



ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE

FAKULTA BIOMEDICÍNSKÉHO INŽENÝRSTVÍ
Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva

Zátěžové a podpůrné faktory plynoucí z výuky první pomoci

Risk and Protective Faktors of First Aid Lecturing

Diplomová práce

Studijní program: Ochrana obyvatelstva
Studijní obor: Civilní nouzové plánování

Autor diplomové práce: Bc. Lenka Vilímová, Dis.
Vedoucí diplomové práce: Ing. Roman Říha

Kladno, květen 2020



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: **Vilímová** Jméno: **Lenka** Osobní číslo: **484199**
Fakulta: **Fakulta biomedicínského inženýrství**
Garantující katedra: **Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva**
Studijní program: **Ochrana obyvatelstva**
Studijní obor: **Civilní nouzové plánování**

II. ÚDAJE K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Název diplomové práce:

Zátěžové a podpůrné faktory plynoucí z výuky první pomoci

Název diplomové práce anglicky:

Risk and Protective Factors of First Aid Lecturing

Pokyny pro vypracování:

Cílem práce bude odhalit zátěžové a podpůrné faktory plynoucí z výuky první pomoci a případně v jaké míře trpí lektori syndromem vyhoření (Burnout Syndrome). V teoretické části práce budou popsány pojmy jako je stres/zátěž, pracovní náplň apod. Dále bude popsána náplň práce lektora kurzů první pomoci, včetně využívaných metod. Praktická část práce bude založena na zpracování dat získaných ze série dotazníků - vlastního nestandardizovaného dotazníku, který se zaměří na jednotlivé aspekty a konkrétní zátěžové a podpůrné faktory výuky první pomoci, upraveného dotazníku burnout syndromu a Shirom - Melamedovy škály. Celkový počet respondentů, z řad ZZS, ale i soukromých organizací, bude alespoň 60. Na základě získaných dat bude provedena SWOT analýza. V závěru práce budou popsány nejrizikovější aspekty a případná opatření k jejich předcházení.

Seznam doporučené literatury:

- [1] ŘEHULKA, Evžen, ed., Škola a zdraví pro 21. století, 2010: příspěvky k výchově ke zdraví, Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5367-0
- [2] KEBZA, Vladimír, Psychická zátěž, stres a psychohygiena v lékařských profesích, Praha: Grada, 2012, Edice celoživotního vzdělávání ČLK, ISBN 978-80-247-4569-5
- [3] PELCÁK, Stanislav, Stres a syndrom vyhoření, Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, ISBN 978-80-7435-576-9
- [4] FONTANA, David, Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat, Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-1033-7
- [5] KUBA, Radim, ŘÍHA, Roman, ZVĚŘINOVÁ, Gabriela, KŘEČKOVÁ, Adéla, Aktuální trendy ve výuce první pomoci aneb vzdělávání budoucích i současných pedagogů zážitkovou pedagogikou, [online], Biologie. Chemie. Zeměpis, [Revidováno 2019], [Citováno 2019-08-15], ročník 28, číslo 2, 37-47, Přístupné z: <http://bichez.pedf.cuni.cz/archiv/article/79>, 2533-7556


Jméno a příjmení vedoucí(ho) diplomové práce:

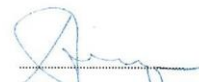
Ing. Roman Říha

Jméno a příjmení konzultanta(ky) diplomové práce:

Datum zadání diplomové práce: **23.09.2019**

Platnost zadání diplomové práce: **18.09.2021**


prof. MUDr. Leoš Navrátil, CSc., MBA, dr.h.c.
podpis vedoucí(ho) katedry


prof. MUDr. Ivan Dylevský, DrSc.
podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

Student(ka) bere na vědomí, že je povinnen(a) vypracovat diplomovou práci samostatně, bez cizí pomoci, s výjimkou poskytnutých konzultací. Seznam použité literatury, jiných pramenů a jmen konzultantů je třeba uvést v diplomové práci.

29/9/2019

Datum převzetí zadání



Podpis studenta(ky)

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Zátěžové a podpůrné faktory plynoucí z výuky první pomoci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů, které uvádím v seznamu bibliografických odkazů.

Nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 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.

V Kladně dne 21.05.2020

.....
Bc. Lenka Vilímová, Dis.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mi pomáhali se zpracováním mé diplomové práce. Zejména mému vedoucímu práce panu Ing. Romanu Říhovi za ochotu, podporu, trpělivost a cenné rady při odborném vedení mé závěrečné práce. Děkuji rovněž všem respondentům z řad lektorů první pomoci, kteří se ochotně účastnili dotazníkového šetření.

ABSTRAKT

V dnešní době se setkáváme s tím, že se zvyšuje poptávka po kvalitních kurzech první pomoci. Domníváme se, že součástí výuky kvalitního kurzu by měla být i praktická cvičení, včetně postupů zážitkové pedagogiky. To znamená ale vyšší nároky na lektora. Ten musí být dostatečně vzdělaný v první pomoci, lektorských dovednostech a musí být i do jisté míry odolný vůči stresu. Což znamená, že je nezbytné hledat, co je pro lektory podporující, ale i zatěžující. Aktuálnost tématu tedy vychází zejména z náročnosti této profese a psychické zátěže, které jsou lektori vystaveni.

Teoretická část zahrnuje definici syndromu vyhoření, jeho příznaky, rizikové faktory, stádia vývoje vyhoření, diagnostiku a prevenci. Dále je v této části popsána učitelská profese, osobnost učitele, náplň práce lektora první pomoci včetně používaných metod a příčiny možného vyhoření. Na teoretickou část navazuje výzkumná část.

V praktické části jsme na vzorku 77 lektorů první pomoci z České republiky zjišťovali, jaké subjektivní zátěžové a podpůrné faktory plynoucí z výuky první pomoci vnímají a zda jsou ohrožení syndromem vyhoření. Využili jsme sérii standardizovaných a nestandardizovaných dotazníků, které byly elektronicky rozeslány lektorům napříč spektrem nabídky kurzů v ČR. Zdá se, že existují konkrétní potenciálně zátěžové faktory, které jsou však zásadně převáženy faktory podporujícími. Získaná data jsou pak zpracována do grafů, tabulek a v závěru byla provedena SWOT analýza.

Začínající i pokročilí lektori by měli aktivně pracovat se stresem a uvědomovat si rizika své práce. Jsme přesvědčeni, že míra vyhoření a nadšení lektora zásadně ovlivňuje kvalitu kurzu, neboť aktuální, a především pak dlouhodobý negativní přístup k výuce PP může vést k významnému snížení motivace a sebevědomí účastníka.

Klíčová slova: Syndrom vyhoření, první pomoc, lektor

ABSTRACT

In this time, we are in touch with still increasing demand of high level first aid courses. We believe that practical training should be included in these courses, included procedures of experiential pedagogy. But this does mean higher requirements of the teacher. This person should be well-educated in first aid, experienced in teaching procedures and stress resistant. It does mean there is necessary to find what is for teacher supported, but in opposite side stressful. The topic of this thesis raising from difficulty this career and physical difficulty typically for persons working as teachers.

The theoretically part including definition of the burnout syndrome, the symptoms of this syndrome, risk factors, the levels of burnout syndrome, diagnostics and prevention. Next part of this thesis is written about teachers, teacher's personality, job description of first aid teacher included useful methods and burnout possibilities. The research part of the thesis begins after theoretical part.

The research part includes the sample of 77 first aid teachers from Czech Republic. This sample has been used for finding of subjective loading and supporting factors of first aid learning, and possibilities of burnout. We are using the series of standard and non-standard questionnaires sent due to electronic way to first aid teachers. The research supports idea about the potential hard-loading factors which are decreasing by positive factors. The research data are included into graphs, charts and SWOT analysis for the end.

The teachers which beginning and experienced teachers should be active working with stress and be able to find risk of this job. We believe that burnout level and positive thinking of the teacher has big depend to the course quality, because long-term negative access to the first aid learning should be reason for heavy degreasing of the motivation and self-confidence of the student.

Keywords: Burnout, first aid, teacher.

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Cíle práce a hypotézy	12
3	Přehled současného stavu.....	13
3.1	Lektorství jako povolání	13
3.2	Výuka.....	15
3.3	Zážitková pedagogika	17
3.4	Pedagogická intervence a komunikace	20
3.5	Vliv pracovního prostředí	22
3.6	Výuka první pomoci	26
3.6.1	Poskytovatelé kurzů první pomoci	26
3.6.2	Druhy kurzů	27
3.7	Pomáhající profese a syndrom vyhoření.....	30
3.8	Syndrom vyhoření.....	30
3.8.1	Pojem syndrom vyhoření	31
3.8.2	Příčiny	33
3.8.3	Symptomy	35
3.8.4	Fáze syndromu vyhoření	36
3.8.5	Diagnostika	38
3.8.6	Jak se chránit před vyhořením	38
3.8.7	Terapie.....	40
4	Metodika.....	42
5	Výsledky	48
6	Diskuze	60

7	Závěr	74
8	Seznam použitých zkratek.....	75
9	Seznam použité literatury.....	76
10	Seznam použitých obrázků	85
11	Seznam použitých tabulek.....	86
12	Seznam Příloh.....	87

1 ÚVOD

Každý z nás trpí v určité míře stresem. Podkladem může být cokoli: neshody v zaměstnání, partnerské vztahy, neposlušné děti – s nadsázkou lze snad říci každodenní starosti. Bohužel zažíváme i situace, na které se nikdo z nás nemůže předem připravit. Mezi tyto situace patří ztráta blízké osoby, trvalý fyzický handicap, dlouhodobá ztráta sociálních jistot a jiné. Se stresovými situacemi se každý z nás vyrovnává po svém a různě dlouhou dobu.

Pokud se zaměříme na pracovní zdroje stresu, zjistíme, že do více ohrožené skupiny patří zejména ti, kteří se pohybují v oblasti pomáhajících profesí, jako jsou zdravotníci, sociální pracovníci, psychologové, osobní asistenti, nebo ti kteří sami o někoho intenzivně pečují. Existují ale profese, které jsou na pomezí pomáhajících profesí, a tudíž by neměly být opomíjeny. Dotyční nejsou v přímém kontaktu s osobou, která vyžaduje pomoc, ale jsou leckdy vystaveni téže emoční zátěži jako výše vyjmenované profese. K těmto profesím jistě patří učitelská profese, a to zejména v oblasti výuky první pomoci. Jsou-li lektoři vykonávající tuto činnost dlouhodobě vystaveni nežádoucím vlivům, může tento tlak ovlivnit kvalitu jednotlivých kurzů. Vezmeme-li v potaz, že jedním z hlavních cílů výuky první pomoci je motivovat studenty (kurzisty) k pomoci a důvěře ve vlastní dovednosti, může mít špatně odvedený kurz dalekosáhlé následky. Nejen na účastníky z široké laické veřejnosti, ale také na jejich okolí. Samostatnou kapitolou jsou pak lidé, kteří jsou vzděláváni v oblasti poskytování odborné první pomoci, jako jsou řidiči RZP (rychlé záchranné pomoci), řidiči převozových služeb a podobně.

Cílem práce je odhalit zátěžové, ale hlavně podpůrné faktory působící na lektory první pomoci a vyplývající z výuky. Zjištěné výsledky mohou být následně aplikovány do praxe a mohou mít přesah i do oblastí dalších profesí, jež jsou vystaveny zvýšené psychické zátěži a přímému kontaktu s lidmi. Sekundárně bude práce zjišťovat i míru vyhoření lektorů.

Téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že mi je tato problematika velmi blízká. Sama pracuji v pomáhající profesi a bohužel jsem byla nejménou svědkem situace, kdy u kolegů zátěž přerostla, a to se projevilo na jejich chování vůči ostatním. Tato situace se může bez vhodné prevence týkat kohokoli z nás a může to vyústit až do stavu, kdy si jednotlivec už nedokáže pomoci sám.

2 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Cílem teoretické části bylo vytvořit stručný přehled faktů k problematice syndromu vyhoření u lektorů vyučujících na kurzech první pomoci.

Praktická část byla zaměřena na vyvracení či potvrzení stanovených hypotéz. Vycházeli jsme z podkladů vyhodnocených standardizovaných a nestandardizovaného anonymních dotazníků. Tyto dotazníky byly distribuovány elektronickou formou významným poskytovatelům kurzů první pomoci na českém trhu a zástupcům záchranné služby všech krajů.

Dotazníky byly zaměřeny na získání informací o podpůrných a zátěžových faktorech plynoucích z výuky první pomoci, na zhodnocení nejvíce stresových faktorů, které na lektory působí, a naopak nalézt pozitiva, která je „dobří“.

Cíle práce:

- kompletní přehled problematiky působících faktorů na lektory (pozitiva, negativa),
- hodnocení dotazníkového šetření,
- provedení SWOT analýzy.

Stanovené hypotézy:

H0₁: Nejhůře hodnocené zátěžové faktory plynoucí z výuky PP budou spojeny s negativní interakcí s kurzisty.

H0₂: Nejlépe hodnocené podpůrné faktory plynoucí z výuky PP budou spojeny s myšlenkou předávání pomoci druhým.

H0₃: Většina lektorů PP nebude ohrožena syndromem vyhoření.

H0₄: Míra vyhoření bude pozitivně korelovat s délkou praxe.

3 PŘEHLED SOUČASNÉHO STAVU

Následující část práce se bude zabývat současnými znalostmi z oblasti syndromu vyhoření, jeho příznaků, rizikových faktorů, stádia vývoje vyhoření, diagnostiku a prevenci. Dále je v této části popsána učitelská profese, osobnost učitele, náplň práce lektora první pomoci včetně používaných metod a příčiny možného vyhoření.

3.1 Lektorství jako povolání

Učitelství je oblast vzdělávání. Předávání poznatků, rozvíjení dovedností, formování postojů, motivování pro získávání znalostí a rozvíjení morálních hodnot je prováděno prostřednictvím učitelů.

Osobnost lektora

Podle andragogického slovníku slovo lektor pochází z latinského slova „lector“. Což je čtenář, akademický učitel, nebo externí, pomocný nebo univerzální učitel, také ten, kdo posuzuje literární nebo vědecká díla. Lektora, kterého popisují v této práci, je člověk, který je vzdělavatelem dospělých. Je tím, kdo má klíčové postavení ve vzdělávacím procesu, má velkou zodpovědnost za zlepšování znalostí a dovedností svých žáků, a proto je nezbytné, aby splňoval základní předpoklady. Mezi ně patří vzdělanost v přednášeném oboru – teoretické a praktické dovednosti, se schopností aplikovat výsledky výzkumu a teorie do praxe, tudíž mít schopnost do prostředí vědy vnést krásu, eleganci, porozumění a toleranci (Terminologický a výkladový slovník, 2000; Hotamana, 2007). Disponuje morální vyspělostí a bezúhonností. Jeho výklad by měl být srozumitelný, aby byl pro všechny posluchače pochopitelný (Terminologický a výkladový slovník).

Bertl (2014) ve své knize nazývá lektora jako vzdělavatele dospělých. Jeho pozici nespojuje jen s vyučováním a přednášením ostatním, ale udává, že by měl

být také schopný stanovit, čeho mají vzdělávání dosáhnout a co mají zvládnout – tedy stanovit si andragogický cíl. Lektor by měl stanovit, jakou formou vzdělávání proběhne – zda jako přednáška, či jako praktické cvičení, nebo kombinace obojího.

Neméně důležité je i chování lektora a prostředí, ve kterém výuka probíhá. Je známo, že v přátelském prostředí vše probíhá s větším úspěchem (Vališová & Kasíková, 2007; Průcha, 2017).

Dále bychom si měli uvědomit, že člověk vykonávající tuto profesi, je významným činitelem ve společnosti, který by se měl stát vzorem, být respektován. Často ovlivňuje ideje, postoje, myšlenky a chování ostatních, a tím zanechává v jedincích výraznou stopu. Je neustále vystaven novým metodám, často se měnícím programům, obměňujícím se kolektivu, ale hlavně se setkává s různým spektrem studentů (Míček & Zeman, 1997; Vališová & Kasíková, 2007; Bertl, 2014; Průcha, 2017).

Všeobecně lze říci, že rozhodne-li se někdo pro toto zaměstnání, volí cestu celoživotního vzdělávání se a práce nejen na společnosti, ale i na sobě samém, oblast vzdělávání učitelů je proto nesmírně důležitá. V současnosti je kladen důraz na to, aby vzdělavatel měl dostatečný přehled o nových metodách, jak učit a tyto metody aplikoval do výuky. Vykonává službu veřejnosti, je své profesi a posluchačům oddán, není jen tím, kdo dodává informace, organizuje, kontroluje a zkouší. Vliv pedagoga nenahradí žádná učebnice, žádné poučování, tresty nebo motivace, jeho kouzlo osobnosti a příkladný přístup jsou nenahraditelné. V neposlední řadě, a zřejmě tou nejpodstatnější charakteristikou je, že své povolání bere jako poslání (Kohoutek, 1996; Míček & Zeman, 1997; Terminologický a výkladový slovník, 2000; Hotamana, 2007; Vališová & Kasíková, 2007; Průcha, 2017).

Všechny země na celém světě mají potřebu disponovat kvalitními, vzdělanými, kvalifikovanými učiteli, neboť jsou si vědomi jejich nezastupitelnosti. Většina evropských a asijských zemí považují své vyučující za

kvalitní personál, neboť vzdělávání budoucích učitelů je rozsáhlejší a delší v porovnání s americkými státy. Vzhledem k této skutečnosti se učitelům v naší oblasti dostává více respektu, lepšího finanční ohodnocení než americkým protějškům. I přesto, že patříme do oblasti, která má odpovídající personál pro kvalitní výuku, potýkáme se s jeho nedostatkem, vzhledem k faktu, že rostou nároky na kvalitu. V USA (Spojené státy americké) tuto potřebu řeší dosazením lidí, kteří nemají dostatečné vzdělání, leckdy mají jen kurzy, a proto jsou nezřídka vystaveni útokům (Rushton & al., 2007).

3.2 Výuka

Jejím smyslem je především podněcovat myšlení a tvořivost studenta. Výukou je poskytován prostor pro samostatné rozhodování, možnost objevování a plánování. Aby se dosáhlo co nejefektivnějších výsledků, musí se zvolit k výuce vhodné prostředky (Vališová & Kasíková, 2007; Šafránková, 2011).

Výuka (výukový proces) je složitý děj, při kterém dochází k vzájemnému propojení činnosti lektora a činnosti posluchače. Přednášející se snaží svou činností podpořit aktivitu a myšlení vzdělávaného. Ten svou aktivitou si osvojuje specifické dovednosti (vědomosti, postoje). Tato jejich činnost vede ke společně vytyčenému cíli. Důležitou roli hraje volba metody výuky, organizace výuky, obsah učiva ale zejména pak komunikace mezi oběma stranami, ale také mezi jednotlivci (Vališová & Kasíková, 2007; Šafránková, 2011).

Formy výuky

Existuje několik forem výuky, které pedagogové používají. Je nezbytné, během výuky tyto formy střídat, a tak dosáhnout lepšího výsledku lektorského snažení. Když se tyto formy nemění, nastává situace, kdy výrazně klesá pozornost posluchačů (Vališová & Kasíková, 2007; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

V případě výuky první pomoci je třeba vyzdvihnout skupinovou práci.

Základním a nejvíce používaným typem je výuka frontální. Při této formě je utvořena skupina většího počtu studentů. Učitel zde představuje hlavní roli a komunikace vůči studentům je výhradně jednosměrná (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Přednost tohoto typu spočívá v tom, že působí na velký kolektiv, jednotlivec se tím ale dostává do pozadí. Všichni studenti jsou stavěni do stejné řady, nebere se individualita. Během projevu po určité době upadá soustředěnost studentů, a tudíž zájem o téma (Vališová & Kasíková, 2007; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Dále se můžeme setkat se skupinovou výukou. Při této formě studenti vytvoří malé skupiny, většinou podle pokynů učitele. Učitel výběrem zohledňuje schopnosti jednotlivých jedinců, sociální vazby mezi studenty, nebo sestavuje skupiny jen tak náhodně. Všechna tato rozdělení mají svá pro a proti, někomu se lépe pracuje s kamarádem, kterého dobře zná, ví, co může od něj očekávat, jiný preferuje poznávání druhých. Někdy je potřeba zvolit skupinu dle fyzických možností (Vališová & Kasíková, 2007; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Vytvořená skupina při řešení úkolu hledá společně postupy řešení, rozděluje si práci, spolupracuje, jeden od druhého se učí, motivuje ho a zároveň jeden druhého kontroluje (Vališová & Kasíková, 2007; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Úskalím bývají studenti, kteří jsou pasivní, výuka je nebaví, nebo naopak ti příliš aktivní, kteří druhým nedají prostor se projevit. Výsledkem je, že se neprobere to, co potřebujeme, vznikají chyby (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Specifickým typem výuky je individualizovaná a kooperativní výuka. Individualizovaná je zaměřena na jednotlivce, na jeho individuální potřeby. Zohledňuje se tempo, schopnosti, vlastní kreativita jedince. Pro výuku první pomoci je tato metoda využívána jen zřídka. Kooperativní výuka klade důraz na společnou spolupráci mezi žáky v dosažení společného cíle. Projevují se zde jejich sociální vazby, zájem o dosažení společných cílů. Úspěch skupiny závisí na jednotlivcích – pozitivní vzájemná závislost. Podstatou je ale boj, vyhrávají ti,

kteří jsou lepší, pilnější, pracují tvrdě (Vališová & Kasíková, 2007; Hanuš & Chytilová 2009; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Volba metody závisí na mnoha faktorech. Jde zejména o zkušenost vyučujícího, jeho osobnosti a stylu výuky. Ze strany vyučovaného se bere ohled na jeho věk, inteligenci, schopnost komunikace, počet žáků. Dalším hodnotícím faktorem je obsah vyučovaného učiva, předmět, téma a v neposlední řadě prostředky, které má vyučující k dispozici a prostor, kde k výuce bude docházet. V současné společnosti je kladen důraz i na využití multimediálních prostředků, o vhodnosti zařazení do výuky musí v dnešní době přemýšlet každý vyučující (Šafránková, 2011).

Pro prezentaci výuky můžeme použít následující formy:

- přednáška – týká se známého tématu pro většinou více početné publikum, může být nahrazena z důvodu snížení nákladů online kurzem, používá se pro výklad teorie, seznámení s tématem;
- seminář bývá doplňkem přednášky, očekává se zde aktivita ze strany studentů –ti si osvojují konkrétní techniky, interpretují fakta;
- cvičení doplňuje přednášku formou, do které je zahrnutý více praktický nácvik;
- prezentace a demonstrace dochází k zdůraznění toho podstatného, předvedení pomůcek;
- diskuze prostor pro studenty, pro vyjádření jejich názoru a pocitů;
- simulační, situační a inscenační metody neboli škola hrou (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

3.3 Zážitková pedagogika

Šauerová se ve svém díle opírá o Važanského, který v české literatuře poprvé souhrnně psal o pedagogice zážitku. Uvádí zde stručnou charakteristiku českého pojetí zážitkové pedagogiky, ve které je kladen důraz na přímou zkušenost, která je blízka životní realitě. Jako nezbytná je zde uvedena potřeba zpětného

hodnocení a možnost získání hraničních zážitků (Važanský & Smékal, 1995; Pávková, 2001; Švamberg Šauerová, 2013). Pávková popisuje výchovné postupy, které jsou založeny na zkušenosti, či prožitku a ukazují široký proud znovuobjevených metod výchovy ve volném čase (Pávková, 2001; Švamberg Šauerová, 2013).

Setkáváme se s různými názvy, například výchova zážitkem nebo prožitkem. Společné pro ně je, že se opírají o zkušenosti získané aktivní účastí v programu a o intenzivní prožitky. Bývají zaměřeny na rozvoj sociálních vztahů a sebepojetí, proto obvykle zahrnují sebereflexi a reflexi sociální interakce (Pávková, 2001; Švamberg Šauerová, 2013). Zážitková pedagogika je z důvodu výše uvedených vlastností, nevýhodnější metodou pro výuku první pomoci (Kuba et al., 2019).

Jak již bylo výše napsáno, jde vlastně o výchovné působení, kdy pomocí nějaké zážitkové akce působíme na účastníky. Dovednosti, znalosti a postoje jsou pramenem chování a života lidí, ovlivňujeme je prostřednictvím vzdělávání a výchovy. Liší se způsoby, jakými působíme na vzdělávaného dle toho, jestli se zaměřujeme na dovednosti, znalosti či postoje. Společně pro všechny metody je prvek využití zpětné vazby, který je nezbytný (Pelánek, 2013).

Samotným základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, díky níž vzdělávaný člověk získává zážitky. Obecně platí, aby byl zážitek zapamatovatelnější a intenzivnější a tím i využitelnější pro výuku, je nutné do něj vložit víc vlastní energie (Pelánek, 2013). Je nutné upozornit, že samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se posluchač něco naučil. Zážitek vyvolá zkoumání a zpracování zkušenosti a tím dochází k učení. Tento přístup schematicky shrnuje Kolbův cyklus, který se zjednodušuje na dvě fáze:

- zkušenost a
- reflexe,

po kterých následuje další zkušenost – při té by mělo, díky nabytým zkušenostem, dojít k posunu.

Obecně nelze prostřednictvím zážitku pracovat všechna témata, vhodné jsou postoje a dovednosti. Například měkké schopnosti, mezi které můžeme zařadit vztahové a komunikační dovednosti, sociální učení (spolupráce), metody řešení problémů a životní postoje (odpovědnost a tolerance). Pokud chceme, aby došlo ke kladnému efektu je nutné odhadnutí správné míry náročnosti, kterou na vzdělávaného naložíme (Pelánek, 2013).

Česká zážitková pedagogika je originální a jedinečná ve světě tím, že zdůrazňuje hlavně slova zkušenost, prožitek, zážitek, které se vyvolávají v procesu, který nazýváme dramaturgie. Dramaturgie je vlastně cílené uvádění a plánování situací, kde jako prostředek se užívají rozličné podoby fenoménu hry. Tento proces je pak po celou délku evaluován a zpracováván tak, aby dosáhl co největšího rozvojového potenciálu.

Další z jedinečností české zážitkové pedagogiky je skutečnost, že byla rozvinuta v jednorázových projektech s velkou intenzitou programu a intervencí do struktury osobnosti. Hlavním cílem tohoto pojetí byl vždy rozvoj osobnosti jedince v různých aspektech a dimenzích, nežli důraz na vědomosti a dovednosti (Hanuš & Chytilová, 2009).

Prožitek má dány hlavní znaky, mezi které patří nenahraditelnost v lidském životě, tzn. na jedinečnou jednotlivou událost, která je prostorově i časově ohraničená. Nemožnost zaměnit prožitek jeden za druhý spočívá v jeho jedinečnosti. Další ze znaků je, že každý člověk prožívá situaci jinak, podle svých individuálně rozvinutých složek osobnosti. To můžeme celkově nazvat individuálnost prožitku. Sounáležitost prožívajícího jedince a prožívání události určuje, že je prožitek neoddělitelný od svého „obsahu“ tedy intencionálnost prožitku. Prožitek je ryze individuální záležitost, je nepřenositelný z jedné osoby na druhou a také se nedá zúžit pouze na emocionální či racionální zaujetí, je komplexní (Hanuš & Chytilová, 2009).

Je to systémové pojetí pedagogiky, které se snaží působit na celého člověka, tedy na jeho rozumovou, ale i emocionální část. Dochází tedy, pomocí hry,

k plynulému přechodu na výuku. Výsledkem celého procesu je pak možnost okamžitého použití vědomostí, dovedností do praxe (Hanuš & Chytilová, 2009; Pelánek, 2013).

3.4 Pedagogická intervence a komunikace

Komunikace je nejdůležitějším dorozumívacím prostředkem ke sdělování informací a pocitů s využitím slov, či mimoslovně.

Specifika

Komunikace při výuce první pomoci je specifická zejména tím, že se setkáváme ve většině případů s dospělými studenty.

Dospělý student potřebuje vědět proč se to má učit, potřebuje praktický nácvik, chápat řešení problému a že se jedná o znalost, u které je reálná šance ji využít v budoucnosti, také je obohacen o bezpočet zkušeností, což může být chápáno jako pozitivum a kladný postoj k výuce, oproti tomu ale stojí fakt, že se zde objevuje větší obava z neúspěchu a ztrapnění (Šafránková, 2011; Pelánek, 2013).

Lektor musí zvolit zajímavé metody, nejlépe skupinovou výuku a kooperativní učení brát v úvahu přiměřenost věku. Mladší kategorie jsou méně samostatné, vyvíjení vlastní aktivity je na nižší úrovni, ve vztahu k autoritám jsou leckdy neposlušní. Zároveň důležitou součástí komunikace je naslouchání, pozorně vnímat, co mi druhý říká a adekvátně na to reagovat (Šafránková, 2011; Pelánek, 2013).

Pedagogická interakce

- jde o proces vzájemného působení, v našem případě lektor – žák,
- docházet k rovnováze, respektu, nevyužívání moci, manipulaci.

Zpětná vazba

- Je nedílnou součástí komunikace, je zhodnocením snahy vyučujícího a zájmu vyučovaného (Šafránková, 2011).
- Můžeme zvolit formu individuální, nebo skupinovou.
- Různé formy – pozitivní/negativní, přímá/nepřímá, okamžitá/zpožděná, kritická/podporující, verbální/neverbální a jiné (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Při výuce první pomoci je zpětná vazba velmi důležitou součástí. Podává informaci o tom, co dotyčný umí, dokáže, co se naučil, o čem uvažuje, co nechápe. Ukazuje nám, zda vůbec celý proces byl přínosem, motivující, nebo byl příliš náročný. Ukazuje, na co je potřeba se ještě zaměřit, co procvičovat (Hanuš & Chytilová, 2009; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Lektorovi zpětná vazba nastavuje zrcadlo, co studenty naučil, co se mu nepodařilo, v čem je potřeba přidat. Dostává tak informace, jak dalece se mu podařilo žáky zaujmout, jestli dosáhl vytyčeného cíle, zda byl kurz dobře strukturován (Hanuš & Chytilová, 2009; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Zpětná vazba se stává jak pro lektora i žáka cennou informací v poznání sebe samého. Je to okamžik, kdy se vyvracejí mylné myšlenkové postupy a napravuje mylné chápání cíle a postupů. Můžeme konstatovat, že vedení reflexe je jednou z nejnáročnějších částí celého výukového procesu (Hanuš & Chytilová, 2009; Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Mezi způsoby, jakými se dozvídáme pozitivní nebo negativní reakce a přínos kurzů je zejména rozhovorem, kdy klademe otevřené otázky, u posluchače pak pozorujeme verbální chování, ale zároveň se zaměřujeme na jeho neverbální komunikaci. Vedle tohoto způsobu také můžeme využít dotazníkovou formu, ale její přínos nebude tak hodnotný (Kohoutek, 1996).

3.5 Vliv pracovního prostředí

Vliv pracovního prostředí je jednou z nejdůležitějších skutečností, které výrazně ovlivňují snažení učitele a tím i výstupní znalosti žáka.

Vnější podmínky

Do této skupiny můžeme zejména zařadit nevhodné pomůcky, které jsou nevhodné pro výuku. Mezi takové pomůcky řadíme ty, které mohou být nepoužitelné, poškozené, zapomenuté nebo dokonce ztracené. Dalším z faktorů, které účastníky může ovlivnit, je že výuka může probíhat v architektonicky nevhodně řešeném prostoru, špatně větratelném, prostory mohou být stísněné, z okolního prostoru může být slyšet hluk. Dále je nutno také upozornit na možnost špatného harmonogramu výuky, či špatně vymezeného časového prostoru pro výuku (Šafránková, 2011).

Vnitřní podmínky

Výuku ovlivňují i vnitřní podmínky, je to zejména postoj žáka k výuce, jeho zájem o daný předmět, jeho schopnosti komunikace s ostatními studenty, komunikace s vyučujícím, nedostatečná motivace, a tím ovlivnění atmosféry při výuce.

Zmíněný postoj může být i ze strany vyučujícího. Patří sem nezájem spolupracovat s žáky, nulová snaha investovat svoji energii do výuky, nesouhlas s koncepcí výuky. Pro úplnost je nutné dodat, že i chování vedení školy patří mezi výrazné stresory, a to ať už ve smyslu špatného chování vedení nebo rivalita mezi kolegy. Samozřejmě by se dalo zmínit mnoho jiných aspektů (Šafránková, 2011; Pelánek, 2013).

V následující části kapitoly budou představeny nejběžnější stresory, jejich negativa a možnosti řešení.

Pracovní kolektiv

- *Negativa* – Pracovní prostředí, kde nelze dostatečně pohovořit s kolegy o vyskytujících se problémech s výukou žáků, o materiálním zabezpečení, formě kurzů, možnostech změn a dalších věcech plynoucích z výuky. Konflikty mezi zaměstnanci nebo s vedoucími pracovníky, ať už z důvodu špatných interpersonálních vztahů, nebo z důvodu nesnášenlivosti jednotlivců. Nedemokratické vedení. Neshoda v představách zadavatele kurzu. Nedostatečná podpora ze strany kolegů, nebo vedení v případě nově nastupujících kolegů, nebo vzniku náhlých obtíží. Nedostatek personálu, a tím vyvíjení tlaku na zvýšení pracovního tempa. Velká zodpovědnost. Zvýšená pracovní zátěž při zapojování kurzistů.
- *Možnosti řešení* – k zmírnění se vyskytujících problémů je nutná součinnost celého týmu, vhodná je realizace „teambuildingu“, které výrazně přispívají ke zlepšení komunikace, seznamovat se s názory kolegů, diskutovat o možnostech řešení a možnostech následné aplikace, předem si ujasnit podmínky spolupráce a zjistit, co se od lektora očekává.
- *Výsledek* – komunikace a řešení společných otázek přispívá ke zlepšení pracovního prostředí, vyjasnění některých skutečností, zjištění, že v tom nejsem sám, diskuze je bezesporu nezbytná pro psychohygienu učitele (Míček & Zeman, 1997; Švingalová, 2006).

Pracovní prostředí

- *Negativa* – Nevyhovující prostory (temné prostory, stísněné prostředí, špatné osvětlení). Nevyhovující pomůcky (nefunkční, chybějící části). Nedostatečná technika. Přemísťování pomůcek. Nestálé prostory pro výuku. Využívání nových technologií, s kterými někteří lektori neumí dostatečně zacházet. Mnoho rušivých okolních vlivů (hluk z okolí,

nedostatečné větrání, přílišné horko). Nedostatečné finance, jak na provoz, tak i odměňování.

- *Možnosti řešení* – Tyto skutečnosti narušují průběh výuky, mohou zapříčinit i nerealizovatelnost některých bloků výuky. Řešením je komunikace s vedením a zajištění pomůcek například zapůjčením, změna prostor pro výuku. V neposlední řadě snaha o zvládnutí vyšší zátěže, používání různých technik (Kohoutek, 1996; Míček & Zeman, 1997; Stock, 2010).

Vzdělání

- *Negativa* – Nedostatečné znalosti lektora. Nemožnost posunu, nedostatek prostoru od vedení/kolegů pro dosažení vyššího postu. Nemožnost seberealizace, využití vlastních nápadů. Chybějící perspektiva osobnostního růstu, v souvislosti s nedostatkem času a financí na vzdělávání (Míček & Zeman, 1997; Holeček, 2014; Švingalová, 2006).
- *Možnosti řešení* – Dostatečný prostor pro přípravu, sebevzdělávání, zabezpečení školení, možnosti dalšího vzdělávání, neodbourávání podpůrných projektů, komunikace (Míček & Zeman, 1997; Holeček, 2014; Švingalová, 2006; Hennig & Keller, 1996).

Osobnostní

- *Negativa* – Nedostatek spánku, zejména v případě, že se jedná o dlouhodobý stav. Únava, která může být na základě několika důvodů, mezi které patří vysokého pracovního nasazení, emoční zátěž, zvýšené fyzické výkony. Zhoršení fyzického stavu přednášejícího zhoršuje kvalitu přednášeného projevu. Mnozí lektori jsou vystavováni přílišnému pracovnímu vytížení, většinou se jedná o ty, kteří mají více pracovních úvazků. Dlouhodobě nepříznivá situace (finanční, materiální...) má též vliv na osobní pohodu vyučujícího. V neposlední řadě jsou soukromé

vztahy. Mnohé studie konstatují fakt, že když nemáme nikoho, komu se můžeme svěřit, sdělit své soukromé pocity a nemáme s nikým úzký kontakt, zdvojnásobuje se riziko vlivu na naše zdraví.

- *Možnosti řešení* – Udržování kvalitních partnerských/ přátelských vztahů, dostatečná relaxace, věnování se svým koníčkům. Vytvořit si dostatek času sám pro sebe. Pozitivní myšlení (Míček & Zeman, 1997).

Kurzisti

- *Negativa* – protivní účastníci. Psychické otřesy z obsahu přednášeného.
- *Možnosti řešení* – Důkladné seznámení s obsahem kurzu. Začlenění různých prvků do výuky. Zaměření se na přednes látky, zdali není monotónní, nebo nesrozumitelný. Zapojit aktivitu posluchače. Získat spontánní pozornost, například motivací, originalitou výkladu a podobně. Důležité je také dodržování časového úseku pro výklad. Vyvarovat se přílišného kárání a záporného hodnocení (Kohoutek, 1996; Míček & Zeman, 1997).

Všechny výše uvedené prvky výrazně ovlivňují výuku. Neřešením negativní situace dochází k stresu. Prvním krokem je vůbec uznání faktu, že stres se může ve výuce objevit, což není úplně snadné, neboť většina lektorů se chybně domnívá, že je to projev jejich slabosti a selhání. Vzdělávací systém procházel a vždy bude procházet procesem změn. Většina učitelů zažije během své kariéry stres. Studie ve Velké Británii, zabývající se účinky stresu na učitele popisuje důsledky stresu jak na žáky, tak na učitele. Pomáhá určit, které osoby jsou vystaveni tomuto jevu více, dle platu, pohlaví, věku a následně prezentuje způsoby, jak pomoci. Navrhuje i preventivní opatření, jak minimalizovat stres a maximalizovat vzdělávací zkušenosti (Travers & Cooper, 1996).

Norská studie, která zkoumá několik potenciálně stresujících proměnných ve školách, mapuje zkušenosti učitelů vyšších středních škol, jejich emoční stres, emoční vyčerpání, zapojení do výuky a možnost učitelskou profesi úplně opustit.

To bylo zajímavé, neboť hlavní motivací učitelů pro opuštění profese byl emoční stres a vyčerpání a pak nedostatek podpory, důvěry a nízká motivace studentů (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Další norská studie a tato se zabývá spokojeností s prací učitele, důsledky stresu a strategie jeho zvládnání. Je založena na kvalitativních rozhovorech s 30 učiteli a 4 v důchodu. Respondenti uvedli vysokou spokojenost s prací, ale také silný stres a vyčerpání. Zajímavé bylo, že učitelé různých věkových skupin uváděli stejné zdroje spokojenosti i stresu. Strategie jejich zvládnání se však s ohledem na jejich věk lišily (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

3.6 Výuka první pomoci

S výukou první pomoci se můžeme setkat v mnoha oblastech. První setkání se základy poskytování první pomoci se objevuje již na základních školách, tudíž povrchní povědomí by měl mít každý z nás. Později se setkáme se základy na středních školách, autoškole, zaměstnání, ale může to být i naše iniciativa a chuť se v této oblasti vzdělávat. Rozhodneme-li se rozšířit si znalosti, najdeme hned několik poskytovatelů kurzů v České republice, které se výukou první pomoci zabývají a taktéž zjistíme, že si můžeme vybrat z několika nabízených variant, ale i možnost kurzu připraveného přímo pro nás.

3.6.1 Poskytovatelé kurzů první pomoci

Výukou první pomoci se v české republice zabývá nepřehledné množství organizací.

Mezi nejznámější patří:

- ZDrSEM, Český červený kříž,
- První pomoc na PŘF UK,
- PrPom,
- První pomoc prožitkem (Mimoni),
- První pomoc nanečisto,

- Life Support,
- První pomoc živě,
- WorkMed s. r. o.,
- Česká/Evropská resuscitační rada (European resuscitation council),
- První pomoc s. r. o.,
- Zdravotníci s. r. o.,
- AZ-Medica Educa,
- IPRK, z.s.,
- ESAVA s. r. o.,
- VITALUS – první pomoc zážitkem,
- PPOMOC ČR, s. r. o.,
- Škola první pomoci,
- RESCUE Pardubice, z.s.,
- Kurzy první pomoci (Marek Tomšů),
- Guard7,
- a také Zdravotnické záchranné služby všech krajů.

Tyto společnosti, a jimi oslovené, se podílely na vyplnění dotazníku pro tento výzkum. (Zdrsem, 2017; Český červený kříž, 2020; První pomoc na PŘF UK, 2020; Life Support, 2020)

3.6.2 Druhy kurzů

Podíváme-li se na stránky jednotlivých poskytovatelů kurzů, zjistíme, že kurzy jsou rozděleny do několika skupin. Nyní si představíme základní dělení kurzů první pomoci pro veřejnost.

Standardní kurzy

- Tyto kurzy jsou určeny pro širokou veřejnost. Posluchači se zde mohou naučit, jak ošetřit odřené koleno, jak si mají poradit s bolestí břicha. Patří sem však i instrukce, co dělat, když jde o závažnější stavy jako je zástava

masivního krvácení, kardiopulmonální resuscitace a podobné. Kurzy dávají také návod, jak si přivolat záchrannou službu, co je nutné neopomenout sdělit.

- Absolvováním některých nabízených kurzů absolventi získávají certifikát pro zdravotníky zotavovacích akcí.
- Kurz má v průměru 40 hodin.

Kurzy zaměřené na děti

- Tyto kurzy jsou zaměřeny na děti do šestého roku života.
- Primárně jsou určeny pro rodiče, prarodiče, ale jsou vítáni i ostatní účastníci, kteří se chtějí více zaměřit na problematiku první pomoci u dětí tohoto věkového rozmezí.
- Průběh kurzu je v několika hodinách.

Kurzy pro firmy

- Při těchto kurzech první pomoci je výtahem toho nejdůležitějšího z první pomoci představován zaměstnancům ale i vedení firmy. Jsou jim ukázány stručné postupy, jak se zachovat při úrazu či neštěstí. Absolvují praktické ukázky první pomoci, zopakují si, jak zavolat záchrannou službu, telefonní číslo, informace, které se nahlašují.
- Pořádání teambuildingů, kurzy šité na míru pro určitou firmu.
- Kurzy jsou prováděny v několika hodinách.

Kurzy pro pedagogické pracovníky

- Tyto kurzy jsou určeny pro učitele, vychovatele, vedoucí kroužků, pro ty, kteří se setkávají s větším počtem lidí, dětí.
- Trvají zhruba dva dny.

Kurzy pro školitele

- Tento druh kurzu je zaměřen na zdravotníky, kteří první pomoc dobře ovládají a jejich cílem je tuto dovednost předávat dále.

Ostatní

- Mezi tyto kurzy můžeme zařadit kurzy zaměřené na vodáky, pro zásah v přírodě, řešení dopravních nehod, ale i méně tradiční kurzy, jako je první pomoc při BDSM.

Autoškoly

- Autoškoly tvoří specifickou skupinu. Výuka první pomoci je zde vyučována podle zákona 247/2000 Sb. § 22.
 - o Vyučovat zdravotnickou přípravu a provádět praktický výcvik v poskytování první pomoci jsou oprávněni:
 - a) lékaři,
 - b) vyšší zdravotničtí pracovníci v oborech činnosti diplomovaná všeobecná sestra, diplomovaná dětská sestra a diplomovaná porodní asistentka,
 - c) střední zdravotničtí pracovníci v oborech činnosti zdravotnický záchranář, všeobecná sestra, dětská sestra, porodní asistentka, zdravotní sestra, ženská sestra a sestra pro intenzivní péči,
 - d) nižší zdravotničtí pracovníci v oboru činnosti ošetřovatel, ošetřovatelka, řidič vozidla rychlé zdravotnické pomoci a řidič vozidla rychlé lékařské pomoci,
 - e) učitelé odborných předmětů v oboru ošetřovatelství na středních a vyšších zdravotnických školách,
 - f) absolventi rekvalifikačních kursů akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s názvem "člen první pomoci" v délce minimálně 80 vyučovacích hodin,
 - g) instruktoři Českého červeného kříže a absolventi zdravotnické přípravy zaměřené na výuku v autoškolách.

I přesto, že se svým popisem kurzy jednotlivých poskytovatelů podobají, co se týče obsahu, můžeme ve výsledku narazit na podstatné rozdíly. Většina kurzů

je vyučována pomocí simulace reálných situací, a tudíž výuka probíhá pomocí zážitku, čímž si student snadněji zapamatuje danou situaci. Na druhé straně se setkáme s kurzy, které jsou založeny jen na teorii, setkáme-li se pak na kurzu s monotónním řečníkem, nezapamatujeme si v podstatě nic. Každý kurzista obdrží studijní materiály, ale i zde se setkáváme s odlišnostmi. U některých kurzů je studentovi poskytnuto dostatečné množství studijních materiálů, odkazy na zákony, nebo výtažky souvisejících zákonů vyhlášky a jiné, u dalších se setkáte jen se strohými informacemi. Je tedy nezbytné pečlivě vybrat, který kurz si vybereme.

3.7 Pomáhající profese a syndrom vyhoření

Mnohé knihy uvádějí výčet rizikových profesních skupin pro syndrom vyhoření. Vzhledem k zátěži, které jsou lektoři vystaveni, oprávněně do těchto skupin patří. Učitelská profese se je uváděna mezi prvními zástupci (Míček & Zeman, 1997; Švingalová, 2006).

Obecné stresory jsou podrobněji vysypány níže. Zaměříme-li se konkrétně na lektory, jdou do popředí následující: nedostatek odolnosti vůči zátěži, špatné zázemí vedení, organizační nedostatky, špatné prostory, změny ve vzdělávacích programech, výskyt problémových studentů, narušená komunikace mezi vyučujícími, nedostatečné finanční ohodnocení, nedostatečná příprava na pedagogické povolání, nedostatečná seberealizace (Švingalová, 2006).

Všechny tyto uvedené stresory, působí-li dlouhodobě, mohou vyústit až v syndrom vyhoření. Studie ukazují, že postižených v této oblasti je kolem 15 až 20 %. Z tohoto důvodu je potřeba, ze stany lektorů, dbát o své duševní zdraví pro posílení odolnosti, při vystavování zátěži v této profesi (Švingalová, 2006).

3.8 Syndrom vyhoření

Chceme-li v našem případě definovat syndrom vyhoření, použijeme termín „problémy spojené se zaměstnáním nebo nezaměstnaností“. Burn-out (anglický

ekvivalent pro vyhoření) je důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut.

Vyznačuje se třemi rozměry:

- 1) pocity vyčerpání nebo vyčerpání energie
- 2) zvýšená mentální vzdálenost od zaměstnání nebo pocity negativismu nebo cynismu související s prací
- 3) snížená profesionální účinnost.

Syndrom vyhoření je konkrétně zaměřen na jevy v pracovním kontextu a neměl by být použit k popisu v jiných oblastech života, například Porucha přizpůsobení, Poruchy spojené specificky se stresem, Úzkost nebo poruchy související se strachem, Poruchy pohybu a jiné (WHO, 2019; Berg, 2019).

Člověk v jakékoli pozici, dělník, učitel, manažer, lékař a ostatní, pracující fyzicky nebo emočně, pracoval tak tvrdě, že byl zmožen a cítí se být neschopen v jakékoli aktivitě pokračovat dál (Degges-White, 2019). Před konstatováním této diagnózy, je nutné, aby lékař vyloučil možnost změny nálady, deprese, úzkostné stavy a jim podobné možnosti (Prior, 2019).

3.8.1 Pojem syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření není dosud uveden jako lékařská diagnóza. Tento fakt, se ale změnil od 01. 01. 2022, kdy vstoupí do platnosti nařízení Světové zdravotnické organizace (WHO), která v seznamu MKN (mezinárodní klasifikace nemocí) 11 zahrnula Syndrom vyhoření jako lékařskou diagnózu – nemoc, a to na shromáždění v květnu roku 2018 (Lindmeier, 2018; Shams, 2019).

Doposud se vyskytovali v mezinárodní klasifikaci nemocí pouze diagnózy podobné, pod které byl syndrom vyhasnutí zahrnován. Petrlíková (2013) uvádí tyto možnosti:

- Z 73 - „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“,
- Z 73 - 0 „Vyhasnutí (vyhoření)“,
- F 48 - „Jiné neurotické poruchy“,

- zejména podskupina F 48.0 - „Neurastenie“
- a F 48.1 - „Depersonalizační a derealizační syndrom“.
- Částečně lze i uvažovat o skupině diagnóz F 43 - „Reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení“, v úvahu ale připadá jen souvislost se stresem chronické povahy.

Jedná se o stav, kdy organismus se zcela vyčerpá v důsledku působení dlouhodobého a intenzivního stresu. Vzniká nepoměr mezi zátěží, které organismus musí odolávat a odpočinkem, který by organismus měl dostávat. Jedinec se ocitá v situaci, která na něj působí v různé intenzitě a různě dlouho a ze které se nemůže dostat. Výsledkem je pak únava, snížená výkonnost až celkové vyčerpání „vyhoření organismu (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016). Dochází k situaci, kdy se naruší normální fungování organismu. Dotyčný se začne domnívat, že ke zvládnutí této situace nemá dostatek sil (Švingalová, 2006).

Tento pojem je již znám řadu let, popisován spoustou odborníků ale i laiků. Ovšem první, kdo použil toto spojení byl psychoanalytik Herbert J. Freudenberg v roce 1974 ve Spojených státech Amerických (Študentová, 2016).

Nejvíce ohroženou skupinou jsou lidé, kteří jsou intenzivně v kontaktu s jinými lidmi. Statistiky uvádějí, že až 30 % profesionálů má během svého života s tímto stavem osobní zkušenost. Syndrom vyhoření je vytvářen postupně, díky vlivu různých faktorů, prožití nečekaných, ale leckdy i čekaných situací. Tato nemoc se projevuje nejen v myšlenkách a emocích daného člověka, ale i tělesných reakcích a chování. Výsledkem je pak situace, kdy dotyčný není schopen jakéhokoli konání, což se odráží nejen na jeho zdravotním stavu, ale má to i značný vliv na jeho okolí (Pešek & Praško, 2016; Študentová, 2016).

Také není neobvyklé, že se syndrom vyhoření objeví u lidí, kteří pracují na zkrácený úvazek. Práce na zkrácený úvazek nemusí vždy znamenat, že dotyčný má práce méně, může se jednat pouze o stav, kdy dochází jen ke koncentraci a pracovní náplň zůstává jako u plného úvazku (Stock, 2010). Taktéž je potřeba zmínit práci dobrovolníků, ani jim se syndrom vyhoření nevyhýbá. Problematika

dobrovolníků se začala probírat teprve nedávno, kolem roku 1996, a proto se na toto téma objevilo jen několik publikací v lékařské a psychologické databázi (Fuertes, 2000).

Lidé, jenž mají dobrou sociální oporu, jak v zaměstnání, tak v soukromí, lidé, kteří si umí dobře organizovat svůj čas, jsou schopni oddělit pracovní povinnosti od mimopracovního života, lidé optimističtí, pozitivně naladěni, s přiměřenou sebedůvěrou a dispozicí větší odolnosti vůči stresu se se syndromem vyhoření potýkají výrazně méně (Švingalová, 2006).

3.8.2 Příčiny

Příčinou může být jakýkoli stres. Dostáváme se tedy k faktu, že nejvíce ohroženi jsou ti, kteří vykonávají rizikové povolání, ve kterém se stresové situace vyskytují běžně, ale také lidé, kteří jdou vytrvale za svým cílem, lidé zodpovědní a úspěšní. Mezi tyto profese můžeme uvést zdravotnický personál, učitele, policisty, dispečery ale i pracovníky u přepážek různých společností apod. (Pešek & Praško, 2016). Nesmíme ale opomenout ani skupinu lidí, neméně ohrožených, a to jsou ti, co se dlouhodobě starají o své blízké (Pešek & Praško, 2016). Podíváme-li se ale na příčinu stresu podrobněji, a budeme-li chtít definovat konkrétní faktor, dostaneme se k následujícím stresorům (Pešek & Praško, 2016).

Fyzické stresory

Do této skupiny můžeme zařadit věci, které působí na tělesnou schránku. V běžném životě jsou to například: nadměrný hluk, teplo, chlad, zvýšená fyzická aktivita, bezpečnost práce aj. Jedná se o podněty, které leckdy nevnímáme jako stresory, neboť se s nimi setkáváme pravidelně a za obvyklých situací jim nevěnujeme pozornost. Jejich přítomnost registrujeme až tehdy, kdy nás začínají obtěžovat a vyvolávají v nás nepříjemné pocity, nebo nás ohrožují (Švingalová, 2006; Pešek & Praško, 2016).

Psychické stresory

Patří sem vlivy vyskytující se více v pracovní sféře, jako je časová tíseň, obavy z nezvládnutí situace, nadměrné množství práce, nedostatečné finanční ohodnocení, minimální pochvaly a kladné hodnocení odvedené práce, nadměrné kontroly, nadměrná kritika, nespravedlivé jednání, špatná komunikace, konflikty na pracovišti, nevyužití kvalifikace, nemožnost karierního růstu, rostoucí emocionální náročnost, a mnoho jiných (Pešek & Praško, 2016).

Zaměříme-li se konkrétně na pedagogického pracovníka shledáme, že kromě již vyslovených stresorů sem patří zejména frustrace z nedosažení výkonu, rychlé změny vzdělávacích projektů, nárůst administrativy, výskyt problémových žáků. V posledních letech se též vyskytuje negativní pohled na pedagogy a jejich obviňování z chyb ve výchově. Další komplikací pro některé pedagogy je používání moderní techniky a nových metod (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016). V mimopracovní sféře se pak objevují více stresory související s partnerskými vztahy, nedostatkem koníčků a zájmů, nemožnost sloučení profese se soukromím, slabé sociální zázemí, ale podepisují se zde i faktory moderní doby jako je bydlení a finanční situace daného člověka (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016; Študentová, 2016).

Tato skupina se vzájemně prolíná s následující sociální skupinou, neboť některé stresory se vyskytují společně (Pešek & Praško, 2016).

Sociální stresory

Jak bylo již napsáno výše, tyto faktory jdou většinou „ruku v ruce“ s faktory psychickými. Zmíníme-li například jako sociální faktor ztrátu zaměstnání, můžeme ho též zahrnout jako psychický stresor. Podobně je to i s jinými s faktory zařazenými do této skupiny. Jako zástupce můžeme zmínit konflikty na pracovišti, partnerské vztahy, finanční nejistoty, ztráta bydlení aj. Nejvíce negativně působícím stresorem této skupiny bude jistě ztráta blízké osoby.

Ztrátou blízké osoby chápeme nejen úmrtí, ale mezi emočně náročné stavy patří rozchody, rozvody (Stock, 2010; Švingalová, 2006; Pešek & Praško, 2016).

Ve výše uvedených skupinách hovoříme o negativních stresorech, které na osobu působí a mohou dospět až k burnout syndromu. Za zmínku ale stojí, že jsou i události radostné, které mohou být příčinou stresu. K těmto okamžikům života můžeme přiřadit sňatek, dovolenou, vánoční svátky a podobně (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Každý z nás se v životě s vyjmenovanými vlivy potká, mnohdy i několikrát, ale každý jsme jiný. Postavíme-li do řady deset lidí, budeme mít deset různých odpovědí a možností řešení konkrétní situace. Jeden negativní událost vidí jako drobnou překážku, jiný jako neřešitelný problém (Švingalová, 2006; Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Záleží tedy na tom, jak člověk zhodnotí situaci, jak je schopen ji zvládnout a v jaké délce a intenzitě na něj bude působit (Švingalová, 2006; Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016). Klíčovou roli tedy hrají dva faktory, vnitřní a vnější. Jedním je osobnost jedince, jeho sebevědomí, emoční stabilita, myšlenkové postoje a ostatní charakteristické vlastnosti. Druhým faktorem je sociální opora, kde jde v podstatě o veškeré vztahy, které jedinec udržuje. Zároveň musíme uvést, že stres nelze celkově hodnotit jako negativní jev. Působení nízké dávky stresu na organismus je přínosné, právě v souvislosti se zvyšováním odolnosti jedince vůči zátěži (Švingalová, 2006).

3.8.3 Symptomy

Příznaky tohoto onemocnění se projevují ve všech oblastech a jsou tak variabilní, že v prvních fázích je velmi obtížné rozpoznat, že se jedná o počínající syndrom vyhoření (Švingalová, 2006; Pešek & Praško, 2016).

V duševní oblasti se setkáváme s projevy podráždění, únavy, napětí, smutku, poruchami spánku, strachem, úzkostí, depresí, pocity marnosti, bezmoci, křivdy, sebelítostí, zvýšenou produkcí negativních myšlenek, netrpělivostí, apatií.

V sociální sféře dochází k narušení komunikace, fungování vztahů. Jednání bývá zkratovitě, neúčelové, dochází ke zvýšenému počtu chyb, v ojedinělých případech může dojít k sebedestruktivní stresové reakci. Reakce tělesné schránky se projevuje, nadměrným pocením, zvracením, zažívacími obtížemi, třesem, poruchami imunitního systému a jiné (Švingalová, 2006; Pešek & Praško, 2016; Študentová, 2016). Uvádí se, že až 70 % pracovních neschopností má souvislost se stresem (Švingalová, 2006).

3.8.4 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření lze rozdělit do několika fází. V některých publikacích jsou uváděny tři, v jiné jich najdete dvanáct. Tyto stádia mají různou délku, mohou se střídát, znovu přicházet, nebo se také nemusí objevit vůbec. Nejčastěji se setkáme s uvedením pěti fází nazvaných idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie, syndrom vyhoření (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Idealistické nadšení

Toto období je charakteristické vysokou produktivitou, vysokým nasazením, velkými ideály, kladením vysokých nároků jak na sebe, tak i na okolí, přeceňováním svých sil, bezmezným optimismem a touhou vše stihnout, dokázat a být nepostradatelným (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Stagnace

Tento okamžik je charakterizován stavem, kdy u osoby opadne prvotní nadšení, nastává zjištění, že realita se značně liší od ideálů, které dotyčný měl. Přichází okamžik zklamání (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Zájmem je stav „přežití“, vyhýbání se náročnější práci. Do popředí se dostávají věci, dříve méně podstatné (finanční ohodnocení, karierní růst). Objevují se první problémy v rodinných vztazích. Nastává okamžik, kdy si všímáme, chybí prostor pro osobní život, naše zájmy a potřeby (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016; Študentová, 2016).

Frustrace

Objevují se první pochybnosti týkající se smyslu své práce. Znamky bezmocnosti, pocity nedostatečného ohodnocení. Nastupuje období konfliktů, jak se zaměstnavatelem, tak klienty. V této fázi se již mohou začít vyskytovat první psychické a fyzické obtíže (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016; Študentová, 2016). Následuje selhání adaptačního systému a zhroucení obranných mechanismů (Švingalová, 2006).

Apatie

Přetrvávající pocity zklamání, nemožnosti věci změnit, vyhýbání se náročnějším úkolům, snaha řešit jen nezbytné věci vede postupně k rezignaci. V této fázi se projevují první psychosomatické příznaky. Jedinec má obtíže s bolestmi zad, nevolností, bývá často indisponován. Vše, s čím se dotyčný setkává, je obtěžující a otravné (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Syndrom vyhoření

Jedná se o konečnou fázi dlouhodobého procesu, na jejímž konci je emoční vyčerpání, neschopnost jedince fungovat na běžné úrovni. V této fázi si jedinec svůj stav uvědomuje a má snahu řešit danou situaci, nebo se dostává do stavu, kdy se sebou dělat nic nechce, tento stav vyúsťuje uzavřením se do sebe, psychickými problémy a nezdědky kdy řešení situace vytvořením závislosti (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016). V případě totálního vyčerpání organismu je organismus ohrožen smrtí (Švingalová, 2006).

Hennig a Keller ve své knize uvádějí sedm špatných kroků, které dotyční často dělají, jak co nejrychleji vyhořet. Mezi tyto kroky patří: v období stresu, ještě přidat a zvyšovat vůči sobě nároky. Přehlížet varovné signály, jak duševní, tak fyzické. S nikým o svých pocitech nemluvit. Zadanou práci vykonávat jen sám, s nikým se nedělit. V konečné fázi se vidí jako oběti, nezdědky se uchylují k lékům a alkoholu. Svůj problém přehlíží, jako kdyby neexistoval (Henning & Keller, 1996).

3.8.5 Diagnostika

Existuje mnoho dostupných testů, které si člověk může vyplnit a dojde k zhodnocení, zdali je více či méně ohrožen syndromem vyhoření. Přesná diagnostika však patří do rukou specialistů – psychologa nebo psychiatra.

3.8.6 Jak se chránit před vyhořením

Zájem většiny z nás je být zodpovědný a vykonávat veškeré činnosti správně a bezchybně. Proto, abychom se udržovali v duševní i fyzické pohodě existuje psychohygiena. Zároveň ale každý z nás, si po celý život vytváří své vlastní způsoby ochrany proti stresu a vyrovnávání se s ním (Švingalová, 2006). Základní strategií překonávání stresu je způsob zacházení s ním. Snaha o snížení stresových situací během dne, zmírnit emoční zátěž a změnit způsob zacházení s přicházejícími stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit. V případě výskytu problémů je seřadit dle závažnosti (Henning & Keller, 1996).

Odstup

Důležité je ale uvědomit si, že nejsme neomylní. V případě kladení vyšších nároků zhodnotit, zdali už toho není příliš a jestli jsme schopni danou práci vykonat. Vytvořit si hranice. V případě nemožnosti vykonat zadanou práci ji umět delegovat na jiné, nebo požádat o pomoc (Švingalová, 2006; Henning & Keller, 1996; Stock, 2010).

Důležité je dodržování přestávek a jejich využití k regeneraci. Toto úzce souvisí s nutností si udělat časový harmonogram a vytyčit si cíle. Umět oddělit pracovní povinnosti od osobního života a obráceně (Švingalová, 2006; Stock, 2010).

Komunikace

Pokud si nejsme jisti svým rozhodnutím, zkusme se poradit s někým, komu důvěřujeme, o kom si myslíme, že by nám mohl pomoci. Mluvení o starostech, pocitech i zdánlivě malichernostech může předcházet komplikacím. Seznámí se

tím s názory ostatních. Vhodné je navštěvování supervizních skupin. V České republice je těmto skupinám věnována značná pozornost, bohužel v oblasti školství je tato oblast značně zanedbána. Mluvení nám zlepší komunikační dovednosti (Henning & Keller, 1996; Stock, 2010).

Odpočinek

Na prvním místě jsme my. Je důležité mít rovnováhu mezi povinnostmi a odpočinkem. Je mnoho způsobů, jakými trávit volný čas. Někdy nám stačí k relaxaci hudba, jízda na kole, procházka, hodina ticha, posezení s přáteli, aj. V případě, kdy pociťujeme vyšší zátěž, uvědomujeme si nerovnováhu, je na čase zvážit delší odpočinek, pravidelné koníčky apod. Vhodným způsobem zejména u pedagogů, ale nejen u těch, je i následné vzdělávání se. Nejenom, že se budeme zabývat jinou činností, ale také můžeme tento způsob využít jako naučení se novým výchovným a výukovým metodám (Stock, 2010). Často se můžeme setkat s osobami, které ustrnou na místě, neorientují se na budoucnost, již nehledají smysl života, častokrát konstatují, že je jejich život už naplněn (Henning & Keller, 1996).

Antistresové relaxační programy

Existují různé metody, jejichž podstatou je psychická a fyzická relaxace prostřednictvím sugesce a imaginace. Jde tedy o uměle navozený stav vědomí. Nejvíce používanou metodou je autogenní trénink (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

Do této oblasti zařazujeme dechová cvičení, zastavení se a zaměření na emoční stav, používání úsměvu, humoru. Humor, jež vyvolává smích, který je fyzickou aktivitou, mobilizuje organismus a problém se stává menším. Do relaxačních metod můžeme zahrnout i poslech hudby, meditaci (Henning & Keller, 1996 Švingalová, 2006). Správná životospráva a dostatek tělesného pohybu napomáhá spalovat škodlivé stresové látky, dochází k odbourávání negativních emocí a snížení psychického napětí (Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016). V těle dochází

k produkci endorfinů, které vytvářejí psychickou pohodu a klid, snižují psychické napětí (Henning & Keller, 1996; Švingalová, 2006).

Dostatek spánku a tělesného odpočinku je dalším způsobem, jak minimalizovat riziko zátěže organismu (Henning & Keller, 1996; Stock, 2010; Pešek & Praško, 2016).

3.8.7 Terapie

„Nikdo neuteče sám před sebou“ (Prieß, 2015).

Já

Prvním krokem, který je potřeba, je mít rád sám sebe, uvědomit si, že máme svoji cenu, že něco dokážeme, něco známe a jsme potřební (Prieß, 2015). Druhým krokem je udělat si čas. Bez tohoto kroku se nikam nepohneme. Naplánování prostoru pro sebe je potřeba důkladně promyslet. Výsledkem toho by měl být jasně vymezený prostor, který budeme věnovat sami sobě, v určitém čase, bez ohledu na druh volnočasové aktivity, kterou budeme provádět (Švingalová, 2006).

Emoční podpora okolí

Emoční podpora okolí je velmi důležitá. Nemocný má možnost o svém problému hovořit s osobou blízkou, jemu známou, a důvěryhodnou. Lidé, kteří jsou obklopeni osobami, od kterých se jim dostává citová opora, jsou méně náchylní.

Psychoterapie a relaxační metody

V této oblasti se využívají nejrůznější techniky. K nejčastějším patří kognitivně – behaviorální psychoterapie. Jde o techniku, kdy jedinec se učí přijmout prožité trauma jako součást své minulosti a nedovolit mu vstup do současnosti.

Využívají se ale hojně i jiné techniky, třeba asijské, jako je jóga nebo Tai chi, různé meditace, autohypnóza, uvolnění svalů podle Jacobsona. Rozhodnutí, kterou vybrat, záleží na konkrétním jedinci. Většina center, nabízejících tyto kurzy poskytne základní informace a možnost nahlédnutí pro lepší rozhodnutí.

Tyto metody pro mnohé z nás se mohou zdát být nesmyslné, ale je spousta studií, které dokazují opak (Švingalová, 2006).

Farmakoterapie

Lékovou skupinou využívající se pro potlačení nespavosti, podrážděnosti stavů úzkosti a podobných jsou, antidepresiva, anxiolytika a hypnotika. V této oblasti nás ještě zřejmě čeká mnohé.

V roce 2009 byl proveden výzkum německou zdravotní pojišťovnou Techniker Krankenkasse s výsledkem, že každý třetí občan Německa pocítuje chronický stres. Podle tamních zdravotních pojišťoven za poslední roky výrazně stoupl výskyt duševních onemocnění. Dále pak pojišťovna DAK provedla studii a zjistila, že zhruba 800 000 zaměstnanců užívá stimulanty a léky k potlačení špatné nálady a zůstali výkonní. (Stock, 2010; Švingalová, 2006)

4 METODIKA

Pro naplnění cílů diplomové práce byly položeny níže zmíněné výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení byl zahájen kvantitativní výzkum. Metodou tohoto výzkumu bylo dotazníkové šetření zabývající se problematikou syndromu vyhoření u lektorů první pomoci.

Výzkum se zaměřoval na analýzu míry rizika ohrožení lektorů syndromem vyhoření a dále na zhodnocení nejrizikovějších zátěžových i podpůrných faktorů pojících se s výukou první pomoci. Výzkum této diplomové práce je součástí rozsáhlejšího výzkumu analyzujícího vliv syndromu vyhoření na lektory první pomoci v České republice a s tím související míru ovlivnění kvality kurzů první pomoci.

Dotazníkové šetření se skládá ze série dotazníků, kterými jsou Standardizovaný dotazník burnout syndromu (upravený pro prostředí lektorství PP), dále Shirom-Melamedova škála a vlastní nestandardizovaný dotazník. Otázky nestandardizovaného dotazníku byly stanoveny po prostudování poznatků odborné literatury vztahující se k problematice syndromu vyhoření a jsou zaměřeny na dílčí aspekty výuky první pomoci. Na sestavování dotazníků se podílely týmy FBMI, ČKK, ZDrSEM u a PP na PřF UK. Dotazník byl dále konzultován s přední odbornicí na profesní vyhoření doc. PhDr. Irenou Smetáčkovou, Ph.D. z Katedry psychologie, Pedagogické fakulty UK. Bylo stanoveno celkem 29 otázek a několik samostatných otázek uvedených v rámci standardizovaného dotazníku burnout syndromu a dotazníku Shirom-Malamedovy škály.

Série dotazníků se skládá ze tří částí.

- První část se prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku zaměřuje především na identifikaci vyplňovatele k podrobnějšímu analyzování lektorů první pomoci působících v České republice. Jde o údaje zahrnující

věk, pohlaví, vzdělání respondenta, ale také informace o aktivitě v jednotlivých druzích kurzů.

- Část druhá opět nestandardizovaným dotazníkem blíže prozkoumává subjektivní hodnocení rizik i pozitiv spojených s lektorstvím. Bližší zaměření na prostory výuky, podmínky pro výuku, a jiné. Dále se zabývá osobními zkušenostmi a představami lektorské praxe vyplňovatele, jako jsou možnosti vlastní realizace, ohodnocení a podobně.
- Ve třetí části jsou obsaženy dotazník TIPI (Ten-Item Personality Inventory), upravený Dotazník burnout syndromu a Shirom-Malamedova škála, Respondenti, kteří měli zájem o zjištění míry svého ohrožení syndromem vyhoření, mohli na konci dotazníku zažádat o oznámení výsledků třetí části dotazníku. Byl také udělen prostor pro případné dotazy, komentáře či připomínky vztahující si k dotazníkovému šetření.

Standardizované dotazníky

Dotazník TIPI (Ten-Item Personality Inventory). Dotazník je sestaven z deseti položek, měřící rozměry osobnosti (Gosling, Rentfrow & Swanns, 2003). Každou otázku respondent hodnotí na sedmibodové škále 1 (rozhodně nesouhlasím) – 7 (rozhodně souhlasím). Pro účely tohoto výzkumu byla verze dotazníku přepracována na českou populaci. Tento dotazník měří pět základních dimenzí osobnosti (Hřebíčková, 2004; Dostálová, 2018).

Při vyhodnocování testu osobnosti TIPI byla použita metoda „Big Five“, kde jsme dle návodu vypočítávali z 10 osobnostních rysů (které respondenti hodnotili na škále od 1 do 7) hodnoty u 5 vlastností: otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverte, přívětivost a neuroticismus. Hodnoty jsme dostali následujícím způsobem:

Položky označené R jsou naformulovány tak, aby vyjadřovaly opačný pól dimenze pětifaktorového modelu. Tyto položky je nezbytné před zahájením analýz přepólovat. Extraverze: 1R,6. Přívětivost: 2, 7R. Svědomitost: 3R,8. Neuroticismus: 4R, 9. Otevřenost: 5R,10.

Shirom-Melamedova škála (S-M Š) Shirom Melamed Burnout Measure (SMBM). Používaná verze byla přeložena do českého jazyka a již v minulosti využívána. V roce 2017 byla provedena studie pro ověření psychometrických vlastností české verze. Zaměření dotazníku je na kognitivní, fyzické a emocionální vyhoření.

Jedná se tedy o metodu, kdy se vyhodnocují 2 faktory. Jedním faktorem je fyzická únava a druhý jsou kognitivní a emoční vyhořelost. Dotazník obsahuje 14 otázek a ty respondent hodnotí na sedmibodové škále. Z vyhodnocení je pak zřejmé, jedná-li se o hrozbu vyhoření, či o stres, který je zpočátku vnímán jako vyhaslost.

Narůstající skór reprezentuje narůstající riziko syndromu vyhoření, součet skóru ze všech položek (v rozpětí od 14 do 98) vyjadřuje celkový skór SMBM.

14–28	norma	(zažívám nikdy nebo velmi zřídka)
29–42	velmi mírné projevy	(zažívám velmi zřídka)
43–56	mírné projevy přítomné	(zažívám zřídka)
57–70	projevy přítomné	(zažívám někdy)
71–84	závažné projevy	(zažívám velmi často)
85–98	velmi závažné projevy	(zažívám vždy)

Z tohoto důvodu je v našem pojetí považován člověk ohrožen syndromem vyhoření, pokud získá skóre 57 a vyšší (Ptáček, Raboch, Kebza, 2017).

DBS – Dotazník Burnout Syndrome – dle E. Libigerové je českou metodou používanou od roku 1999 a vystihuje rizika syndromu vyhoření. Tento dotazník

je hojně využíván zdravotníky, neboť je to metoda s možností sebehodnocení. Naše verze byla upravena pro prostředí kurzů první pomoci.

Hodnocení:

Za každou kladnou odpověď je jeden bod.

- 0–2 bodů = syndrom vyhoření vám nehrozí
- 3–5 bodů = potřebujete více pozitivní podpory okolí, ale i více osobních zájmů a činností mimo práci, vedoucích k uvolnění a snížení stresu (sport, koníčky, přátelé) – možné ohrožení syndromem vyhoření
- 6–8 bodů = pokud změna životního stylu nepomůže (viz. Předchozí řádky), uvažujte o změně v zaměstnání (přeřazení na jiný typ práce, jiný časový rytmus, jiné oddělení apod.) – pravděpodobná přítomnost syndromu vyhoření
- 9–10 bodů = vyhledejte co nejdříve odbornou pomoc – pravděpodobná přítomnost syndromu vyhoření (Ptáček a kol 2013).

Distribuce dotazníků probíhala elektronickou cestou za pomoci prostředí Qualtrics. Distribuce dotazníků začala probíhat již během září roku 2019. První zpracovaná data byla publikována na listopadové konferenci. Dalším záměrem je publikace výsledků v odborných periodikách. Do března 2020 se do výzkumu zapojilo celkem 77 lektorů. Obrátili jsme se na zdravotnické záchranné služby všech krajů a významná sdružení a organizace, které se zabývají výukou první pomoci, vyjmenované níže.

- ZDrSEM, Český červený kříž,
- První pomoc na PřF UK, PrPom,
- První pomoc prožitkem (Mimoni),
- První pomoc nanečisto,
- Life Support,
- První pomoc živě,
- WorkMed s. r. o.,

- Česká/Evropská resuscitační rada (European resuscitation council),
- První pomoc s. r. o.,
- Zdravotníci s. r. o.,
- AZ-Medica Educa,
- IPRK, z.s.,
- ESAVA s. r. o.,
- VITALUS – první pomoc zážitkem,
- PPOMOC ČR, s. r. o.,
- Škola první pomoci,
- RESCUE Pardubice, z.s.,
- Kurzy první pomoci (Marek Tomšů),
- Guard7

Statistické zpracování dat

Data z dotazníku byla podrobena všem základním statistickým výpočtům (stanovení aritmetických průměrů, modusů, mediánů a směrodatných odchylek) u sledovaných proměnných.

Pro zjišťování závislosti proměnných byl použit korelační koeficient, zobrazení pomocí boxplotů a lineární regrese. Veškeré výpočty a tvorba grafů byly provedeny v MS Excel 365.

Vyhodnocení hypotéz

Nulové hypotézy byly zamítnuty nebo nezamítnuty na základě statistického zpracování dat.

SWOT analýza

SWOT analýza patří mezi kvalitní komplexní metody. Jejím úkolem je určit slabé a silné stránky, jde v podstatě o interní hodnocení dané věci. Druhou složkou je externí hodnocení, hodnotí se příležitosti a hrozby, kterým je, anebo může být, daný objekt vystaven.

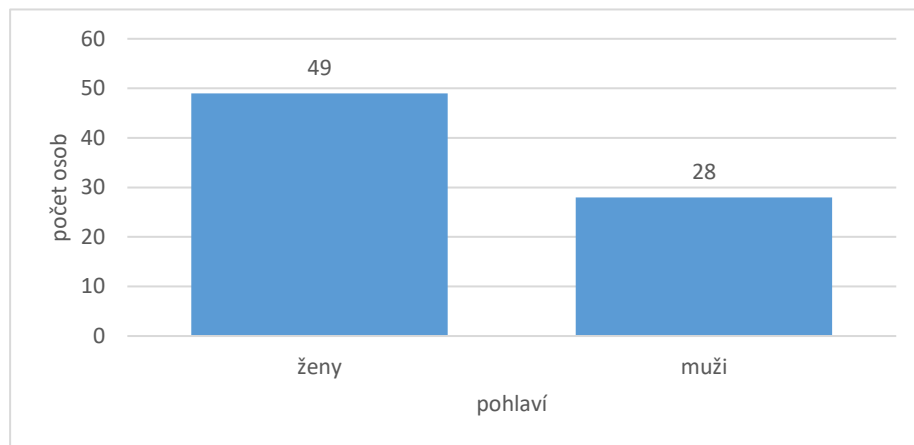
Výsledkem se pak stává ucelený pohled na subjekt, udává nám možnosti, jakým směrem by se mohla situace dále ubírat. Jinými slovy jde o vytvoření strategie, jak dosáhnout lepších výsledků a minimalizovat špatné vlivy (Mallya, 2007; Veber, 2009).

5 VÝSLEDKY

V rámci vyhodnocení námi získaných dat jsme se zaměřili pouze na otázky, které jsou nejzásadnějšími ukazateli, vypovídajícími o zátěžových a podpůrných faktorech výuky první pomoci a možném riziku syndromu vyhoření.

VYHODNOCENÍ ANAMNESTICKÝCH DAT

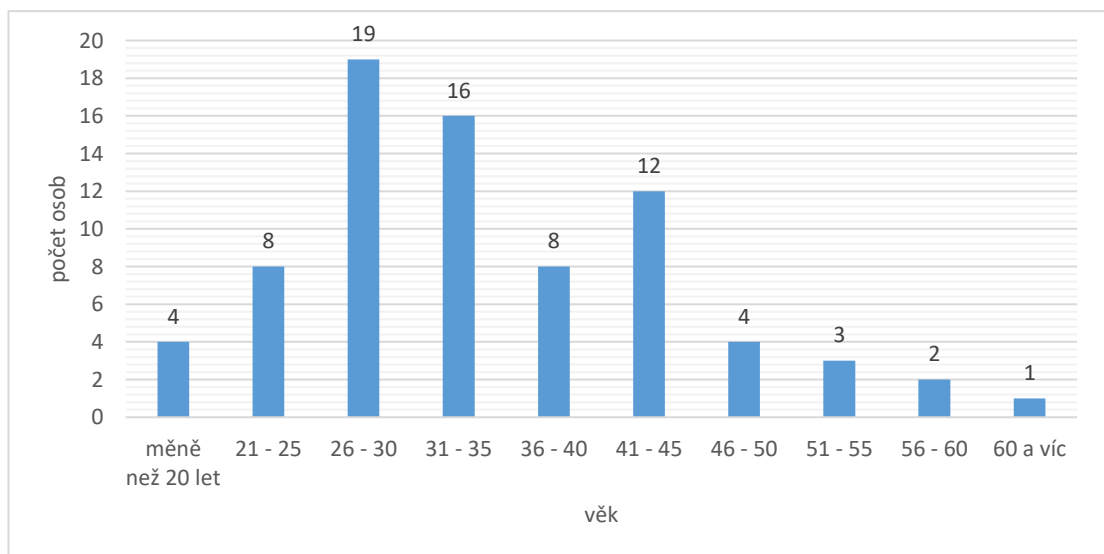
Otázka č. 1 Pohlaví



Obrázek 1: graf rozložení respondentů dle pohlaví

Z dotazníkového šetření vyplývá, že ženy zauímají početnější skupinu mezi lektory. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 77 osob, z toho 49 žen (63,63 %) a 28 mužů (36,37 %).

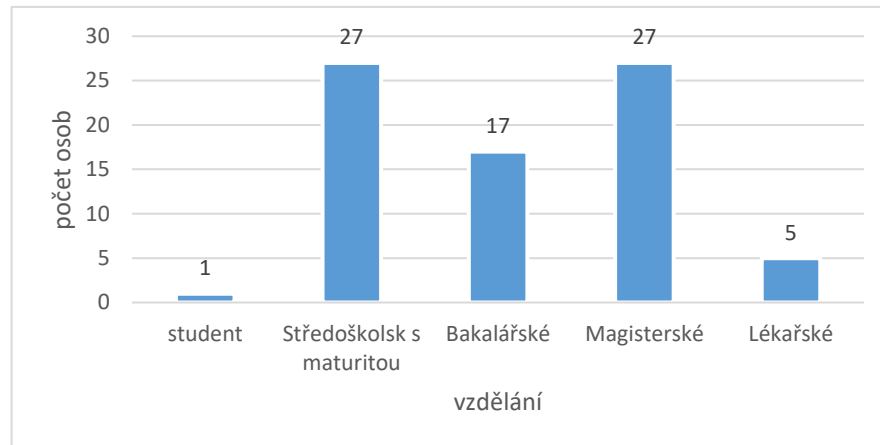
Otázka č. 2 Věk



Obrázek 2: rozložení respondentů dle věku

Nejvíce lektorů spadá do věkové kategorie 20 – 45 let. Z celkového počtu dotázaných tuto skupinu tvoří přes 80 % lektorů.

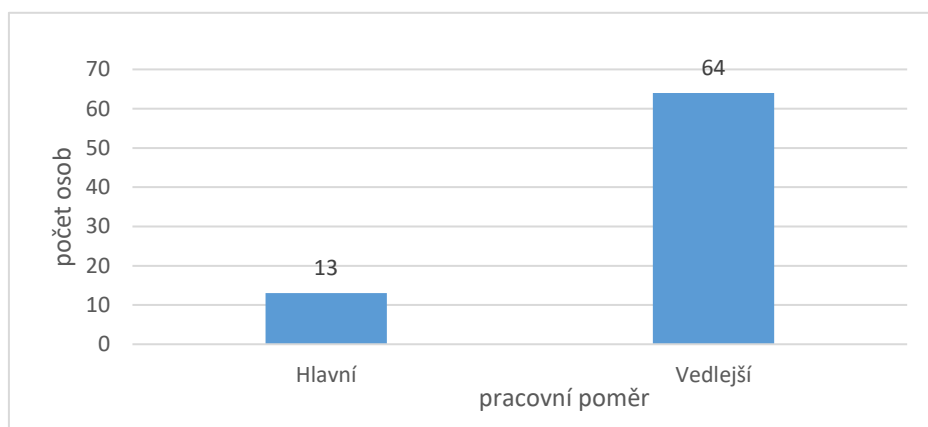
Otázka č. 3 Vzdělání



Obrázek 3: vzdělání respondentů

Otázka vzdělání ukázala průřez všemi stupni vzdělání, podobného procentuálního zastoupení. Mezi respondenty se vyskytl i zástupce středoškolských studentů, který se aktivně zapojuje do výuky první pomoci.

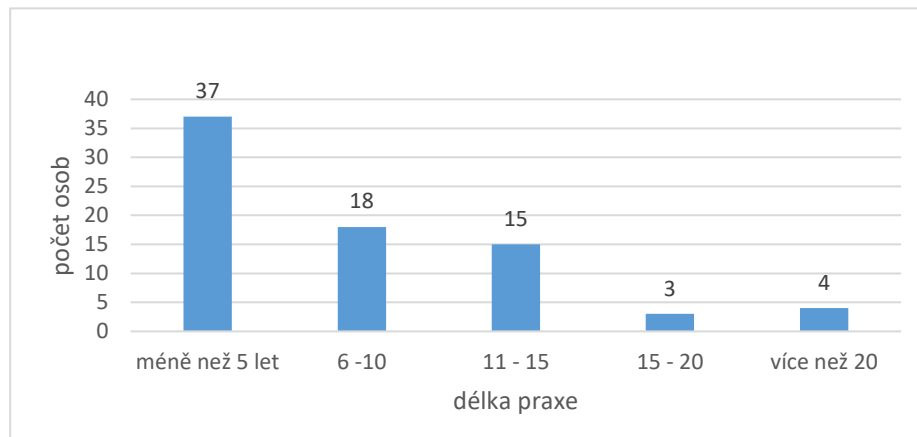
Otázka č. 4 Pracovní poměr



Obrázek 4: rozložení respondentů dle pracovního poměru

Z praxe víme, že většina vyučujících vykonává tuto činnost jako vedlejší pracovní činnost, což se také potvrdilo v dotazníkovém šetření. Z celkového počtu pouze 16,88 %, tudíž 13 osob je v hlavním pracovním poměru a zbývajících 83,12 %, to je 64 osob jako vedlejší pracovní poměr.

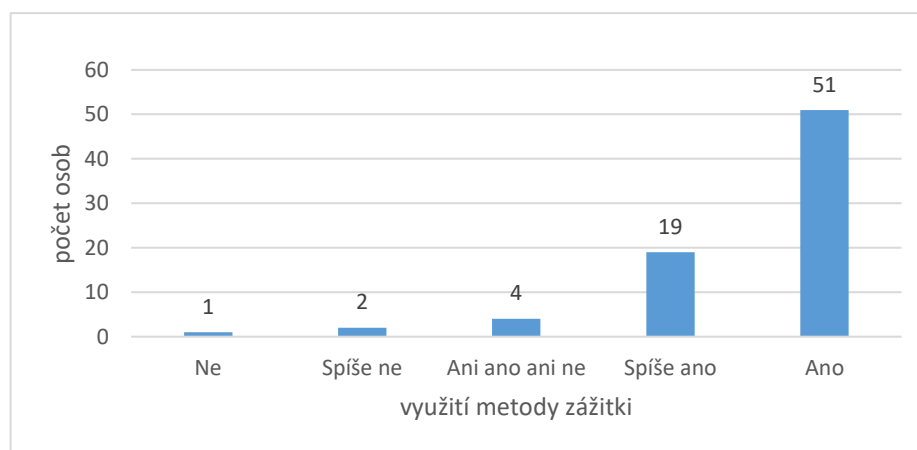
Otázka č. 5 Délka praxe



Obrázek 5: rozložení respondentů dle délky praxe

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce respondentů disponuje praxí do pěti let.

Otázka č. 6 Využití metody zážitku



Obrázek 6: využití techniky zážitkem

Většina dotázaných využívá výuku pomocí zážitku.

Tabulka 1: souhrn dimenzí osobnosti respondentů; n = 67

Dimenze osobnosti	Průměr	Medián	Modus	Sm. Odch.
extraverze	5,35	5,5	7	1,30
přívětivost	5,12	5,5	5,5	1,12
svědomitost	5,67	6	7	1,29
neurotizmus	4,1	4	4	1,07
otevřenost vůči zkušenosti	5,49	5,5	6,5	1,16

Tabulka 1 zahrnuje 5 základních faktorů takzvaných Big Five (Velká Pětka), která je využívána řadou psychologů pro určení struktury osobnosti. Uvedené výsledky vzešly z dat od 66 respondentů.

ZÁTĚŽOVÉ FAKTORY

Tabulka 2: zátěžové faktory

Zátěžový faktor	Průměr	Medián	Modus	Sm. Odch.
Nedostatek času na výuku:	2,86	3	4	1,09
Nesplnitelné představy zadavatele kurzu (mnoho témat za krátký čas, konkrétní témata apod.):	2,82	3	3	1,63
Protivní účastníci (nemají zájem, jsou drzí, myslí si, že znají PP lépe než Vy):	2,58	3	3	1,63
Nekvalitní/nefunkční pomůcky (KPR figuríny, AED apod.):	2,23	2	0	1,31
Nekvalitní/nefunkční technika (PC, dataprojektor atd.):	2,11	2	2	1,41
Nevyhovující prostor k výuce:	2,10	2	1	1,42
Stěhování materiálu a pomůcek:	2,04	2	1	1,51
Nedostatečné znalosti:	2,00	1	1	1,49
Vlastní únava:	2,00	2	1	1,46
Vědomí, že první pomoc není dostatečně rozšířená (nedostatečné znalosti a dovednosti PP v populaci):	1,96	2	1	1,76
Nedostatek přestávek (čas na jídlo, odpočinek apod.):	1,93	2	1	1,59
Nedostatečný počet lektorů na kurzu:	1,89	2	1	1,32
Zodpovědnost za průběh kurzu:	1,79	1	1	1,54
Nedostatečné praktické dovednosti:	1,72	1	1	1,63
Věci spojené s kurzem, ale nesouvisející s výukou PP (administrace, byrokracie, úklid, opravy):	1,68	1	1	1,30
Spory s vedoucím kurzu /šéflektorem:	1,62	1	0	1,47
Plat (Vaše finanční ohodnocení):	1,57	1	0	1,22
Spory s kolegy v týmu (na stejné úrovni):	1,54	1	0	1,77
Učení témat, která nemám rád/a:	1,53	1	1	1,64

Přílišná kontrola od vedoucího kurzu:	1,51	1	0	1,31
Poskytování krizové intervence kurzistům:	1,51	1	1	1,47
Malý prostor pro improvizaci:	1,38	1	1	1,39
Vystupování před lidmi:	1,37	1	1	1,18
Psychické otřesy kurzistů (nezvládnutý zásah, strach z krve apod.):	1,30	1	1	1,36
Spory s podřízenými/ služebně mladšími lektory:	1,28	1	0	1,47
Týmové debriefingy/rozbory po kurzech:	0,99	1	0	0,97
Nutnost se stále vzdělávat:	0,73	0	0	1,54

Z dotazníkového šetření, zabývajícího se zátěžovými faktory, vyšlo najevo, že k nejvíce problémovým faktorům, ovlivňující práci lektorů, patří výše uvedené faktory. K méně problémovým faktorům patří nedostatečný počet lektorů na kurzu, zodpovědnost za průběh kurzu, nedostatečné praktické dovednosti, spory s vedoucím/ kolegy, platové ohodnocení, výuka neoblíbených témat, poskytování krizové intervence kurzistům, malý prostor pro improvizaci.

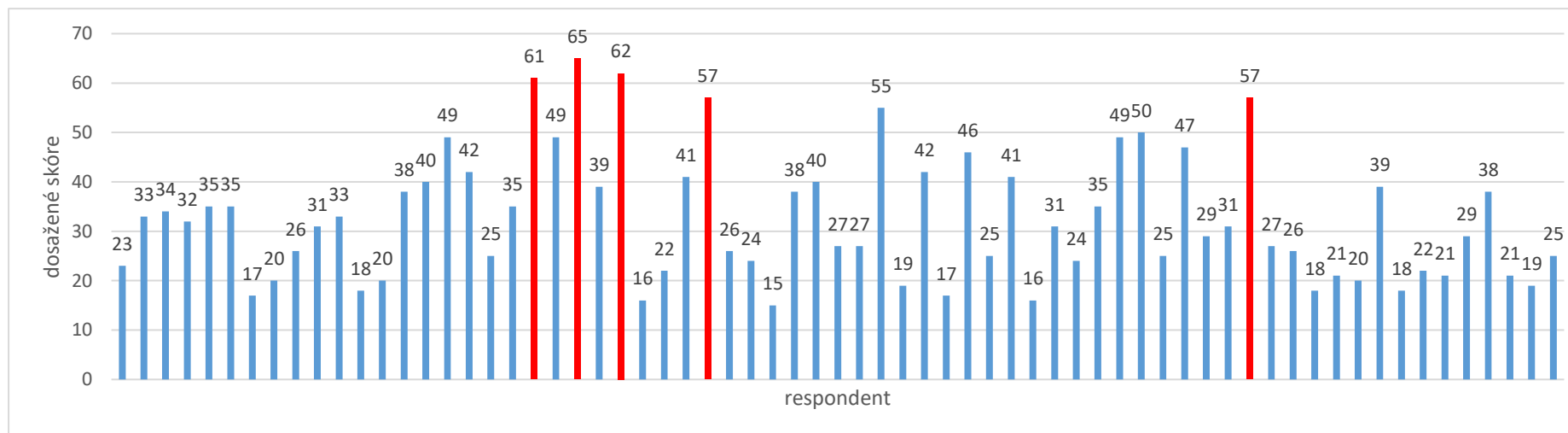
PODPŮRNÉ FAKTORY

Níže jsou uvedeny motivující faktory, seřazeny dle míry uspokojení uváděnými respondenty.

Tabulka 3: podpůrné faktory

Podpůrný faktor	Průměr	Medián	Modus	Sm. Odch.
Vědomí, že děláte něco prospěšného:	4,54	5	5	0,73
Vědomí, že to někomu může zachránit život:	4,51	5	5	0,87
Pozitivní zpětná vazba od kurzistů:	4,28	5	5	1,23
Je to zábava:	4,04	4	5	1,08
Zlepšení „soft skills“ (komunikace, spolupráce, vystupování před lidmi apod.):	4,03	4	5	1,27
Možnost vyvracet mýty v PP:	3,96	4	5	1,50
Udržování si odbornosti:	3,93	4	5	1,40
Učení oblíbených témat:	3,78	4	5	1,14
Podpora vedoucího kurzu / šéflektora:	3,73	5	5	1,08
Interakce s kurzisty:	3,72	4	5	1,55
Práce v týmu:	3,64	4	5	1,76
Získávání nových kontaktů (na odborníky, inspirující lidi apod.):	3,52	3	5	1,33
Práce s kvalitními pomůckami (KPR figuríny, AED apod.):	3,36	4	5	1,22
Vznik kamarádských vztahů:	3,28	3	3	1,44
Možnost improvizovat:	3,27	4	5	1,64
Poznávání nových lidí:	3,19	3	5	1,28
Plat (Vaše finanční ohodnocení):	2,96	3	3	1,53
Týmové debriefingy/rozbory po kurzech:	2,72	3	3	1,58
Možnost se předvést:	2,47	2	5	1,54

Vyhodnocení Shirom-Melamedovy škály



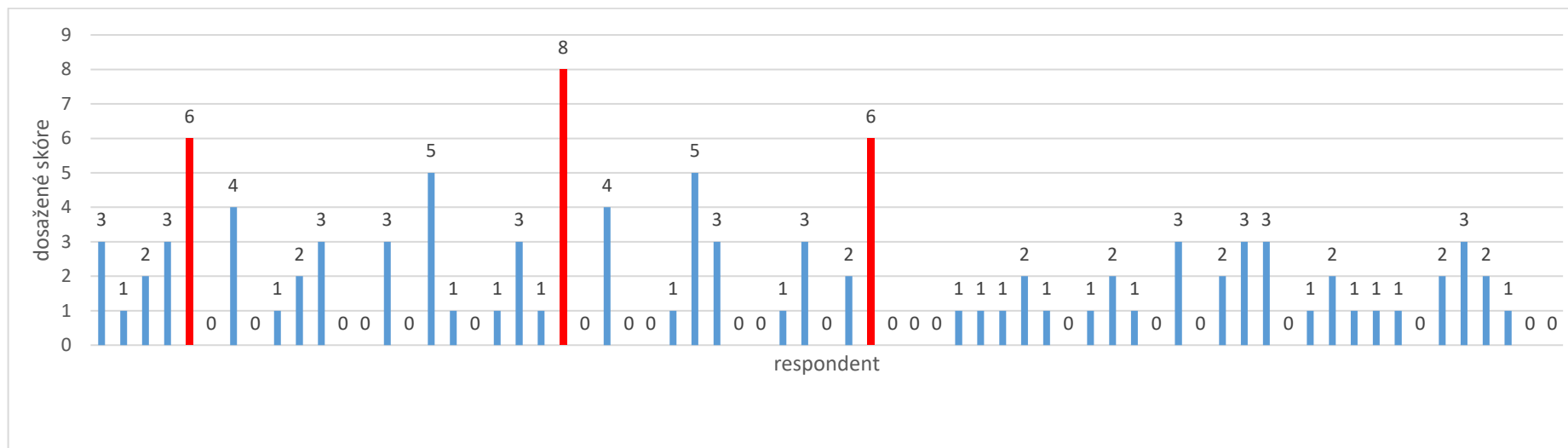
Obrázek 7: graf dosaženého skóre v Shirom-Melamedově škále u jednotlivých respondentů; n = 67

Tabulka 4: skóre k obrázku č. 10; n = 67

průměr	32,5
medián	31
modus	35
směrodatná odchylka	12,65
dosažitelné maximum	98

Z výsledků je patrné, že ze 67 dotázaných syndromem vyhoření netrpí téměř žádný z účastníků výzkumu.

Vyhodnocení upraveného Dotazníku Burnout Syndromu



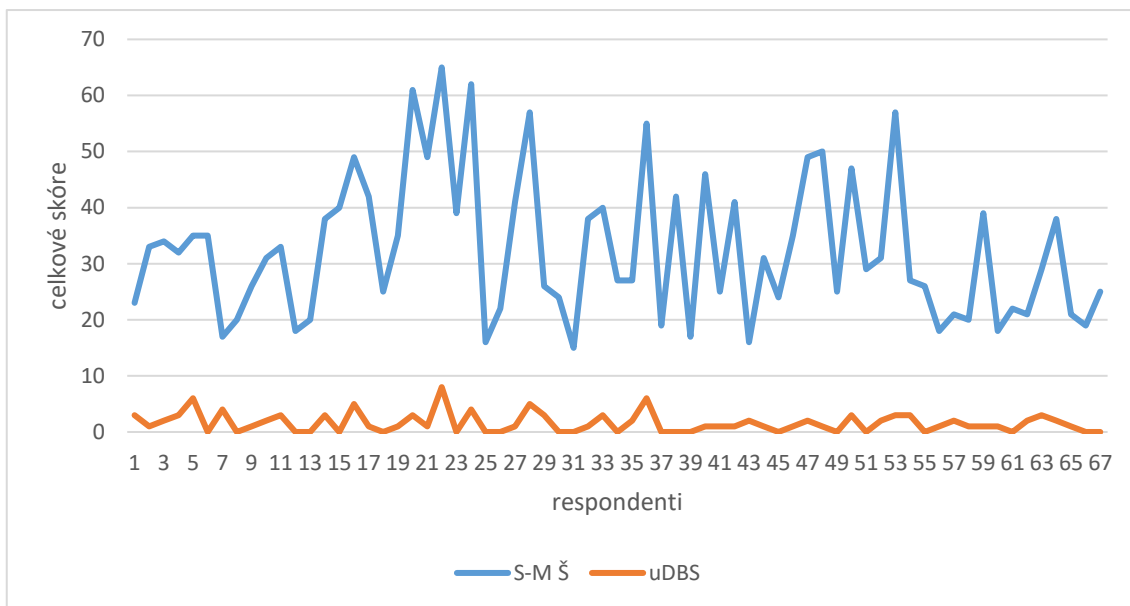
Obrázek 8: graf dosaženého skóre v upraveném Dotazníku Burnout Syndromu u jednotlivých respondentů; n = 67

Tabulka 5: základní statistika k vyhodnocení upraveného Dotazníku Burnout Syndromu; n = 67

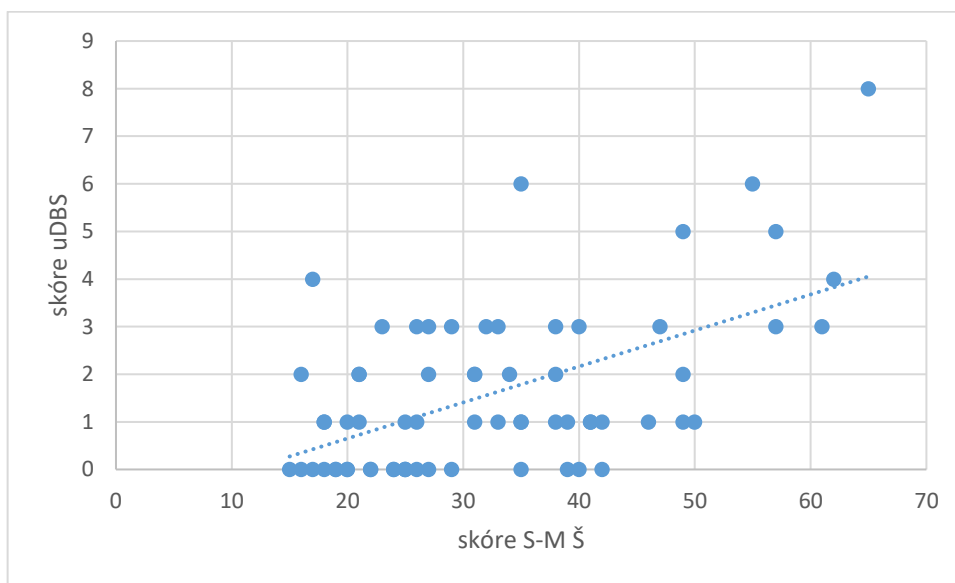
průměr	1,6
medián	1
modus	0
směrodatná odchylka	1,73
dosažitelné maximum	10

Z výsledků je patrné, že podle toho dotazníku je 67 dotázaných syndromem vyhoření ohroženi 3 respondenti.

Porovnání dotazníků Shirom-Melamedovy škály a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu.



Obrázek 9: porovnání celkových hodnot respondentů dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) ; n = 67



Obrázek 10: zobrazení lineárního modelu závislosti skóre dotazníku Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) na skóre upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) ; n = 67; grafem je proložena regresní přímka

Korelační koeficient dat z obou dotazníků byl vypočten na 0,55 (n = 57).

Závislost míry vyhoření na dimenzích osobnosti

Tabulka 6: korelační koeficienty dimenzí osobnosti s celkovým skóre dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS); n = 67

	extraverze	přívětivost	svědomitost	neuroticismus	otevřenost vůči zkušenosti
S-M Š	-0,07	-0,08	0,17	0,23	0,26
uDBS	-0,06	-0,09	0,17	0,22	0,26

Tabulka 7: porovnání rozměrů dimenzí osobnosti respondentů, kteří byli ohroženi vyhořením alespoň podle jednoho dotazníku (hodnota vyznačena červeně)

S-M Š	uDBS	pohl.	praxe (let)	extr.	přív.	svěd.	neur.	otevř. v. zk.
35	6	muž	9,17	5,5	2	1	5	2
61	3	žena	10,00	7	5	4	4	6,5
65	8	muž	2,42	4	7	4	6,5	2
62	4	žena	5,67	4,5	5,5	4	3,5	6,5
57	5	muž	15,00	6,5	5,5	7	5	7,5
55	6	muž	8,25	7	4	4	6	4
57	3	žena	2,83	2	6,5	5,5	3,5	5

Dva respondenti zahrnutí do tabulky 7 doplnili na závěr dotazníku tyto komentáře:

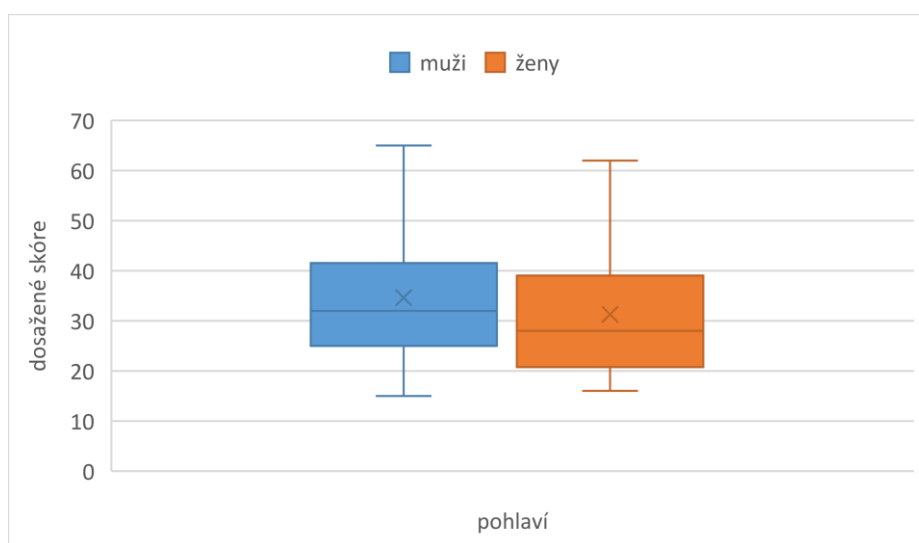
1. Díky :-) celkem jsem si ulevil
2. Nevím, zda mé odpovědi nejsou hodně narušeny tím, že dělám víc prací. Zároveň nárazově vynechávám kurzy kvůli dalším zaměstnáním, takže někdy učím 80 hodin, a někdy vůbec. Pokusila jsem se to nějak zprůměrovat... Některé odpovědi, respektive většina, jsou zabaveny tím, že dělám několik prací, zároveň mě skupina vždy namotivuje, tedy pokud odpovídám za pocity při výuce a za pocity kdykoliv, kdy neodpovídám na otázky, a nepohlí mě skupina, tak je to jiné...

Tabulka 8: korelační koeficienty dimenzí osobnosti s celkovým skóre dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS); n = 67

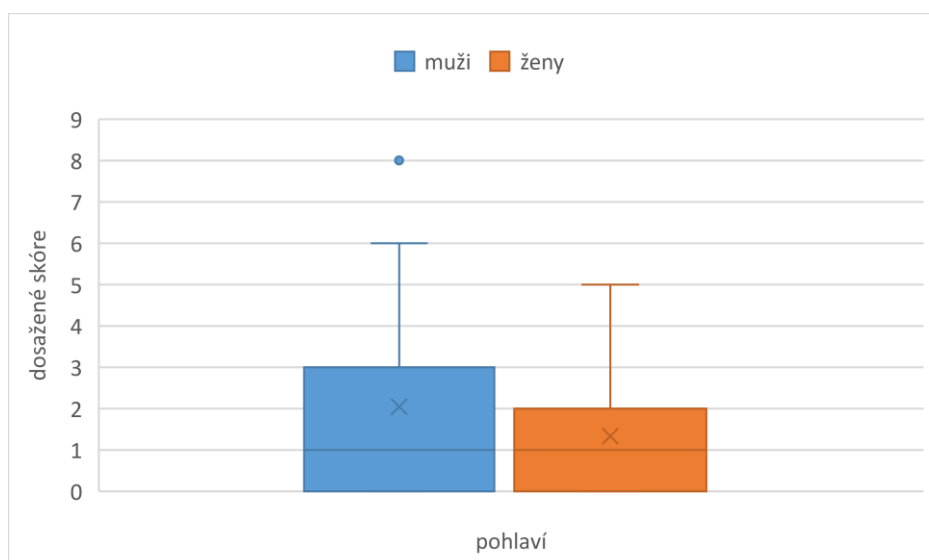
	věk. kategorie	praxe (let)	učí zážitkem
S-M Š	-0,29	-0,25	0,007
uDBS	0,023	0,002	-0,11

Tabulka 9: popis dat Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) v závislosti na pohlaví; n = 67

Muži	Š-M Š	uDBS	Ženy	Š-M Š	uDBS
průměry	34,6	2,04	průměry	31,2619	1,333333
medián	32	1	medián	28	1
modus	35	1	modus	18	0
sm. odch.	12,51879	2,162961	sm. odch.	12,56423	1,339272



Obrázek 11: zobrazení dat Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) v závislosti na pohlaví



Obrázek 12: zobrazení dat upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) v závislosti na pohlaví

Vyhodnocení SWOT analýzy

Na základě odpovědí respondentů na otázky v nestandardizovaném dotazníku byla sestavena SWOT analýza.

Tabulka 10: Vyhodnocení SWOT analýzy

Slabé stránky	Silné stránky
Nedostatek času na výuku, nesplnitelné představy zadavatele, nespolupracující účastníci kurzu, nekvalitní a nefunkční pomůcky, nevyhovující prostory k výuce	Vědomí prospěšnosti, vědomí, že to může někomu pomoci, pozitivní vliv z reakce kurzistů, zábavná práce
Příležitosti	Hrozby
Záchrana života, osobní rozvoj, ovlivnění postojů kurzistů	Zvyšování stresu, syndrom vyhoření, vypěstování nezájmu kurzistů, zhoršení kvality kurzu

6 DISKUZE

Záměrem této práce bylo věnovat se problematice zátěžových a podpurných faktorů plynoucí z výuky první pomoci a míře výskytu potencionálního rizika syndromu vyhoření u lektorů. Při mapování této problematiky bylo zjištěno, že žádný podobný výzkum nebyl na území České republiky nikdy realizován. Při rozšíření pátrání i mimo území naší republiky se mi dostalo podobného zjištění.

Veškeré výzkumy syndromu vyhoření byly vždy zaměřeny na učitele, zdravotnický personál, sociální pracovníky, pracovníky integrovaného záchranného systému a jim podobné profese. U těchto profesí je syndrom vyhoření vcelku dobře popsán. Přínos tohoto výzkumu spočívá v tom, že je celorepublikově zmapována problematika působení negativ a pozitiv na vyučující první pomoci.

Nástrojem k získávání informací jsme zvolili dotazníkové šetření sestávající se ze série dotazníků používaných k odhalení syndromu vyhoření – upravený Dotazník burnout syndromu, Shirom-Melamedova škálu, osobnostní dotazník TIPI a vlastní nestandardizovaný dotazník, který se zaměřil na jednotlivé aspekty výuky první pomoci. Dotazníková metoda byla nejvhodnější metodou pro získání velkého počtu vzorků a možnost sběru dat celorepublikově.

Jak již bylo zmíněno, dotazníkové šetření bylo prováděno v elektronické podobě. Vzhledem k této skutečnosti se podařilo, před sepsáním této práce, shromáždit data od 77 respondentů. Z celkového počtu bylo pak zastoupeno 49 žen (63,63 %) a 28 mužů (36,37 %). Dotazníkové šetření bylo distribuováno lektorům nejvýznamnějších skupin a organizací, zabývajících se výukou PP (Český červený kříž, ZDrSEM, První pomoc na PřF UK, PrPom, První pomoc prožitkem (Mimoni), První pomoc nanečisto, Life Support, poskytovatelé ZZS a další). Jedním z úskalí se stává fakt, že nejsou dostupné informace o přesném počtu lektorů první pomoci na území České republiky, a tím pádem není možné lépe zhodnotit množství vrácených dat. Dalším úskalím pak je to, že není podrobný

přehled všech organizací působících v tomto oboru. Náročnost spočívala v tom, že data byla vyhodnocována průběžně. V době konání konference, na které byly první výsledky prezentovány, byl tím pádem uveden nižší počet respondentů než před sepsáním této diplomové práce. Tento fakt se také projevuje v jednotlivých výše uvedených tabulkách a obrázcích. Velká nevýhoda také spočívala v neúplném vyplnění dotazníků a tím možném zkreslení výsledků.

Vyhodnocení hypotéz

Před zahájením výzkumu jsme si stanovili čtyři hypotézy, kterým se budeme věnovat v následujících odstavcích.

Vzhledem k faktu, že lektorství je na pomezí učitelské a pomáhající profese, byla jedna z našich hypotéz, že většina lektorů PP nebude ohrožena syndromem vyhoření. Byť na lektory působí negativní vliv zvýšené emoční zátěže, jako velký stresor, tak díky mnoha podpůrným faktorům, které výuka první pomoci skýtá, tak riziko syndromu vyhoření se minimalizuje. Vyhodnocením dotazníku Shirom-Melamed Burnout Measure, který je zaměřen na 3 faktory vyhoření – fyzického, kognitivního a emočního vyčerpání jsme dospěli k závěru, že z celkového počtu 67 respondentů, jen 5 jich přesahuje kritickou hodnotu. Zhodnocením takového výsledku bychom mohli říci, že téměř nikdo není ohrožen syndromem vyhoření. Náš výzkum obsahoval i upravený Dotazník burnout syndromu, ve kterém se dospělo k úplně stejnému zjištění. Vyhodnocením tohoto dotazníku se potvrdilo, že minimum z respondentů je vyhořelých (3 z toho pouze jeden vykazoval známky vyhoření i podle prvního dotazníku, v součtu se tedy bavíme o 7 vyhořelých lektorech). Porovnáme-li výsledky tohoto šetření, dojdeme k závěru, že nelze hodnotit míru ohrožení z jednoho dotazníkového šetření, ale je potřeba komplexního zhodnocení a podrobnější analýza. Celkově po prostudování všech možných článků a studií by se dal předpokládat opak, neboť syndrom vyhoření je strašákem dnešní doby ve všech odvětvích. Výsledky z našeho zkoumání však ukazují, jak bylo

zmíněno, pravý opak. Domníváme se tedy, že největší zásluhu má využívání zážitkové pedagogiky. Dalším faktorem je mnoho pozitivních zážitků při výuce. **Tím jsme nezamítli třetí hypotézu.**

J. A. García-Arroyo a kolektiv (2019) hovoří ve svém článku o tom, že nelze hodnotit syndrom vyhoření u učitelů komplexně, neboť rozdíly se vyskytují napříč kontinenty i jednotlivými zeměmi. Jsou popisovány výrazné rozdíly vlivu na zdraví v jednotlivých státech. Tento fakt, je zřejmě ovlivněn do značné míry preventivními programy v jednotlivých zemích, životním prostředím a kulturní vyspělostí. Taktéž se dospělo k názoru, že tato problematika se musí řešit jednotlivě, mezi jednotlivými školami, kurzy apod. V tomto článku je též zmíněn fakt, že není rozdíl mezi jednotlivými pohlavími. Výzkum byl prováděn ve 36 zemích, napříč kontinenty, jednalo se o 156 studií (García-Arroyo et al., 2019).

Cílem další studie bylo zjistit míru stresu a rizika syndrom vyhoření u lékařů zaměstnaných ve zdravotnických střediscích a nemocnicích, vliv socio-demografických charakteristik na úroveň stresu a výskyt syndromu vyhoření. V období od roku 2015 byla provedena průřezová studie Od 1. října do 31. prosince 2015 ve třech zdravotnických střediscích a v univerzitním klinickém centru Republiky srbské. Průzkum byl anonymní. Sociodemografický dotazník a dotazník pro sebehodnocení úrovně stresu a Maslach Burnout Inventory byly použity jako výzkumné nástroje. Ze 151 lékařů zahrnutých do studie bylo 49 % rodinní lékaři a 51 % byli nemocniční lékaři. Analýza odpovědí na dotazníky pro sebehodnocení úrovně stresu odhalilo, že 51,7 % účastníků mělo vysokou úroveň stresu (52,7 % rodinných lékařů, 50,6 % lékařů pracujících v nemocnici). Vysoký stupeň emočního vyčerpání byl nalezen v roce 2005 27,2 % účastníků (29,7 % rodinných lékařů, 24,6 % lékařů pracujících v nemocnici), vysoké depersonalizace byla zjištěna u 23,8 % účastníků (25,7 % rodinných lékařů, 22,1 % u lékařů pracujících v nemocnici), nízká úroveň osobního výkonu byla zjištěna u 39,7 %. Nebyl vyzkoumán statisticky významný rozdíl, pokud jde o míru stresu, emoční vyčerpání a depersonalizaci a osobní úspěch mezi nemocničními lékaři a

rodinnými lékaři. Lékaři starší 45 let měli výrazně vyšší emoční úroveň vyčerpání než jejich mladší kolegové. Tato studie zjistila, že u lékařů existuje vysoké riziko syndromu vyhoření v Republice srbské. Expozice k profesnímu stresu však byla vyšší u rodinných u lékařů, (praktiků navštěvujících domácnosti, svých pacientů) než u lékařů v nemocnicích (Stanetic et al., 2016).

V našem výzkumu vyšla negativní korelace získaného skóre v S-M Š jak u věkové kategorie tak u délky praxe (-0,29 resp. -0,25) a obrácený, ovšem velmi slabý, efekt vyšel u těchto proměnných s uDBS (0,023 resp. 0,002). Ač čtyři ze sedmi „vyhořelých“ lektorů má praxi další než 8 let, a dokonce pět delší než 5 let, nemůžeme tvrdit, že by existoval signifikantní pozitivní vztah mezi délkou praxe a vyhořením. **Proto byla čtvrtá hypotéza zamítnuta.**

Zajímavá studie proběhla v sousedním státě Německo. Ve studii se popisuje zdravotní problematika učitelů, a to poměrně podrobně a komplexně. Vyzdvihuje fakt, že ve srovnání s běžnou populací mají učitelé a lektoři zdravější životní styl s nižší frekvencí kardiovaskulárních příhod, ovšem kromě vyššího krevního tlaku – hypertenze. Oproti tomu ovšem trpí více duševními a psychosomatickými nemocemi než neučitelské profese. Článek uvádí, že syndromem vyhoření trpí 3 – 5 % učitelů, ale zároveň poukazuje, že tento syndrom není dostatečně definován. Pravděpodobnou příčinou takto nízkého procentuálního zastoupení zřejmě bude fakt, že syndrom vyhoření není doposud klasifikován jako nemoc. Zajímavostí je i fakt, že v tomto výzkumu vyšlo, že je rozdílnost mezi pohlavími. Ženy trpí nižší mírou vyhoření než muži. Nepracuje se zde ale s daty, zdali se jedná o hlavní či vedlejší pracovní poměr (Scheuch et al., 2015).

Studie autorů Giudetti, Viotti a kolektivu se zabývá tím, jak by mohlo posílení postoje tzv. mindfulness vést k prevenci vyhoření pedagogů (Guidetti et al., 2020). Pojem mindfulness, lze v českém jazyce nazvat jako všímavost. Z psychologického hlediska je možné onu všímavost definovat jako metodu plného prožívání všech vnitřních i vnějších počitků v přítomnosti a bez

jakéhokoliv souzení sebe či okolí. Tohoto stavu je možné dosáhnout velmi snadno, a jelikož k tomu není potřeba žádný zvláštní předpoklad, může všímavost zvyšovat každý jedinec. Zaměřením na probíhající okamžik nebo prováděnou činnost a jejich vnímáním dochází k tomu, že se nestanou všedními a automatickými (Moore, 2020).

Autoři se zaměřili na oblast učitelství, protože si uvědomují, že tato profese je spojována s vysokou mírou stresu, a tudíž je zde mnoho prostoru pro vyhoření pedagoga. Domnívají se, že pomocí všímavosti, umožní učitelům lepší orientaci v událostech probíhajících ve třídě. Dále předpokládají lepší naplňování potřeb studentů, a především vyhýbání se nepozornosti kantorů vůči studentům. Také automatické užívání v praxi nefungujících kognitivních zvyků ve stresových situacích má být vnímavostí omezeno a nahrazeno (Guidetti et al., 2020).

Studie sleduje míru učitelovy pracovní zátěže a dále také schopnost vnímání stresových situací. Pakliže kantor často situace vyhodnocuje jako hrozby, je míra stresu velmi vysoká a pravděpodobnost vyhoření velká. Dalším zkoumaným aspektem je míra smysluplnosti učitelova zaměstnání (Guidetti et al., 2020).

Byly stanoveny celkem čtyři hypotézy, které zkoumají nepřímé vlivy a spojitosti mezi vyhořením, všímavostí, odhadem pracovní zátěže a smysluplností zaměstnání. Všechny hypotézy byly výsledky výzkumu potvrzeny. Platí tedy, že všímavost snižuje negativní odhadování pracovní zátěže, tím pádem chrání jedince před vyhořením. Rovněž i zvyšování vnímání smysluplnosti zaměstnání bylo všímavostí zvýšeno. Dále se díky všímavosti pozitivní vztah mezi posuzováním stresu z pracovní zátěže a vyhořením snižuje nebo přestává být patrný. Tvrdí také, že čím více zkušeností má jedinec se všímavostí, tím menší je úroveň vyhoření i při nižší smysluplnosti práce (Guidetti et al., 2020).

Výzkumná část probíhala pomocí dotazníkového šetření v 16 vzdělávacích zařízeních v Severní Itálii na přelomu let 2016 a 2017. Do výzkumu se zapojilo celkem 985 kantorů ze základních a středních škol. Učitelé ve třech částech

dotazníku hodnotili riziko vyhoření skrze míru depersonalizace a emočního vyčerpání, dále hodnotí smysluplnost zaměstnání a odhadují míru pracovní zátěže určováním míry stresu jednotlivých bodů (Guidetti et al., 2020).

Závěrem studie je konstatování, že všímavost jedince je paradoxně spojena s neschopností správně odhadnout míru stresu z pracovní zátěže. Na druhou stranu v učitelových očích pozitivně ovlivňuje smysluplnost profese. Závěrem studie je konstatování, že všímavost, důležitá k prevenci syndromu vyhoření, je v učitelské společnosti nedostatečně zakotvena (Guidetti et al., 2020).

Výše uvedené závěry potvrzuje i studie M. Lukena, 2016, která byla srovnávací studií dostupných článků týkajících se syndromu vyhoření u zdravotnických pracovníků a učitelské profese. Není pochyb o tom, že tyto profese jsou nadměrně vystavené stresovým faktorům, tím vážným nebezpečím pro lidi pracující v emočně náročných profesích, a tudíž se jich syndrom vyhoření týká. Závěrem tato studie uvádí, na základě srovnání výsledků, že míra vyhoření snížila po tréninku všímavosti. Tento trénink dle zjištěných dat, nejvíce spolu se sebedůvěrou, jasných představách o smyslu výuky a své práce, ovlivňuje míru ohrožení vyhořením (Luken & Sammons, 2016).

Další studie zaměřující se na posouzení spojitosti mezi pracovní výkonností a vyhořením vznikla výzkumem Shojiho et al. (2015). Bylo zkoumáno, jestli a jak tyto souvislosti ovlivní 4 stanovené faktory – míry vyhoření a soběstačnosti, typ zaměstnání, věk a počet let praxe a v neposlední řadě kultura (Shojiho et al., 2015).

Autoři přezkoumáním 57 studií provedených mezi učiteli, zdravotníky a ostatními profesemi zjišťují vlivy výše zmíněných faktorů. Oblasti učitelství a zdravotnictví byly zvoleny z toho důvodu, že jejich spojitost se syndromem vyhoření je vysoce pravděpodobná a všeobecně známá (Shojiho et al., 2015).

Zkoumaným faktorům byly přiřazovány důležitosti jejich efektů na syndrom vyhoření. Z výzkumu vyplývá, že největší vliv na spojitost syndromu vyhoření

a pracovní výkonnosti má délka praxe a vyšší věk respondenta. (Shojiho et al., 2015).

Spojitost mezi pracovní výkonností a vyhořením zaměstnance byla zkoumána posuzováním studií z nejrůznějších států. Míra efektu jednotlivých komponent vyhoření a pracovních dovedností byla velmi rozmanitá, přesto však byla vždy znatelná (Shojiho et al., 2015).

Porovnáme-li zmíněné články a studie s výsledky našeho výzkumu, dostaneme se k závěru, že učitelé spadají do velmi ohrožené skupiny.

Při posuzování dat z uvedených zdrojů, zjistíme, že zastoupení žen či mužů v této profesi nehraje významnou roli, neboť syndromem vyhoření jsou ohroženy obě pohlaví stejně (Shojiho et al., 2015; García-Arroyo et al., 2019). V našem šetření nepatrně vyšších průměrů dosahovali muži, ale již podle vizuální kontroly boxplotů je vidět, že tento rozdíl není zásadní.

Podíváme-li se na další zmiňovaný anamnestický údaj, a to věk respondentů, zjistíme, že některé články udávají, že stoupá rizikovost se zvyšujícím se věkem. Jedna ze studií udává jako problémovou skupinu okolo 45 věku. Pohlédneme-li na věk našich respondentů, pohybuje se v rozmezí 41–45 let pouze 12 respondentů. Většina jich je nižšího věku, a tudíž dle zmapovaných výzkumů a článků se jedná o méně rizikovou skupinu. Naše výsledky však ukázaly, že prakticky není souvislost mezi dosaženým skóre v upraveném Dotazníku burnout syndromu a věkem a délkou praxe (korelační koeficienty 0,023 resp. 0,002), což je opravdu slabý efekt. Zdůvodněním by mohlo být, že dotazník je určen přímo pro lektory PP a vzhledem k tomu, že lektoři mají evidentně kurzy spojeny s pozitivními aspekty (viz výsledky podpůrných a zátěžových faktorů), nemají na skóre dané proměnné vliv. U Shirom-Melamedovy škály byl efekty dokonce obrácené a silnější (u věku korelační koeficient -0,29 u délky praxe -0,25). Zde lze očekávat, že lektoři, kteří učí již delší dobu dokáží aktivně pracovat s pozitivními i negativními aspekty výuky, mají více zkušeností a mohou volit efektivní využití správných copingových strategií.

Zhodnotíme-li získané výsledky s níže uvedenými fakty, dojdeme k závěru, že podstatou není, zdali je lektorem osoba, která vyučuje první pomoc jako hlavní činnost, anebo tato osoba vyučuje jen příležitostně. Podstata se ani neschovává v množství odučených hodin týdně. Všichni jednoznačně popisují jako nejdůležitější zapálenost lektora, jeho motivaci a touhu vzdělávat ostatní.

Vzhledem k podobnosti profese uvádím studii, kde autoři Van den Berg, Verberg a kolektiv, se věnují syndromu vyhoření skrze tzv. job crafting. Respektive zkoumají vztah mezi job craftingem a úrovní pracovního nasazení lékařů, kteří se navíc věnují i učitelství (Van Den Berg et al., 2008).

Nejprve je třeba objasnit význam užívaných termínů. Pojem job crafting nemá v českém jazyce synonymum, ale můžeme jej popsat jako metodu, kterou se jedinec snaží přizpůsobit si svou práci tak, aby ho více naplňovala. Strategiemi job craftingu jsou využívání sociálních a strukturálních zdrojů, vyhledávání výzev, a především vyhýbání se překážkám (Dutton & Wrzesniewski, 2020).

Studie zmiňuje pozitivní vliv job craftingu na tzv. work engagement, česky pracovní angažovanost. Pracovní angažovanost je pozitivním opakem syndromu vyhoření. Jejím nárůstem dochází k prevenci syndromu vyhoření, a navíc zlepšuje vystupování jedince v oblasti patientské péče nebo v učitelství (Mičulková, 2016).

Dalším důležitým pojmem studie je tzv. work well-being, který označuje optimální pracovní prostředí, další z protektivních faktorů proti syndromu vyhoření (Mičulková, 2016). Work well-being ovlivňují tzv. demands and resources (poptávky a zdroje), které poukazují na pracovní charakteristiky jedince. Poptávky, zastoupené kupříkladu časovou tísňí či nadměrným množstvím pracovní zátěže, negativně ovlivňují work well-being zaměstnance a mohou vést k syndromu vyhoření. Naopak zdroje, ať již strukturální či sociální, vedou k optimalizaci pracovního prostředí jedince a zlepšují pracovní nasazení. Navíc pomáhají přenést se přes negativní vlivy poptávek. Těmito zdroji mohou

být například autonomie v zaměstnání či míra účasti v rozhodovacím procesu (Van Den Berg et al., 2008).

Výzkum se zaměřil na lékaře, působící v nemocnicích při poskytování patientské péče, kteří se však ještě navíc věnují vzdělávání druhých. Často tak dochází ke střetu dvou až tří různých rolí. První rolí je vždy role lékaře, zaměřená především na praktickou výuku a probíhající zejména v prostorech zdravotnického zařízení co nejbližší k pacientovi. Druhou možnou rolí je role čistě kantorská, při které lékař působí na akademické půdě v učebně a výuka probíhá převážně na teoretické úrovni. Poslední možnou rolí je role tzv. klinického učitele, který propojuje praxi s teorií přibližně rovnoměrně a výuka může být lokalizována jak do zdravotnického zařízení, tak do klasické fakultní učebny. Vzhledem k obvyklé nerovnosti učitelské a lékařské role je cílem fakulty zajišťovat, aby se lékař metodami job craftingu, pracovní angažovaností a posilováním optimálního pracovního prostředí, snažil o rovnoměrné zastoupení obou rolí ve své osobě. Velké riziko vidí autoři v extrémní snaze fakulty o přeorientování lékaře na roli kantora, protože omezováním nejdůležitější lékařské role na úkor role učitelské, může velmi snadno docházet k syndromu vyhoření (Van Den Berg et al., 2008).

Studie se tak věnuje zejména vztahu job craftingu a pracovní angažovanosti u lékařů, kteří zastupují výše zmíněné dvě nebo tři role současně. Pracovní angažovanost lékaře v patientské péči může vést k job craftingu v učitelství, pokud však fakulta vyvine dostatečné a zároveň přiměřené úsilí pro podporu učitelské role lékaře (Van Den Berg et al., 2008).

Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření mezi nizozemskými lékaři v 5 fakultních akademických zdravotnických zařízeních a v 9 nefakultních zdravotnických zařízeních, a to v období 6 měsíců roku 2018. Výzkumu se zúčastnilo 1072 lékařů.

Dotazník užitý ve studii má 3 části a lékař vyplňuje každou část pro svou roli zvlášť. Vždy tedy pro 2 nebo 3 role. V první části se autoři zaměřili na work well-

bwing lékaře, odhalují jeho pocity a postoje v zaměstnání. V další části byla hodnocena míra autonomie a účasti na rozhodovacím procesu. Třetí část spočívala ve skórování job craftingu a jeho čtyř strategií – využívání sociálních a strukturálních zdrojů, vyhledávání výzev a vyhýbání se překážkám (Van Den Berg et al., 2008).

Z výzkumu vyplývá, že zatímco každá role zvlášť má své zdroje, své pracovní nasazení a svůj job crafting, lékař zabezpečující více rolí může z pracovní angažovanosti v patientské péči pozitivně ovlivnit job crafting zbylých dvou rolí – klinického učitele a fakultního učitele. Dále bylo zjištěno, že nejlepší vliv má pracovní angažovanost z patientské péče lékaře na job crafting klinického učitele (Van Den Berg et al., 2008).

Z hlediska účinnosti rolí tak můžeme říci, že nejméně riziková kombinace role kantorské a lékařské je spojení patientské péče s klinickou výukou. V případě této kombinace by syndrom vyhoření měl být mnohem méně pravděpodobný.

Studie T. Ponížilové a E. Urbanovské taktéž uvádí na prvním místě zapálenost a zaujetí lektora. Je to dáno determinantami jednotlivce, jeho energie a vitalita, zapálenost pro věc, kterou dělá a v neposlední řadě má vliv působivost projevu. Tyto determinanty výrazně přispívají k zmírnění rizik syndromu vyhoření. Zároveň se ve výpovědích objevuje vliv prostředí, ve kterém dochází k výuce. Tento poznatek byl již mnohem dříve zmapován (Kebza & Šolcová, 2003). Dále jsou v této studii vyzdvihovány výrazy jako sebeúcta, psychická odolnost, smysl pro soudržnost, osobní pohoda (Ponížilová & Urbanovská, 2013).

Lze tedy shrnout výsledky dotazníkového šetření, kde z celkového počtu respondentů jen 13 se jich věnuje výuce první pomoci jako hlavní činnost a ostatní jako vedlejší poměr, že podstatné je vytvořené pracovní prostředí (prostory, zájem studentů, kolektiv a podobně) a pracovní angažovanost daného jedince (zájem o problematiku, vědomí, že to může někomu zachránit život), než fakt, zdali je daná osoba v hlavním či vedlejším pracovním poměru.

Při hodnocení je vždy ale také nutno vzít v úvahu povahu hlavního pracovního poměru. Článek Y. Denga et al zkoumal vzorek čínských zdravotníků, 538 sester a lékařů, pracujících na onkologickém oddělení. Studie tedy byla prováděna na jednom z nejvíce emočně zatíženém místě. Tento fakt se projevil ve výsledcích. Zdravotníci trávili v tomto prostředí dlouhé hodiny. Míru ohrožení zde ovlivňovala doba trvání v zaměstnání a klinická práce s pacienty. Emočně vyčerpaných zaměstnanců bylo více než polovina (52 %) a téměř 60 % jich uvádělo, že nemají téměř žádný pocit osobního úspěchu. Výzkum popisuje negativní faktory působící na tyto zaměstnance. Dá se tedy usoudit, že snížená pracovní doba by byla přínosem a vedla by ke sníženému riziku syndromu vyhoření. Nutno uvést, že zkoumání probíhalo u osob, které vykonávali tuto pracovní činnost i 60 hodin týdně (Deng et al., 2017)

Další hypotézy byly zaměřeny na zátěžové a podpurné faktory. Zdali ovlivňuje míru ohrožení fakt, zda lektor využívá pro výuku metody zážitkové pedagogiky. Účastníci dotazníkového šetření uvedli v 66,23 % (tj. 51 dotázaných), že vždy využívají metodu učení pomocí zážitku, dále pak 19 (24,68 %) dotázaných uvedlo spíše ano, což se dostáváme k většině dotázaných praktikujících tuto metodu. Využívání této metody poskytuje mnoho protektivních účinků, jako jsou zpětná vazba od kurzistů, pozorovat posun v oblasti schopností studentů, vytváření nových vazeb a podobně. Zároveň je ale nutno zmínit, že výuka první pomoci probíhající za pomoci techniky zážitkem je mnohem náročnější, více vysilující a zatěžující nežli pouhé přednášky.

Článek J. K. Berga, 2016 se zaměřuje na vzorek 350 učitelů, vyučujících převážně africké Američany. Tito učitelé byly převážně ženy (88,7 %), vyučující na plný úvazek. Lektoři vyučovali dvěma různými metodami. Jednou z metod byla hra a druhá alternativním stylem myšlení. Výsledkem zkoumání bylo, že vyšší míra vyhoření byla u těch, kteří vyučují alternativním stylem myšlení. Tato metoda se ale ukázala při výzkumu oblíbenější taktikou výuky. Mnozí učitelé

uvedli, že důležitou roli také pomoc rodiny, přístup vedení školy a trénování dovedností (Berg et al, 2017)

Hodnocení z šetření, zdali existují obecné protektivní faktory vyplývající z výuky první pomoci, vyplynulo jednoznačné ano. Položením otázek v nestandardizovaném dotazníku vyšla najevo řada pozitivních (a průměrně vysoce hodnocených) vlivů, s kterými se lektoři setkávají a pro které tuto činnost rádi vykonávají. Mezi nejpodstatnějšími uvádějí vědomí, že dělají něco prospěšného, že jejich aktivita v této oblasti může někomu pomoci. Což **podporuje naši druhou hypotézu**. Nezastupitelnou roli mají ale samotní kurzisti. Lektoři se setkávají s různými typy lidí, ale ve většině případů udávají pozitivní reakce a kladnou zpětnou vazbu z jejich řad. Samozřejmě nejen pozitivní ladění kurzistů, jejich zájem o danou problematiku hraje významnou roli. Je nutno také zmínit, že z výzkumu vyšlo najevo, že i prostředí ve kterém je výuka realizována, je neméně důležité. Prostor se může stát protektivním prvkem. Výuka bude probíhat mnohem lépe v čistém, prostorném, nerušeném prostředí. Lektor i studenti se musí cítit dobře. Naopak budou-li účastníci v prostoru stísněném, nevětratelném, prašném a podobně nekomfortním, stane se prostředí zátěžovým faktorem výuky.

Co se týče zátěžových faktorů obecně lze říci, že byly hodnoceny menší mírou (nižší průměrné skóre) než faktory podpurné, lze tedy říci, že podpurné faktory převažují. Nejhuře hodnoceným faktorem byl nedostatek času na výuku, což **vylučuje naši první hypotézu**.

Učitelé jsou údajně vystaveni zvýšenému riziku poruchy duševního zdraví ve srovnání s jinými povoláními. Pokud nebudou učitelé dostatečně podporováni, může to vést k vážným dlouhodobým duševním poruchám, špatnému výkonu při práci, nemocnost, absence a odchod z povolání kvůli zdravotním problémům – vyhasnutí. Rovněž dochází k ohrožení duševního zdraví studentů. Několik studií zavedlo školení pro učitele, pro podporu studentů, ale žádná z nich dosud nezahrnula se zaměřit se na zlepšení duševního zdraví učitele. Tato studie

stanoví účinnost a nákladovou efektivnost systému – zásah, který podporuje pohodu a duševní zdraví učitelů středních škol a – zlepšuje své dovednosti při podpoře studentů. Poskytne také informace týkající se provádění intervence a udržitelnosti (Kidger et al., 2016).

Pro zajímavost jsme zařadili i korelace dosažených skóre v dotaznících se skóre v dimenzích osobnosti. Závislosti byly prakticky stejné u obou dotazníků (tab. 6). Silnější efekty se ukázaly pouze u neuroticismu a otevřenosti ke zkušenostem, kde jsou všude pozitivní korelace (čím vyšší skóre u jedné proměnné, tím vyšší u druhé). Je zajímavé, že i lektoři označení za vyhořelé vykazovali vyšší skóre v jedné nebo druhé dimenzi. Pro doplnění uvádíme, že přepočtené průměry pro českou populaci jsou: extraverte 5,33; přívětivost 5; svědomitost 4,83; neuroticismus 3,67; otevřenost vůči zkušenosti 4,67 (upraveno podle Paulík, 2013). Čili opravdu dosahovali nadprůměrných výsledků (tab. 7). Ovšem výsledky naznačují, že zdroje vyhoření budou ze dvou různých sfér. Pravděpodobně jedna část bude trpět velkou mírou aktivity a intenzivním prožíváním pozitivních i negativních emocí – tím pádem náchylnosti k veškerému využití zdrojů (otevřenosti ke zkušenostem). A druhá skupina by mohla být ovlivněna horším zvládnutím zátěžových situací (neuroticismus). Což odpovídá i studiím (Hřebíčková, Blatný & Jelínek, 2010) resp. (Widiger, 2009)

Na závěr bychom chtěli ještě zhodnotit míru korelace obou použitých dotazníků (Shirom-Melamedovy škály a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu). Jedná se o poměrně silný efekt (korelační koeficient 0,55), který naznačuje, že dotazníky měří podobné proměnné, ale je vhodné vzájemné doplnění, neboť pouze jeden z lektorů ohrožený syndromem vyhoření splnil kritickou hodnotu v obou dotaznících. Zbylých pět pouze v jednom nebo druhém. K podobným výsledkům dospěla i Vlachovská (2011). Vztahy dotazníků jsou zobrazeny i na grafech 12 a 13, kde na 13. je proložena i regresní přímka.

H0₁: Nejhůře hodnocené zátěžové faktory plynoucí z výuky PP budou spojeny s negativní interakcí s kurzisty.

Nulová hypotéza H0₁ **byla zamítnuta**.

H0₂: Nejlépe hodnocené podpůrné faktory plynoucí z výuky PP budou spojeny s myšlenkou předávání pomoci druhým.

Nulová hypotéza H0₂ **nebyla zamítnuta**.

H0₃: Většina lektorů PP nebude ohrožena syndromem vyhoření.

Nulová hypotéza H0₃ **nebyla zamítnuta**.

H0₄: Míra vyhoření bude pozitivně korelovat s délkou praxe.

Nulová hypotéza H0₄ **byla zamítnuta**.

7 ZÁVĚR

Všechny profese, na které si vzpomeneme jsou více či méně ohroženy syndromem vyhoření. Zaměříme-li se na lektory první pomoci, kteří patří k pomáhajícím profesím, lze předpokládat riziko vyšší, proto je nezbytné se na tuto profesi zaměřit více. Jen díky studiím a zájmu o danou problematiku můžeme docílit minimalizace výskytu tohoto globálního problému, jakým syndrom vyhoření bezpochyby je. Díky zkoumání můžeme také vyhodnocovat protektivní a zátěžové faktory plynoucí z výuky první pomoci a přijmout opatření.

V této diplomové práci jsme se zaměřili na lektory první pomoci, kteří nejsou tak početnou skupinou jako učitelé, zdravotníci a jiné. Tato skupina je ale bezpochyby nezastupitelná, ovlivňující podstatné základní znalosti obyvatelstva. Cílem bylo zmapovat problematiku pozitivních a negativních účinků, které jsou na lektory při výuce vyvíjeny.

V teoretické části byly shrnuty základní pojmy problematiky syndromu vyhoření a dále pak konkretizováno na vlivy vyvíjené na lektory při výuce. Hlavním cílem praktické části vyhodnocení podpůrných a zátěžových faktorů za pomoci dotazníkových šetření. Distribuce probíhala pomocí elektronické komunikace mezi významné organizace zajišťujícími výuku první pomoci a mezi jednotlivé záchranné služby působící na území České republiky.

Stanovené hypotézy se nám potvrdily. Podíl na takovémto výsledku je zejména fakt, že lektori tuto činnost vykonávají se zájmem o danou problematiku, přesvědčením o účelnosti kurzů a díky způsobu výuky s aktivním zapojením všech zúčastněných.

Hlavní přínos spočívá v tom, že problematika lektorů první pomoci nebyla doposud v takové míře zmapována. Nejdůležitější po zhodnocení výsledků je zaměřit se na zmírnění negativních účinků a tvorba podpůrných projektů, což se aktivním hledáním negativ a pozitiv dá docílit.

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AED – automatický externí defibrilátor

ČCK – Český červený kříž

ČR – Česká republika

uDBS – upravený Dotazník Burnout Syndrome

FBMI – Fakulta biomedicínského inženýrství

KPP – kurz první pomoci

KPR – kardiopulmonální resuscitace

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PC – počítač

PP – první pomoc

PřF UK – Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy

RZP – Rychlá zdravotnická pomoc

SMBS – Shirom Melamed Burnout Measure

S-M Š – Shirom melamedova škála

SWOT – Strengths (Silné stránky), Weaknesses (Slabé stránky), Opportunities (Příležitosti), Threats (Hrozby)

TIPI – Ten-Item Personality Inventory

UK – Univerzita Karlova

USA – Spojené státy americké

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZZS – Zdravotnická záchranná služba

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BERG, Juliette K., Catherine P. BRADSHAW, Booil JO a Nicholas S. IALONGO. Using Complier Average Causal Effect Estimation to Determine the Impacts of the Good Behavior Game Preventive Intervention on Teacher Implementers. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* [online]. 2017, 44(4), 558-571 [cit. 2020-05-10]. DOI: 10.1007/s10488-016-0738-1. ISSN 0894-587X. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10488-016-0738-1>
2. BERG, Sara. WHO adds burnout to ICD-11. What it means for physicians. *AMA* [online]. Chicago, 23.7.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.ama-assn.org/practice-management/physician-health/who-adds-burnout-icd-11-what-it-means-physicians>
3. BERTL, Ivan. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2014. ISBN 978-80-7414-723-4.
4. Český červený kříž: Oficiální stránky Českého červeného kříže [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: https://www.cervenyriz.eu/cz/cz_root.aspx
5. DEGGES-WHITE, Suzanne. Burnout is Officially Classified as ICD-11 Syndrome. *Psychology Today* [online]. 28.5.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.psychologytoday.com/us/blog/lifetime-connections/201905/burnout-is-officially-classified-icd-11-syndrome
6. DENG, Yao-tiao, Jie LIU, Jie ZHANG, et al. A multicenter study on the validation of the Burnout Battery: a new visual analog scale to screen job burnout in oncology professionals. *Psycho-Oncology* [online]. 2017, 26(8), 1120-1125 [cit. 2020-05-10]. DOI: 10.1002/pon.4291. ISSN 10579249. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/pon.4291>
7. DOSTÁLOVÁ, Pavla. Analýza emoční a psychické zátěže pracovníků tísňových linek. Kladno, 2018. Diplomová práce. České vysoké učení

technické v Praze, Fakulta biomedicínského inženýrství. Vedoucí práce Ing. Roman Říha.

8. DUTTON, Jane E. a Amy WRZESNIEWSKI. What Job Crafting Looks Like. *Harvard Business Review: Career Planning* [online]. Brighton, 2020, 12 March 2020 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://hbr.org/2020/03/what-job-crafting-looks-like>
9. FUERTES, Fernando Chacón a M Luisa Vecina JIMÉNEZ. MOTIVATION AND BURNOUT IN VOLUNTEERISM. *Colegio Oficial de Psicólogos* [online]. Madrid: Complutense University, 2000, 26.2.2015 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/41245>
10. GARCÍA-ARROYO, José A., Amparo OSCA SEGOVIA a José María PEIRÓ. Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health* [online]. 2019, 34(6), 733-753 [cit. 2020-05-06]. DOI: 10.1080/08870446.2019.1568013. ISSN 0887-0446. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08870446.2019.1568013>
11. GOSLING, S. D., RENTFROW, P. J., & SWANNS, W. B, 2003. A very brief measure of the big-five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37 (6), stránky 504-528.
12. GUIDETTI, Gloria, Sara VIOTTI, Rosa BADAGLIACCA, Lara COLOMBO, Daniela CONVERSO a Sergio GARBARINO. Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLOS ONE* [online]. Apr 4, 2019, 14(4) [cit. 2020-05-06]. DOI: 10.1371/journal.pone.0214935. ISSN 1932-6203. Dostupné z: <http://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0214935>
13. HANA, Mičulková. Souvislost workoholismu a pracovní angažovanosti s well-being [online]. Brno, 2016 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uq3f2/Souvislost_workoholismu_a_pracovni_angazo

- vanosti_s_well-being.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Součková Marie.
14. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
 15. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
 16. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
 17. HOSÁK, Ladislav, Jiřina HOSÁKOVÁ a Eva ČERMÁKOVÁ. Syndrom profesionálního vyhoření zdravotnických pracovníků. *Psychiatrie pro praxi*. Oloumouc, 2005, 6(4), 202-203. ISSN 1803-5272.
 18. HOTAMANA, Davut. The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Science direct* [online]. Istanbul: Faculty of Education, 13.10.2009, 2007 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.sciencedirect.com
 19. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *NEO osobnostní inventář (podle NEO-PI-R P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Testcentrum, Praha, 2004. ISBN 80-86471-27-6.
 20. HŘEBÍČKOVÁ, MARTINA; BLATNÝ, MAREK; JELÍNEK, MARTIN. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 2010, 54.1: 31-41.
 21. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: QD85 Burn-out. *World Health Organization* [online]. Geneva, 4/2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
 22. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu). 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

23. KIDGER, Judi, Rhiannon EVANS, Kate TILLING, et al. Protocol for a cluster randomised controlled trial of an intervention to improve the mental health support and training available to secondary school teachers – the WISE (Wellbeing in Secondary Education) study. *BMC Public Health* [online]. 2016, 16(1) [cit. 2020-05-10]. DOI: 10.1186/s12889-016-3756-8. ISSN 1471-2458. Dostupné z: <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-016-3756-8>
24. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
25. KUBA, Radim, Roman ŘÍHA, Gabriela ZVĚŘINOVÁ G. A Adéla KŘEČKOVÁ. Aktuální trendy ve výuce první pomoci aneb vzdělávání budoucích i současných pedagogů zážitkovou pedagogikou. *Biologie-Chemie-Zeměpis*, 2019 28(2), s 37-47.
26. KURECKOVA, Veronika, Vit GABRHEL, Petr ZAMECNIK, Pavel REZAC, Ales ZAORAL a Jan HOBL. First aid as an important traffic safety factor – evaluation of the experience-based training. *European Transport Research Review* [online]. 2017, 9(1) [cit. 2020-03-13]. DOI: 10.1007/s12544-016-0218-4. ISSN 1867-0717. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s12544-016-0218-4>
27. Life Support: Kurzy první pomoci z celé ČR [online]. Praha: Life Support, 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.lifesupport.cz
28. LINDMEIER, Christian. WHO releases new International Classification of Diseases. *World Health Organization* [online]. Geneva, 18.6.2018 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))
29. LUKEN, Michelle a Amanda SAMMONS. Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *American Journal of Occupational Therapy* [online]. 2015, 70(2) [cit. 2020-05-10]. DOI:

10.5014/ajot.2016.016956. ISSN 0272-9490. Dostupné z:
<http://ajot.aota.org/article.aspx?doi=10.5014/ajot.2016.016956>

30. MALLYA, Thaddeus. *Základy strategického řízení a rozhodování*. Praha: Grada, 2007. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-1911-5.
31. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
32. MOORE, Catherine. What Is Mindfulness?: Definition + Benefits (Incl. Psychology). Positive Psychology [online]. Maastricht (Netherland), 2020, 18-02-2020 [cit. 2020-05-06]. Dostupné z:
<https://positivepsychology.com/what-is-mindfulness/>
33. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.
34. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.
35. PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-008.
36. PETRLÍKOVÁ, Adelheid. *Syndrom vyhoření v podmínkách výkonově orientované společnosti 21. století*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimír Kebza, CSc.
37. PONÍŽILOVÁ, Tereza a Eva URBANOVSKÁ ST. *Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí*. *Klinická psychologie a osobnost*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, 2013, 2013(02), 5 - 17. ISSN 2336-4432.
38. PRIEß, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80247-5394-2.

39. PRIOR, Ryan. Burnout is an official medical diagnosis, World Health Organization says. *CNN Health* [online]. 28.5.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: edition.cnn.com/2019/05/27/health/who-burnout-disease-trnd/index.html
40. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
41. První pomoc na PřF UK. Přírodovědecká fakulta Univerzita Karlova: Katedra učitelství a didaktiky biologiemeny [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.natur.cuni.cz/biologie/ucitelstvi/prvni-pomoc-na-prf-uk
42. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. Burnout syndrom jako mezioborový jev. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
43. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. Česká verze Shiromovy a Melamedovy škály vyhoření. *Československá psychologie*. 2017, 61(6), 536-545. ISSN 0009-062X.
44. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80247-4152-9.
45. RUSHTON, Stephen, Jackson MORGAN a Michael RICHARD. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Science direct* [online]. Sarasota: University of South Florida, 2007 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education
46. SHAMS, Shamil. WHO recognizes burnout as a disease. *Deutsche Welle* [online]. 27.05.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.dw.com/en/who-recognizes-burnout-as-a-disease/a-48908837
47. SHOJI, Kotaro, Roman CIESLAK, Ewelina SMOKTUNOWICZ, Anna ROGALA, Charles C. BENIGHT a Aleksandra LUSZCZYNSKA.

- Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping* [online]. 2015, 29(4), 367-386 [cit. 2020-05-09]. DOI: 10.1080/10615806.2015.1058369. ISSN 1061-5806. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10615806.2015.1058369>
48. SCHEUCH, Klaus, Eva HAUFE a Reingard SEIBT. Teachers' Health. *Deutsches Aerzteblatt Online* [online]. 2015 [cit. 2020-05-10]. DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347. ISSN 1866-0452. Dostupné z: <https://www.aerzteblatt.de/10.3238/arztebl.2015.0347>
49. SKAALVIK, Einar M. a Sidsel SKAALVIK. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies* [online]. 2015, 8(3) [cit. 2020-05-09]. DOI: 10.5539/ies.v8n3p181. ISSN 1913-9039. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/>
50. SKAALVIK, Einar M. a Sidsel SKAALVIK. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Scientific Research Publishing* [online]. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, 18.8.2016, 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=69852
51. STANETIC, Kosana, Suzana SAVIC a Maja RACIC. The prevalence of stress and burnout syndrome in hospital doctors and family physicians. *Medicinski pregled* [online]. 2016, 69(11-12), 356-365 [cit. 2020-05-10]. DOI: 10.2298/MPNS1612356S. ISSN 0025-8105. Dostupné z: <http://www.doiserbia.nb.rs/Article.aspx?ID=0025-81051612356S>
52. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
53. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

54. ŠTUDENTOVÁ, Kateřina. *Burnout, neboli, Syndrom vyhoření: informace pro pacienty*. Praha: Maxdorf, [2016]. ISBN 978-807345-520-0.
55. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4.
56. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.
57. TRAVERS, Cheryl J. a Cary L. COOPER. *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. New York: Routledge, 1996. ISBN 0-415-09484-4.
58. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
59. VAN DEN BERG, Joost W., Christel P. M. VERBERG, Albert J. J. A. SCHERPBIER, A. Debbie C. JAARSMA, Onyebuchi A. ARAH a Kiki M. J. M. H. LOMBARTS. Faculty's work engagement in patient care: impact on job crafting of the teacher tasks. *BMC Medical Education* [online]. 2018, 19 December 2018, 18(1) [cit. 2020-05-05]. DOI: 10.1186/s12909-018-1411-z. ISSN 1472-6920. Dostupné z: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-018-1411-z>
60. VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.
61. VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.
62. *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. Terminologický a výkladový slovník. ISBN 80-08-02814-9.
63. Widiger, Thomas A. (2009). Neuroticism. In Leary, Mark R. a Rick H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (s. 129-147). New York: Guilford Press.

64. ZACHAROVÁ, Eva. *Komunikace v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2016. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0156-6.
- Zdrsem: Výuka první pomoci zážitkem [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: <https://www.zdrsem.cz/>
65. Zákon č.247/2000 Sb., Zákon o získávání a zdokonalování odborné způsobilosti k řízení motorových vozidel a o změnách některých zákonů

10 SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1: graf rozložení respondentů dle pohlaví	48
Obrázek 2: rozložení respondentů dle věku.....	48
Obrázek 3: vzdělání respondentů	49
Obrázek 4: rozložení respondentů dle pracovního poměru	49
Obrázek 5: rozložení respondentů dle délky praxe	50
Obrázek 6: využití techniky zážitkem	50
Obrázek 7: graf dosaženého skóre v Shorim-Melamedově škále u jednotlivých respondentů	54
Obrázek 8: graf dosaženého skóre v upraveném Dotazníku Burnout Syndromu u jednotlivých respondentů.....	55
Obrázek 9: porovnání celkových hodnot respondentů dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS).....	56
Obrázek 10: zobrazení lineárního modelu závislosti skóre dotazníku Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) na skóre upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS). Grafem je proložena regresní přímka.....	56
Obrázek 11: zobrazení dat Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) v závislosti na pohlaví	58
Obrázek 12: zobrazení dat upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) v závislosti na pohlaví	58

11 SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka 1: souhrn dimenzí osobnosti respondentů	50
Tabulka 2: zátěžové faktory.....	51
Tabulka 3: podpůrné faktory	53
Tabulka 4: skóre k obrázku č. 10	54
Tabulka 5: základní statistika k vyhodnocení upraveného Dotazníku Burnout Syndromu.....	55
Tabulka 6: korelační koeficienty dimenzí osobnosti s celkovým skóre dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS)	57
Tabulka 7: porovnání rozměrů dimenzí osobnosti respondentů, kteří byli ohroženi vyhořením alespoň podle jednoho dotazníku (hodnota vyznačena červeně).....	57
Tabulka 8: korelační koeficienty dimenzí osobnosti s celkovým skóre dotazníků Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS)	57
Tabulka 9: popis dat Shirom-Melamedovy škály (S-M Š) a upraveného Dotazníku Burnout Syndromu (uDBS) v závislosti na pohlaví	58
Tabulka 10: Vyhodnocení SWOT analýzy	59

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Dotazník.....	88
---------------------------	----

ZÁTĚŽOVÉ A PODPŮRNÉ FAKTORY PLYNOUCÍ Z VÝUKY PRVNÍ POMOCI

Poučení a informovaný souhlas

Vážená respondentko, vážený respondent,

v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jakož jsou zejména Helsinská deklarace, přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964 ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013); Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zejména ustanovení § 28 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb.) a Úmluva o lidských právech a biomedicíně č. 96/2001, jsou-li aplikovatelné), **Vás žádáme o souhlas s publikováním od Vás získaných dat pro vědecké a pedagogické účely v rámci projektu zaměřeného na zátěžové a podpůrné faktory působící na lektora PP při výuce.** Záznamy budou uschovány jako důvěrné a nebudou, v míře zaručené právními předpisy, veřejně zpřístupněny.

Veškeré si vážíme Vaší ochoty zúčastnit se našeho výzkumu a rádi bychom Vás požádali o vyplnění celého dotazníku.

Veškerá data jsou přísně anonymní. Dotazník je rozdělený na tři části, každá z nich je příslušně označena dle zaměření otázek. Účast je dobrovolná a dotazník můžete kdykoli ukončit zavřením příslušné stránky v prohlížeči.

Děkujeme za spolupráci!

Bc. Lenka Vilímová¹, Mgr. Romana Žihlavníková², Ivana Lišková, Bc. Adéla Křečková³, Mgr. Kateřina Nodžáková³, Mgr. Zuzana Blascheová³ & Ing. Roman Říha^{1, 3}

¹ Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva, Fakulta biomedicínského inženýrství, České vysoké učení technické v Praze,

² Katedra ekologie a životního prostředí, Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

³ Katedra učitelství a didaktiky biologie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Viničná 7, 128 43 Praha 2

Svůj souhlas se zařazením do studie potvrdíte kliknutím na tlačítko DALŠÍ.

Dotazník se vám bude mnohem lépe vyplňovat, když nyní stisknete klávesu F11.



DOTAZNÍK PRO HODNOCENÍ VAŠÍ PRÁCE LEKTORA PP

I. ČÁST Základní otázky

Dotazník má celkem 3 části, nahoře můžete sledovat svůj postup.



Vaše pohlaví:

Žena Muž

Váš věk:



Vaše vzdělání (doplňte, prosím, obor a případný získaný titul):

Střední s maturitou (včetně vyšších odborných škol)

Vysokoškolské bakalářské

Vysokoškolské magisterské

Vysokoškolské doktorské



Je výuka PP Vaše hlavní zaměstnání?

Ano

Ne



Jak dlouho učíte PP?

Od kdy aktivně učíte, ideálně uveďte počet let a měsíců.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50

Počet let



0 1 2 3 4 6 7 8 9 10 11

Počet měsíců



Doplňte, prosím, ve které organizaci současně učíte:

Můžete i více, doplňte prosím i počet hodin, který u organizace průměrně odučíte za měsíc a jak dlouho zde učíte v měsících a letech.

	organizace	jak dlouho (roky a měsíce)	kolik hodin (průměrně za měsíc)
1.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Učíte někdy zadarmo?

Ano - Jak často? V okénku uveďte, prosím, kolik hodin v průměru za měsíc.

Ne

Jak často učíte tyto kategorie kurzistů?

V každém řádku označte 1 odpověď.

	1x za týden a častěji	1x za 14 dní	1x za měsíc	1x za čtvrt roku	1x za půl roku	1x ročně	1x za 2-3 roky	méně často	vůbec
předškolní děti (věk 0–6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
děti 1. stupeň ZŠ (věk 6–10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
děti 2. stupeň ZŠ (11–15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mladiství (16–18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dospělí (18–60)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senioři (věk 60 a více)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Pokud by to bylo na Vás, jaké skupiny kurzistů byste rád/a učil/a?

Můžete označit i více.

 předškolní děti (věk 0–6) děti 1. stupeň ZŠ (věk 6–10) děti 2. stupeň ZŠ (věk 11–15) mláďatví (věk 16–18) dospělí (18–60) senioři (věk 60 a více) jiná skupina – jaká?**Kolik kurzistů obvykle na kurzu vyučujete?** do 5 osob 6–10 11–15 16–25 25–50 více jak 50 osob

Učíte první pomoc zážitkem?

Velké zapojení praktického nácviku, zapojení simulací apod.

rozhodně
nerozhodně
ano

S tvrzením souhlasím:

 Jaký je obvyklý poměr teorie a praxe na Vašem kurzu?0 = učíte pouze teoreticky, 50 = Vaše kurzy se z poloviny skládají z teorie a z poloviny z praxe, 100 =
Vaše kurzy jsou pouze praktické.

jen teorie

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

jen praxe

Určete poměr teorie a praxe:



Kolik lektorů se obvykle střídá ve výuce na Vašem běžném kurzu? učím sám/sama 2 lektori 3 lektori 4 lektori 5 a vice lektorů jiné - doplňte

Jak často zodpovídáte za průběh kurzu (jste hlavní lektor, šéflektor)?

vždy

téměř na všech kurzech

zhruba na třech čtvrtinách kurzů

zhruba na polovině kurzů

zhruba na čtvrtině kurzů

méně často

nikdy



Využíváte k výuce stále stejné prostory?

ano (můžete upřesnit):

ne (můžete upřesnit):



Časový rozsah Vašich kurzů PP:

	počet hodin
Kolik hodin obvykle trávíte výukou PP v průměru za týden?	<input type="text"/>
Jaký počet hodin (v průměru za týden) by Vám přišel optimální strávit výukou PP?	<input type="text"/>
Kolik hodin (v průměru za týden) obvykle trávíte odbornou přípravou na kurzy (studium, příprava a úprava prezentací, nácviky)?	<input type="text"/>
Jaký počet hodin (v průměru za týden) by Vám přišel optimální strávit odbornou přípravou na kurzy (studium, příprava a úprava prezentací, nácviky)?	<input type="text"/>
Kolik hodin (v průměru za týden) obvykle trávíte věcmi spojenými s kurzy, ale nesouvisejícími s výukou PP (administrativa, byrokracie, úklid, opravy)?	<input type="text"/>
Jaký počet hodin (v průměru za týden) by Vám přišel optimální strávený věcmi spojenými s kurzy, ale nesouvisejícími s výukou PP (administrativa, byrokracie, úklid, opravy)?	<input type="text"/>



II. ČÁST

Zatěžující a podpůrné faktory

Ohodnotte níže uvedené faktory, se kterými se můžete při výuce první pomoci setkat podle toho, jak stresující/zatěžující Vám připadají:

Vyznačte na škále - kde 0 znamená žádná zátěž/stres a 5 největší zátěž/stres. Pokud se s některými situacemi neseťkáváte, tak výrok přeskočte.

	vůbec nestresující			zcela stresující		
	0	1	2	3	4	5
Vystupování před lidmi:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné znalosti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné praktické dovednosti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevyhovující prostor k výuce:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nesplnitelné představy zadavatele kurzu (mnoho témat za krátký čas, konkrétní témata apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek času na výuku:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek přestávek (čas na jídlo, odpočinek apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečný počet lektorů na kurzu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vlastní únava:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekvalitní/nefunkční pomůcky (KPR figuríny, AED apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekvalitní/nefunkční technika (PC, dataprojektor atd.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stěhování materiálu a pomůcek:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zodpovědnost za průběh kurzu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protivní účastníci (nemají zájem, jsou drzí, myslí si, že znají PP lépe než Vy):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychické otřesy kurzistů (nezvládnutý zásah, strach z krve apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. ČÁST Zatěžující a podpůrné faktory

Odhodnotte níže uvedené faktory, se kterými se můžete při výuce první pomoci setkat podle toho, jak stresující/zatěžující Vám připadají:

Vyznačte na škále - kde 0 znamená žádná zátěž/stres a 5 největší zátěž/stres. Pokud se s některými situacemi nesetkáváte, tak výrok přeskočte.

	vůbec nestresující			zcela stresující		
	0	1	2	3	4	5
Vystupování před lidmi:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné znalosti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné praktické dovednosti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevyhovující prostor k výuce:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nesplnitelné představy zadavatele kurzu (mnoho témat za krátký čas, konkrétní témata apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek času na výuku:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek přestávek (čas na jídlo, odpočinek apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečný počet lektorů na kurzu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vlastní únava:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekvalitní/nefunkční pomůcky (KPR figuríny, AED apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekvalitní/nefunkční technika (PC, dataprojektor atd.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stěhování materiálu a pomůcek:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zodpovědnost za průběh kurzu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protivní účastníci (nemají zájem, jsou drzí, myslí si, že znají PP lépe než Vy):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychické otřesy kurzistů (nezvládnutý zásah, strach z krve apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poskytování krizové intervence kurzistům:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení témat, která nemám rád/a:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spory s vedoucím kurzu /šéflektorem:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přílišná kontrola od vedoucího kurzu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Ohodnotte níže uvedené faktory podle toho, jak stresující/zatěžující pro Vás jsou:

V posledních třech možnostech můžete uvést faktor, který jste v nabídce nenašli. Pokud Vás žádná další možnost nenapadne, výrok přeskočte.

	vůbec nestresující			zcela stresující		
	0	1	2	3	4	5
Malý prostor pro improvizaci:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spory s kolegy v týmu (na stejné úrovni):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spory s podřízenými/ služebně mladšími lektory:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Týmové debriefingy/rozbory po kurzech:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Věci spojené s kurzem, ale nesouvisející s výukou PP (administrace, byrokracie, úklid, opravy):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plat (Vaše finanční ohodnocení):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nutnost se stále vzdělávat:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vědomí, že první pomoc není dostatečně rozšířená (nedostatečné znalosti a dovednosti PP v populaci):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 1 - jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 2 - jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 3 - jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Odhodnotte níže uvedené faktory, se kterými se můžete při výuce první pomoci setkat podle toho, jak motivující/povzbuzující Vám připadají:

Pokud se s některými situacemi neseťkáváte, tak výrok přeskočte. Vyznačte na škále - kde 0 znamená nemotivující a 5 zcela motivující. V posledních třech možnostech můžete uvést faktor, který jste v nabídce nenašli. Pokud Vás žádná další možnost nenapadá, výrok přeskočte.

	vůbec motivující			zcela motivující		
	0	1	2	3	4	5
Vědomí, že děláte něco prospěšného:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vědomí, že to někomu může zachránit život:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zlepšení „soft skills“ (komunikace, spolupráce, vystupování před lidmi apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je to zábava:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práce v týmu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poznávání nových lidí:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vznik kamarádských vztahů:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interakce s kurzisty:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozitivní zpětná vazba od kurzistů:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práce s kvalitními pomůckami (KPR figuríny, AED apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Možnost se předvést:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Získávání nových kontaktů (na odborníky, inspirující lidi apod.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Udržování si odbornosti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení oblíbených témat:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora vedoucího kurzu / šéflektora:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Možnost vyvracet mýty v PP:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Možnost improvizovat:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Týmové debriefingy/rozbory po kurzech:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plat (Vaše finanční ohodnocení):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 1 – jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 2 – jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiný faktor 3 – jaký? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Zkuste popsat nejhoršího možného kurzistu

ať už z vlastní zkušenosti, z doslechu či podle vašich představ:

Zkuste popsat nejlepšího možného kurzistu

ať už z vlastní zkušenosti, z doslechu či podle vašich představ:



Popište Váš nejhorší zážitek z kurzu v pozici lektora:

Popište Váš nejlepší zážitek z kurzu v pozici lektora:



Která témata PP učíte rád/a a proč?

Přístup k člověku v bezvědomí, KPR, volání tísňových linek, dopravní nehoda, popáleniny...

Která témata PP učíte nerad/a a proč?

Přístup k člověku v bezvědomí, KPR, volání tísňových linek, dopravní nehoda, popáleniny...



III. ČÁST Ohrožení vyhořením

Shirom-Melamedova škála

Níže jsou uvedena určitá tvrzení, která vystihují různé pocity, jež můžete mít v průběhu kurzu. Označte, prosím, v následujícím formuláři, jak často jste za posledních několik kurzů (5-10), zažili každý z následujících pocitů:

Jak často jste se takto cítil/a při kurzu PP (v roli lektora)?

	nikdy nebo téměř nikdy	velmi zřídka	zřídka	někdy	celkem často	velmi často	vždy nebo téměř vždy
	1	2	3	4	5	6	7
1) Cítím se unavený/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Necítím žádnou sílu jít na kurz:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Cítím se fyzicky vysílený/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Cítím, že mám všeho dost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Připadám si, jako by se mi „vybily baterky“:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Cítím se vyhořelý/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Myslí mi to pomalu:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Obtížně se koncentruji:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Zdá se mi, že mi to nemyslí jasně:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Dělá mi potíže přemýšlet o složitých věcech:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Cítím, že se mi nedaří být citlivý/á k potřebám spolupracovníků a kurzistů:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Cítím, že nejsem schopen/a citově investovat do spolupracovníků a kurzistů:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Cítím, že nedokážu být milý/á na spolupracovníky a kurzisty:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Dotazník burnout syndromu

Dotazník zjišťuje příznaky tzv. syndromu vyhoření. U každé položky vyberte kladnou nebo zápornou odpověď.

	ANO	NE
1) Když si v neděli odpoledne vzpomenu na to, že zítra zase musím na kurz, nestojím ten den už za nic:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Kdybych měl/a možnost odejít do důchodu (např. předčasného, invalidního), udělám to hned zítra:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Nesnáším už ani spolupracovníky, ty jejich stále stejné řeči jsou k nevydržení:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) To, jak mne dráždí spolupracovníci, není nic proti tomu, jak mne dokáží vyvést z míry kurzisté:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Práce s lidmi mne už ubíjí, vysává mé síly:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Za poslední tři měsíce jsem odmítl/a účast na vzdělávacích, kurzech, seminářích, konferencích apod.:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Svou práci zvládám „levou rukou“, myslím, že mne už nemůže nic překvapit:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) O své práci se těžko dozvím ještě něco nového:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Na konci pracovního dne bývám unaven/a tak, jako bych těžce fyzicky pracoval/a:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Mám pocit, že už je jen málo věcí, ze kterých se dokážu opravdu radovat:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Na závěr uvádíme několik osobnostních vlastností, které se na Vás mohou, nebo nemusí hodit. Zaškrtněte, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s určitým tvrzením. Měl/a byste hodnotit celou dvojici vlastností, i když jedna z charakteristik na vás platí více než druhá.

"Sobě se jevím jako...."

	silně nesouhlasím (1)	spíše nesouhlasím (2)	mírně nesouhlasím (3)	ani souhlasím ani nesouhlasím (4)	mírně souhlasím (5)	spíše souhlasím (6)	silně souhlasím (7)
Společenský/á, nadšený/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritický/á, hádavý/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolehlivý/á, disciplinovaný/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úzkostný/á, snadno zneklidnitelný/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otevřený/á novým zážitkům, složitý:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdrženlivý/á, tichý/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přátelský/á, laskavý/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neorganizovaný/á, nedbalý/á:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klidný/á, emočně stabilní:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konvenční, málo tvořivý:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Moje data vyřadte (dotazník jsem si pouze procházel/a):

ANO

NE



V případě, že nám chcete cokoli vzkázat, využijte prosím prostor pod tímto blokem. Děkujeme!

Zde můžete uvést svůj email, pokud chcete zaslat výsledky dotazníku:

Pro ukončení dotazníku stiskněte tlačítko "Vpřed".



Vážení respondenti,

ještě jednou Vám moc děkujeme za vyplnění dotazníku. Díky Vám jsme mohli získat velice cenná data, pomocí nichž bychom chtěli odhalit některé stinné stránky jinak tak skvělé práce jako je výuka první pomoci. Doufáme, že jich bude co možná nejméně :).

Naše výzkumy můžete podpořit "lajkováním" na facebookové stránce [První pomoc na PřF UK](#), kam se snažíme dávat zajímavosti z problematiky první pomoci a její výuky. Velice rádi s Vámi aspoň touto formou zůstaneme v kontaktu.

Zároveň prosíme - podpořte náš výzkum a dejte o dotazníku vědět dalším kolegům!

Můžete jim zaslat tento odkaz:

https://cuhumanities.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_bmD1nR8nL95oKGN

Výzkum probíhá ve spolupráci s Laboratoří evoluční biologie **prof. RNDr. Jaroslava Flegra, CSc.** a skupinou "**Pokusní králíci**". Více informací o skupině, výzkumných tématech i další dotazníky naleznete na webové stránce [pokusnikralici.cz](#) a na Facebookové stránce [Pokusní králíci](#).

