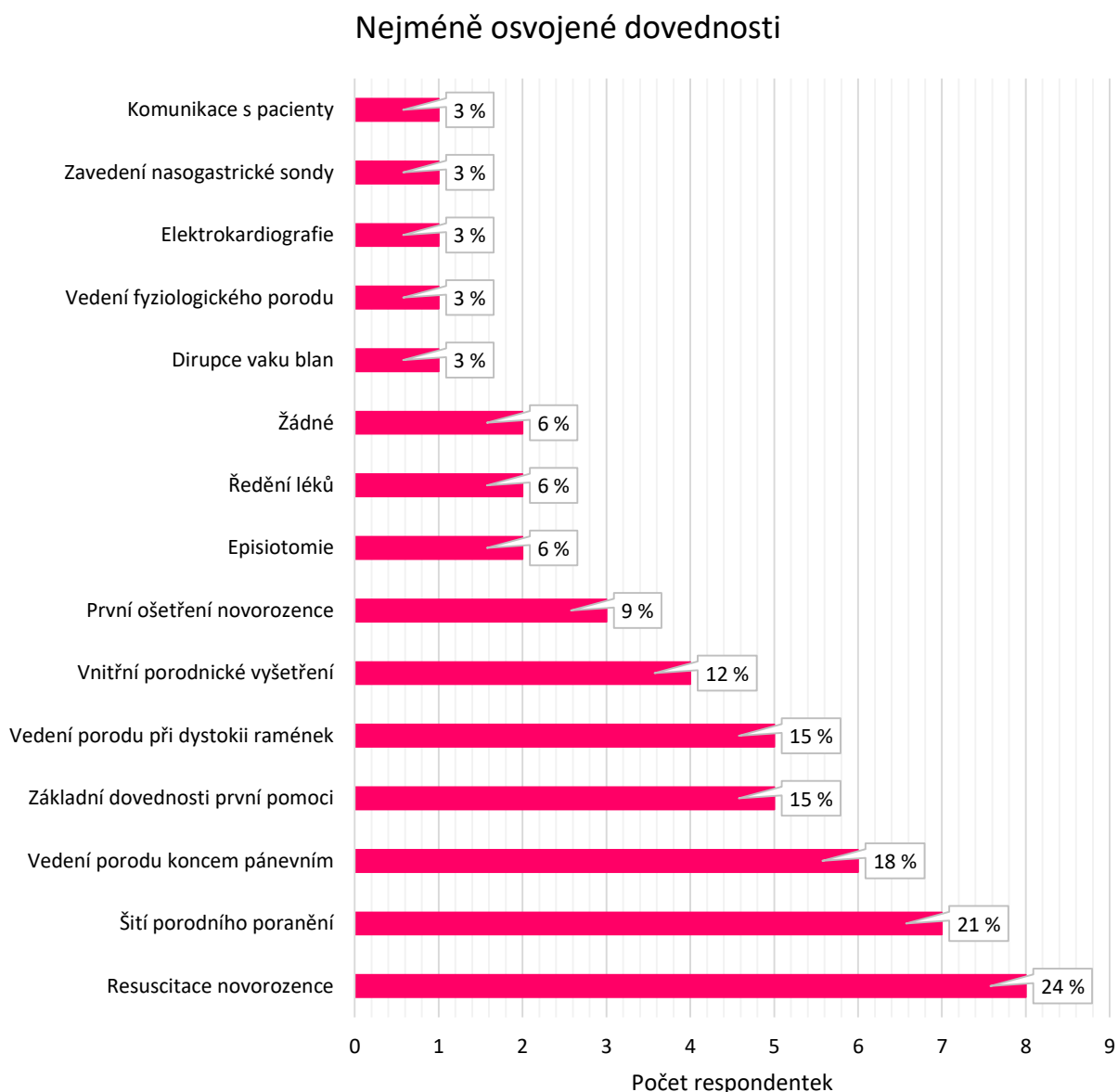
Tato otázka z dotazníkového šetření zahrnovala podotázku, proč si studentky nejvíce osvojily právě tyto dovednosti, které uvedly. Jejich odpovědi jsou shrnuty v *Tabulce č. 4*.

Tabulka 4 - Odůvodnění výpovědí u otázky č. 14

Varianty odpovědí	n_i	f_i
Na nácvik těchto dovedností jsme měly dostatek času i prostoru.	19	56 %
Tyto dovednosti nám byly kvalitně předávány od zkušených akademických pracovníků.	7	21 %
Těmito dovednostmi jsme musely projít v rámci praktických zkoušek a byl na ně kladen velký důraz.	6	18 %
Měly jsme možnost si v odborných učebnách tyto dovednosti důsledně natrénovat i mimo výuku.	2	6 %
Σ	34	100 %

Výše uvedené dovednosti si studentky nejvíce osvojily na základě dostatečného času a prostoru. Tuto odpověď uvedlo celkem 19 (56 %) respondentek, kdy ještě spousta z nich ke svým odpovědím dodalo, že se jednalo především o takové dovednosti, které mohly hojně trénovat ještě před pandemií Covid-19, či v omezeném množství času i během ní. Dále 7 (21 %) studentek si pochvalovalo odbornost akademických pracovníků, kteří jim předali své bohaté zkušenosti, a studentky si tak mohly osvojit řadu dovedností pod jejich vedením a dohledem.

Otázka č. 15: Které výkony jste si během simulační výuky osvojila nejméně a proč?



Obrázek 19 - Nejméně osvojené dovednosti

Obrázek č. 19 graficky znázorňuje přehled dovedností, které si studentky osvojily nejméně. Jak můžeme vidět, odpovědi respondentek byly velmi rozmanité. Nejčastější odpovědí byla resuscitace novorozence (8 respondentek, 24 %). Hned vzápětí nejčastěji studentky ve svých odpovědích uváděly šití porodního poranění (7 respondentek, 21 %) či vedení porodu koncem pánevním (6 respondentek, 18 %). 2 (6 %) respondentky poté v dotazníku uvedly, že je žádné dovednosti, které by si osvojily méně než ostatní výkony, nenapadají.

Součástí této dotazníkové otázky bylo zjistit, z jakého důvodu respondentky uvedly ve svých odpovědích právě tyto dovednosti. Jejich výpovědi demonstruje *Tabulka č. 5* níže.

Tabulka 5 – Odůvodnění výpovědí u otázky č. 15

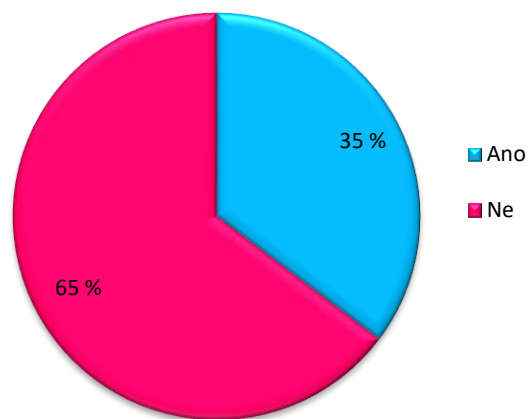
Varianty odpovědí	n _i	f _i
Na nácvik těchto dovedností jsme měly nedostatek času.	13	38 %
Tyto dovednosti jsme v rámci simulační výuky prováděly velmi málo, nebo vůbec.	11	32 %
Pro nácvik těchto dovedností byly neadekvátní podmínky (nedokonalé modely, nedostatek prostoru).	8	24 %
Veškeré výkony jsme si osvojily na stejné úrovni.	2	6 %
Σ	34	100 %

Nejtěžnější komplikací se pro studentky porodní asistence během jejich vzdělávání ukázala pandemie Covid-19, která zapříčinila distanční výuku, kdy se studentky na určitou dobu nemohly prezenčně účastnit žádných forem výuky, a tudíž přišly o spoustu hodin simulací. To potvrzují i jejich výpovědi, kdy 13 (38 %) respondentek uvedlo, že si určité dovednosti nemohly tak dobře osvojit na základě nedostatku času. 11 (32 %) studentek uvedlo, že i na základě distanční výuky se určité dovednosti v rámci simulační výuky prováděly velmi málo, nebo dokonce vůbec, a musely se je naučit až během praxe. Podle 8 (24 %) respondentek pak byly na vině, pro nedostatečné osvojení určitých dovedností, neadekvátní podmínky, a to především nedokonalé modely či nedostatek prostoru. 2 (6 %) respondentky poté neuvedly žádné nejméně osvojené dovednosti, kdy podle jejich názoru si veškeré výkony osvojily na stejné úrovni.

Otázka č. 16: Setkala jste se během odborné praxe s určitou dovedností, kterou jste neměla možnost prakticky natrénovat ve škole? (Pokud ano, o co se jednalo?)

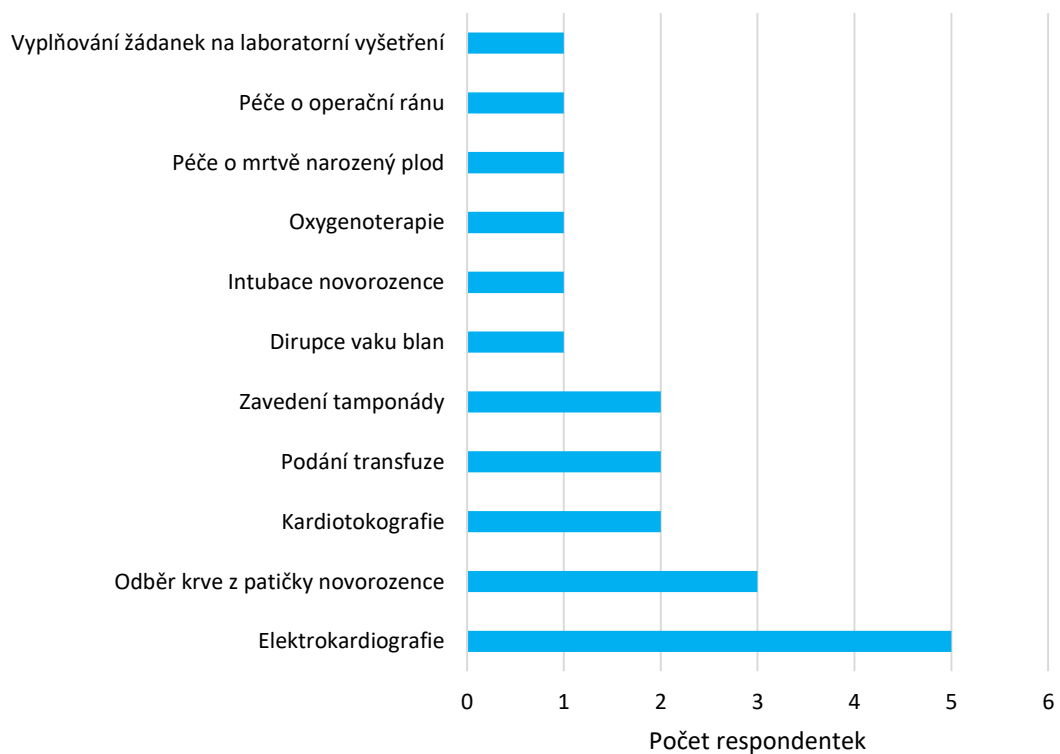
- a. ano: _____
 b. ne

Nemožnost nácviku určité dovednosti



Obrázek 20 - Nemožnost nácviku určité dovednosti

Nenatrénované dovednosti



Obrázek 21 - Nenatrénované dovednosti

Cílem této otázky bylo zjistit, zda byla někdy po studentkách, během vykonávání jejich odborné praxe, požadovaná určitá dovednost, kterou si nemohly nikdy předtím prakticky natrénovat ve škole. Z Obrázku č. 20 je očividné, že více jak polovina, tedy 22 (65 %) respondentek, se nikdy s takovou skutečností nesetkala. Některé studentky (12 respondentek, 35 %) však na takové dovednosti během své praxe narazily, přičemž přehled těchto dovedností je graficky znázorněn na Obrázku č. 21.

Otázka č. 17: Co ze simulační výuky jste při odborné praxi nejvíce využila?



Obrázek 22 - Nejvíce využívané dovednosti

V této dotazníkové otázce studentky vypisovaly, co ze simulační výuky nejvíce využily v odborné praxi. Téměř polovina studentek (15 respondentek, 44 %) uvedla poskytování základní ošetrovatelské péče pacientům. 12 (35 %) respondentek nejvíce ve své praxi využila nácviku vedení fyziologického porodu. 7 (21 %) studentek se díky simulační výuce naučilo jednat v krizových situacích, což často využívaly během odborné praxe na porodních sálech. 5 (15 %) respondentek dále uvedlo, že na základě simulací začaly mnohem více komunikovat a spolupracovat ve zdravotnickém týmu. Stejně zastoupení měla i komunikace s pacienty.

Otázka č. 18: V čem vnímáte největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním Vaší odborné praxe ve zdravotnických zařízeních?

Tabulka 6 - Rozdíl mezi simulacemi a praxí

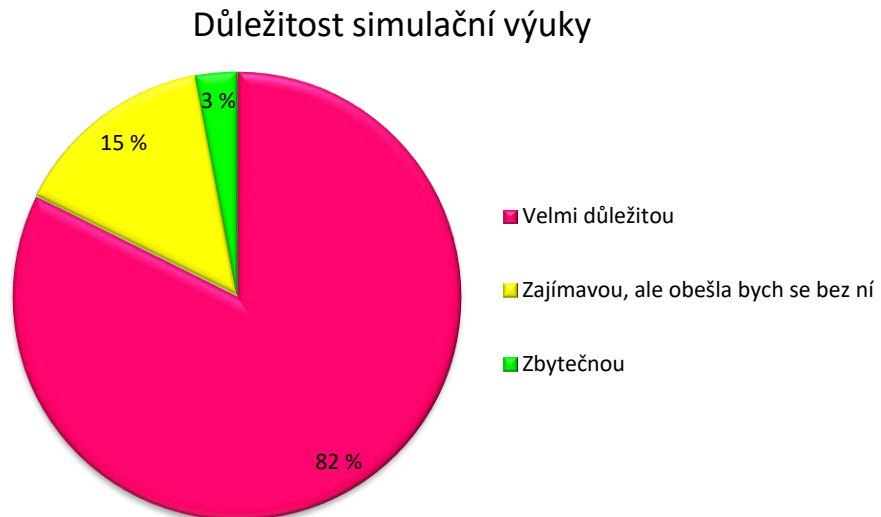
Varianty odpovědí	n _i	f _i
V praxi se často nedodržují stejné postupy, které se učíme ve škole dle předepsaných standardů.	11	32 %
Simulace nám danou situaci přiblíží, ale nelze během nich docílit zcela realistických podmínek.	10	29 %
Během simulací se můžeme dopouštět chyb, aniž bychom ohrozily něčí život.	6	18 %
Během simulací je těžké chovat se k figurínám a komunikovat s nimi, jako by to byli skuteční pacienti.	5	15 %
Modelové situace, probíhající v rámci simulační výuky, typově neodpovídají případům, které často řešíme v praxi.	1	3 %
Nevím.	1	3 %
Σ	34	100 %

Cílem této otázky bylo zjistit, v čem vnímají studentky největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním jejich odborné praxe ve zdravotnických zařízeních. Jejich výpovědi shrnuje *Tabulka č. 6*.

Jak můžeme vidět, 11 (32 %) studentek zaznamenalo největší rozdíl v odlišných postupech, kdy se během praxe v určitých situacích nedodržují postupy, které se učí ve škole dle předepsaných standardů. Jedna z respondentek konkrétně napsala: „*V odborných učebnách během simulační výuky je na vše dostatek času a prostoru. V praxi se mnohdy hraje o vteřiny, a proto kolikrát není v našich silách dodržovat doporučené postupy (jako například popsat každou stříkačku, obléct si rukavice, když jdeme odebírat krev a podobně).*“ 5 (15 %) respondentek poté zaznamenaly velký rozdíl v komunikaci, kdy uváděly, že je velmi těžké chovat se k figurínám a komunikovat s nimi, jako by to byli skuteční pacienti, se kterými se na rozdíl od simulačních modelů bez problémů domluví.

Otázka č. 19: Simulační výuku pro vykonávání mé odborné praxe považuji za:

- a. velmi důležitou
- b. zajímavou, ale obešla bych se bez ní
- c. zbytečnou



Obrázek 23 - Důležitost simulační výuky

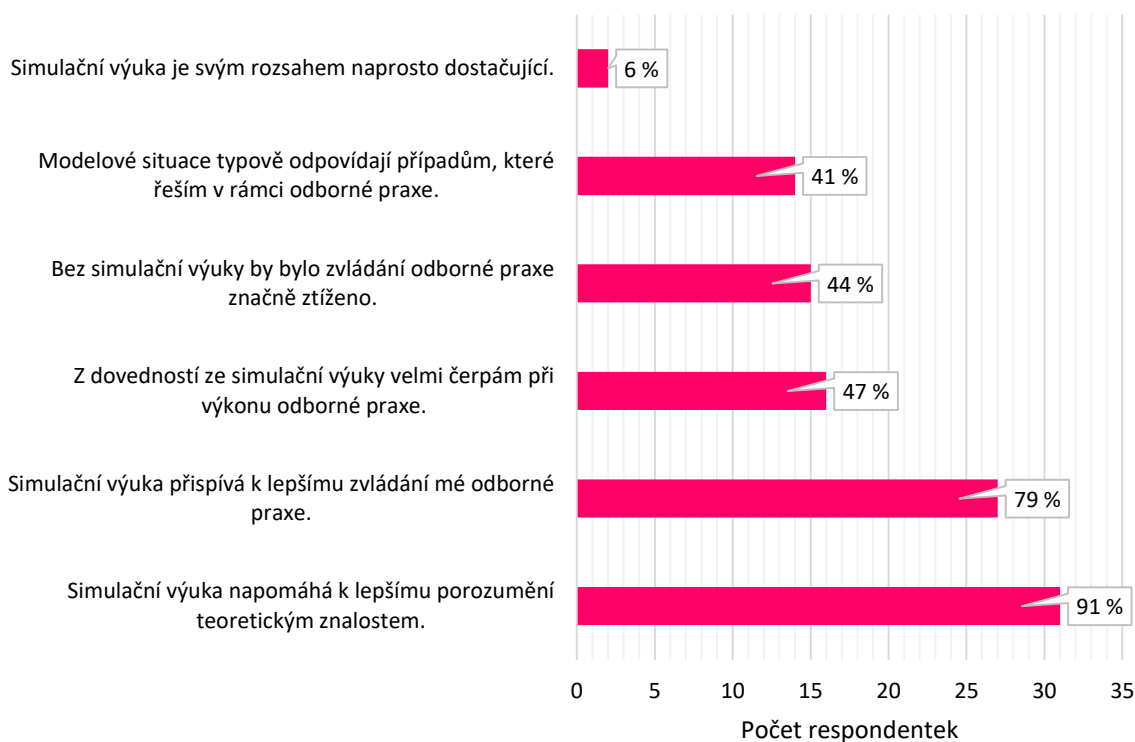
Z *Obrázku č. 23* je očividné, že pro většinu studentek je simulační výuka velmi důležitou součástí jejich studia. Tohoto názoru je celkem 28 (82 %) respondentek. 5 (15 %) studentek považuje simulační výuka za zajímavou, ale obešly by se i bez ní. Pro jedinou studentku (3 %) je simulační výuka zbytečná.

Otázka č. 20: Z uvedených vět označte ty, se kterými se nejvíce ztotožňujete:

(Možno označit více odpovědí.)

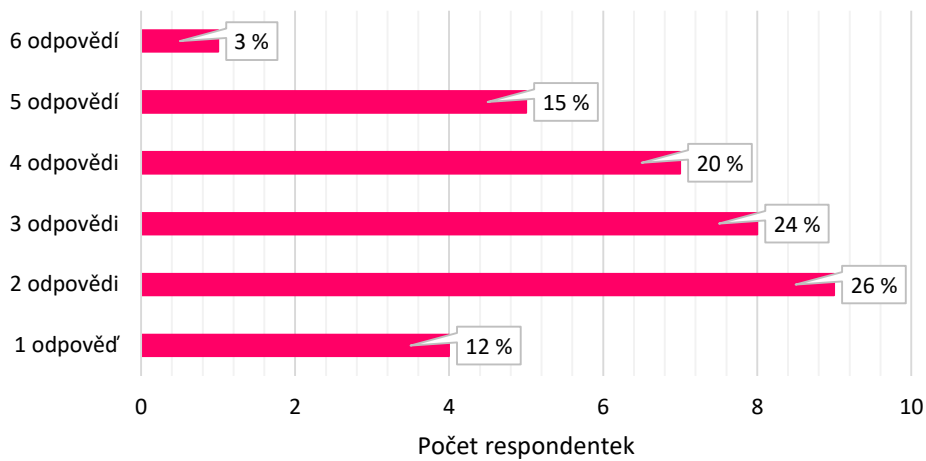
- a. Simulační výuka napomáhá k lepšímu porozumění teoretickým znalostem.
- b. Simulační výuka přispívá k lepšímu zvládnání mé odborné praxe.
- c. Z dovedností ze simulační výuky velmi čerpám při výkonu odborné praxe.
- d. Modelové situace typově odpovídají případům, které řeším v rámci odborné praxe.
- e. Simulační výuka je svým rozsahem naprosto dostačující.
- f. Bez simulační výuky by bylo zvládnání odborné praxe značně ztíženo.

Simulační výuka



Obrázek 24 - Simulační výuka

Počet zvolených odpovědí od jednotlivých respondentek



Obrázek 25 - Doplnující graf k dotazníkové otázce č. 20

V této dotazníkové otázce mohly respondentky označit libovolné množství odpovědí. Měly zde na výběr několik tvrzení, přičemž měly označit všechny, se kterými se nejvíce ztotožňovaly.

Z grafického znázornění na *Obrázku č. 24* je zřejmé, že simulační výuka naprosté většině studentek (31 respondentek, 91 %) napomáhá k lepšímu porozumění teoretickým znalostem. 27 (79 %) respondentek si je vědoma toho, že simulační výuka přispívá k lepšímu zvládnání jejich odborné praxe. Téměř polovina studentek (16 respondentek, 47 %) během své odborné praxe velmi čerpá ze získaných dovedností ze simulační výuky. 15 respondentek (44 %) je toho názoru, že by bez simulační výuky bylo zvládnání jejich odborné praxe značně ztíženo. 14 (41 %) respondentek uvedlo, že modelové situace typově odpovídají případům, které řeší v rámci odborné praxe. Pouze pro 2 (6 %) studentky ze všech 34 dotazovaných je simulační výuka svým rozsahem naprosto dostačující.

6 DISKUZE

Tato kapitola bakalářské práce diskutuje nad výsledky průzkumného šetření a porovnává je s dostupnou literaturou a jinými vysokoškolskými závěrečnými pracemi na podobné téma. Průzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření, do kterého byly zapojeny studentky 3. ročníku oboru porodní asistentka Univerzity Pardubice. Do průzkumu bylo zařazeno celkem 34 respondentek. Jelikož se jedná o malý průzkumný vzorek, není možné výsledky tohoto dotazníkového šetření generalizovat pro celou populaci.

Průzkumná otázka č. 1: Jak studentky definují pojem „simulační výuka“?

Na tuto průzkumnou otázku poskytuje odpověď dotazníková otázka č. 4 (*Jak studentky definují pojem „simulační výuka“?*) a dotazníková otázka č. 5 (*Co všechno, dle Vašeho názoru, zahrnuje simulační výuka?*).

Dle průzkumu je téměř polovina studentek (16 respondentek, 47 %) toho názoru, že by se simulační výuka dala definovat jako výuka, jejímž cílem je nasimulovat situace, se kterými by se studentky mohly setkat v reálném světě. Ať už při vykonávání jejich odborné praxe, nebo v jejich budoucím zaměstnání. 9 (26 %) respondentek definovalo simulační výuku jako názornou výuku se simulačními modely a pomůckami pro lepší pochopení teoretických znalostí. 5 (15 %) studentek pak uvedlo, že se, dle jejich názoru, jedná o výuku založenou na nácviku veškerých praktických dovedností. 3 (9 %) respondentky se domnívají, že se jedná o výuku, kdy se student aktivně zapojuje do praktických činností. Ačkoliv každá z respondentek definovala simulační výuku podle svých slov, společným znakem všech definic se ukázalo, že hlavním smyslem simulační výuky by měl být nácvik praktických dovedností na vlastní kůži.

K podobnému závěru došla i Havelková (2021), která se ve své bakalářské práci věnovala problematice modelových situací ve výuce porodních asistentek. Dle jejích výsledků definovalo 56 % studentek tuto formu výuky jako simulaci určité situace z praxe. Menší část respondentek (12 %) pak uváděla, že tato výuka spočívá v nácviku praktických dovedností na figurínách k tomu určených.

Krishnan et al. (2017) ve svém odborném článku *„Pros and cons of simulation in medical education“* definují simulační výuku jako metodu, při které je uměle vytvořen soubor podmínek vycházejících ze skutečných životních situací k dosažení potřebných zkušeností, postojů a dovedností prostřednictvím zážitkového učení.

Moravcová a Welge (2020) zformulovaly ve svém článku „*Modelové situace jako metoda ve výuce porodní asistence*“ definici této formy výuky jako techniku, jejímž smyslem je simulace a replika situací z odborné praxe, se kterými se studentky mohou v životě setkat tváří v tvář.

Dotazníková otázka č. 5 pak nabízela respondentkám možnosti odpovědí, kdy cílem bylo zjistit, zda mají studentky na simulační výuku správný pohled, a zda dokáží ze svých předchozích definic vyvodit, co všechno simulační výuka skutečně zahrnuje. Všechny 34 (100 %) respondentek souhlasilo s tím, že se jedná o nácvik modelových situací, které nás mohou potkat v praxi. 33 (97 %) respondentek dále označilo práci s názornými pomůckami a modely. Další nejvíce zastoupenou odpovědí byl názor, že simulační výuka zahrnuje nácvik veškerých praktických dovedností na simulovaných pacientech, což označilo celkem 31 (91 %) respondentek. 25 respondentek (74 %) si je vědoma toho, že výuka pomocí simulací napomáhá k nácviku týmové spolupráce a komunikace. Poté 21 (62 %) studentek si ze všech 34 dotázaných uvědomuje, že simulace rozvíjejí jejich kritické myšlení.

Nejméně zastoupenou odpovědí byl tedy rozvoj kritického myšlení, což však naproti tomu WHO (2018) považuje za jeden z velkých benefitů simulační výuky. Ve svém odborném článku „*Simulation in nursing and midwifery education*“ WHO uvádí, že je simulace vynikající vzdělávací strategií, která přispívá k rozvoji kritického myšlení a ke zvýšení sebevědomí studentů, které má následně dopad na jejich klinické dovednosti a schopnost reagovat na potřeby pacientů.

Průzkumná otázka č. 2: Jaké názory mají studentky na simulační výuku?

Na tuto průzkumnou otázku přináší odpověď hned několik otázek zahrnutých v dotazníkovém šetření: dotazníková otázka č. 6 (*Ve kterém ročníku by se mělo, podle Vás, začít se simulační výukou?*), č. 7 (*Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 6.*), č. 8 (*Simulační výuka z hlediska počtu hodin je:*), č. 9 (*Myslíte si, že je důležité být před simulační výukou připravena na jednotlivé dovednosti teoreticky?*), č. 10 (*Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 9.*), č. 19 (*Simulační výuku pro vykonávání mé odborné praxe považuji za:*) a č. 20 (*Z uvedených vět označte ty, se kterými se nejvíce ztotožňujete:*).

Dle výsledků průzkumného šetření považuje 28 (82 %) respondentek simulační výuku za velmi důležitou součást jejich studia. 5 (15 %) studentek ji označilo za zajímavou, ale dokázaly by se obejít i bez ní. Podle jediné studentky (3 %) je pak simulační výuka zbytečná.

Téměř totožných výsledků dosáhla i Havelková (2021) ve své bakalářské práci „*Modelové situace ve výuce studijního programu Porodní asistence*“, kde 84 % respondentek označilo modelové situace ve výuce za důležité a 4 % respondentek za zbytečné.

Většina respondentek v dotazníkovém šetření hodnotila simulační výuku převážně kladně a převládaly tak pozitivní reakce na tento způsob výuky. Celkem 31 (91 %) studentek uvedlo, že jim simulační výuka napomáhá k lepšímu porozumění teoretickým znalostem. Podle výsledků pak 27 (79 %) studentek díky simulační výuce lépe zvládá odbornou praxi.

V průzkumu se objevily ale i méně pozitivní odezvy od respondentek. Největším problémem se ukázal nedostatek hodin simulační výuky, přičemž tohoto názoru bylo 27 (79 %) respondentek ze všech 34 oslovených. Na vině byla nejspíše pandemie Covid-19, která zapříčinila, že se studentky po určitou dobu nemohly prezenčně účastnit žádných forem výuky, tudíž přišly o spoustu hodin simulací. Pouze 7 (21 %) studentek označilo simulační výuku z hlediska počtu hodin za dostačující.

Stejným problémem se zabývala i Havelková (2021) ve své práci, přičemž její výsledky, rovněž ovlivněné pandemií Covid-19, ukázaly, že 40 % respondentek bylo nespokojeno s počtem hodin simulací, 40 % respondentek nebylo spokojeno, ale ani nespokojeno a pouze 20 % respondentek počet hodin simulací vyhovoval.

Na vině nedostatku hodin simulací mohla být však i jejich časová náročnost, kdy Krishnan et al. (2017) ve svém odborném článku zmiňují tuto skutečnost jako jednu velkou nevýhodu této formy vzdělávání, přičemž tvrdí, že začlenění simulací do výuky je velmi obtížné vzhledem k již tak zatíženým studentským osnovám. WHO (2018) dále uvádí, že simulace vyžadují pečlivé plánování a přípravu, což zabere rovněž velké množství času a navíc je to náročné i na lidské zdroje.

V dotazníkovém šetření byly dále zjišťovány názory studentek na to, ve kterém ročníku by podle nich měly být simulace zařazeny do výuky. Naprostá většina studentek (28 respondentek, 82 %) by začlenila simulace do výuky ihned od 1. ročníku a to především proto, aby byly dokonale připraveny na odbornou praxi, která začíná ihned od počátku jejich studia. Podle 5 (15 %) studentek by simulace měly probíhat až od 2. ročníku, přičemž 1. ročník by měl být věnovaný pouze teoretické přípravě a sjednocení znalostí všech studentek, které mohou být vzhledem k odlišným absolvovaným středním školám na různé úrovni. Jediná studentka (3 %) by zařadila simulace do výuky až ve 3. ročníku, kdy mají studentky

již dostatečné množství teoretických znalostí, se kterými poté mohou v rámci simulační výuky pracovat.

Podle průzkumu Havelkové (2021) by 72 % studentek zařadilo simulace do výuky v 1. ročníku studia, zbývajících 28 % respondentek by tuto formu vzdělávání uvítalo až ve 2. ročníku.

Dále v průzkumu byly zmapovány pohledy studentek na to, zda je podle nich důležitá teoretická příprava před simulační výukou. V tomto případě mělo všech 34 respondentek (100 %) stejný názor, přičemž se shodly, že teoretická příprava před simulacemi je zcela zásadní. Pro 15 studentek (44 %) je důležité si nastudovat předem danou problematiku teoreticky, aby měly lepší představu, o co se jedná a jak mají s danou situací naložit. 9 (26 %) respondentek uvedlo, že bez teoretického základu se nelze naučit praktickým dovednostem. Dále 6 (18 %) studentek je toho názoru, že s teoretickým základem student snadněji porozumí souvislostem mezi teorií a praxí a lépe si tak dané praktické dovednosti osvojí. 4 (12 %) studentky pak napsaly, že s teoretickými znalostmi jim praktické dovednosti dávají větší smysl.

Z výsledků je tedy zřejmé, že bez teoretických znalostí se studentky během simulací neobejdou. To potvrzují i výpovědi respondentek v odborném článku Moravcové a Welge (2020), kde jedna studentka uvádí: „*Určitě je dobré znát alespoň základy nebo si projít trochu teorie před samotnou modelovou situací. Vařit na místě z vody je těžké a určitě se to potom odrazí v dané situaci.*“

Průzkumná otázka č. 3: Jaký efekt má simulační výuka na vykonávání odborné praxe studentek?

S touto průzkumnou otázkou se váže dotazníková otázka č. 17 (*Co ze simulační výuky jste při odborné praxi nejvíce využila?*), č. 19 (*Simulační výuku pro vykonávání mé odborné praxe považuji za:*) a č. 20 (*Z uvedených vět označte ty, se kterými se nejvíce ztotožňujete:*).

Podle výsledků průzkumu má simulační výuka na vykonávání odborné praxe studentek dobrý efekt. Naprostá většina studentek považuje simulace za velmi důležitou součást jejich vzdělávání, přičemž 27 (79 %) respondentek uvedlo, že jim simulační výuka přispívá k lepšímu zvládnutí odborné praxe. 15 (44 %) studentek zmínilo, že bez simulační výuky by bylo vykonávání jejich odborné praxe značně ztíženo.

Ačkoliv ne vždy modelové situace probíhající v simulační výuce typově odpovídají případům, které studentky řeší v rámci odborné praxe, téměř polovina studentek (16 respondentek, 47 %) v průzkumném šetření uvedla, že z dovedností ze simulační výuky velice čerpá při výkonu

jejich odborné praxe. Ze simulační výuky pak 15 (44 %) studentek nejvíce v praxi využívá ošetrovatelské dovednosti a základní péči, kterou poskytují pacientům na denním pořádku, 12 (35 %) studentek zase v praxi nejvíce využívá samostatné vedení fyziologického porodu. 7 (21 %) studentkám simulace pomohly k tomu, aby při své odborné praxi dokázaly být nápomocné zdravotnickému týmu při krizových a akutních situacích v porodnictví. 5 (15 %) studentek se díky simulacím naučilo lépe komunikovat jak s pacienty, tak s personálem a docílily tak lepší vzájemné spolupráce v praxi.

Z výpovědí respondentek je tedy zřejmé, že simulační výuka je pro studentky velmi přínosná. WHO (2018) ve svém článku zmiňuje, že simulace napomáhají k rozvoji vůdčích dovedností a vlastního rozhodování, stejně tak k efektivní týmové spolupráci, vzájemné pomoci a zdokonalení komunikačních schopností. Na základě této skutečnosti a výsledků průzkumného šetření by se dalo říci, že simulační výuka tedy dosahuje svého očekávaného efektu.

Průzkumná otázka č. 4: V čem vnímají studentky největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním jejich odborné praxe ve zdravotnických zařízeních?

K této průzkumné otázce se vztahuje dotazníková otázka č. 18 (*V čem vnímáte největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním Vaší odborné praxe ve zdravotnických zařízeních?*).

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že se v praxi často nedodržují stejné postupy, které se učí ve škole dle předepsaných standardů. Tento rozdíl zaznamenalo celkem 11 (32 %) respondentek. Jedna studentka konkrétně napsala: *„V odborných učebnách během simulační výuky je na vše dostatek času a prostoru. V praxi se mnohdy hraje o vteřiny, a proto kolikrát není v našich silách dodržovat doporučené postupy (jako například popsat každou stříkačku, obléct si rukavice, když jdeme odebírat krev a podobně).“*

Chrástová (2021) se ve své diplomové práci zabývala rozporem teorie a praxe pohledem sestry absolventky, přičemž rozporem teorie a praxe se rozumí *„mezera, mezi tím, co by podle výzkumu a teorie mělo v ideálním případě probíhat, a tím, co se skutečně děje v „nedokonalém“ klinickém prostředí“* (Chrástová, 2021). Na základě jejího průzkumného šetření, které prováděla pomocí polostrukturovaných rozhovorů, došla k závěru, že 100 % oslovených respondentů nedodržuje ve zdravotnických zařízeních postupy dle předepsaných standardů. Na vině se ukázaly například ekonomické aspekty, osobnosti sester, ale i organizační aspekty, kdy jeden z respondentů uvedl: *„Kdyby se všechno mělo dělat tak, jak říká teorie, bylo*

by potřeba mnohem více personálu a času, v běžném běhu oddělení se spoustu věcí musí mnohdy „osekat“, aby se zvládla odvést práce, která je potřeba.“

Lze konstatovat, že tyto výsledky jsou do jisté míry alarmující a zcela jistě by si tato problematika zasloužila zvýšenou pozornost, aby se v klinické praxi předcházelo vzniku nebezpečí a ohrožení zdraví nejenom pacientů, ale i zdravotníků.

Dále v průzkumu respondentky zmiňovaly, že simulace nám danou situaci přiblíží, ale nelze během nich docílit zcela realistických podmínek, které by odpovídaly skutečnosti nemocničního prostředí. Tento názor uvedlo 10 (29 %) respondentek.

Další rozdíl shledávaly respondentky v dotazníkovém šetření v tom, že během simulací se studentky mohou dopouštět chyb, což v reálném světě samozřejmě není možné, aby neohrozily zdraví, či život pacientů. Na tuto skutečnost upozornilo celkem 6 (18 %) respondentek.

Krishnan et al. (2017) i Jones et al. (2015) tento fakt ve svém odborném článku potvrzují a uvádějí, že simulační výuka poskytuje bezpečné a kontrolované prostředí pro výcvik, který nevystavuje pacienty riziku procedurami prováděnými od prozatím nezkušených studentů.

Moravcová a Welge (2020) ve svém odborném článku zdůrazňují, že předností simulační výuky je právě učení se z vlastních chyb, přičemž zásadou je účastníky za provedení těchto chyb netrestat, ale předat jim kvalitní zpětnou vazbu s rozбором jejich jednání a postojů v rámci simulace.

Podle průzkumu pak 5 (15 %) respondentek zaznamenalo největší rozdíl v komunikaci, přičemž uváděly, že během simulací je těžké chovat se k figurínám a komunikovat s nimi, jako by to byli skuteční pacienti, se kterými se na rozdíl od simulačních modelů bez problémů domluví.

Krishnan et al. (2017) zmiňují, že ačkoliv v současné době nalezneme na trhu velmi dokonalé modely s vysokou věrností, kdy se svými funkcemi přibližují skutečným pacientům, nikdy se úplně nevyrovnají lidským bytostem. Tento fakt se jistě řadí k velkým nevýhodám simulační výuky.

Jediná studentka (3 %) pak v dotazníkovém šetření uvedla, že největší rozdíl vnímá v tom, že modelové situace, probíhající v rámci simulační výuky, typově neodpovídají případům, které často musí řešit v praxi. Tento názor možná plyne z toho, že v porodní asistenci se simulují především akutní a kritické stavy (například prolaps pupečníku, porod koncem pánevním, dystokie ramének, peripartální život ohrožující krvácení či resuscitace

novorozence), ke kterým v praxi nemusí docházet tak často. Nicméně je přesto důležité, aby studentky byly na takové případy dopředu řádně připraveny, aby věděly, jak v takových situacích správně reagovat.

Halířová (2018) ve své diplomové práci s názvem „*Význam simulační medicíny pro intenzivní péči*“ uvádí, že simulace umožňují studentům natrénovat postupy při řešení nejrůznějších neočekávaných, problémových a často život ohrožujících situací, které mohou studenty zastihnout v reálném životě. Vedou tedy k přípravě na danou situaci se správnou reakcí, čímž se snižuje riziko mortality a morbidit u pacientů.

Doporučení pro praxi

Na základě výsledků průzkumného šetření lze doporučit:

- ✓ Navýšit počet hodin simulační výuky.
- ✓ Zajistit studentkám dostatečnou teoretickou přípravu před jednotlivými simulacemi.
- ✓ Vytvořit co nejvíce realistické podmínky pro simulace.
- ✓ Dbát na to, aby studentky během simulací reagovaly na modely/figuríny jako na skutečné pacienty.
- ✓ Umožnit studentkám natrénovat veškeré praktické dovednosti potřebné k výkonu jejich odborné praxe.

7 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřením na moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek je koncipována jako práce teoreticko-průzkumná. Cílem teoretické části bylo přiblížit čtenáři problematiku týkající se simulační výuky, včetně její historie, a zdůraznit její přínos a důležitost pro vykonávání budoucí profese porodní asistentky.

V průzkumné části byly vytyčeny 4 hlavní cíle, na jejichž základě pak byly stanoveny 4 průzkumné otázky, které byly zodpovězeny v diskuzi, přičemž cíle práce byly splněny. Průzkumné šetření bylo uskutečněno pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku, který byl na základě předchozího studia odborné literatury a konzultace s vedoucí práce sestaven vlastní konstrukcí tak, aby korespondoval se stanovenými cíli.

Většina respondentek v dotazníkovém šetření hodnotila simulační výuku převážně kladně a převládaly tak pozitivní reakce na tento způsob výuky. Z výsledků průzkumu je patrné, že studentky považují simulační výuku jako důležitou součást jejich studia, která jim napomáhá k lepšímu zvládnutí jejich odborné praxe. Díky simulacím se studentky naučily lépe komunikovat jak s pacienty, tak s personálem a docílily tak lepší vzájemné spolupráce v praxi. Simulace také pomohly studentkám být nápomocné zdravotnickému týmu během krizových a akutních situací v porodnictví.

Nejtěžejnější komplikací se pro studentky ukázala pandemie Covid-19, která zapříčinila, že se po určitou dobu nemohly účastnit žádných forem výuky, tudíž přišly o spoustu hodin simulací a praktických cvičení.

Výsledky průzkumného šetření byly motivací k sepsání několika doporučení pro praxi, které by mohly zefektivnit simulace a lépe připravit studentky na jejich budoucí profesi. Hlavním doporučením je navýšit počet vyučovacích hodin a zařadit simulace do výuky co nejdříve, aby měly studentky dostatek času a prostoru si vše dokonale osvojit.

Simulace jsou stále progresivnější formou vzdělávání, která přes značné výhody není prozatím v České republice příliš rozšířená. Na základě výsledků průzkumu, ale i z vlastní zkušenosti autorky, lze říci, že simulace jsou pro studentky velmi přínosné a měly by být začleněny do studentských osnov všech nelékařských zdravotnických oborů.

8 POUŽITÁ LITERATURA

ANDRAŠČÍKOVÁ, Štefánia a Ľubice RYBÁROVÁ. Modern Trends of the Education in Midwives – New Methods in Practical Training in Midwifery. *Journal of Clinical Obstetrics, Gynecology and Infertility* [online]. 2017; 1(1): 1005 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <http://www.remedypublications.com/open-access/modern-trends-of-the-n-education-in-midwives-new-methods-in-practical-training-in-midwifery-1025.pdf>

BOUDOVOVÁ, Monika. *Celoživotní vzdělávání v porodní asistenci*. České Budějovice, 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí práce Mgr. Andrea Festová.

ČESKÁ KOMORA PORODNÍCH ASISTENTEK (ČKPA). Školy pro porodní asistentky. *CKPA.cz* [online]. © 2013-2021 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.ckpa.cz/porodni-asistentky/skoly-pro-porodni-asistentky.html>

DOLEŽAL, Antonín. *Od babictví k porodnictví*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0277-6.

HALÍŘOVÁ, Radana. *Význam simulační medicíny pro intenzivní péči*. Brno, 2018. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Lékařská fakulta, Katedra ošetrovatelství. Vedoucí práce PhDr. Olga Suková.

HAVELKOVÁ, Lucie. *Modelové situace ve výuce studijního programu Porodní asistence*. Pardubice, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta zdravotnických studií. Vedoucí práce Mgr. Markéta Moravcová, Ph.D.

HRONEK, Roman. *Metody a formy vzdělávání dospělých*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.

CHRÁSTOVÁ, Tereza. *Rozpor teorie a praxe pohledem sestry absolventky*. Plzeň, 2021. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta zdravotnických studií. Vedoucí práce Mgr. Milena Vaňková, Ph.D.

JONES, Felipe et al. Simulation in medical education: Brief history and methodology. *PPCR Journal*, 1(2), p. 46-54. *Journal.ppcr.org* [online]. 2015 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.21801/ppcrj.2015.12.8>. ISSN: 2378-1890.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 1st edition. New Jersey: Prentice Hall, 1984. ISBN-10: 0-13-295261-0.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2nd edition. New Jersey: Pearson Education, © 2015. ISBN-10: 0-13-389240-9.

KRISHNAN, Divya G., Anukesh Vasu KELOTH, Shaikh UBEDULLA et al. Pros and cons of simulation in medical education: A review. *International Journal of Medical and Health Research*, 3(6), p. 84-87. *Medicalsciencejournal.com* [online]. 2017 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: www.medicalsciencejournal.com. ISSN: 2454-9142.

LENDEROVÁ, Milena a kol. *Ženy s kufříkem a nadějí: Porodní báby a asistentky v českých zemích od poloviny 19. do poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-4475-2.

MASARYKOVA UNIVERZITA. Mentální dovednosti. *is.muni.cz* [online]. Brno, 2017 [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/jaro2017/bp2087/um/MENTALNI_DOVEDNOSTI.pdf

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. Kvalifikační standard přípravy na výkon zdravotnického povolání Porodní asistentka. *MZCR.cz* [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/kvalifikacni-standard-porodni-asistentka/>

MITEVA, Kremena a Mima NIKOLOVA. Organizační aspekty praktického výcviku studentů v oboru „zdravotní péče“. *ResearchGate* [online]. 2018 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/343007105_ORGANIZACNI_ASPEKTY_PRAKTICKEHOU_VYCVIKU_STUDENTU_V_OBORU_ZDRAVOTNI_PECE

MORAVCOVÁ, Markéta a Eva WELGE. Modelové situace jako metoda ve výuce porodní asistence. *ProLékaře.cz* [online]. 2020 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/prakticky-lekar/2020-supplementum/modelove-situace-jako-metoda-ve-vyuce-porodni-asistence-124486>

MUMFORD, Alan. *How managers can develop managers*. Brookfield: Gower Publishing, 1993. ISBN 0-566-07403-6.

NEUBAUER, Jiří, Marek SEDLAČÍK a Oldřich KŘÍŽ. *Základy statistiky: Aplikace v technických a ekonomických oborech*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 240 s. ISBN 978-80-247-4273-1.

NORMAN, Geoff, Kelly DORE a Lawrence GRIERSON. The minimal relationship between simulation fidelity and transfer of learning. *Medical education*, 46(7): 636-47. *PubMed.gov* [online]. 2012 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04243.x>

OUHRABKOVÁ, Jana. *Simulační výuka v přednemocniční péči*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Vysoká škola zdravotnická, o. p. s., Praha 5. Vedoucí práce Mgr. Jaroslav Pekara, Ph.D.

PALÁN, Zdeněk. Andragogika. *Andromedia.cz* [online]. 2002 [cit. 2021-12-27]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/andragogika>

PALBUCHTOVÁ, Dana. *Formy a metody vzdělávání dospělých*. Zlín, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRAŽSKÝ, Bohumil. Vzdělávání porodních asistentek dříve a dnes. *Zdraví.euro.cz* [online]. 2013 [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanek/sestra/vzdelavani-porodnich-asistentek-drive-a-dnes-470793>

PROCHÁZKA, Martin. *Porodní asistence*. Praha: Maxdorf, 2020. Jessenius. ISBN 978-80-7345-618-4.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0191-5.

RILEY, Richard H. *Manual of simulation in healthcare*. Oxford: University Press, 2015. 480 p. ISBN: 9780198717621.

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

SINGH, Abhishek Gajendra. Simulation-based training in laparoscopic urology - Pros and cons. *Indian journal of urology: IJU: Journal of the Urological Society of India* vol. 34,4 : 245-253 [online]. 2018 [cit. 2022-02-22]. DOI: 10.4103/iju.IJU_213_18. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6174710/>

- STRNADOVÁ, Iveta. *Využití simulačních metod ve výuce studentů oboru Všeobecná sestra*. Liberec, 2019. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta zdravotnických studií. Vedoucí práce Mgr. Marie Froňková.
- TOPINKOVÁ, Michaela. *Terciární vzdělávání*. Plzeň, 2017. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta právnická, Katedra veřejné správy. Vedoucí práce JUDr. Tomáš Louda, Csc.
- VESELÁ, Lenka a Radka WILHELMOVÁ. *Porodní asistentka v České republice*. In Andrea Ševčovičová. *Matka a dieta v centre záujmu porodných asistentiek*. Rožňava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. 2017. ISBN 978-80-8132-170-2.
- VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektívni vzdelávani zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- VRÁNOVÁ, Věra. *Historie babictví a současnost porodní asistence*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1764-6.
- VRÁNOVÁ, Věra. *Porodní asistence v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [online]. 2008 [cit. 2021-12-11]. ISSN 1212-4117. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2008/01/05.pdf>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Simulation in nursing and midwifery education*. Regional Office for Europe: © World Health Organization [online]. 2018 [cit. 2022-02-07]. 38 p. Dostupné z: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Health-systems/nursing-and-midwifery/publications/2018/simulation-in-nursing-and-midwifery-education-2018>
- ZHOU, Molly a David BROWN. *Educational learning theories: 2nd edition*. Education open textbooks. *Galileo: Open learning materials* [online]. 2015 [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>

9 PŘÍLOHY

Příloha A – <i>Přehled bakalářského vzdělávání pro PA (ČKPA, © 2013-2021)</i>	66
Příloha B – <i>Přehled magisterského vzdělávání pro PA (vlastní zpracování)</i>	67
Příloha C – <i>Dotazník vlastní tvorby</i>	68

Přehled vysokých škol pro porodní asistentky
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Zdravotně sociální fakulta
Masarykova univerzita v Brně – Lékařská fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě – Lékařská fakulta
Slezská univerzita v Opavě – Fakulta veřejných politik
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – Fakulta zdravotnických studií
Univerzita Karlova v Praze – 1. lékařská fakulta
Vysoká škola zdravotnická v Praze
Univerzita Palackého v Olomouci – Fakulta zdravotnických věd
Univerzita Pardubice – Fakulta zdravotnických studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Fakulta humanitních studií
Vysoká škola polytechnická v Jihlavě – Katedra zdravotnických studií
Západočeská univerzita v Plzni – Fakulta zdravotnických studií

Příloha B – Přehled magisterského vzdělávání pro PA (vlastní zpracování)

Název instituce	Studijní program
Univerzita Pardubice Fakulta zdravotnických studií	Specializace v porodní asistenci – Perioperační péče
Univerzita Palackého v Olomouci Fakulta zdravotnických věd	Intenzivní péče v porodní asistenci
Ostravská univerzita v Ostravě Lékařská fakulta	Komunitní péče v porodní asistenci
Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta	Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy
Univerzita Pardubice Fakulta zdravotnických studií	Organizace a řízení ve zdravotnictví

Příloha C – Dotazník vlastní tvorby

Milé studentky,

jmenuji se Aneta Křivůnková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Porodní asistentka na Univerzitě Pardubice. Obracím se na Vás s prosbou o zapojení do průzkumného šetření zaměřeného na problematiku praktického výcviku porodních asistentek.

Tento průzkum spočívá ve vyplnění předloženého anonymního dotazníku. Dotazník se skládá z 20 otázek a klade si za cíl zjistit názory studentek 3. ročníku oboru Porodní asistentka na simulační výuku.

Pokud není uvedeno jinak, označte v dotazníku, u uzavřených otázek, vždy pouze jednu odpověď.

Všechna získaná data budou zpracována anonymně a budou využita pro mou bakalářskou práci na téma *Moderní metody v praktickém výcviku porodních asistentek*.

S vyplněním dotazníku dáváte souhlas se zařazením do průzkumného šetření.

Velmi si vážím Vaší spolupráce a děkuji za čas, který jste věnovaly vyplnění dotazníku.

1. Jaký typ střední školy jste absolvovala?

- a. gymnázium
- b. střední zdravotnická škola – praktická sestra
- c. střední zdravotnická škola – zdravotnické lyceum
- d. jiné: _____

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a. střední s maturitní zkouškou
- b. vyšší odborné
- c. vysokoškolské v bakalářském studiu
- d. vysokoškolské v magisterském studiu
- e. jiné: _____

3. Výběr studia oboru Porodní asistentka jsem volila na základě:

- a. zájmu o obor samotný
- b. převažující praktické části výuky nad teoretickou
- c. dobrého uplatnění po studiu
- d. budoucího zajímavého finančního ohodnocení
- e. jiné: _____

4. Jak byste definovala pojem „simulační výuka“?

5. Co všechno, dle Vašeho názoru, zahrnuje simulační výuka? (Možno označit více odpovědí.)

- a. nácvik veškerých praktických dovedností na simulovaných pacientech
- b. práce s názornými pomůckami/modely
- c. nácvik modelových situací, které nás mohou potkat v praxi
- d. nácvik týmové spolupráce a komunikace
- e. rozvoj kritického myšlení
- f. jiné: _____

6. Ve kterém ročníku by se mělo, podle Vás, začít se simulační výukou?

- a. 1. ročník
- b. 2. ročník
- c. 3. ročník

7. Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 6:

8. Simulační výuka z hlediska počtu hodin je:

- a. dostačující
- b. až příliš častá
- c. nedostačující

9. Myslíte si, že je důležité být před simulační výukou připravena na jednotlivé dovednosti teoreticky?

- a. ano
- b. ne

10. Zdůvodněte svou odpověď u otázky číslo 9:

11. Na simulační výuku se: (Možno označit více odpovědí.)

- a. nepřipravuji
- b. připravuji četbou odborné literatury
- c. připravuji studiem teoretické výuky na škole
- d. připravuji pozorováním odborných videí
- e. jiné: _____

12. V jakých předmětech jste se setkala se simulační výukou? (Možno označit více odpovědí.)

- a. ošetrovatelské postupy
- b. porodní asistence
- c. porodnictví
- d. gynekologie
- e. neonatologie
- f. první pomoc
- g. interní propedeutika
- h. chirurgická propedeutika
- i. jiné: _____

13. Které předměty Vám v rámci simulací přijdou nejdůležitější pro vykonávání Vaší odborné praxe a proč?

14. Které výkony jste si během simulační výuky osvojila nejvíce a proč?

15. Které výkony jste si během simulační výuky osvojila nejméně a proč?

16. Setkala jste se během odborné praxe s určitou dovedností, kterou jste neměla možnost prakticky natrénovat ve škole? (Pokud ano, o co se jednalo?)

- a. ano: _____
- b. ne

17. Co ze simulační výuky jste při odborné praxi nejvíce využila?

18. V čem vnímáte největší rozdíl mezi simulacemi vedenými v odborných učebnách a vykonáváním Vaší odborné praxe ve zdravotnických zařízeních?

19. Simulační výuku pro vykonávání mé odborné praxe považuji za:

- a. velmi důležitou
- b. zajímavou, ale obešla bych se bez ní
- c. zbytečnou

20. Z uvedených vět označte ty, se kterými se nejvíce ztotožňujete: (Možno označit více odpovědí.)

- a. Simulační výuka napomáhá k lepšímu porozumění teoretickým znalostem.
- b. Simulační výuka přispívá k lepšímu zvládnání mé odborné praxe.
- c. Z dovedností ze simulační výuky velmi čerpám při výkonu odborné praxe.
- d. Modelové situace typově odpovídají případům, které řeším v rámci odborné praxe.
- e. Simulační výuka je svým rozsahem naprosto dostačující.
- f. Bez simulační výuky by bylo zvládnání odborné praxe značně ztíženo.