

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Psychohygiena jako oblast osobnostního a profesního rozvoje budoucích učitelů 1. stupně

Mental hygiene as a field of personality and vocational development  
of future primary teachers

Marie Nováková

**Vedoucí práce:** PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

**Studijní program:** Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**2021**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Psychohygiena jako oblast osobnostního a profesního rozvoje budoucích učitelů 1. stupně potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby tato diplomová práce byla trvale uložena v databázi Theses.

V Praze dne 9. 4. 2021

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D., mé vedoucí práce, za cenné rady, připomínky a poznatky, čas strávený našimi konzultacemi, vstřícnost, trpělivost a podporu.

Děkuji také mé rodině a přátelům za velkou oporu a trpělivost v době mého studia a při psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Má diplomová práce pojednává o problematice psychohygieny jako oblasti osobnostního a profesního rozvoje budoucích učitelů.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky o profesi učitele, které jsou argumentem pro systematický rozvoj studentů učitelství v oblasti psychohygieny. Jedním z cílů je popsat studium učitelství, jelikož právě studenti jsou respondenty v empirické části. Dalším cílem je nalézt odpovědi na to, jaké postoje, znalosti a dovednosti by měli učitelé mít, aby dokázali účinně předcházet syndromu vyhoření, byli odolní vůči stresu a přistupovali aktivně ke svému osobnostnímu i profesnímu rozvoji.

Praktická část byla realizována smíšeným šetřením mezi studenty 1. a 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Základními výzkumnými otázkami byly: Jak přistupují studenti učitelství pro 1. stupeň ke svému osobnostnímu rozvoji v 1. ročníku a jak v 5. ročníku? Jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku? Do jaké míry mají studenti učitelství pro 1. stupeň povědomí o riziku syndromu vyhoření (co ho způsobuje, jaké jsou jeho projevy a jak mu přecházet) v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku? Ke sběru dat byla využita metoda dotazník.

Z mého zkoumání vyplývá, že kompetence v oblasti psychohygieny a přístup k osobnostnímu rozvoji, se v 1. a 5. ročníku liší jen velmi málo. O riziku syndromu vyhoření ví studenti 1. a 5. ročníku stejně.

### **Klíčová slova:**

učitel 1. stupně, studenti učitelství, sebepojetí, stres, syndrom vyhoření, prevence, psychohygienu, osobnostní a profesní rozvoj, dotazník

## **ABSTRACT**

My diploma thesis deals with the issue of mental hygiene as a field of personality and vocational development of future primary teachers.

The aim of theoretical part is to summarize the facts about teacher's profession, which are an argument for systematic mental hygiene development of teacher students. One of the goals is to describe the study of teaching as my respondents in empirical part are future teachers. The next aim is to find answers to what attitudes, knowledge and skills should teachers have to be able to prevent burnout syndrome, to be resistant to stress and to be active in their approach to personality and professional development.

The practical part was realized by a mixed research among students of the primary teaching who are in the 1<sup>st</sup> and the 5<sup>th</sup> grade. The research questions were: What is the approach of the students of teaching to the personality development in the 1<sup>st</sup> grade and in the 5<sup>th</sup> grade? What are the competencies of the future primary teachers in the 1<sup>st</sup> grade and in the 5<sup>th</sup> grade in a burnout area? To what extent do the future primary teachers know in the 1<sup>st</sup> grade and in the 5<sup>th</sup> grade about the risk of burnout (what does it cause, what are the manifestations of burnout and how to prevent it)? Data were collected by the questionnaire method.

My research shows that competencies in the field of mental hygiene and that attitude to the personality development differ very little among the students in the 1<sup>st</sup> and the 5<sup>th</sup> grade. About the risk of burnout know the students in the 1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> grade equally.

### **Key words:**

primary teachers, students of studies of education, self-concept, stress, burnout syndrome, prevention, mental hygiene, personality and vocational development, questionnaire

# Obsah

I.	ÚVOD .....	8
II.	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.	Učitel .....	10
1.1	Náročnost učitelské profese .....	10
1.2	Osobnost učitele.....	14
1.3	Profesní kompetence .....	15
1.4	Profesní rozvoj .....	17
2.	Příprava budoucích učitelů 1. stupně a jejich „vzdělávatelé“ .....	20
2.1	Kvalita vzdělávání učitelů 1. stupně v oblasti pedagogicko-psychologické a investice do jejich vzdělávání .....	23
2.2	Příprava studentů v oblasti psychohygieny ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově .....	25
3.	Psychohygiena.....	28
3.1	Duševní hygiena.....	28
3.2	Předcházení psychické zátěži a stresu a prevence syndromu vyhoření .....	29
4.	Psychická zátěž, stres a syndrom vyhoření .....	41
4.1	Psychická zátěž a stres .....	41
4.2	Syndrom vyhoření.....	44
4.3	Příčiny syndromu vyhoření a předpoklady k vyhoření.....	46
4.4	Fáze syndromu vyhoření a jeho příznaky .....	51
III.	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	56
IV.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	59
5.	Metodologie výzkumu.....	59
5.1	Cíl výzkumu, výzkumné otázky a předpoklady.....	59
5.2	Metoda výzkumu .....	60
5.3	Pilotáž .....	61

5.4	Zpracování dat .....	62
5.5	Návratnost dotazníků .....	63
6.	Výsledky a interpretace výzkumu .....	65
6.1	Pohlaví .....	65
6.2	Otázka č. 1 .....	65
6.3	Otázka č. 2 .....	67
6.4	Otázka č. 3 .....	70
6.5	Otázka č. 4 .....	73
6.6	Otázka č. 5 .....	75
6.7	Otázka č. 6 .....	76
6.8	Otázka č. 7 .....	77
6.9	Otázka č. 8 .....	79
6.10	Otázka č. 9.....	81
6.11	Otázka č. 10.....	84
6.12	Otázka č. 11.....	86
V.	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	88
VI.	ZÁVĚR.....	90
VII.	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	94
VIII.	SEZNAM VYOBRAZENÍ .....	97
IX.	PŘÍLOHY.....	99
7.	DOTAZNÍK .....	99

# I. ÚVOD

Učitelská profese je považována za náročnou. Jedním z důvodů obtížnosti jsou vysoké nároky kladené na psychiku učitelů. Kvůli takovému nátlaku se u učitelů často vyskytuje stres, z něj se stává chronický, a ten se pak může vyvinout v syndrom vyhoření. Aby učitelé tlakům a stresovým situacím nepodléhali, je třeba aby zvyšovali svou odolnost a dbali na prevenci syndromu vyhoření. K tomu slouží psychohygienu a je tedy třeba, aby učitelé její zásady dodržovali. Učitelé, kteří začnou učit, už by na náročnost své profese měli být připraveni díky studiu na Pedagogické fakultě. Rozhodla jsem se tedy zkoumat, zdali jsou studenti 5. ročníku prezenčního studia (chvíli před vstupem do svého zaměstnání) v oblasti psychohygieny znalejší než studenti 1. ročníku.

Náročnost této profese jsem viděla už u své maminky, která též pracuje ve školním prostředí. Během praxí v rámci studia na Pedagogické fakultě, se mě začala obtížnost profese dotýkat ještě více. Proto jsem se začala zajímat o syndrom vyhoření. Vím o sobě, že jsem velkou perfekcionistkou, což je jeden z rizikových předpokladů pro rozvoj syndromu vyhoření, rozhodla jsem se, že by bylo přínosné si znalosti o něm rozvinout v rámci diplomové práce.

Ve své teoretické části se budu věnovat profesi učitele, studiu učitelství, psychohygieně a syndromu vyhoření tak, abych utvořila shrnutí teoretických poznatků pro praktickou část a její realizaci. Teoretickou část zpracuji na základě rešerše teoretických zdrojů a sylabů předmětů, které studenti absolvují v rámci studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

První kapitola shrne poznatky o profesi učitele, které jsou argumentem pro systematický rozvoj studentů učitelství v oblasti psychohygieny. V této kapitole vymezím rizikové rysy osobnosti pro učitele, budu se věnovat kompetencím, které by učitelům neměli chybět, a také se budu zabývat profesním růstem, který je pro učitele důležitým aspektem k profesní spokojenosti. V této kapitole shrnu aktuální trendy ve školství, jelikož taktéž ovlivňují momentální podobu povolání učitele.

Vzhledem k tomu, že mými respondenty v praktické části budou studenti Pedagogické fakulty, druhá kapitola se bude zabývat právě studiem učitelství. Budu se zabývat problematikou množství teorie a praxe při studiu učitelství pro 1. stupeň, vysokoškolskými učiteli a problémem s jejich ohodnocením na základě jejich



akademické činnosti, jelikož tyto aspekty mají velký vliv na kompetence budoucích učitelů v oblasti osobnostního rozvoje a psychohygieny. Také provedu analýzu předmětů, ve kterých se mají studenti dle sylabů věnovat osobnostnímu a profesnímu rozvoji, psychohygieně či syndromu vyhoření.

Jedním z cílů, který jsem si stanovila, bylo nalézt odpovědi na to, jak předcházet psychické zátěži, stresu, syndromu vyhoření a jak být odolný, a proto se v mé teoretické části bude nacházet třetí kapitola s názvem „Psychohygieny“. Odolnost vůči zátěži je pro učitele klíčovou dovedností, tudíž v této kapitole charakterizují a shrnu prevenci stresu, psychické zátěže a syndromu vyhoření, která je považována za součást profesního rozvoje učitelů.

V poslední kapitole shrnu poznatky o stresu a o syndromu vyhoření, jelikož jsou jimi pedagogové ohroženi. Popíši jejich projevy a rizikové typy osobností, které mají větší sklony ke stresu a k vyhoření.

Na základě teoretické části budu poznatky aplikovat do praktické části. Po provedení rešerše v této oblasti jsem si určila cíl, kterým je zjistit, jaký je rozdíl v postoji k osobnostnímu rozvoji, v kompetencích v oblasti psychohygieny a ve vědomí o syndromu vyhoření, mezi studenty učitelství pro 1. stupeň v 1. a 5. ročníku. K výzkumu využiji metodu Dotazník, který bude rozeslán studentům 1. a 5. ročníku, z něhož získané výsledky dále vyhodnotím a interpretuji. Ve shrnutí praktické části sumarizuji zjištění, ke kterému dospěji a výsledky porovnáám se svými předpoklady, které si určím na základě získaných poznatků z teoretické části.

Má diplomová práce může být přínosem a sloužit studentům učitelství, samotným učitelům i širší veřejnosti, která si chce rozšířit obzory a znalosti o profesi učitele, kompetencích, kterými by měli učitelé disponovat, o přínosu profesního růstu, o přípravě budoucích učitelů, syndromu vyhoření a o technikách psychohygieny.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Učitel

V této kapitole se budu věnovat profesi učitele, do které zároveň zařadím pojmy jako učitelova osobnost, profesní kompetence, profesní růst a sebepojetí učitele, jelikož to jsou komponenty, které výrazně ovlivňují psychiku učitele a jeho výuku. V poslední podkapitole se budu zabývat aktuální situací ve školách, poněvadž ta je rovněž klíčová pro práci učitele.

#### 1.1 Náročnost učitelské profese

Dříve se za profesi považovalo velké množství povolání. V 60. letech 20. století se tento pojem ale dost vyhranil, a od té doby je jen málo povolání jako „**profese**“ označováno. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 78) Profese jsou často oproti „povoláním“ považovány za prestižnější, mají lepší finanční ohodnocení a také mají lepší společenské uznání. Mezi profese se řadí lékaři či advokáti. Mnoho lidí vede spory o tom, zdali je učitelství **profese**, anebo **semiprofese**. (Vašutová, 2002, s. 8) Často bohužel ani sami učitelé necítí své povolání jako profesi, jelikož pocít'ují ze strany veřejnosti velké nedoceňování, a to přestože v průzkumech veřejného mínění jsou učitelé mezi prestižními povoláními. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 77)

**Učitelská profese** je považována za **náročnou**, a to hned z několika následujících důvodů.

1. Dilemata. Např. výše zmíněné dilema (profese, semiprofese) je prvním důkazem náročnosti.
2. Finanční ohodnocení a časté podceňování učitelství společností je dalším důvodem.
3. Spilková, Vašutová a kol. (2008) náročnost vidí i v množství nároků kladených na učitele, které kladou žáci, jejich rodiče, politické orgány, které se věnují školství, vedení a celá veřejnost. Učitel nemůže vyhovět všem, někdy i proto, že každý na učitele tlačí jinak a chce po něm něco jiného.
4. Náročnost tkví také ve splnění hned několika požadavků ve vzdělávání: inkluzivní vyučování, přechod od transmisivního autoritářského vyučování ke

konstruktivistickému se spoluúčastí žáků atd. Učitel také nemá rozvíjet jen žákovy znalosti, ale také má pečovat o jeho stránku mravní a o to, aby se žáková osobnost vyvíjela správným směrem.

5. Vysoké nároky jsou kladené na psychiku učitele v oblasti percepční zátěže (učitel stále musí pozorovat, co se děje ve třídě, musí být pozorný k tomu, co žáci říkají...) a dále v oblasti kognitivní, emocionální, sociální a v oblasti seberegulace.

Výzkumy ukazují, že často učitelé nároky, které jsou na ně kladeny, nezvládají. Často selhávají v oblasti motivace žáků k tomu, aby měli ze svého vzdělávání radost. Dále je častá problematičnost v tom, že pedagogové spolu nespolupracují. (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 12-19) A to i přesto, že na vzájemnou výukovou komunikaci a spolupráci učitelů se klade velký důraz. Diskuse o výuce, vzájemná reflexe a týmové plánování by na škole mezi učiteli mělo fungovat, jelikož to pomáhá zvládat takto náročnou profesi, (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 95)

Jak je již výše zmíněno, náročnost profese způsobuje i to, že s sebou nese několik následujících **rozporuplností a dilemat**:

1. Společnost má od učitele vysoká očekávání, klade na něj velké nároky, ale zároveň je práce nedoceňována.
2. Žijeme v době, která je velmi konzumní a povrchní, ale učitel má vést žáky ke správným hodnotám.
3. Lidé profesi zpochybňují, ale přitom je v žebříčku profesí zjištěna poměrně vysoká prestiž. V roce 2004 byla ve výzkumu učitelská profese umístěna na 5. příčce. (Vašutová a kol., 2008, s. 26)
4. Učitel ví, že by se měl vcítovat do žáků, být empatický a mít s nimi vztah, ale zároveň si musí držet určitý odstup.
5. Fakt, že učitelé mají pozitivně žáky ovlivňovat, ale otázkou je, do jaké míry, aby se pozitivní ovlivňování „nepřehouplo“ do manipulování, odebírání svobod dítěte nebo přílišného zasahování do výchovy rodičů.
6. Ačkoliv učitel investuje maximální energii do vykonávání práce, nevidí hned výsledky, a nemůže tedy posoudit, zdali se mu daří a je dobrým učitelem. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 99-101)

K tomu, aby byl učitel „dobrým“ učitelem, je třeba, aby uměl formulovat cíle výuky (vzdělávání) a to jak s ohledem na kurikula, tak na individuální možnosti/požadavky žáků, s čímž souvisí „diagnostické“ dovednosti. Pedagog by měl pozorovat a umět určit, co daný žák potřebuje, jaké jsou jeho silné stránky a v čem potřebuje pomoci. Dobrý učitel by měl v dětech probouzet vnitřní motivaci k poznávání a učení. Žáci by od učitele neměli být zahlcováni zbytečnými teoretickými znalostmi bez souvislostí, které nejsou užitečné v běžném životě. Učitel, který chce být považován za „dobrého“, by neměl být pouhým „předavačem“ učiva, ale měl by dětem poskytovat situace k učení, které v dětech podporují badatelskou činnost a vedou děti ke spolupráci. Pro žáky je dobré zážitkové učení, ze kterého si poté vyvodí teorie. Kvalitní učitel by měl formativně hodnotit, žáci by od něj měli dostávat pravidelnou zpětnou vazbu o tom, co se jim daří a na čem by naopak měli zapracovat, a měl by vést děti k sebereflexi a sebehodnocení. Další podmínkou pro to, aby mohl být učitel hodnocen jako dobrý, je komunikace. Schopnost kvalitně komunikovat se žáky a jejich rodiči a kolegy, je pro tuto profesi nezbytná. Aby mohl svou práci učitel vykonávat dobře, je důležité, aby reflektoval svou práci. Koncept sebereflexe, který spočívá v tom, že se učitel vrací k různým výukovým situacím, analyzuje je a vymýšlí způsoby, jak by se příště zachoval jinak (lépe), je v České republice poměrně nový a je považován za jeden ze znaků v proměnách pojetí profese. (Rodová, Horká, Lojdová, s. 7-8)

Smetáková, Štech a kol. (2020) hovoří o 3 trendech, které ovlivňují aktuální situaci ve školách, a tím pádem i práci učitele a jeho **náročnost**.

Prvním aktuálním trendem je tzv. „škola pro všechny“, neboli jinak řečeno **demokratizace vzdělávání**. Všechny děti ze všech sociálních vrstev mají možnost se vzdělávat, ve školách panuje velká rozmanitost, která vede k tomu, že se učitelé musí vyrovnávat s novými požadavky na vzdělávání. Práce s heterogenní třídou často může učitele uvádět do stresových a zátěžových situací. Velký vliv má i celková změna společnosti způsobená růstem informační techniky, děti je totiž mnohem náročnější zaujmout než v dřívějších dobách. Učitel se může často ocitát pod tlakem, jelikož může být zmatený ze svého sebepojetí. Po učiteli se na jedné straně vyžaduje velká tvořivost, na druhé straně dodržování specifických požadavků jednotlivých předmětů. Ovládnutí určitého oboru již není dostačující podmínkou k tomu být úspěšným učitelem. Změněná populace žáků totiž vyžaduje i změnu pedagogických přesvědčení, postojů a

psychologických a didaktických poznatků. Pro učitele je výzva zvládnout nové postupy v hodnocení žáků, ve výuce atd.

Druhým trendem, který taktéž souvisí s velkým pokrokem informačních technologiích, je **příliš snadná dostupnost informací**. Nové poznatky a informace je v dnešní době velmi snadné vyhledat, mění se tak postoj k poznatkům a zmenšuje se vědomost o tom, že je třeba vykonat určitou práci, aby se z informací staly osvojené vědomosti, které lze dále využívat. Vzhledem k tomu, že je dnes všechno velmi snadno dohledatelné, mizí úcta k učitelovi jako k představiteli vědění, ubývá schopnost dávat si věci do souvislostí a mísí se rozdíly mezi informací, názorem a poznatkem. Toto vše vede k tomu, že učitel mnohem častěji, než dříve musí obhajovat své postupy, volbu výukových materiálů a hodnocení rodičům, což samozřejmě může v učitelích vyvolávat stres. Učitelé se zároveň setkávají s kritikou v médiích od lidí, kteří pedagogice nerozumí, s čímž se též musí vyrovnávat.

Dalším trendem, který je v knize zmiňován je **otevřenější společnost**. To přenáší tlak na transparentnost. Učitel se stále více musí odpovídat kolegům, rodičům, zaměstnavatelům a širší veřejnosti a musí dokladovat svůj profesní postup – analýzy, výkazy, přípravy, plány... Pedagogové jsou zahlcováni administrativou a dle výzkumu 80 % učitelů tvrdí, že administrativě věnují více času, než si myslí, že je správné. To může způsobovat stres, jelikož učitel cítí, že se často více než dětem a jejich potřebám věnuje „papírům“. Učitelé se musí držet předepsaných standardů, jejichž dodržování je kontrolováno Českou školní inspekcí. Fascinující je, že ve školství velmi pokročilé Finsko žádnou takovou instituci nemá. Protismyslné je, že se u učitelů zvyšuje míra autonomie, ale zároveň narůstá kontrola naplňování povinností. Tato profesní kolektivní odpovědnost žádá inovativní způsoby vedení budoucích učitelů na pedagogických fakultách. O tom, jestli jsou studenti učitelství na všechny výzvy dostatečně připravení píše v následující kapitole. Jednou výraznou změnou a trendem ve školství je, že se děti více než „neužitečná“ fakta a vědomost mají učit dovednosti, které jsou využitelné v praxi a běžném životě. Učivo je tedy podřízeno **klíčovým kompetencím**. Pro učitele to často může být stresující výzvou, jelikož je náročné propojit izolované předměty s kompetencemi v mezipředmětových aktivitách. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 86-95)

## 1.2 Osobnost učitele

V této podkapitole se budu zabývat **osobností učitele**, jelikož i ta velmi rozhoduje, jaký bude učitel učitelem a také jak bude odolný vůči stresu a syndromu vyhoření, kterému se věnuji v dalších kapitolách.

Spilková na osobnost učitele klade velký důraz, jelikož je učitel v každodenním kontaktu se žáky, působí na ně a ovlivňuje je. Tvrdí, že člověk, který má budovat osobnosti dětí, musí být sám velkou (kvalitní) osobností. (Rodová, Horká, Lojdrová, 2019, s. 6)

Věda, která se zabývá osobností učitele se nazývá **pedeutologie**. Ta při zkoumání využívá dva **přístupy**:

1. **přístup normativní**, při němž se určuje, jaký má být úspěšný učitel.
2. **přístup analytický**, který na základě odpovědí žáků o učiteli nebo na základě sebereflexe učitele zjišťuje, jací jednotliví učitelé opravdu jsou a jaké jsou jejich vlastnosti.

Nejlépe se osobnost učitele pozná pozorováním v akci. V učitelství se při zkoumání zaměřujeme na učitelovu psychickou odolnost, na schopnost osvojovat si nové poznatky nebo na sociální empatii, komunikaci ad. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15-16) Při diagnostice osobnosti učitele se zkoumají vlastnosti, které ve většině případů určují, jak se člověk v dané situaci zachová a jaké bude jeho jednání. Mezi základní psychické vlastnosti osobnosti patří schopnosti, vědomosti, dovednosti, návyky, temperament, charakter, motivace, potřeby, zájem a sebeuvědomění. (Janderková, 2019, 49-50)

**Osobnost učitele** ovlivňuje klíma ve třídě. Mezi nepostradatelné charakteristiky osobnosti učitele patří emoční inteligence, odolnost vůči stresovým situacím, schopnost sebepoznání a komunikace. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37) Odborníci tvrdí, že existují dva hlavní **typy osobností**:

1. **typ A**. Je vědecky dokázané, že tyto typy osobnosti se častěji potýkají s infarktem než lidé s druhým typem. Typ A se vyznačuje velkou pracovitostí, cílevědomostí, perfekcionismem, soutěživostí, přehnanou zodpovědností a ctižádostivostí. Lidé „A“ mají často pocit, že vše udělají sami nejlépe, a tak s nárůstem povinností, které se jim díky profesnímu růstu zvyšují, začnou být vystresovaní tím, že nic nestíhají. Je to zároveň i z důvodu, že často trpí touhou po dokonalosti. Právě u

tohoto typu často dochází k problému zvanému workoholismus a často také k nadměrnému stresu a syndromu vyhoření, jelikož si tito lidé nedokáží „říci dost“ a přehlcojí se povinnostmi, schůzkami a úkoly, které potřebují splnit co nejdříve a co nejlépe. Často si ani neuvědomují, že svému tělu nedopřávají tolik regenerace, kolik by potřebovalo.

2. **typ B** je opakem typu A. Typickými charakteristikami pro skupinu B jsou větší klid, pohoda a vyrovnanost. Tito lidé jsou většinou odolní vůči nadměrnému stresu nebo syndromu vyhoření, ale zároveň u nich naopak často dochází k nižší efektivitě nebo tzv. prokrastinaci.

Nejlepším případem je, když nastane **rovnováha mezi typem A a B**. (Stock, 2010, s. 42-44)

**Nejrizikovějšími rysy osobnosti** pro vykonávání profese učitele jsou: osobnosti typu A, workoholismus, perfekcionismus a lidé s anankastickými prvky. Anankastické prvky velmi souvisí s perfekcionismem. Je to porucha s potřebou mít vše dokonalé. Často takové lidi také označujeme jako „puntíčkáře“. Náhlé změny, které nemají naplánované a nejsou na ně tudíž připraveni, je vyvádějí z míry. (Pešek, Praško, 2016, s. 30-34)

### 1.3 Profesionální kompetence

„Kompetence učitele je soubor profesionálních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (VAŠUTOVÁ, 2002, str. 25)

Kompetence můžeme také chápat jako popis profese a toho, co má vzdělávaný jedinec ovládat a umět k tomu, aby mohl vykonávat danou profesi. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50) Kompetence se získávají i v průběhu učitelské praxe, ale určitou část už si začínající učitel musí nést ze svých studií.

O vymezení kompetencí se pokusilo nespočet lidí. Často se potýkáme s rozdělením kompetencí do tří rovin:

1. **osobnostní,**
2. **předmětová a**
3. **profesionálně-pedagogická.**

Ve většině případů se nejedná jen o obsahové znalosti, ale také o schopnosti komunikovat nebo něco řídit. **Osobnostní** rovina znamená, že má učitel zodpovědnost za to, aby dobře vedl své žáky, jak ke kognitivním, tak i k morálním dovednostem. Do osobnostních kompetencí spadá učitelova empatie, tvořivost, kritické myšlení nebo kooperace. **Oborová** rovina s sebou nese podmínku, že učitel musí mít znalosti z předmětů, které bude vyučovat. **Profesně-pedagogická** kompetence se týká výchovné a vzdělávací stránky práce učitele, který by měl mít znalosti z pedagogiky, psychologie, didaktik a etiky, a ty dále aplikovat do výuky. (Vašutová, 2002, s. 25-26)

Často zvyrazňovaná je Vašutová a její rozdělení kompetencí na základě hlavních cílů vzdělávání 21. století, kterými jsou: **učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být**. Na základě toho definovala **7 profesních kompetencí, se kterými by měl každý student, který ukončí studium učitelství, vcházet do své profese**:

1. předmětová,
2. dále kompetence didaktická a psychodidaktická (tj. ovládnutí strategie vyučování s použitím znalostí z psychologie, didaktiky a pedagogiky).
3. pedagogická,
4. následuje kompetence diagnostická a intervenční,
5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, která spočívá v tom, že učitel ví, jak zvládat socializaci žáka a jak tvořit dobré klima ve třídě, jak zacházet s negativním chováním žáků a jak dobře a efektivně komunikovat,
6. kompetence manažerská a normativní a
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující, která zahrnuje všeobecný rozhled, schopnost působit na žáky a jejich hodnoty a kooperaci s kolegy. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 51-54)

Přestože se o vymezení kompetencí pokusilo několik odborníků, u všech z nich najdeme kladený důraz na **péči o duši (psychohygienu) a seberozvoj**.

Například Lukášová-Kantorková (2003) se odkazuje na Pařízka a jeho vymezení kompetencí k učitelské profesi. Pařízek zmiňuje jako jednu z podmínek výkonovou způsobilost, která jinými slovy znamená **odolnost vůči zátěži**. (Pařízek cit. dle Lukášová-Kantorková, 2003, s.25)



Lukášová-Kantorková dle výzkumů z posledních let představuje 8 kompetencí, které by měl mít učitel 1. stupně, a to už při dokončení studia na fakultě. I u ní nacházíme zaměření na osobnostní růst. V tomto ohledu uvádí kompetenci seberefektivní – schopnost sebereflexe, souvisí se sebezpojetím, sebezpoznáváním a sebehodnocením. (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 167-171)

**Sebereflexe** souvisí se sebezpojetím a na něm závisí seberozvoj. **Sebezpojetí** se dá vysvětlit jako hodnocení a vnímání sám sebe, ovlivňuje učitelovu činnost a jeho výuku. Záleží, jak o sobě učitel přemýšlí (o své identitě nebo o své roli učitele). Sebezpojetí není stálý stav, stále se mění a vyvíjí. K tomu, by mohl mít učitel jakýsi obraz o sobě, musí svou práci reflektovat. Učitel si k seberozvoji a k objevování sám sebe může klást otázky jako „Jaké hodnoty ve své profesi upřednostňuji?“, „Jak vnímám sám sebe?“, „Jak na žáky působím v emocionální oblasti?“ nebo „Jak se má rozhodnutí odrážet v hodinách?“ atd. K sebezpojetí tedy docházíme průběžným sebezpoznáváním. **Učitelé i studenti učitelství mají nacházet odpovědi na to, proč se chtěli/chtějí stát učitelem nebo jaké jsou jejich hodnoty.** K sebezpojetí je tedy velmi důležité, aby byl učitel schopen provádět kvalitní sebereflexi (kladení si dobrých seberefektivních otázek a nalézání na ně odpovědi, srovnávání ideálního já s aktuálním, vyvozování závěrů s výzvami na zlepšení). (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 93-99) Nejrizikovějším obdobím jsou začátky učitele, studenti z fakulty přichází s určitým očekáváním, ale v realitě nakonec může být vše jinak a může tak nastat situace, že o sobě čerstvý učitel začne pochybovat, a jeho sebezpojetí bude úplně jiné, než když odcházel z fakulty. (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 26) O jednotlivých metodách, jak sám sebe reflektovat a hodnotit svou práci učitele, píšeme v následující kapitole.

#### 1.4 Profesionální rozvoj

Profesionální růst je neopomenutelnou složkou učitelova (sebe)rozvoje, který napomáhá k vyšší profesionalizaci, která je prevencí syndromu vyhoření.

Na učitele jsou kladeny velké nároky jak v rovině osobnostní, tak v profesní, a proto je nutné **celoživotní vzdělávání**, které učitelům pomáhá být stále naplněni svou prací. V době plné změn je důležité, aby učitelé nezůstávali v zajetých (naučených) kolejích, ale posouvali se dál a přizpůsobovali se dnešním požadavkům a novým trendům. V

současnosti se do popředí dostává například velká individualizace, k jejíž realizaci je zapotřebí mnoho znalostí a následné rozvíjení dovedností. Velkou roli hraje také inkluze.

Oproti ostatním povoláním, kde se většinou zaměstnanec zlepšuje kvůli své ceně na trhu, se učitel vzdělává hlavně kvůli tomu, aby nacházel řešení na problémy, se kterými se ještě nesešel a neví, jak je řešit, anebo aby svou výuku zpestřil, nezajel do stereotypu, a práce ho tak stále bavila. Otázkou je, jak pedagogy, kteří nemají zájem o seberozvoj v oblasti profesní, namotivovat. Profesní růst je prevencí syndromu vyhoření, což je velkou motivací k dalšímu vzdělávání a sebezlepšování, ale stále zde zůstává dilema, zda pedagogy do dalšího vzdělávání „nutit“, anebo to nechávat na nich, i přestože jejich metody a hodiny nebudou vždy dle aktuálních trendů a požadavků.

Za důležité je ale každopádně považováno to, aby byly pro učitele připraveny vhodné podmínky a příležitosti k osvojování nových věcí. Nejpřínosnější je učit se prakticky na modelových situacích. Tento princip je také nazýván jako **zážitkové učení** nebo **sebezkušenostní vzdělávání**. Škola by pro pedagogy měla pořádat různé programy, kde by si prohlubovali svou pedagogickou kvalifikaci. K profesnímu rozvoji ale často dochází i při informálním učení, kdy v podstatě učitel ani často neví, že se rozvíjí. (Švamberská Šauerová, 2018, s. 157-160)

Švamberská Šauerová (2018) klade velký důraz na výše zmiňované **sebezkušenostní vzdělávání** v rámci rozvoje profesních kompetencí. Toto vzdělávání spočívá v tom, že učitelům pomáhá získávat nové efektivní způsoby řešení problémů a odbourává ty staré, rozvíjí osobnostní kompetence anebo také zapojuje některé koučinkové metody (mentální mapy).

Z průzkumu, který proběhl u 175 pedagogických pracovníků vyplývá, že 78 % z nich pojem sebezkušenostní vzdělávání vůbec nezná. V praxi toto vzdělávání vypadá tak, že si učitel situaci **zažije, poté ji zreflektuje, a následně vyvodí teorii**. Tímto způsobem funguje například i matematika pana profesora Hejného. Dále se ale ukázalo, že by 93 respondentů o zkušenostní vzdělávání zájem měli, a to nejvíce v oblasti speciální pedagogiky, komunikace a práce se žáky s poruchami chování. Problém ale je, že tohoto výzkumu se neúčastnili jen učitelé, ale všichni pedagogičtí pracovníci, z čehož vyplývá, že zájem učitelů může být ve skutečnosti velmi malý. Toto je velkým problémem, jelikož

se často setkáváme s neochotou učitelů získávat nové znalosti a zkušenosti. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 162-167)

Velmi důležitou součástí rozvoje profesních kompetencí a zlepšování se v oboru je **hodnocení a sebehodnocení**. Hodnocení nesmí být považováno jen za kritiku, ale za možnost dozvědět se o tom, co nám nejde, v čem se máme zlepšit a na čem v budoucnu zapracovat. Autodiagnostiku by měl v učitelském povolání provádět každý. Někdo tak opravdu činí účelně a pravidelně, ale někteří jen nevědomky a zřídka. Pokud ale pedagog sebehodnocení provádí záměrně, může se v tom zlepšovat.

Je zde hned několik **metod**, které učitelé při **autodiagnostice** používají, první z nich je **seberefektivní deník**, do kterého si učitelé píší záznamy, zkušenosti a nové poznatky, a to ať už po skončení každé vyučovací hodiny, nebo na konci dne. Další metodou je **záznam vyučovací hodiny**, většinou na kameru, a jeho následná reflexe. Tato metoda patří mezi méně oblíbené, jelikož může být náročné sledovat sám sebe na videozáznamu, anebo se může stát, že video bude zkreslené, jelikož když pedagog ví, že je natáčen, tak se může chovat jinak, než by se choval při běžné vyučovací hodině bez pořizování záznamu. Velmi populární je Korthagenova reflektivní spirála **ALACT**. (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 34-35) Jednou z dalších metod autodiagnostiky je **sebehodnotící dotazník**, existuje jich hned několik. Janderková (2019) zmiňuje dotazník Linhartové, kde učitel na čtyř-škálové stupnici hodnotí, zdali je daný problém slabinou nebo předností, dotazník obsahuje 20 položek: poznávání osobnosti studentů, komunikace se studenty, naslouchání jim, vcit'ování se ad.

Podobně důležitá je i **zpětná vazba od ostatních učitelů**, je velmi dobré pozvat kolegu či kolegyni do své hodiny a požádat je o pozorování, ať už hodiny jako celku, anebo o sledování nějakého určitého problému, jelikož druhý člověk může vidět něco, čeho my si na sobě vůbec nevšimneme. **Zpětná vazba od žáků** je též skvělým nástrojem, který nám pomůže zhodnotit sám sebe. Je nespočet způsobů, jakými lze reflexi provádět. Můžeme dětem dát dotazník, můžou reagovat na otázky libovolným pohybem těla, mohou napsat dopis, může se vést diskuse atd. (Janderková, 2019, s. 45-63)

## 2. Příprava budoucích učitelů 1. stupně a jejich „vzdělávatel“

Vzhledem k narůstajícím požadavkům na učitelskou profesi, je hodně věnovaná pozornost samotnému **studiu učitelství**. Vzhledem k tomu, že ve své praktické části se zaměřuji na budoucí učitele, tedy studenty učitelství, je mým cílem, abych shrnula obecné poznatky o tom, jak vzdělávání učitelů v ČR vypadá a co je jeho cílem.

K tomu, aby bylo **vzdělávání učitelů profesionální**, je důležité, aby nedocházelo k tomu, že se studenti učí jen nějaká fakta, která nevedou k rozvoji profesních kompetencí. Budoucí učitelé by měli mít znalosti z oborů, které budou vyučovat, ale k tomu by měli znát cíle a smysl vzdělávání, kontext pedagogických činností, měli by vědět, jak se děti vyvíjejí a měli by mít znalosti o organizaci výuky a metodách. Studenti učitelství by se také měli orientovat v kurikulech (vzdělávací programy, učebnice, pomůcky...), měli by mít praktické vědění, a své praktické zkušenosti a zážitky by měli reflektovat.

Bylo by dobré, aby se prosadilo **učitelství jako profese** a studenti směřovali k tomu, že jednou budou **odborníky ve svém oboru**. (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 153-154) Pro budoucí učitele je též velmi důležité, aby si budovali profesní identitu a kladli si otázku, co pro ně znamená učitelství. Dle Lukášové (2015) se ve studentech odehrává boj (ne)chtěného profesního já, čemuž je nutné věnovat pozornost a budoucí učitelé vést k tomu, aby si svou profesní identitu uvědomovali. (Lukášová, 2015, s. 36)

V kapitole se budu věnovat tomu, jak v České republice vypadá **vzdělávání budoucích učitelů**, a jaká s sebou nese **pozitiva a negativa**. V úvodu bych ráda shrnula, že v dnešní době musí mít budoucí učitelé vystudovanou vysokou školu s odpovídajícím oborem. To se dá považovat za pozitivní, jelikož to přispívá k profesionalizaci učitelské profese a k větší prestiži. Na druhou stranu to s sebou nese negativa, a to například moc velké soustředění na teoretické znalosti a opomínání praktických dovedností. (Spilková, 2019, s. 272-273) Dle některých lidí je vysokoškolské vzdělávání učitelů zbytečné, jelikož talent na učení buďto učitelé mají, anebo nemají. To ale Spilková odmítá a tvrdí, že každý student učitelství na fakultě **profesně zraje a stává se tak lepším učitelem**. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 6)

Díky výzkumům vyplynulo **6 požadavků pro kvalitní školu**, ze kterých vyplývají i nároky na učitele, které by měli být zohledňovány i v **přípravě budoucích učitelů**:

1. učitelův přístup k žákům,
2. komunikace (učitel s žáky, žáci mezi sebou),
3. klima třídy a její prostředí,
4. metody a formy práce,
5. organizace a
6. hodnocení žáků. (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 157)

Dle Spilkové by měl být učitel schopen vytvářet vhodné příležitosti a situace k učení všech žáků, měl by být schopen určovat individuální možnosti a potřeby žáků, měl by žáky inspirovat a vzbuzovat v nich sebedůvěru ve vlastní schopnosti. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 5)

Za klíčové požadavky pro (budoucí) učitele se považuje: **seberefektování** jako součást profesního (studentského) růstu, **sebezkušenostní učení** a „**badatelský**“ **postoj učitele**, který ve své třídě zkouší různé nové metody, činnosti a zkoumá, jak udělat výuku kvalitnější.

Bohužel i v dnešní době se stále odehrává souboj mezi **akademickým a kompetenčním konceptem**. **Akademický** se orientuje na získávání velkého množství odborných teoretických abstraktních poznatků a opomíjí rozvíjené vědomosti v rovině praktické, které jsou studentům (budoucím učitelům) třeba, aby mohli vykonávat svou práci kvalitně. V **kompetenčním konceptu** převládá složka profesní. Jeho hlavním cílem je rozvíjet profesní kompetence a také to, aby byli studenti připraveni na vstup do jejich profese. Tento koncept podporuje praktické zkušenosti a jejich následné **reflektování**. Ve vzdělávání budoucích učitelů je hlavní snahou, aby byli v popředí **cíle, obsah, metody a výstupy**. Důraz je kladen také na to, aby byl v budoucích učitelích probuzen zájem o **celoživotní vzdělávání**. V Čechách je tento koncept často kritizován, protože se někteří lidé obávají, že je učitel tak zbaven odborných znalostí. Tomu by ale tak být nemělo, praktické znalosti se totiž mají stavět na základech vědomostí odborných. (Spilková, 2019, s. 269-272)

S tímto problémem souvisí **4 dilemata**, která se týkají vzdělávání učitelů, a to:

1. hloubka vzdělání,
2. teoretické/praktické zaměření,
3. univerzálnost/specifičnost a

#### 4. vzdělávání pro současnou/budoucí školu. (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 158)

Výše zmíněný **kompetenční koncept** se hodně ujal v zahraničí, avšak v České republice to jde o dost obtížněji. Obor, ve kterém se to podařilo prosadit nejvíc, je dle výzkumů **učitelství pro 1. stupeň**. V tomto vzdělávání se důraz klade na to, aby měli budoucí učitelé velké znalosti v jejich oboru, ale zároveň aby disponovali profesními kompetencemi, aby se věnovali sebezlepšování a růstu osobnosti.

**Učitelé na vysokých školách** by se měli snažit podpořit u svých studentů **vnitřní motivaci** k vykonávání profese a **chuť po celoživotním vzdělávání a růstu**. Velká pozornost při výuce budoucích učitelů by měla být také věnována obsahu, metodám a organizaci výuky, hodnocení žáků, reflexi a sebereflexi. (Spilková, 2019, s. 275-276) Důležitou podmínkou k tomu, aby studenti reflektovali jejich práci, je dle Spilkové dobrá **spolupráce s fakultními školami**, které disponují dobrými učiteli, kteří úzce spolupracují s vysokoškolskými učiteli, a společně jsou tak dobrými **průvodci a mentory pro budoucí učitele**. To je organizačně dosti náročné, ale je to třeba k tomu, aby studenti dostávali dobrou zpětnou vazbu a mohli tak profesně růst. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 9)

Bohužel se ale stále ve vzdělávání budoucích učitelů setkáváme s jejich **vysokoškolskými učiteli**, kteří mají určité negativní postoje a návyky, které mohou do budoucna **negativně budoucí učitele ovlivnit**. Prvním rizikovým postojem je, že mají někteří „vzdělávatelé“ budoucích učitelů ne příliš kladný postoj ke vzdělávání a k učení a **nerespektují nové trendy**. Jejich hodiny jsou vedeny tak, že studenti pasivně sedí, naslouchají a nemají prostor k utváření sebe samých, a to přestože se v dnešní době ve školství snažíme o pravý opak. Dalším problémem je, že se někteří vysokoškolští učitelé často zaměřují na teorii a v hodinách **chybí metodické poznámky a přínosy do praxe**. Dalším rozporem je **hodnocení**, jelikož se u studentů často hodnotí jen teoretické znalosti. Je kladeno několik požadavků ke splnění předmětů, ale nepřihlíží se k praxi. (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 154-156) Jedním z důvodů, proč se „vzdělávatelé“ učitelů orientují na teorii bez praktických souvislostí, je že nejsou hodnoceni dle jejich kvality výuky, ale dle toho, jak publikují, jakou mají akademickou hodnost atd. To, jak jejich výuka probíhá je tedy na jejich vlastní zodpovědnosti. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019., s. 10) Tomu se podrobněji věnuji v následující podkapitole.

Při vzdělávání budoucích učitelů by se měl ve velké míře vyskytovat **konstruktivismus**, jelikož i oni sami ve škole, jako kvalitní učitelé, budou konstruktivisticky učit a budou potlačovat transmisivní přístup při vyučování. Konstruktivismus s sebou nese nový způsob osvojování informací za pomoci **vlastní činnosti**, s využíváním dosavadních zkušeností, s objevováním a (re)konstrukcí poznatků. Velkou změnou je i podpora **spolupráce** mezi žáky/studenty a důraz na pochopení učiva a možnost využití znalostí v reálném životě. Žáci by měli přebírat odpovědnost za vlastní učení a měli by mít vnitřní motivaci k učení, která je způsobena i plněním předešlých bodů. (Spilková, 2019, s. 282-283)

## 2.1 Kvalita vzdělávání učitelů 1. stupně v oblasti pedagogicko-psychologické a investice do jejich vzdělávání

V následujících odstavcích uvedu **názory několika vlivných pedagogů** na dnešní vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně.

Spilková je k dnešní podobě vzdělávání učitelů celkem **skeptická**, pedagogika je dle ní moc teoretická. Kritická je hlavně k druhostupňovým oborům, jelikož je problematické, že se zabývají jen vědeckými poznatky jejich specializace a péče pedagogicko-psychologická je velmi malá. Za důležité považuje, aby byli studenti připraveni na náročnost jejich budoucí profese, která souvisí s jejich **osobnostním rozvojem**. Jak jsem již výše zmiňovala, obor učitelství pro 1. stupeň si v tomto ohledu vede nejlépe, ale stále jsou velké mezery, kterým by bylo třeba věnovat pozornost. Za podstatné považuje také **reflektování práce a kooperaci**, k tomu je třeba, aby studenti měli příležitost spolupracovat, řešit úkoly společně, bavit se a diskutovat nad problémy. K tomu, aby jednou budoucí učitelé mohli vést výuku dle aktuálních požadavků, si to musí zažít a sami vyzkoušet. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 9)

Dle Čapka je velkým problémem velká **vědeckost a její upřednostňování před praxí**. Budoucí učitelé jsou často zkušeni z náročných teoretických faktů, a to na úkor oborové didaktiky. Nejčastější je, že jsou na katedrách velcí odborníci jejich oborů (historie, biologie, český jazyk), ale s dětmi a jejich učením do kontaktu nikdy nepřišli, a tak na studenty „valí“ příliš vědecké teorie a opomínají praxi. Tristní je, že se toto děje i na katedrách psychologie a pedagogiky. Ke štěstí studentů učitelství 1. stupně je na tom prvostupňový obor ze všech nejlépe. I přesto zde ale přetrvává problém, že je věnována

malá dotace tzv. praxím. U nich je velmi důležité, aby student **dostal zkušeného a kvalitního fakultního učitele**, který mu bude dávat **kvalitní zpětnou vazbu**. Často se ale stává, že to učitelé berou jako svou dovolenou a „zneužívají“ studenta k tomu, že udělají práci za ně. (Čapek, 2018)

Naneštěstí dle Spilkové nejsou učitelé programy **financovány** tak, jak by měly být, což může snižovat jejich kvalitu. Často jsou kvůli tomu například upřednostňovány přednášky namísto individuálnějších seminářů. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 10)

Velmi podobný názor na financování fakult zastává Čapek, který též uvádí, že jsou učitelé a samotné fakulty peněžně hodnoceny na základě vědeckých činů, které spočívají hlavně ve vydávání odborných publikací, do kterého spadá nejen vydávání knih, ale i přispívání do odborných časopisů. To ale považuje za „velký výkon“, když se tak někomu zadaří. Velmi často se stává, že vysokoškolští učitelé investují svou energii více do psaní vědeckých textů než do rozvoje a přípravy studentů, budoucích učitelů. Tento problém uvádí jako jeden z důvodů, proč jsou pedagogické fakulty ne tak dobré pro přípravu budoucích učitelů, jak by měly být. (Čapek, 2018)

Němec tvrdí, že pro dobrou přípravu budoucích učitelů je důležitá **namotivovanost studentů**. Němec také zdůrazňuje **praxi, kontakt s žáky, a sebereflexi vlastní práce**. Uvádí, že v učitelství to nefunguje tak, že je třeba nejdříve získat teorii, a pak až je možné jít do praxe, jako například u doktorů. **Didaktika se může učit souběžně s praxí**, jelikož na spoustu věcí studenti sami přijdou v praxi a nepotřebují „návod“. Samozřejmě ale didaktiku nepodceňuje, jelikož tvrdí, že učitelé musí být odborníky ve svém oboru a musí vědět, proč volí dané metody a prostředky ve výuce. Na rozdíl od Spilkové a Čapka si myslí, že praxe je nyní při studiích akorát a není třeba ji navyšovat. Nejdůležitější pro studenty je, aby se při praxích rozhodli, zda se chtějí inspirovat „staršími“ metodami a učiteli, anebo volit ty novější, což určuje, jakým učitelem bude budoucí učitel. Učitelé by se měli celý život vzdělávat, to si myslí i Němec. Na otázku, zda by celoživotní vzdělávání mělo být povinné, odpověděl, že ne, jelikož by se to mohlo činit jen formálně, proto je mnohem důležitější, aby učitelé sami chtěli, což už si nesou i z fakult. (Majerová, Němec, 2017/18, s. 24-25)

Vlastimil Švec si též pokládá otázku, zdali teoretické znalosti z pedagogiky a psychologie budou využitelné v budoucí praxi studentů. Maňák na to reaguje, že v každém oboru,



a to i v učitelství, si člověk musí projít **teorií i praxí**. Nejde se věnovat jen praxi a jakýmsi doporučením, jak učit, jelikož by znalosti učitele byly až moc povrchní a nebyly by podloženy provázanými teoretickými znalostmi. Teorie i praxe jsou nastejno důležitými aspekty vzdělávání budoucích učitelů. Nelze jeden aspekt vynechat, jelikož jeden teorie bez praxe a praxe bez teorie nemá smysl. Švec dále říká, že teorie by měla být provázaná s praxí, se kterou se studenti setkávají. Součástí by měly být **reflektivní semináře**, které napomáhají poznávat studentům jejich učitelskou osobnost a také pomáhají reflektovat vzniklé situace při výuce. Důležitá je tedy **spolupráce fakulty a fakultních škol**. (Maňák, Švec, Janík, 2017, s. 32-44)

## 2.2 Příprava studentů v oblasti psychohygieny ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově

Cílem studia je připravit učitele 1. stupně ZŠ. „*Vybavit je, vzhledem ke specifice oboru, širokým spektrem klíčových profesních znalostí, dovedností a kompetencí nezbytných pro profesionální vstup do profese, řízení učebních procesů žáků v podmínkách společného vzdělávání, týmovou práci a pro jejich další profesní rozvoj. Cílem je vést studenty k reflektivnímu, badatelskému přístupu k učitelské profesi a ke každodenní pedagogické praxi. Těžiště studia leží v pedagogicko-psychologické a oborově didaktické složce přípravy včetně gradačního systému reflektovaných pedagogických praxí.*“ (Univerzita Karlova v Praze: Přijímací řízení)

Respondenti z 5. ročníku studovali podle „Studijních plánů se začátkem platnosti před akademickým rokem 2019/2020“, tudíž zkoumám sylaby a anotace předmětů, které spadají do starších studijních plánů.

Studenti si museli vybrat specializaci, a to buďto uměleckou (hudební výchova, výtvarná výchova, nebo dramatická výchova), anebo jazykovou. Proto se někdy ročníky, ve kterém studenti určitý předmět studovali, liší.

V prvním ročníku všichni studenti absolvovali předmět **Osobnostní a sociální výchova I, II**, který je zaměřen na rozvoj schopností a dovedností důležitých pro profesi učitele. Studenti se v tomto předmětu zabývají osobnostním, sociálním a morálním rozvojem. Cílem je také prohloubit dovednost vědomé sebereflexe a reflexe. Psychohygieny je v tomto předmětu jedním z témat.

V prvním/druhém ročníku byl povinný předmět **Psychologie osobnosti**, kde se studenti měli dozvědět teoretické znalosti o osobnosti člověka s propojením do učitelské praxe, kde by se též mělo otevřít téma osobnostního rozvoje.

Ve druhém/třetím ročníku byla předmětem, kde je jedním z cílů shrnout nároky profese učitele a riziko syndromu vyhoření, **Psychologie pedagogická a sociální I.**

Osobnostně sociálním rozvojem učitele se ve druhém/třetím ročníku studenti věnovali v rámci předmětu **Didaktika 1. stupně ZŠ.**

Profesním rozvojem se studenti zabývali ve čtvrtém ročníku v předmětu **Organizace a řízení.**

Část studentů si v 5. ročníku v rámci předmětu **Aktuální otázky pedagogiky II** mohli zvolit kurz Práce začínajícího učitele, kde bylo jedním z cílů se věnovat psychickému zdraví učitele, anebo kurz Osobní rozvoj, management a leadership ve vzdělávání, kde se, jak z názvu vyplývá, studenti věnovali osobnostnímu rozvoji učitele.

Všechny specializace za jejich studium absolvovali přibližně 113 předmětů, z nichž 7 se zaměřovalo na osobnostní a profesní rozvoj či psychohygienu a 1 mířil předmět mířil na syndrom vyhoření.

Po dobu studia studenti povinně absolvovali několik **pedagogických praxí**, které by se dle sylabů na profesním a osobnostním rozvoji měli podílet. Tento rozvoj je shrnut v Souboru kvalit studentovy práce na pedagogické praxi. Student se snaží o jejich rozvoj, a ten následně reflektuje. S praxemi zároveň souvisí i reflektivní semináře, které by na rozvoj v těchto oblastech měli klást důraz. V 1. ročníku studenti absolvovali týdenní Úvodní pedagogický kurz s praxí. Ve 2./3. ročníku studenti měli každý týden 1 den Učitelské praktikum I, II. Ve 3./4. ročníku strávili studenti jeden týden v 1. třídách v rámci Souvislé pedagogické praxi v 1. ročníku ZŠ. V posledním ročníku studenti strávili ve školách 14 dní na Souvislé pedagogické praxi, a následně 4 týdny v rámci předmětu Souvislá pedagogická praxe II.

Respondenti z 1. ročníku už studují dle nově akreditovaných studijních plánů. Studentům se některé předměty přeměnily a některé přibily. Ve čtvrtém ročníku budou mít studenti nový předmět s názvem Osobní a profesní rozvoj. Novým předmětem, který se zaměřuje

na rozvoj a psychohygienu učitelů jsou předměty Řešení výukových situací a Integrovaný seminář profesní přípravy. (PEDAGOGICKÁ FAKULTA Univerzita Karlova)

### 3. Psychohygienu

K tomu, aby mohl učitel svou profesi vykonávat dobře a stále naplno bez spadnutí do stereotypu, práce ho stále naplňovala, aby mohl profesně růst a aby se vyhnul syndromu vyhoření, je třeba aby věnoval pozornost **péči o duši a v rámci profesního růstu se chtěl vyvíjet**.

V této kapitole budu často používat pojmy **osobní** a **osobnostní rozvoj**. Za **osobní rozvoj** je považována snaha zlepšit svůj život oblastech kariérních, vzdělávacích, mezilidských vztahů, produktivity atd. Osobním rozvojem jedinec naplňuje svůj potenciál a posiluje spokojenost se sebou samým. **Rozvoj osobnostní** znamená rozvoj osobnostních kompetencí. Například sociálních, kam spadá efektivní komunikace, anebo kognitivních kompetencí, kam se může zařadit například tvořivost. Osobnostním rozvojem jedinec získává znalosti v různých oblastech. Vede také ke spokojenosti se sebou samým, zvýšení sebevědomí a sebedůvěry. (APAS akademie osobního rozvoje s.r.o. [online])

#### 3.1 Duševní hygiena

V této podkapitole budu psát o **duševní hygieně**, která je velmi důležitou složkou v péči o psychické zdraví, které je v učitelské profesi velmi podstatným. Duševní hygiena je jakási sbírka zásad, pravidel a technik, jak být odolný vůči stresu, jak se vyrovnávat s náročnými životními situacemi, jak řešit problémy a jak předcházet psychické námaze.

**Odolnost** vůči zátěži je jedna z kompetencí profese učitele, a proto by o ni každý učitel měl mít povědomí. **Psychohygienu** může být nápomocna v rámci řešení problémů nebo jako prevence.

Duševní hygiena je právě velmi důležitá jako **prevence vzniku syndromu vyhoření**, které je důsledkem stresu a napětí v učitelské profesi. Švamberk Šauerová (2018) zmiňuje, že pro učitele duševní hygiena může být považována za součást profesního rozvoje, jelikož ji učitel ke svému povolání potřebuje, aby byl stále stejně výkonný a motivovaný k práci. „V širším slova smyslu chápeme duševní hygienu jako obor, v jehož rámci usilujeme o nalézání optimální životní cesty s ohledem na potřeby každého jedince. V užším slova smyslu lze pak duševní hygienu chápat jako obor zabývající se možnostmi uchování duševního zdraví.“ (Švamberk Šauerová, 2018, str. 66)

Důraz je kladen na to, aby společnost duševní hygienu přijímala a nepovažovala ji za něco ponižujícího, ba naopak. K pochopení, že péče o duši, anebo následná konzultace s odborníkem, je prospěšná pro každého člověka, je třeba společnost edukovat, jelikož to dost lidí stále považuje za potupu, a tak problémy potlačují, což následně způsobuje závažné problémy na psychickém zdraví. Některými lidmi je psychohygienu přijímána, ale považují ji za zbytečnou u učitelů, jelikož na tuto profesi nahlíží jako na tu, kde jsou dvouměsíční prázdniny, kde je velmi dobrá pracovní doba a obsahem práce je převážně hraní nebo učení nenáročného učiva. Opak je pravdou, jelikož **učitelská profese je jedna z prvních, která potřebuje péči o duši.**

Techniky duševní hygieny můžeme klasifikovat **do čtyř skupin:**

1. **fyziologické postupy,**
2. **dechové techniky,**
3. **odstup od situace a**
4. **sociální kontakty.**

O jednotlivých skupinách píšu v další podkapitole. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 66-68)

Bedrnová a kolektiv (1999) vysvětlují **pojem duševní hygiena v užším slova smyslu**, kdy ji označují za obor, který se zabývá tím, jak si udržet psychické zdraví. Hygiena je lékařský obor, který se věnuje prevenci. Původně se hygiena zabývala jen prevencí pro fyzické zdraví člověka, ale postupem času se ukázalo, že zdraví psychické je též velmi důležité a určitá hygiena by taktéž měla existovat. Psychohygienu vychází z poznatků několika vědních oborů, z psychologie, z biologie člověka, ze sociologie nebo filozofie. V dnešní době je při vysokoškolském vzdělávání je často psychohygienu začleňována. (Bedrnová a kol., 1999, s. 13-15)

### 3.2 Předcházení psychické zátěži a stresu a prevence syndromu vyhoření

V této podkapitole budu zmiňovat několik osvědčených rad, tipů a technik, jak **předcházet psychické zátěži a stresu**. Tyto zásady by měl každý učitel znát, jelikož jsou zároveň prevencí syndromu vyhoření.

**Prevence** je u učitelů opravdu velmi důležitá, jelikož aby mohli pomáhat druhým a mohli být pro ně užiteční, musí nejdříve dobře pečovat sami o sebe. Velmi podnětné přirovnání

uvádí Smetáčková, Štech a kol. (2020), kteří pomoc druhým popisují obrázkem, který nalezneme v letadle, kdy nejdříve nasadíme masku sobě, a až poté druhým. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 220)

Když už se ale člověk přece jen ocitne v nadměrném stresu, je třeba se tomu „postavit čelem“. Při učitelském povolání je velmi užitečné, když učitel ví, jak **čelit stresu rychle a účinně**. Janderková (2019) uvádí hned několik takových nápadů: oční cviky (rychlé mrkání, pohyby očí, zahřívání očí dlaněmi), uvolňování obličeje (zívání, uvolňování, rychlá masáž obličeje), uvolňování rukou nebo práce s dechem a hlasem. (Janderková, 2019, s. 87)

Ještě účinnější je ale **stresu předcházet**. Doporučení, jak stresu čelit a jak mu předcházet jsou velmi podobná a dost se prolínají. To, co tedy využíváme jako prevenci často může pomoci i při zmírňování stresu.

Zvládání a předcházení stresu záleží na **odolnosti**. Velmi záleží, jakou máme stresovou **odolnost**. Když na dva lidi působí stejný stres, každý na něj může reagovat jinak. Roli zde hraje aspekt jinakosti, každý máme hranici nastavenou jinde, a to právě z důvodu odolnosti. To, co nás dostane pod tlak nejsou situace samotné, ale náš postoj k nim.

**Odolnost** velmi souvisí s naším **životním stylem**. Mezi věci, které napomáhají zvyšovat odolnost patří vztahy, vděčnost, spánek, intimita (fyzický kontakt), hledání smyslu (života, v práci, v rodině...), pěstování koníčků, vyhýbání se toxickým lidem (těm, kteří nás vyčerpávají) a laskavost k sobě i k ostatním. Důležité dále je „vypojit nabíječe a zapojit nabíječe“, tzn. na alespoň 10 minut denně odložit techniku, starosti a úkoly a jen být v přítomném okamžiku. K odolnosti je důležité si uvědomit, že máme duši a musíme o ni pečovat, že zde existuje právě **psychohygienu**. (Raboch, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

Na **odolnost a její zvyšování**, nebo alespoň udržování by se nemělo zapomínat. Na rozvoji odolnosti dle Švamberg Šauerové (2018) můžeme pracovat. Nejlépe se odolnost neboli resilience, rozvíjí v dětství, a to právě podporou od rodičů a jejich přijetím. Odolnost také rozvíjí vzdělávání, při úspěšném zvládnutí překážky se zvyšuje. Celkově výzvy a jejich překonávání napomáhají, a to v jakékoliv oblasti. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 68) Některé výzkumy tvrdí, že svou odolnost můžeme budovat do deseti let věku, některé ale naopak tvrdí, že ji můžeme posilovat i jako dospělí.

Lidé, kteří jsou odolní vůči stresu mají své specifické charakteristiky. Dle Peška a Práška (2016) ve **třech oblastech**, kterými jsou:

1. „vztah k sobě a osobnostní vlastnosti,
2. vztah k druhým lidem,
3. vztah k životu a hodnotový systém“.

Co se týče **vztahu k sobě, odolný člověk** by si měl být vědom své hodnoty a měl by vědět, že jeho hodnota se neodvíjí od toho, co si o něm myslí ostatní, ale od toho, co si o sobě myslí člověk sám. Odolní lidé se přijímají takoví, jací jsou, k problémům přistupují konstruktivně, mají touhu se zlepšovat a posouvat dál v tom, v čem chtějí, a když se jim něco nedaří, umějí to přiznat. Odolní lidé by neměli být uzavření novým věcem, měli by se umět zasmát sami sobě a neměli by podléhat svým strachům a výstupům z komfortní zóny.

Ve **vztahu k druhým lidem** by **odolný člověk** měl mít pozitivní přístup. Tito lidé by kolem sebe měli mít plnohodnotné vztahy, které je posouvají dál a měli by si je umět udržet. Odolní mají zájem o druhé, jsou tolerantní, empatictí, laskaví a pomáhají bez cíle, že za to dostanou něco nazpět.

**Vztah k životu u odolného člověka** by měl být spíše pozitivní, měl by vidět jeho smysl a měl by vědět, že ho můžou různé aspekty do určité míry ovlivňovat.

Henning a Keller stručně shrnují ty nejdůležitější **triky proti stresu**. Radí, že by člověk měl snížit příliš vysoké nároky a umět říkat „ne“. Důležité je stanovit si priority, rozvrhnout si dobrý časový plán aktivit s přestávkami. Měli bychom se také vyvarovat potlačování svých pocitů a negativního myšlení. Opora okolí je taktéž velmi důležitým aspektem v předcházení stresu a syndromu vyhoření. Dále je dobré doplňovat energii za pomoci odpočinku a žít zdravě. (Henning, Keller, 1996, s. 93-94)

Velmi podobné rady můžeme najít i v dalších publikacích, například Švamberk Šauerová (2018) se ve svých třech kapitolách věnuje prevenci psychického zdraví, vzniku syndromu vyhoření a psychické zátěže. Dbát by se mělo na **duševní hygienu, na osobní rozvoj a rozvíjení profesních kompetencí**.

V rámci duševní hygieny jsou doporučovány **wellness programy**, které by měly být k dispozici na pracovištích pro učitele, aby jim byla poskytnuta péče o jejich zdraví, které

při této náročné profesi potřebují. V tomto konceptu se klade důraz na péči o tělo a jeho přijetí, s tím souvisí pohyb, pohybové aktivity a zdravá výživa, dále jde o duševní a duchovní rozvoj, kontakt s přírodou nebo soft skills. Tento program by měl být na škole **jako preventivní program k zabránění vzniku syndromu vyhoření**, avšak mnohdy je tento program využíván až z terapeutického důvodu, když už se začne syndrom projevovat. Tento program je jakási filozofie, která je založena na zdravém způsobu žití, které vede ke šťastnému a spokojenému životu. Níže se budu věnovat několika pilířům, které vedou právě ke zdravému životnímu stylu, které často souvisí s osobním rozvojem a rozvíjením profesních kompetencí.

Do **zdravého životního stylu** se řadí hned několik věcí, které se mají dodržovat. Dobrý životní styl je důležitý, protože dříve byly nejčastějšími příčinami úmrtí vážné nemoci, v dnešní době je to špatný životní styl. Global Burden of Diseases v roce 2004 zveřejnil, že nejčastější příčinou smrti je infekce a odhalil, že v roce 2030 bude nejčastější příčinou unipolární deprese. Proto je důležitá tzv. **medicína životním stylem**, která lidi učí vzorce zdravého chování, které ovlivňují zdraví a kvalitu života. Lidé, kteří trpí depresemi, na otázku, zdali dodržují pravidla zdravého životního stylu, ve většině odpověděli, že minimálně nebo nepravidelně, což vypovídá své o tom, že na psychické zdraví má životní styl vliv. Raboch uvádí, že dle výzkumů, se ženy dožijí o 14 let více a muži o 11 a půl let více, když jsou celoživotními nekuřáky, když mají více než 30 minut středně intenzivní fyzické aktivity denně, když konzumují alkohol jen mírně a mají kvalitní stravovací návyky. (Raboch, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)  
Do zdravého životního stylu můžeme řadit:

1. pravidelný pohyb,
2. dostatek spánku (souvisí s time managementem)
3. relaxace, mindfulness
4. péče o tělo
5. stravování
6. „šťastný způsob života“ ad.

**Pravidelný pohyb** patří k úspěšné prevenci stresu a syndromu vyhoření. Nepatří sem pouhé chození do fitness center, které lidi často nebaví a nenaplňuje, ale spadá sem hned několik každodenních a banálních aktivit. Nejjednodušším příkladem je běžná chůze,



stačí upřednostnit chození pěšky před využíváním auta či MHD nebo vyjít schody namísto vyvezení se výtahem. Dále to může být jízda na kole, plavání, poznávání přírody a památek, při kterém chodíme pěšky atd. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 68-71) Henning a Keller (1996) vysvětlují, proč je pohyb tak důležitý a zmiňují hned několik důvodů z hlediska zdraví fyzického i psychického, a to například odbourání fyzického napětí, pokles hladiny cholesterolu v krvi, který bývá často způsoben stresem, regulaci krevního tlaku, posílení imunitního systému, zlepšení odolnosti vůči zátěži ad. Zároveň tvrdí, že pro odbourávání stresu jsou vhodnější sporty vytrvalostní, mezi které patří výše zmíněná chůze, jízda na kole nebo běh na lyžích. (Henning, Keller, 1996, s. 81-82) Us centers for disease control and prevention v roce 2016 zveřejnili výsledky z výzkumů, kde zdůrazňují, že dospělí potřebují alespoň 2 a půl hodiny týdně aerobního cvičení k tomu, aby jejich tělo bylo zdravější, předcházeli psychickým nemocem a syndromu vyhoření. Bohužel v České republice ubývá lidí, kteří jsou fyzicky aktivní, a to i přestože je dokázáno, že lidé s fyzickou aktivitou mají mnohem menší sklony k výskytu depresí než ti, kteří aktivní pohyb nemají. (Raboch, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

**Dostatek spánku** je dalším předpokladem pro zdravý životní styl a pro udržení psychického a fyzického zdraví. Je dobré chodit spát každý den přibližně ve stejný čas. Doba spánku je velmi individuální, každopádně dospělému člověku by mělo stačit 6–8 hodin spánku denně k tomu, aby se cítil odpočatý. Nezáleží ale jen na čase, avšak také na kvalitě a hloubce spánku, jelikož pokud spí člověk mělce a budí se, může být člověk přes den unavený. Henning a Keller (1996) dávají několik tipů, jak mít zdravý a kvalitní spánek. Doporučují, abychom minimálně 15 minut před spaním dělali nějakou nenáročnou aktivitu, která nás uvolní. Touto aktivitou je i čtení, které ale nesmí být náročné, máme volit pohodovou četbu. Učitelé by svůj čas před spaním rozhodně neměli trávit opravováním sešitů nebo děláním příprav na hodiny. Před spaním je dobré myslet na něco hezkého, co nás uvede do pohody. Těžkému jídlu před spánkem je rozhodně lepší se vyhnout, vhodnější je jíst maximálně 2 hodiny před usnutím a raději lehká jídla. (Henning, Keller, 1996, s. 84-86) Pešek a Praško (2016) hovoří o tzv. **spánkové hygieně**, v jejíž souvislosti uvádí několik pravidel pro kvalitní spánek. V ložnici by neměly být žádné výrazné, rušivé předměty, postel by měla být pohodlná a měla by být využívána jen na spaní, což pro učitele může znamenat například to, že tam nebudou opravovat práce

žáků. Dále doporučují rituály před spaním a dodržování podobného času k usínání. (Pešek, Praško, 2016, s. 89-90)

V souvislosti se spánkem musím zmínit **time management** neboli zvládání svého času, jelikož to se spánkem velmi souvisí, protože si na něj musíme „vymezit čas“. Totiž to, že si člověk nedokáže správně zorganizovat čas, znamená, že nemá často ani dostatek času na odpočinek a spánek. Mnoho lidí nedokáže odhadnout svou energii a své síly k plnění povinností, často neví, že je důležité si je dělit podle priorit, a to, jak je povinnost důležitá a jak moc spěchá. Bártová (2011) klade důraz na to, že je velmi důležité si vyhradit čas na odpočinek a relaxaci, a rozhodně není dobré hned po vyučování vyrazit hned za dalšími povinnostmi. S tím souvisí zpomalení tempa, na které prozrazuje trik, a to, vzít si do úst například rozinku a pomalu ji nechat rozpouštět v ústech (minimálně 3 min), při tom se soustředit na chuť oné věci. (Bártová, 2011, s. 81-82) Stock (2010) uvádí několik dalších tipů, jak čas zvládat, aby nedošlo k zavalení úkoly a následnému stresu, že nic nestíháme. Učitelům doporučuje diář, kde si má plánovat i chvíle pro sebe. Člověk by si údajně měl naplánovat jen 60 % svého času a zbylých 40 % ponechat na neodkladné věci, které přijdou v průběhu dne. Zdůrazněné je určování priorit a posuzování závaznosti. V knize je představen Eisenhowerův princip, který povinnosti klasifikuje dle důležitosti a naléhavosti, ty, které nejsou ani důležité nebo naléhavé jsou označeny pojmem „žrouti času“. (Stock, 2010, s. 86-88)

**Relaxace** je dalším způsobem, jak se uvolnit a předcházet tak stresu. Pešek a Praško (2016) mluví o svalové relaxaci, která uvolňuje napětí svalů a má zklidňující účinky. Zmiňují také Östovu relaxaci, která je založena na bázi napínání a uvolňování jednotlivých svalů, kdy se svaly v napětí drží 3-5 vteřin, a poté se s výdechem 5-7 vteřin uvolňují. Aby byly vidět účinky, musí se tato relaxace provádět dvakrát denně přibližně 10 minut. S relaxací je spojeno také dýchání. Správné dýchání je obecně velkým problémem, jelikož často dýcháme velmi mělce a zrychleně, což vede ke zhoršování celkového napětí a zvládání emocí. Lidé by se měli soustředit na svůj dech, dýchat pomalu a hluboce. Na správné dýchání a celkově i na uvolnění je velmi vhodná jóga. (Pešek, Praško, 2016, s. 80-85) Stres a syndrom vyhoření se v životě učitele často objevuje právě z důvodu, že neumí relaxovat. Henning a Keller (1996) doporučují uvolňování svalů podobné výše zmíněné Östově relaxaci. Dále ale také radí, že je dobrá relaxace při hudbě, která má na člověka uklidňující vliv. Je samozřejmé, že ne u každé

hudby může člověk meditovat nebo relaxovat, vhodné jsou pomalé barokní skladby, například Bach nebo Vivaldi mohou být dobrou volbou. Stačí, když si jen zavřeme oči a necháme se unášet tóny. (Henning, Keller, 1996, s. 87-89) Relaxací nemusí být pouze různá cvičení a soustředění se na dech, ale také jakákoliv tvůrčí činnost, která nás vtáhne natolik, že nepřemýšlíme o běžných věcech, starostech a povinnostech, ale soustředíme se jen na danou aktivitu. Z tvoření nám zůstanou naše výtvořky, což je velmi dobré při překonávání stresu, jelikož si s tím můžeme vybavit pocity, jak dobře jsme se při tvorbě cítili. Také se to dá pojmout tak, že do výtvořky promítáme nějaké naše příjemné vzpomínky. (Švamberská Šauerová, 2018, s. 83)

S relaxací velmi souvisí **mindfulness**, o které na konferenci hovořil Dvořák. Mindfulness je typ mentálního tréninku, ve kterém jde o vědomé žití daného momentu (přítomnosti). Tento trénink může dopomoci tomu, aby byl lépe zvládnán stres a myšlenky a aby si lidé dokázali život lépe užít. Je to jakési zastavení, kdy znovu načerpáme energii. V současné době to totiž funguje tak, že když si chceme odpočinout, většinou vezmeme do ruky telefon a projíždíme nějaké novinky. To ale pro mozek není odpočinek, stále totiž pracuje. Proto je lepší se úplně zastavit. Naše mysl nám často někde „přeskakuje“, nežijeme přítomností, ale přemýšlíme o minulosti a o budoucnosti, mysl nám těká, a daří se nám tak hůře soustředit, a to všechno vede k tomu, že je zde větší pravděpodobnost úzkosti. Přínosy tohoto cvičení jsou zklidnění, lepší regulace stresu a emocí, více „tady a teď“ a lepší spánek. Když mindfulness člověk provozuje pravidelně, trvá delší dobu, než se nechá něčím vystresovat, a následně kratší dobu, než se vrátí „do normálu“. Při cvičení mindfulness si všímáme toho, co se v danou chvíli děje, dostáváme se více do kontaktu s emocemi a myšlenkami. Cvičit to můžeme v jakékoliv pozici (v sedě, v leže, není zde daný 1 způsob), hlavně nám to musí být pohodlné a musíme co nejvíce vnímat. Oči můžeme mít otevřené i zavřené. Zvolíme si nějaký objekt pozorování (dech, tělo, zvuky, strom, káva, jídlo, chůze...) a všímáme si ho moment za momentem. Určitě se stane, že mysl přeskóčí jinam, my si toho jen všimneme, myšlenku si nějak pojmenujeme a vrátíme se k objektu pozorování. Přirozeností naší mysli je myslet, nelze nemít myšlenky, a proto je důležité si to při cvičení mindfulness nevyčítat a brát to jako přirozenost. Cvičení je trénink, a bude se to tak časem zlepšovat. (Dvořák, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

**Péče o tělo** je též doporučované jako prevence stresu. Může sem být zařazeno například saunování, které zvyšuje imunitu, zlepšuje kůži a má velmi dobré účinky na psychiku člověka. Dále sem spadají masáže, při kterých si člověk dopřává odpočinek, ale zároveň tím může pomoci bolestem zad, které mohou vznikat špatným sezením, spánkem na špatné matraci, anebo také únavou a stresem. (Pešek, Praško, 2016, s. 85)

Významným faktem je, že Česká republika je ve spotřebě alkoholu ve světě na 2. místě. Samozřejmostí je, že konzumace alkoholu vůbec lidskému tělu neprosívá, a navíc při nadměrném užívání může vést k závislosti, která často může zavinit stres. Raboch provedl výzkum, ze kterého vychází, že deprese a **stravování** spolu hodně souvisí. Raboch dále uvádí, že v České republice hodně konzumujeme alkohol, jsme velcí kuřáci a oproti ostatním zemím velmi málo konzumujeme ryby. Dle výzkumů existuje souvislost mezi konzumací ryb a výskytem úzkostí a depresí. Například Německo a Kanada mají malou spotřebu ryb a větší výskyt depresí, oproti tomu Taiwan nebo Korea jsou velkými konzumenty ryb a výskyt depresí je u nich velmi malý. (Raboch, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020) Ne každý ví, že i strava může napomoci psychickému zdraví, a zabránit tak stresu. Je dokázáno, že pro dospělého člověka, který je zdravý, je nejvhodnější skoro bezmasá strava (maso jednou týdně) nebo plnohodnotná strava úplně bez masa. „Dlouhodobé výzkumy ukazují, že vegetariáni jsou vystaveni o 40 % nižšímu riziku onemocnění rakovinou i podstatě nižšímu riziku onemocnění srdce a krevního oběhu než běžní konzumenti masa.“ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996, str. 80 Za vhodnější jsou považována doma čerstvě připravená jídla oproti polotovarům nebo neustálému stravování se v restauracích, hůře fastfoodech. Důležitým aspektem je také způsob, jakým člověk jí. Na jídlo by měl být vyhrazen dostatek času, aby člověk jídlo nehltal, ale vychutnával si ho, v průběhu jídla by se člověk neměl nechávat rozptylovat jakýmkoliv rušivými elementy, jako je například televize, noviny nebo v dnešní době velmi častý telefon. (Henning, Keller, 1996, s. 79-81) Není nutné si počítat kalorie, stačí jen zapojit „selský rozum“ a dodržovat určitá obecně známá pravidla. Je dobré snížit příjem cukru, který konzumujeme úplně zbytečně například ve slazených nápojích anebo v různých laskominách. „Jednoduché cukry tělo rychle vstřebá, rychle stoupne hladina cukru a dočasně cítíme více energie. Potom ovšem hladina cukru zase rychle klesá, což nám zase zesílí pocit vyčerpanosti.“ PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, str. 86 Obecně známé také je, že bychom měli jídlo konzumovat

pravidelně v menších porcích přibližně 6krát denně. Když někdo konzumuje jen jedno větší jídlo denně, tělo má pak tendenci si jídlo ukládat, jelikož má strach, že už delší dobu zase pořádné jídlo nedostane. Mnoho lidí se také dopouští velké chyby, a tou je opominání snídaně, přitom ta tělu dodá energii a nastartuje metabolismus. (Pešek, Praško, 2016, s. 85-86)

**Aby lidé mohli předejít stresu, musí být odolní**, a to hodně souvisí se **šťastným způsobem života**. Při velkém soustředění se na práci, člověk často zapomíná na své koníčky a přátele, které jsou podmínkou ke spokojenému životu. K tomu, aby byl člověk šťastný, potřebuje rovnoměrně splňovat **3 podmínky**:

1. práce, která člověka bude naplňovat, bude mu dávat smysl a bude ho bavit.
2. volný čas a jeho využívání na koníčky a zájmy anebo na trávení chviliek s přáteli.
3. partner a rodina. (Pešek, Praško, 2016, s. 22-24)

Švamberk Šauerová (2018) se hned po „wellness programech“ zabývá **rozvojem profesních kompetencí** a „**technikami osobnostního rozvoje** jako součástí prevence duševního zdraví a prevence vzniku syndromu vyhoření“, což je **prvkem celoživotního vzdělávání a seberozvoje**, které má způsobovat zlepšování života člověka. Řadí sem formování klíčových dovedností a kompetencí:

1. osobní filozofii,
2. sebepoznání, sebepojetí,
3. pozitivní myšlení,
4. postoj,
5. životní cíle, vize a hodnoty,
6. přítomný okamžik,
7. sebedůvěru,
8. komunikaci,
9. supervizi atd.

V sebezdokonalování potřebujeme postoj, že za tím, co se děje stojíme my a nikdo jiný. Lidé, kteří vše připisují osudu a tvrdí, že vše už je předem dané, většinou nemají chuť ani důvod se v něčem zlepšovat, měnit nebo se posouvat dál. Můžeme to považovat za jakousi **osobní filozofii**, kdy přijmeme zodpovědnost za vlastní jednání, vlastně i za svůj celý život.

K tomu, abychom vůbec mohli činit nějaké změny, je potřeba **znát sám sebe**, a poté je člověk schopen **seberegulace** a změn. Jedním nástrojem **sebepoznání a seberegulace** je tzv. **sebemonitorování**, které spočívá ve vedení záznamů o svém chování. Dále si člověk může vypsát vlastnosti, které na sobě hodnotí jako dobré a které naopak jako špatné, může se také zamyslet nad nějakým špatným zlozvykem, který je stále opakován, a ten nadále rozebrat a prozkoumat, čím může prospívat, nebo proč by bylo dobré ho už nedělat.

Velmi důležitou věcí k prevenci syndromu vyhoření je také udržování **pozitivních myšlenek**. Lidé mají mnohdy tendenci více řešit a rozebírat zkušenosti a zážitky negativní. Zbytečné „šťourání“ v těchto špatných vzpomínkách je často dostává do negativního naladění. Proto je lepší toto spíše vypustit a přemýšlet nad věcmi hezkými. Samozřejmě ale že člověk nemůže vše úplně potlačovat, jelikož to by následně mohlo vést k výbuchu emocí. Také není dobré potlačovat vážné problémy, které jsou třeba řešit. V souvislosti s učitelským povoláním se jedná třeba o vážné problémy žáků. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 89-96, 107-112) Na pozitivní myšlení se soustředí Henning a Keller (1996), nabádají čtenáře k experimentu, ze kterého vyplývá, že člověk, který je v klidu má pravidelné a hluboké dýchání, je uvolněný, má mnohem menší možnost propadnout stresu, a tak stejně tomu je i při dobrých myšlenkách, při kterých je navozen tento stav, a je pak mnohem těžší se do stresu dostat.

S tím velmi souvisí **postoj**, který je v knize předveden na příkladu pesimisty (negativní myšlenky) a optimisty (pozitivní myšlenky). Na stole stojí sklenice s vínem, která je z poloviny vypitá. Optimista ji označuje za ještě napůl plnou, a pesimista už napůl prázdnou. (Henning, Keller, 1996, s. 62-63)

Janderková (2019) se stručně také věnuje problému, jak dosáhnout toho, aby se lidé chtěli sebevzdělávat a nečinilo jim to problém. Důležité k tomu je najít si **životní cíle, vize**, ve kterých člověk vidí smysl, což vede k vnitřní motivaci, a dále k následnému seberozvoji a sebevzdělávání. V dnešní době je často zmiňována tzv. prokrastinace, která vypadá tak, že člověk něco chce udělat, ale nedokáže se k tomu přemluvit. Jedním z důvodů je to, že máme nepřeborné množství možností, co můžeme dělat a často si vybíráme něco, do čeho nemusíme investovat tolik energie. Prokrastinace ale není lenost, jelikož při té nemáme žádný cíl. Odpočinek není prokrastinace, jelikož ten nám dodává energii k dosažení našeho cíle. (Janderková, 2019, s. 68-69)

V dnešní době se lidé stále někam ženou, chtějí mít dobrou kariéru, hodně peněz, úspěchy ve škole, chtějí být co nejlepší v rodině, v práci, ve sportu atd. Vše jde ale stíhat hodně těžko. Lidé se honí za úspěchem na všech frontách a nezbývá jim žádný čas na odpočinek, na rodinu anebo třeba na přátele. Nezastaví se a stále jsou myšlenkami někde v budoucnu, co mají stihnout, co musí udělat a na co nesmí zapomenout. V přítomnosti nejsou šťastní. V jejich myšlenkách je „až...“, tak budu šťastný“. Například „až dodělám školu, budu konečně šťastný, až mi zvýší plat, budu šťastný“. Lidé žijí v přesvědčení, že existuje něco mimo ně a že k nim přijde něco, co je učiní šťastnými. To je ale velký omyl, jelikož my sami jsme jediní, kdo můžeme zajistit naše štěstí. Podmínkou k tomu je **přítomný okamžik**. Jen tak se můžeme zastavit, přestat se hnát za povinnostmi, a předejít tak stresu a nátlaku. (Ptáček, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

Neopomenutelnými podmínkami pro prevenci stresu jsou **sebedůvěra, sebeláska, sebezpřijetí**. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 89-96, 112-113) Smetáčková, Štech a kol. (2020) dokonce tvrdí, že **sebedůvěra** je stejně důležitá jako kompetence. Jelikož pokud člověk kompetence má, ale nevěří si, může to být velmi kontraproduktivní. Synonymem k sebedůvěře je, momentálně častěji používané slovo, **self-efficacy**, neboli tzv. osobní účinnost. „Učitelská self-efficacy je definována jako učitelovo přesvědčení o jeho schopnostech plánovat, organizovat a realizovat různé výchovně-vzdělávací aktivity, které jsou základem pro dosažení pedagogických cílů.“ Bandura, 2006 cit. dle Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 73 Self-efficacy je též jedním způsobem, jak se vyhnout syndromu vyhoření a dosáhnout profesní spokojenosti. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 73)

V neposlední řadě je prospěšné zvládat **asertivní komunikaci**. „Asertivitu chápeme jako otevřené, poctivé a přiměřené vyjádření vlastních pocitů a potřeb, postojů při zachování vlastní sebeúcty a respektu k ostatním.“ BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011, str. 75

Další prevencí je **supervize**, která je důležitou oblastí v profesním rozvoji, pomáhá většímu uspokojení z práce a vyšší efektivitě. Lze ji provádět skupinově i individuálně. Supervize je pracovní nástroj, ze kterého je vždy na konci nějaký profit pro cílového „klienta“ – žáka. „Supervize je definována jako setkání dvou a více odborníků, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty (kazuistická supervize) a v oblasti vztahové (týmová supervize). Existuje i supervize manažerská (supervizevedení,

poradenského týmu).“ Modernějším a velmi podobným pojmem pro supervizi je **koučink**. S tím rozdílem, že supervize je spíše podpora, zatímco koučink pracuje se stanovováním cílů a výkonností. Supervizor je školou najímán a není zaměstnancem školy. Je průvodcem, který pomáhá reflektovat vlastní práci pedagogů a pomáhá nalézat nová řešení. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 210-212)



## 4. Psychická zátěž, stres a syndrom vyhoření

V této kapitole je mým cílem popsat, co to je **stres a syndrom vyhoření**, jelikož jim učitelé při vykonávání jejich profese mohou propadnout. Vysvětlím, jaké jsou nejčastější **příčiny** jejich vzniku a jejich **projevy**. U syndromu vyhoření popíšu i jeho **fáze**, jelikož se stává, že učitelé nejsou syndrom vyhoření schopni rozpoznat (hlavně v počáteční fázi, a to ani u sebe ani u ostatních).

### 4.1 Psychická zátěž a stres

„**Stres** je druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž.“ HENNIG, C. KELLER, G., 1996, str. 15

Bártová (2011) objasňuje, že stres pochází z latinského slova stringere, což v překladu znamená něco jako stahovat, nebo utahovat uzel kolem krku u trestaného, anebo být vystaven různým tlakům, což už samo o sobě vypovídá, co to stres je.

Definic je hned několik, za nejvíce srozumitelnou a výstižnou považuji tu od fyziologa Hanse Selye, kterého Bártová (2011) cituje: „Stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený.“ Selye cit. dle BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011, str. 10

Stresu předchází tzv. **frustrace**, která vzniká v situaci, když nejsou uspokojeny potřeby člověka. Reakcí bývá:

1. přímá agrese,
2. skrytá agrese, nebo
3. únik.

Při **agresi přímé** člověk reaguje podrážděně na okolí, zatímco při **agresi skryté** sám na sebe. Při **úniku** člověk „utíká“ před řešením problému.

Selye považuje stres jako normální součást života a jakési zpestření, ale pouze do té doby, než to přejde do negativního stresu, který už člověk není schopen zvládat. Také jako první přišel s pojmy **distres** – stres, který je považován za negativní a **eustres** – stres, který je považován za pozitivní. V této době už ale také používáme pojmy **hyperstres** – stres, který už člověk nezvládá a nedokáže se mu přizpůsobit a **hypostres** – stres, který člověk dokáže ještě zvládnout.

Stres spouští tzv. **stresory**. (Selye cit. dle Bártová, 2011, s.10-13) Stresory jsou jevy, které způsobují stres. V učitelském povolání se vyskytují unikátní stresory, které v ostatních profesích nejsou, například hlučné prostředí, stoprocentní výkon po dobu 5-6 hodin, velká odpovědnost a malé finanční ohodnocení a společenské uznání, navzdory náročnosti profese. Smetáčková, Štech a kol. (2020) na základě výzkumu realizovaném v roce 2016/2017 rozdělují učitelské stresory na 3 typy:

1. stresory v oblasti vztahů s dětmi, rodiči a kolegy,
2. stresory v oblasti zvládnání výuky v heterogenních třídách a
3. stresory v oblasti postavení učitelství ve společnosti. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 52-53)

Obecně existují **vnější spouštěče** stresu, mezi ně patří například sledování médií, ve kterých je spousta negativních zpráv, negativní emoce v okolí nebo časová tíseň. Na druhé straně stojí **vnitřní spouštěče**, což je například nevyspání, únava, hlad, dehydratace atd.

Nešpor tvrdí, že vnitřním spouštěčům můžeme zabránit, a to **sebeuvědomováním**. Člověk si potřebuje uvědomovat sám sebe, aby zjistil, co mu chybí a co potřebuje. Následně tělo jen musí být poslechnuto. (Nešpor, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020) Ptáček přirovnává lidské tělo k telefonu, jelikož my jako lidé máme též nějakou vnitřní baterii. Když se vybije telefon, nepřemluvíme ho vlídnými slovy, aby ještě fungoval a vydržel navíc 1 hodinu, musíme ho dát dobít na nabíječku, a až pak je zase schopný fungovat. Tak stejně je to s námi a s naším tělem. (Ptáček, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

Přemíra stresu pro člověka samozřejmě není dobrá, vede totiž k přetížení a může vyvrcholit **syndromem vyhoření** nebo **psychickými poruchami**. Na stres se ale může nahlížet i **pozitivně** a když ho nemáme dostatek, může dojít k **syndromu znužení**. Stres, který považován za užitečný, se nazývá **přiměřený stres**, který vede k lepšímu výkonu člověka a upozorňuje na nebezpečí pro organismus, a tak ho může ochránit. Při některých situacích můžeme zažívat pozitivní i negativní stres zároveň. Pešek, Praško (2016) uvádějí jako příklad povýšení v práci, kdy máme radost, jelikož jsme byli povýšeni za naši výkonnost, ale zároveň i strach, zdali jsme na novou pozici dost dobří. (Pešek, Praško, 2016, s. 12-13)

Stres má několik **příznaků**, které se dle Světové zdravotnické organizace dělí do tří skupin:

1. **fyziologické** příznaky,
2. **emocionální** příznaky a
3. příznaky **v chování a jednání**.

Mezi **fyziologické příznaky** patří bušení srdce, bolest těla, nechutenství, plynatost v břišní oblasti, bolest břicha a křeče v něm, nedostatek sexuální touhy, u žen nepravidelnost a změny v cyklu, napětí svalů, bolest hlavy, ekzém nebo dvojitě vidění.

Do **emocionálních příznaků** se řadí: nečekané a rychlé změny nálad, přehnané trápení se s nepodstatnými věcmi, neschopnost projevit své pocity, přehnaná starost o vlastní vzhled a zdravotní stav, omezení kontaktu s lidmi a zvýšená podrážděnost.

**Behaviorální příznaky** jsou: nerozhodnost, nepozorné řízení auta, horší snášení nemocí, větší náchylnost k nim a delší rekonvalescence, problémy s jídlem, větší konzumace alkoholu, cigaret, drog, menší pracovní výkonnost, změna denního režimu, kousání nehtů, skřípání zuby, záděrky na prstech, agresivita a neschopnost soustředit se. (Bártová, 2011, s.16-18)

**Stres u pedagogických pracovníků** je velmi rizikový, jelikož se často stává, že se z něj stane stres chronický nebo že jsou učitelé více náchylní k infekčním onemocněním, poněvadž se snížila jejich imunita. To může vést k začarovanému kruhu, ze kterého není cesta ven, protože častější nemocnost způsobuje absenci v práci, což vede k dalšímu stresu. Při stresu chronickém, oproti stresu akutnímu, většinou neznáme jasnou příčinu stresu a úzkosti. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22-23)

Psychické nemoci jsou v dnešní době nazývány **diseases of modernity**, jelikož dříve jich nikdy nebylo tolik jako nyní. Ve světě trpí 1 třetina populace během svého života nějakými psychickými poruchami. V České republice se četnost lidí na psychiatrii za posledních 20 let více než zdvojnásobila. Od roku 2003 do roku 2017 nastal obrovský nárůst ve spotřebě antidepresiv. Lidské tělo je evolučně připraveno na krátkodobý stres, člověk na něj může reagovat buďto útokem nebo útekem. Na dlouhodobý stres ale evolučně připraveni nejsme, ten je totiž charakteristický pro naše novodobé životy. Dle studií je stres v současné době úplně jiný než ten, který zde býval a na který jsme

připraveni. Stres je zde stále s námi, a to i z důvodu moderních technologií. (Raboch, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ, 2020)

## 4.2 Syndrom vyhoření

V případě dlouhodobé ignorace nadprůměrné stresové zátěže se může rozvinout **syndrom vyhoření**. Proto je velmi důležité se stresem pracovat správně a řídit se alespoň některými principy z předešlé kapitoly. Maslach (2003) interpretuje přirovnání syndromu vyhoření sociální pracovnice a zdravotní sestřičky. Sociální pracovnice vyhoření přirovnává k čajové konvici. Konvice se nachází na plamenu, který hřeje na plné obrátky (řešení problémů, velké nasazení), po několika letech se ale voda vypaří, ale plamen stále hřeje, čímž pádem se z konvice stává konvice vyhořelá, které hrozí prasknutí. Zdravotní sestřička přirovnává syndrom vyhoření k elektrickému drátu, kterým proudí až příliš moc energie, a tudíž shoří. (Maslach, 2003, str. 1-2)

Pojem **syndrom vyhoření** nebo také **vyhasnutí** byl poprvé užít H. J. Freudenbergerem v roce 1974, kterým popisoval pracovníky psychicky nebo fyzicky vyčerpané. V dnešní době je ale tento pojem spojen s určitými profesemi (učitelé, zdravotníci, policisté, terapeuti atd.). Obecně řečeno, ohroženými jsou **pracovníci v lidských službách**. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 15)

Často zmiňovaným jménem v souvislosti se syndromem vyhoření je **Maslach**. Ta hned zpočátku začala zkoumat syndrom vyhoření, o kterém bylo napsáno jen pár řádků. Neměla žádné odhady, „předsudky“ ani teorie, které by chtěla dokázat a začala zkoumat syndrom vyhoření od úplného začátku. Maslach vytvořila standardizované „měřítko“ na syndrom vyhoření, které je nazýváno „Maslach Burnout Inventory (**MBI**)“ a je nyní nejvíce používaným „měřítkem“ vyhoření ve výzkumech. MBI zkoumá míru vyhoření na základě 3 podskupin:

1. emoční vyčerpání,
2. odcizení,
3. pokles výkonnosti. (Maslach, 2003, 10-12)

„Během několika desetiletí se objevily různé definice syndromu vyhoření, které se shodují na tom, že se jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a

snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu, a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi.“ PEŠEK, PRAŠKO, 2016, str. 16

Smetáčková, Štech a kol. (2020) vysvětlují **syndrom vyhoření** jako velký úbytek energie, zájmu, zápalu a chuti pracovat, který trvá několik týdnů či měsíců. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 41) Opakem syndromu vyhoření je **profesní spokojenost**.

Vandenberghe and Huberman (1999) tvrdí, že **největší sklony k syndromu vyhoření** mají lidé v profesích, ve kterých se pracuje s lidmi, v těchto zaměstnáních je totiž stěžejní vztah mezi nimi. Tzv. **interpersonální profese** mohou způsobovat emocionální vypětí. Ukázkovým případem je **učitelství**. Učitelé mají každodenní intenzivní kontakt se žáky. Vztah se žáky může být často pro učitele jednou z největších odměn v jeho povolání, ale na druhou stranu může být i nejvíce vyčerpávajícím aspektem. Syndrom vyhoření je i v učitelství ovlivňován **individuálními, institučními a společenskými vlivy**, které mohou zapříčínovat profesní spokojenost: smysl práce, úspěchy, profesní růst s nabývajícími zkušenostmi, učení se novým věcem, péče o vztahy s kolegy a žáky, rovnováha mezi prací a soukromým životem... (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 2-4)

Výzkum, který zrealizovali Smetáčková, Štech a kol. (2020) je prozatím největším českým výzkumem, který se zabývá učitelským vyhořením. Tohoto šetření se zúčastnilo 2 394 vyučujících na ZŠ. Jeho cílem bylo zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření v ČR a na co by se měla zaměřovat prevence. Pozitivním zjištěním je, že ačkoliv je učitelská profese velice náročná, **81 % učitelů v České republice je odolných vůči zátěži**. U 20 % se objevovaly projevy syndromu vyhoření, z toho 5 % opravdu závažných. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 56-57)

Dle WHO (Světové zdravotnické organizace) není syndrom vyhoření klasifikován jako nemoc, ale spadá do doplňkové kategorie diagnóz. To s sebou nese určité nevýhody, například to, že pojišťovna nehradí léčbu vyhořelého. (Stock, 2010, s. 14) Syndrom vyhoření je ale uváděn v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN), kterou WHO vydává a kterou se řídí lékařské postupy při stanovování diagnózy. Syndrom vyhoření dlouho v MKN zařazen nebyl, po zařazení se ale nestal samostatnou diagnózou. Až v roce 2019 byl zařazen mezi **pracovní fenomény s definicí**, že vychází z „chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý“. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 46)

Lidé, kteří syndrom vyhoření neuznávají, tvrdí, že zde existuje skoro od počátku lidstva, akorát nebyl pojmenovaný. Stock (2010) je ale přesvědčen, že jde o docela novou diagnózu, která je způsobena **dnešní dobou** (práce, rozpady rodin, technika...). Syndrom vyhoření způsobuje chronický stres a dlouhodobá nerovnováha mezi zátěží a odpočinkem. (Stock, 2010, s. 14-15) Dojde k situaci, že odolnost člověka už nevydrží neustálý nátlak a dojde k vyhoření. (Pešek, Praško, 2016, s. 18)

### 4.3 Příčiny syndromu vyhoření a předpoklady k vyhoření

Syndrom vyhoření zapříčiňuje **chronický stres**, který vzniká na základě **stresorů**:

1. **psychických** (čas, velké vytížení),
2. **fyzických** (hlad, hluk, vyrušování),
3. **sociálních** a
4. **společenských** (konflikty s kolegy, špatné pracovní prostředí, ztráta blízkého člověka).

Příliš mnoho stresových faktorů, které na člověka působí nepřetržitě, způsobuje, že člověk nemá možnost obnovit síly. Pokud je člověk stresorům vystaven příliš dlouho, vzniká výše zmíněný **chronický stres**. (Stock, 2010, s. 16-18)

První skupinou příčin jsou **individuální psychické příčiny**, mezi které patří myšlenkové postoje a vzorce. Ty si člověk často odnáší z dětství od rodičů, samozřejmě si je ale v průběhu života tvoří i sám. Tyto myšlenky a zažitá paradigma lidí dostávají do stresových situací. Postoj, který u nás vyvolává stres je ten, že musíme být dokonalí a bezchybní nebo že nedostatky jsou chybou. Špatný je také pocit méněcennosti nebo strach z nepochopení. Mnoho učitelů také zastává postoj, že musí mít od každého uznání, což též vede ke stresu. (Bártová, 2011, s. 24-27) V této souvislosti velkou roli v životě hraje, zdali je člověk typ **proaktivní** nebo **reaktivní**. **Reaktivní typy** osobnosti mají větší pravděpodobnost k pociťování stresu. Tito lidé si myslí, že nemůžou sami moc ovlivnit a svou zodpovědnost přenášejí na druhé, zatímco lidé s **proaktivním postojem** se aktivně podílejí na tom, jak jejich život vypadá, věří, že situace můžou ovlivnit a nesou za svůj život zodpovědnost. Další individuální psychickou příčinou stresu je **ztráta smyslu** každodenní práce. Vzhledem k tomu, že je hledání smyslu podmínkou k lidské motivaci, je velmi důležité vidět smysl ve vlastní práci. Pokud se tak neděje, učitel má pocit

stereotypu a musí vyvinout mnohem více energie. Toho si poté všimne i okolí, které na to začne reagovat, a to pak vede ke stresovým situacím. V neposlední řadě mezi individuální psychické příčiny stresu patří náročná životní situace.

Druhou skupinou jsou **individuální fyzické příčiny**, kam řadíme například nedostatek odolnosti vůči stresu, což ovlivňuje nervový systém, nebo nezdravý způsob života jako je nadváha, nadměrné užívání alkoholu, kouření nebo braní drog, z čehož stres stále více narůstá, a pak se může vyvinout v chronický stres.

Předposlední skupinou dle Henninga a Kellera (1996) jsou **institucionální příčiny** neboli vliv školního prostředí. (Henning, Keller, 1996, s. 23-34) Stresovat pedagoga mohou nepostačující malé prostory, nevhodné osvětlení, velký hluk, špatné vnitřní klima nebo špatné manažerské vedení učitelů. Do institucionálních problémů též můžeme zařadit pedagogův čas, jelikož učitel má jen desetiminutové přestávky, které ale stejně velmi často věnuje žákům, a tak nenastane prostor pro regeneraci. Některé pedagogy zároveň stresuje, že hodina má jen 45 minut a nestihnou tak vše, co chtějí. Pro to, aby učitel neměl stres způsobený institucionálními problémy, musí v pedagogickém sboru fungovat dobrá komunikace, spolupráce, a vedení by mělo projevovat učitelům svou důvěru. V neposlední řadě je také velmi podstatná dobrá příprava budoucích učitelů na vysokých školách, kde by studenti neměli získávat jen faktické vědomosti, ale měli by být připravováni na krizové situace.

Poslední skupinou jsou **příčiny společenské**. To, co se totiž odehrává v životě společenském, ve velkém měřítku dopadá i na život ve škole. Faktory, které školní život ovlivňují jsou vývoj rodiny nebo vývoj populace dětí a adolescentů. Rodinný život se s postupem času vyvíjí. V dnešní době jsou mnohem častější rozvody, rodiče mají na své děti méně času a nahrazují jim to materiálními věcmi, a to vše velmi působí na vývoj dítěte. Do problémů společenských řadíme i pohled společnosti na profesi učitele, který často není lichotivý, ba naopak. V dnešní době se také bohužel často děje, že rodič vidí jen své dítě, které považuje za nejlepší, bezchybné a chyby hledá v učiteli. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 34-36)

Maslach (2003) ale zastává názor, že je ale až příliš často při hledání příčin vzniku syndromu vyhoření kladená otázka „Kdo syndrom vyhoření způsobil?“, která by měla spíše znít „**Co syndrom vyhoření způsobil?**“. Je totiž efektivnější se zaměřovat na

situace, které vedou k syndromu vyhoření než detailně zkoumat osobnosti lidí, kteří k němu přispívají. Bohužel lidé často hledají chybu jen v sobě, a tak přeceňují osobnostní a podceňují situační faktory v souvislosti se syndromem vyhoření. Je velmi časté, že chování člověka je posuzováno na základě jeho osobnostních charakteristik, a nepřihlíží se k tomu, že to, jak se chová, může být ovlivněno situacemi, ve kterých se momentálně nachází. Maslach toto stanovisko používá i ve svých výzkumech. Ví sice, že osobnost ovlivňuje syndrom vyhoření, ale ještě více ho ovlivňují kritické situace, ve kterých se člověk v práci nachází, a proto se jimi při výzkumech zabývá více. (Maslach, 2003, s. 13-16)

Dle Bártové (2011) je velmi častým důvodem syndromu vyhoření **ztráta smyslu**. Člověk potřebuje mít pocit, že je důležitý a užitečný, ať už v práci nebo v rodině. (Bártová, 2011, s. 57) S životním smyslem hodně souvisí i **hodnoty**, které člověka, stejně jako smysl, motivují k práci a lepším výkonům. K velmi špatné situaci dochází, když se hodnoty člověka míjí s hodnotami v zaměstnání, to vede člověka k jednání proti vlastnímu přesvědčení, a dochází tak k vnitřním konfliktům, které jsou pro člověka stresorem, a tím pádem i spouštěčem syndromu vyhoření.

Další častou příčinou syndromu vyhoření je zaměstnání, kde jsou velmi **obtížné podmínky** a **nároky** (fyzické i emocionální), **soutěživost**, nebo **strach ze ztráty zaměstnání**. V současné době to na trhu práce funguje tak, že je snaha mít co nejméně zaměstnanců, z důvodu úspory financí, kteří ale mají čím dál tím více práce, protože té je stále stejně. Člověk, který z důvodu náročnosti práce vyhoří, se dostane do začarovaného kruhu, protože do práce musí investovat mnohem více energie a úsilí, čímž se ale ještě více vyčerpá.

Častým problémem, který se nám může v práci stát, je **vyrušování** z naší práce. Člověk se nemůže soustředit jen na 1 věc, kterou by dokončil a šel by k dalšímu úkolu, je totiž neustále něčím vyrušován (telefony, e-maily, někdo něco potřebuje...).

Dalším stresorem, který můžeme v zaměstnání mít a který může vést k syndromu vyhoření, je **špatný kolektiv**, **nespravedlnost** nebo **neposkytování prostoru k samostatnosti**. Zaměstnavatel nedává dostatek volnosti, neustále někoho kontroluje, naléhá na lepší výkon, nenechá zaměstnance samostatně pracovat a rozhodovat. (Stock, 2010, s. 31-40)



Dle Costy a McCrae (1992) existuje tzv. „Five-Factor Model“, dle kterého existuje 5 osobnostních rysů, které předurčují, zda člověk vyhoří či nevyhoří. Jsou to:

1. emoční stabilita,
2. extraverte,
3. svědomitost,
4. příjemnost a
5. otevřenost.

**Emoční stabilita** je předpoklad k tomu být bez negativních emocí jako jsou úzkosti, deprese, nepřátelství nebo frustrace. **Extraverte** odráží míru, do jaké je člověk veselý, společenský a nadšený. **Svědomitost** je míra, do jaké je člověk zaměřen na dosahování výsledků, do jaké je spolehlivý, organizovaný a zodpovědný. **Příjemnost** se vysvětluje jako míra, do jaké člověk spolupracuje, do jaké je starostlivý, důvěřivý a empatický. **Otevřenost** je vysvětlována jako míra, do jaké člověk touží být jedinečný, do jaké je otevřený změnám a rozmanitosti. (Costa & McCrae, 1992 cit. dle ALARCON, G., ESCHLEMAN, K. J., BOWLING, N. A., 2009, 246-247)

Syndrom vyhoření se nejčastěji dle Bártové (2011) objevuje u lidí, kteří jsou vysoce zapálení do své práce a považují ji za **smysl svého života**. Dále je nejfrekventovanější výskyt vyhoření u profesí, které **pracují s lidmi**, jak jsem již několikrát uváděla. (Bártová, 2011, s. 54-56) Při práci s lidmi dochází k velkému emočnímu vyčerpání, jelikož velkou část práce tvoří interakce s lidmi. Když se člověk vyčerpá, má pocit, že „ze sebe ostatním už nemůže dávat nic“. A není to tak, že by nechtěl, ale nemůže kvůli nadměrné únavě. (Maslach, 2003, s. 2-3)

Huberman, Vandenberghe (1999) tvrdí, že **učitelé**, kteří jsou do své práce zapálení, jinak řečeno „hoří“, mohou také snadno vyhořet. Jsou to ti učitelé, kteří jsou své práci až moc oddaní, jsou až příliš svědomití a berou učitelství jako jejich poslání. Takoví učitelé milují děti, chtějí pomoci všem „slabým“ žákům, nikdy nechtějí ve škole chybět, mají přehnaná očekávání, že jejich děti budou motivovaní a vděční... Po nějakém čase ale učitel naneštěstí zjistí, že jeho představy nejsou naplňovány, a pomalu vyhořívá. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 55)

Pešek a Praško (2016) tvrdí, že existují určité **faktory**, které předpovídají vznik syndromu vyhoření. **Rizikovými faktory jsou**: osobnost typu A, perfekcionismus, stresující

myšlenkové postoje, nízké sebevědomí, vysoká míra empatie, nadměrná potřeba soutěživosti a úspěchu, nadměrná očekávání, velké nadšení při začátku pracovní kariéry, potlačování emocí, neschopnost odpočinku a relaxace, přílišná potřeba zalíbit se druhým, nízká míra sebereflexe, nedostatečná prestiž povolání, převysoké nároky a množství práce, nedostatek úspěchů, nespravedlivost, nedobré finanční ohodnocení, obtížní lidé, se kterými pracuji, osamělost, špatný partner, nedostatek přátel a tělesného pohybu, špatná strava a špatné podmínky k žití. (Pešek, Praško, 2016, s. 18)

**Vznik syndromu vyhoření u učitelů ovlivňuje hned několik dalších specifických aspektů.** Huberman a Vandenberghe tvrdí, že roli hraje pohlaví, věk, počet roků v praxi nebo rodinný stav. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 18) Smetáčková, Štech a kol. (2020) na svých výzkumech ale často nenašli spojitost mezi těmito aspekty a syndromem vyhoření. Zkoumali například, zdali platí, že výskyt syndromu vyhoření je u učitelů velmi časté, protože ve školství pracuje více žen, které mají větší sklony k vyhoření. Zahraniční výzkumy totiž uvádí, že u žen je oproti mužům větší pravděpodobnost k syndromu vyhoření. To je způsobeno tím, že ženy musí skloubit kariéru, rodinný život, péči o děti a o domácnost, což je velmi náročné a často to způsobuje zátěž, jelikož nemohou práci věnovat tolik, kolik by si představovaly. Smetáčková, Štech a kol. (2020) ale uvádí, že v jejich výzkumech se tato souvislost nepotvrdila. Neplatí, že by ženy měly větší sklony k vyhoření. Rozdíl, který z výzkumu vyplynul je ten, že muži měli větší problémy v oblasti emoční a ženy ve fyzické.

V jejich výzkumech se neprokázala ani jasná souvislost mezi věkem, délkou praxe a syndromem vyhoření, zatímco v zahraničních výzkumech se uvádí, že platí čím delší praxe, tím větší náchylnost k syndromu vyhoření. Smetáčková, Štech a kol. (2020) ale uvádí, že nejméně ohrožení jsou učitelé do 5 let a nad 25 let praxe.

V jejich výzkumech také zjistili, že platí, že kdo žije dlouhodobě ve spokojeném partnerství a má dobré rodinné zázemí, má menší pravděpodobnost, že vyhoří. Naopak, lidé, kteří nemají dobré partnerské vztahy a rodinu, jsou syndromem vyhoření více ohrožení. Ve výzkumu se též zjistilo, že špatná ekonomická situace jedince zapříčiňuje projevy syndromu vyhoření. Projevy syndromu jsou dle výzkumu také častější u žen, které mají potomky do 15 let, a ještě častější u těch, které k tomu žijí bez partnera.

Smetáčková, Štech a kol. nezjistili vztah mezi vzdělávacím stupněm a syndromem vyhoření. Z výzkumu nevyplývá, že mají učitelé 1. stupně větší pravděpodobnost, že vyhoří. Zjistilo se ale, že prvostupňoví učitelé vykazují více kognitivních projevů vyhoření, zatímco učitelé druhostupňoví více projevů emočních. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 58-60)

Učitelé často vyhoří kvůli tzv. **konfliktu rolí** (dilematech, o kterých píše v podkapitole „Profese učitele“). Učitelé totiž často bojují s tím, kolik práce má být uděláno a kolik se opravdu reálně kvalitně uděláno kvůli časovému tlaku. Dalším rozparem je například fakt, že učitelé mají třídy s velkým počtem studentů, kde každý student je na jiné úrovni a má jiné individuální potřeby. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 22)

#### 4.4 Fáze syndromu vyhoření a jeho příznaky

Syndrom vyhoření se v počátcích velmi špatně rozeznává od stresu a deprese. V této podkapitole se pokusím co nejpodrobněji popsat, jak se syndrom vyhoření projevuje, čím se vyznačuje, a jak probíhá.

Je důležité zmínit, že vyhoření se u člověka neobjeví náhle, z hodiny na hodinu nebo ze dne na den, je to delší proces, který je rozdělen do několika fází. Tyto fáze nelze stoprocentně a přesně časově ohraničit a definovat, můžou se různě prolínat, opakovat a někdy se některé ani neobjeví. Pešek a Praško (2016) uvádí **5 fází**.

1. První z fází je tzv. **idealistické nadšení**, které začíná při nástupu do nové práce. Nový zaměstnanec je nadšený, maximálně motivovaný (až přemotivovaný), vše vidí růžově a pracuje na nejvyšší výkon. Myslí si, že všem musí pomoci, že vše musí udělat dokonale a věnovat se všemu naplno, má veliké ideály a očekávání.
2. Po nějaké době přichází **stagnace**, kdy si člověk začíná uvědomovat, že všechna ta píle byla a je zbytečná, jelikož stejně ničemu nepomáhá a nikdo ji neocení. Začíná převažovat touha po pohodlném a pohodovém zaměstnání bez náročných úkolů a výzev. Zaměstnanec „procitá“ a začíná vidět pravou realitu jeho nové práce.
3. Třetí fází je **frustrace**, kdy pracovník vidí nevýhody a náročnost své práce a chvílemi si začíná připadat jako oběť. Práce již člověka nenaplňuje, ale způsobuje mu spíše naštvání a pocity smutku.

4. Poté přichází **apatie**, kdy už člověk není na práci nahněvaný, ale je k ní, jak už název fáze napovídá, apatický. Je to přirozená ochranná reakce na to, že práce již není naplněním, ale spíše trápením. Člověk zaujme postoj, že práci přetrpí a dělá jen to, co je opravdu třeba, nechce výzvy a náročné úkoly a o práci se nechce bavit. V této fázi už se začínají projevovat problémy jako bolest hlavy nebo velká únava, větší konzumace alkoholu nebo častější absence v práci.
5. Po této fázi už přichází fáze poslední, kterou už je samotný **syndrom vyhoření**, který je finálním emočním vyčerpáním. (Pešek, Praško, 2016, s. 19-20)

Smetáčková, Štech a kol. dle jejich výzkumu uvádějí 3 nejčastější scénáře, jak se u učitelů vyvine syndrom vyhoření.

1. Prvním scénářem je „**od nadšení k vyhoření**“. Jedná se o učitele, kteří do školství přicházejí s velkým nadšením a ideály, jak budou vycházet se žáky a s kolegy, jak zavedou spoustu novinek, jak budou učit... Nejdříve jsou tito učitelé opravdu velmi aktivní a do své práce vkládají opravdu hodně energie, avšak po nějaké době, kdy zjistí, že se jim nedaří naplňovat jejich představy, začnou být frustrovaní, následně apatičtí a ve finále vyhořelí.
2. Dalším scénářem je tzv. „**únava materiálu**“. Tito učitelé po dlouhou dobu vykonávají svou profesi bez problémů, avšak jednou se začínají cítit unavení z důvodu dlouhodobého vykonávání profese a „nátlaku“ na přizpůsobení se novinkám. Postupně jim dojde energie a síla a může nastat vyhoření.
3. Posledním scénářem je „**trvalý nesoulad**“. Někteří učitelé se cítí vyčerpání profesí jako takovou, jelikož pro ně není vhodná a nejsou v ní spokojeni.

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření způsobuje velké vyčerpání, ztrátu zájmu a nadšení, je jasné, že práce tudíž nezpůsobuje člověku uspokojení a radost, ale spíše naopak. Člověk toto může projevovat například tak, že se snaží v práci trávit co nejméně času a vkládat do ní co nejméně své energie. Ve školním prostředí to může znamenat, že učitel přichází na poslední chvíli a odchází co nejdříve, vyhýbá se kolegům a jakýmkoliv úkolům navíc. Vyhořelého učitele velmi snadno rozhodí nějaké nečekané události, není otevřený jakýmkoliv novinkám a nechce se zlepšovat. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 41-45)

Stock (2010) popisuje **3 nejčastější příznaky syndromu vyhoření**:

1. **vyčerpání,**
2. **odcizení a**
3. **výkonnostní pokles.**

**Vyčerpání** bývá fyzické (chronická únava, málo energie, bolest těla a svalů, problémy se spánkem, nízká imunita, zažívací potíže a potíže s pamětí) a emoční (bezmoc a beznaděj, ztráta sebeovládání a přehnané reakce, strach, apatie, smutek).

**Odcizení** se může vztahovat ke kolegům, k nadřízeným, ke klientům, k žákům... Vyhořelý člověk se s nimi nechce vídat, jelikož pro něj představují přítěž. Člověk v podstatě zaujímá lhostejný postoj ke všem a ke všemu. Odcizením může vznikat špatné pracovní klima, vnitřní rezignace, ztráta zájmu a cílevědomosti. Člověk, který býval snaživý a zapálený do práce, je najednou úplným opakem. Odcizení může nastat i v soukromé oblasti. Člověk se syndromem vyhoření může být k okolí apatický, nebo naopak agresivní.

**Pokles výkonnosti** je zpravidla způsoben ztrátou důvěry v sám sebe. I když je to jen subjektivní (v podstatě nepravdivé) hodnocení, nižší efektivita práce se opravdu začíná projevovat. Jedinec často na úkoly, které dříve zvládal bez problémů, potřebuje více času a energie. K dočerpání energie už nestačí jen víkend, v pokročilejším stádiu už ani dovolená. (Stock, 2010, s. 30-37)

Dle Vandenberghe a Hubermana (1999) se emoční vyčerpání u učitelů projevuje pocitem, že už studentům „ze sebe“ nemohou dávat tolik, kolik dávali dříve, jsou zároveň cyničtí, pesimističtí a někdy bezcitní. Emočně vyčerpaní učitelé se často cítí neúspěšní a neefektivní v učení a demotivovaní k práci. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 16)

**Hlavními příznaky syndromu vyhoření** ve shrnutí tedy jsou:

1. emoční vyčerpání,
2. fyzické vyčerpání,
3. odcizení (vůči kolegům, nadřízeným),
4. negativní postoj (k životu, k sobě samému, k práci),
5. ztráta schopnosti navázat a udržet společenské vztahy,
6. pocit méněcennosti,

7. ztráta sebeúcty,
8. pokles výkonnosti a
9. ztráta motivace. (Stock, 2010, s. 30-37)

Nejpoužívanějším nástrojem pro zjišťování míry syndromu vyhoření je dotazník již výše zmíněný **Maslach Burnout Inventory**. Projevy Maslach podobně jako Stock selektovala do tří typů příznaků: fyzické a emoční vyčerpání, snížená pracovní výkonnost a zvýšený cynismus a odcizení. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 42)

Jak jsem již zmiňovala, syndrom vyhoření se často zpočátku špatně odlišuje od jiných psychických problémů. Syndrom vyhoření je od deprese odlišen tím, že se týká výhradně pracovního prostředí. Kdežto deprese se může dotýkat všech oblastí života. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 46)

Z výzkumů vyplývá, že v západních a východních zemích 60-70 % učitelů prokazuje známky stresu a u nejméně 30 % se projevují příznaky syndromu vyhoření. Tato čísla jsou alarmující kvůli **důsledkům**. Stres a syndrom vyhoření zapříčiňuje hned několik jevů: nemocnost, deprese, užívání alkoholu a drog, častá nepřítomnost v práci, brzký odchod do důchodu, nedostačující výkony a nevhodné chování učitelů (křičení na žáky, přehlížení chyb při opravování testů...), změny nálad nebo sociální chování. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 38-39)

Smetáčková, Štech a kol. (2020) ve výzkumu zjistili, že přibližně pětina učitelů prokazuje známky vyhoření, a cca dvě třetiny jsou syndromem vyhoření ohroženi.

Pokud učitelé pocítují příznaky syndromu vyhoření, měli by začít situaci řešit a podnikat určité kroky. Vyhořelý učitel by si měl **uvědomit a pojmenovat, co se děje**. Je dobré vše sepsat na papír, z něhož vyplyne, že opravdu něco není v pořádku a že jde o vážný problém. Následně by se měl vyhořelý člověk **rozhodnout, že začne situaci a problémy s ní spojené řešit**. To znamená, že sám člověk bude chtít něco změnit (bude mít vnitřní motivaci k uzdravení). Vyhořelý učitel by měl také o **problému s někým mluvit**, s kolegy, s vedením nebo školním psychologem, k tomuto kroku jsou ale třeba dobré podmínky na pracovišti. K uzdravení je třeba, aby škola poskytla prostor pro léčení vyhořelého. Pokud má vyhořelý učitel podporu doma, je dobré **požádat o pomoc i své blízké**. Dalším krokem je **kontaktovat lékaře nebo jiného odborníka**. Pomoci může psycholog, psychoterapeut, psychiatr a lékaři v případě přidružených zdravotních

problému. Pokud to situace vyžaduje, je vhodné si vzít **pracovní volno**. Posledním krokem je zvážit, **zda v zaměstnání zůstat, či si najít jiné zaměstnání**.

Vyhořelý učitel si může hledat informace hned na několika spolehlivých **webových stránkách** (ucitelskevyhoreni.cz, nevypustdusi.cz, vyhoreni.cz, mojra.cz ad.) či se může na internetu obrátit na **bezplatnou poradnu**. Další možností je využití telefonických linek důvěry. V případě vyhoření je též dobré oslovit svého praktického **lékaře** či psychologa, psychoterapeuta anebo psychiatra. (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 216-219)

### III. SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část pojímá 4 kapitoly, které jsou dále děleny do podkapitol. Na začátku každé kapitoly jsem uvedla, čeho se kapitola bude týkat, a proč jsem právě toto téma do své práce zařadila.

První kapitola nese název „Učitel“. V této kapitole jsem se snažila na základě znaků profese obhájit, že je učitelství opravdu profesí. Učitel splňuje většinu kritérií. Musí 5 let studovat a dosáhnout vysokoškolského titulu k tomu, aby mohl tuto profesi vykonávat. Dále pak učitel musí mít vysoké teoretické znalosti, je přínosný pro společnost a zároveň u něj shledáváme autonomii. Následně jsem shrnula náročnost této profese, která tkví například v podceňování profese společností, v malém finančním ohodnocení, v množství nároků kladených na učitele a v nárocích kladených na psychiku. V další podkapitole jsem se věnovala rizikovým rysům osobnosti pro učitelství, kterými jsou například: workoholismus, perfekcionismus a přílišná ctižádostivost. V této kapitole jsem také považovala za nezbytné zmínit kompetence, které by měl učitel mít. Po prostudování kompetencí jsem zjistila, že o vymezení kompetencí učitele se snažilo a snaží mnoho odborníků, ale všichni zmiňují rovinu osobnostní – péči o duši, z čehož vyplývá, že je pro učitele k vykonávání profese velmi důležitá. V rámci psychohygieny by učitelé měli profesně růst, o čemž též píší. Pro učitele, je nutné celoživotní vzdělávání, které učitele stále posouvá dál, pomáhá jim, aby nezapadali do stereotypu a přizpůsobovali se stále přicházejícím novým trendům. V poslední části zmiňuji aktuální trendy ve školství, které ovlivňují profesi učitele, prvním z nich je demokratizace vzdělávání, kdy děti ze všech vrstev mají právo se vzdělávat ve stejných školách, což vede k velké heterogenitě tříd. Druhým trendem je snadná dostupnost informací, což vede k tomu, že učitel už není pro žáky „představitelem vědění“ a zároveň k tomu, že nemusí moc přemýšlet, aby nějakou informací dostali. Posledním trendem, o kterém se zmiňuji, jsou „zásahy“ okolí do práce učitele. Učitel se musí zodpovídat vedení, kolegům, rodičům a široké veřejnosti, a samozřejmě se nemůže zavděčit všem, což způsobuje nátlak.

Druhá kapitola se věnuje **studiu učitelství pro 1. stupeň**. Každý student učitelství na fakultě profesně zraje. Klíčová je momentálně při studiu schopnost sebereflexe. Stále se ale odehrává boj mezi množstvím teorie a praxe při studiu učitelství, o čemž píší v 1. podkapitole. Z toho plynou otázky, jak hluboké má být vzdělání učitelů pro 1. stupeň



a jestli má být více praktického, či teoretického zaměření. V tomto ohledu hrají velkou roli vzdělávatelé budoucích učitelů. Dle některých odborníků se stále na fakultách setkáváme s učiteli, kteří studenty ovlivňují negativně, jelikož nepředávají přínosné informace do praxe, učí příliš teoreticky, frontálně, a nerespektují trendy aktuálního vzdělávání. Příčinou tohoto jednání vysokoškolských profesorů je jejich nízké ohodnocení, Proto se oni namísto zkvalitňování jejich výuky, věnují svým akademickým činnostem, na základě kterých jsou ohodnocováni. V této kapitole jsem několikrát kladla důraz na spolupráci vysokých škol s fakultními školami a na důležitost sebereflexe a seberozvoje. V poslední podkapitole jsem se věnovala předmětům, které studenti po dobu svého pětiletého studia absolvují, a rozboru jejich sylabů. Zjistila jsem, že předmětů, které se v průběhu studia věnují osobnostnímu a profesnímu rozvoji, psychohygieně a syndromu vyhoření, je v porovnání s ostatními předměty velmi málo. Záleží tudíž na dobrých fakultních učitelích v průběhů pedagogických praxí, kteří by v těchto ohledech studentům taktéž mohli rozšířit obzory.

Ve třetí kapitole s názvem „**Psychohygiena**“ hovořím o odolnosti vůči zátěži, která je pro učitele klíčovou kompetencí z důvodu velké náročnosti jeho profese, která může způsobit stres či syndrom vyhoření. Na budování odolnosti se z velké části podílí právě psychohygiena, která je zároveň prevencí stresu a syndromu vyhoření. Do technik péče o duši patří například: pravidelný pohyb, kvalitní spánek, čas na relaxaci, péče o tělo, zdravé stravování, čas na své koníčky, rodinu a přátele, pozitivní myšlení, sebedůvěra...

V poslední kapitole jsem shrnula poznatky o **stresu** a o **syndromu vyhoření**, jelikož jsou jimi pedagogové ohroženi. Pokud se pedagogové nevěnují péči o duši, jsou méně odolní, a častěji podléhají stresu, který způsobují tzv. stresory. Příznaky stresu jsou často velmi podobné příznakům syndromu vyhoření s tím rozdílem, že když je člověk ve stresu, může mu pomoci dovolená, víkend, spánek nebo krátké volno. Naopak, když dlouhodobý stres vygraduje v syndrom vyhoření, nepomůže učiteli už žádné volno, „baterka se úplně vybije“ a už „ji nejde dobít“ volnem, a to ani dvouměsíčními prázdninami. Stres a syndrom vyhoření může zapříčinit hned několik faktorů: negativní zprávy (televize, sociální sítě...), časová tíseň, únava, nevyspání, hlad, dehydratace, špatné myšlenkové postoje a vzorce, touha po dokonalosti a bezchybnosti, pocit méněcennosti, strach z nepochopení, ztráta smyslu (života, práce...), nezdravý způsob života, malé prostory a špatné osvětlení ve škole, velký hluk, špatná komunikace a spolupráce s kolegy. Příznaky

syndromu vyhoření se pak dělí do 3 skupin fyzické a emoční vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti.

Z teoretické části ve shrnutí vyplývá, že učitelství je náročnou profesí, a proto je třeba věnovat pozornost prevenci stresu a syndromu vyhoření. Odolnost je pro učitele klíčová, a tak je třeba aby učitelé měli kompetence v oblasti psychohygieny, které už mají být rozvíjeny v průběhu studia na fakultě.

K tomu, aby učitelé **dokázali účinně předcházet syndromu vyhoření musí** vědět, že v jejich profesi musí klást zřetel na zvyšování odolnosti vůči stresu a prevenci. Odolnost a prevence se odvíjí od znalostí v oblasti psychohygieny. Učitelé by měli vědět, že jejich profese je velmi psychicky náročná, a tak by měli znát techniky psychohygieny a aplikovat je do svého života. Do těchto technik se řadí i sebevzdělávání, které způsobuje, že učitelé aktivně přistupují ke svému osobnostnímu a profesnímu rozvoji.

## IV. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Metodologie výzkumu

#### 5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a předpoklady

Cílem výzkumu v mé diplomové práci bylo zjistit, jaký je **rozdíl v postoji k osobnostnímu rozvoji, v kompetencích v oblasti psychohygieny a ve vědomí o syndromu vyhoření, mezi studenty učitelství pro 1. stupeň v 1. a 5. ročníku**. Praktická část prezentuje výsledky mého výzkumného šetření. Ke sběru je využita výzkumná metoda **dotazník**.

#### Výzkumné otázky

1. Jak přistupují studenti učitelství pro 1. stupeň ke svému osobnostnímu rozvoji v 1. ročníku a jak v 5. ročníku?
2. Jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku?
3. Do jaké míry studenti učitelství pro 1. stupeň ví o riziku syndromu vyhoření (co ho způsobuje, jaké jsou jeho projevy a jak mu přecházet...) v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku?

#### Předpoklady

Předpoklady usuzuji na základě poznatků z teoretické části.

**PŘEDPOKLAD 1:** Studenti učitelství pro 1. stupeň v 5. ročníku kladou na osobnostní rozvoj větší důraz než studenti v 1. ročníku.

Přestože studenti 5. ročníku po dobu svého studia absolvovali jen 7 předmětů, které se zaměřují na osobnostní rozvoj, předpokládám, že budou mít v těchto ohledech znalosti větší. Předpokládám to i z důvodu, že v průběhu svého studia absolvovali několik praxí, kde se setkávali s fakultními učiteli a vedli reflektivní semináře, kde se s těmito tématy určitě setkali.

**PŘEDPOKLAD 2:** Studenti učitelství pro 1. stupeň mají v 5. ročníku větší kompetence v oblasti psychohygieny, než studenti 1. ročníku.

Podobně jako u osobnostního rozvoje předpokládám, že 7 předmětů, které se zaměřovali na kompetence v oblasti psychohygieny, a praxe na školách napomohli k tomu, že budou mít v těchto ohledech studenti 5. ročníku znalosti větší.

**PŘEDPOKLAD 3:** Studenti učitelství pro 1. stupeň 1. a 5. ročníku ví o riziku syndromu vyhoření ve stejné míře.

Předpokládám, že o riziku syndromu vyhoření budou studenti vědět stejně jako studenti 1. ročníku, jelikož na tuto problematiku je zacílen jen jeden předmět. A zároveň fakt, že syndrom vyhoření ohrožuje pracovníky, kteří pracují s lidmi, je obecně známý.

## 5.2 Metoda výzkumu

Ke sběru dat jsem využila výzkumný nástroj **dotazník**.

Mými respondenty jsou studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z oboru Učitelství pro 1. stupeň, kteří studují v 1. a 5. ročníku, jelikož mým cílem je zjistit rozdíl mezi nimi. Respondenti museli splňovat výše zmíněné podmínky, tzn. že jsem uskutečnila **záměrný výběr**. „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ (Gavora, 2000, s. 64)

Dotazník se skládá ze **tří částí**. První je vstupní část, kde je respondentům vysvětlen cíl dotazníku a přínos jejich odpovědí. Druhá část obsahuje vlastní otázky a část třetí slouží k poděkování respondentům za vyplnění. (Gavora, 2000, s. 99-100)

Dotazník obsahoval 11 otázek, které jsou uzavřené, otevřené i polouzavřené. Uzavřené otázky již nabízejí určité odpovědi a jejich výhodou je jejich jednoduché vyhodnocení. Otevřené otázky dávají respondentům prostor vyjádřit jejich vlastní názor, tudíž respondenta neomezuje v jeho odpovědi. Jsou však pro respondenty náročnější, zaprvé časově a zadruhé tím, že musí správně a srozumitelně formulovat svou odpověď. Náročnější jsou otevřené otázky i pro výzkumníka, jelikož je jejich vyhodnocování podstatně složitější. Získané odpovědi se musí nejprve vhodně kategorizovat a až poté vyhodnocovat. Otázky polouzavřené nejdříve obsahují otázku alternativní, a poté ještě žádají vysvětlení/objasnění odpovědi. Můj dotazník konkrétně zahrnuje **7 otázek uzavřených, 1 polouzavřenou otázku a 3 otázky otevřené**.

Obsaženy jsou **3 škálové otázky**. (Gavora, 2000, s. 102-105) Takové otázky obsahují posuzovací škály, na základě kterých se zjišťuje míra či intenzita vlastnosti jevu. Škály mívají většinou 3, 5, 7 nebo 9 stupňů, které ovlivňují jemnost posouzení. S růstem stupňů stoupá jemnost posouzení. Počet stupňů je vždy lichý, aby byl určen nějaký střed a od něj symetrický počet stupňů. (Gavora, 2000, s. 88) Já jsem do svého dotazníku zařadila 5stupňové škály.

Otázky **1 a 5** jsou orientované na výzkumnou otázku „Jak přistupují budoucí učitelé 1. stupně ke svému osobnostnímu rozvoji?“

Otázky **2, 3, 4, 9** směřují na kompetence budoucích učitelů 1. stupně v oblasti psychohygieny.

Otázky **6, 7, 8, 10, 11** se zaměřují na znalosti o syndromu vyhoření.

K mému sběru dat byly zapotřebí dva dotazníky, jeden pro 1. ročník a druhý pro ročník 5., které jsou v podstatě stejné, ale liší se ve formulaci vstupní části.

Dotazník byl kvůli COVID 19 vyplňován jen online formou, jelikož jsem nemohla přijít do tříd a čekat až bude můj dotazník vyplněn. Online podobu jsem zvolila i z důvodu toho, že jsem počítala s větší návratností, než kdybych respondentům dávala dotazník v papírové podobě a oni mi ho následně museli posílat poštou, nebo se se mnou museli složitě domlouvat na předání. K tvorbě dotazníku jsem využila Google formuláře a nastavila jsem, aby byl vyplňován anonymně. O tom jsem ve vstupní části mé respondenty informovala. Dle Gavory (2000) jsou anonymní dotazníky vyplňovány více pravdivě, jelikož se anonymitou předchází „přibarvování“ odpovědí. (Gavora, 2000, s. 106)

Výzkumný nástroj jsem na základě své teoretické části konstruovala sama, a musela jsem tedy zjistit, zdali funguje, a proto byla nezbytná **předvýzkumná část, tzv. pilotáž**. (Gavora, 2000, s. 13)

### 5.3 Pilotáž

Po sestavení dotazníku bylo žádoucí provést jeho **pilotáž**, abych předešla špatně provedenému výzkumu a potvrdila si, že je můj dotazník validní. Tento předvýzkum byl proveden na **menším počtu respondentů**. U každé otázky bylo žádoucí, aby jí

respondent rozuměl a chápal, jak má odpovídat. Za klíčové jsem též považovala, aby si respondent dokázal vždy vybrat alespoň jednu odpověď a nechyběla mu nějaká možnost.

Pod zasláný dotazník pro „předvýzkumné“ respondenty byla přiložena **prosba o zpětnou vazbu**. Požádala jsem respondenty, aby si všechny otázky prošli ještě jednou a zaměřili se na jejich srozumitelnost, pochopitelnost a na to, jak jsou otázky formulované. Zdůraznila jsem hlavně otázky 4, 5, 9 a 10, jelikož ty jsem považovala za problematictější v ohledu porozumění. Se všemi respondenty jsem po jejich vyplnění osobně nebo po telefonu konzultovala, jak rozuměli otázkám, abych se ujistila, že mnou položenou otázku respondenti chápali stejně jako já, a potvrdila si tak, že z odpovědí dostanu přesně to, co chci otázkou zjistit.

Pilotáž dotazníku jsem provedla dohromady s **15 respondenty**, a po jejich zpětné vazbě jsem upravila malé detaily ve formulaci otázek. Dle respondentů si z nabídky odpovědí vždy vybrali alespoň jednu možnost, a nebylo tedy nezbytné odpovědi upravovat. V ohledu funkčnosti dotazníku jsem nezjistila žádné problémy. Finální podoba dotazníku je součástí příloh (č.1).

#### 5.4 Zpracování dat

Při ověřování předpokladů, jde o jejich přijetí, či vyvrácení. Toho lze dosáhnout pouze na základě sběru dat, jejich dalším zpracováním a vyhodnocením. Při vyhodnocování dat hraje roli statistika. (Chráška, 2016, s. 16)

Získané odpovědi jsem tedy následně zpracovala a k vyhotovení získaných dat jsem využila **grafy**, které jsou mnou okomentované. Dle Gavory (2000) jsou grafy velmi výhodnou formou zpracování, jelikož jsou přehledné a úsporné, a není tak následně třeba data sáhodlouze popisovat.

Získaná data jsem následně interpretovala. **Interpretace** je neopomenutelnou částí při vyhodnocování výzkumu. Slouží k vysvětlení „pouhých“ nic neříkajících čísel. Není to tudíž jen jejich popis, ale jejich výklad. Při interpretaci se porovnávají získané údaje se stanovenými předpoklady, dále se výzkumník opírá o teoretické poznatky. K interpretaci je tudíž třeba dobře chápat získané údaje a grafy, ale zároveň se dobře orientovat v dané problematice. (Gavora, 2000, s. 134-136)

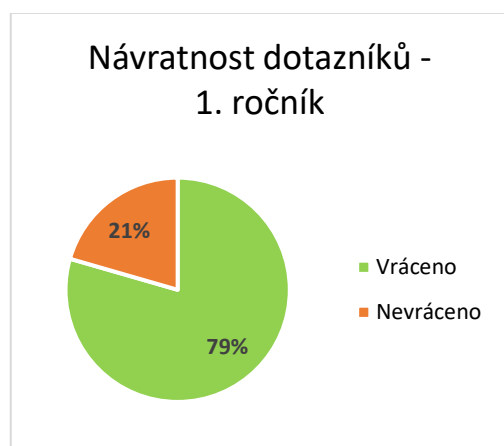
Odpovědi studentů popisují v **procentech** (např. 30 % studentů), jelikož kdybych je popisovala v jednotlivých počtech respondentů (12 studentů), bylo by to těžce představitelné, jelikož návratnost dotazníků (viz níže) v 1. a 5. ročníků nebyla stejná, tzn. že 10 studentů v 1. ročníku neznamená stejné procentuální zastoupení jako v 5. ročníku.

## 5.5 Návratnost dotazníků

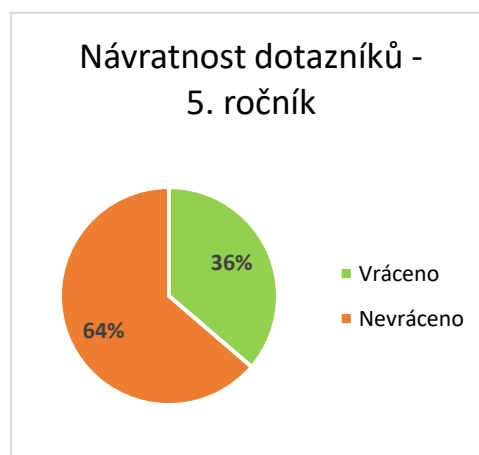
Dotazníkové šetření probíhalo v **únoru 2021**. Případné odpovědi respondentů zaslané po dni 1. 3. 2021 už nebyly do výsledků výzkumu započítány.

V prvním ročníku byla návratnost dotazníku značně vyšší než v pátém ročníku. Dle mého názoru to bylo z důvodu, že na rozesílání dotazníků prvnímu ročníku se podílela má vedoucí práce, která poslala dotazníky k vyplnění v rámci předmětu OSV, který vyučuje. Oproti tomu, studenti v 5. ročníku neměli tak velkou motivaci k vyplnění, jelikož jsem jim dotazník poslala sama a jediný „stimul“ k vyplnění pro ně byl, že se budou podílet na získání zajímavých dat, která s nimi po dokončení výzkumu můžu sdílet.

V 1. ročníku ze **112 zaslaných** dotazníků bylo získáno **89 vyplněných**, což činí **79 %** návratnost. V 5. ročníku se vrátilo „jen“ **41 vyplněných** dotazníků ze **113 poslaných**. Návratnost 5. ročníku tedy byla **36 %**. Celková návratnost dotazníků byla 58 %. Z celkem **225 respondentů** dotazník vyplnilo **130**. Níže uvádím názorné grafické vyhodnocení návratnosti dotazníků.



Graf č. 1 – návratnost dotazníků – 1. ročník



Graf č. 2 – návratnost dotazníků – 5. ročník



Graf č. 3 – celková návratnost dotazníků

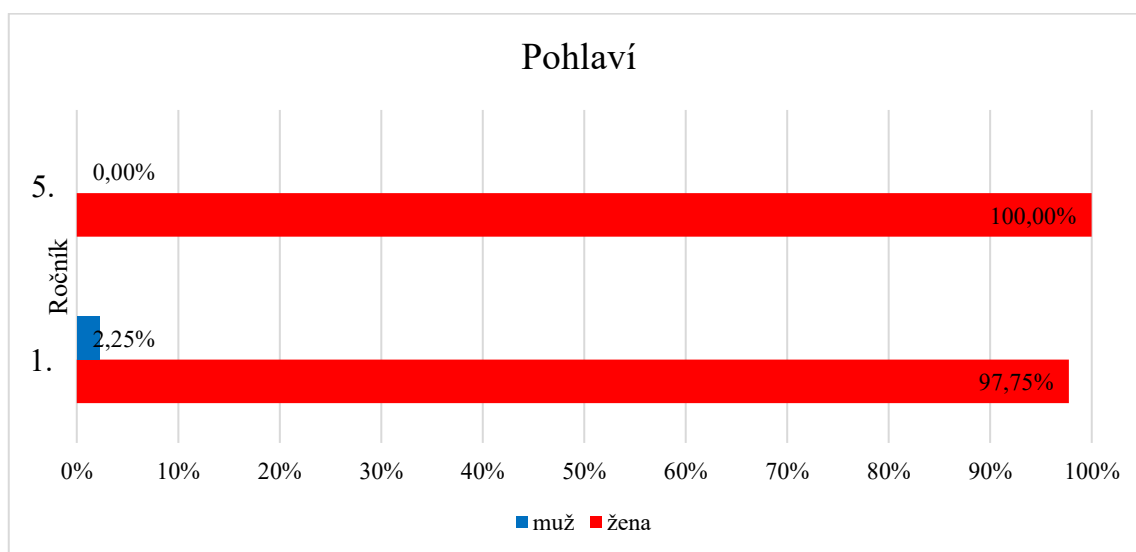


## 6. Výsledky a interpretace výzkumu

### 6.1 Pohlaví

	1. ročník		5. ročník	
žena	87	97,75 %	41	100,00 %
muž	2	2,25 %	0	0,00 %

Tabulka č. 1 – pohlaví



Graf č. 4 – pohlaví

Mého dotazníkového se účastnilo 87 žen (**97,75 %**) a 2 muži (**2,25 %**) z prvního ročníku a 41 žen (**100 %**) a 0 mužů z pátého ročníku.

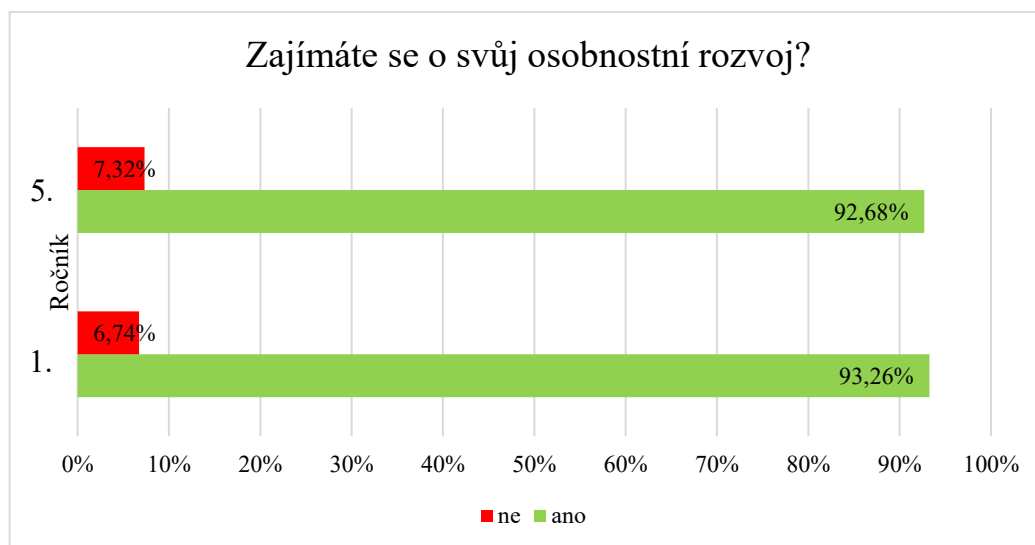
Na základně mé teoretické části jsem předpokládala, že dotazník budou vyplňovat převážně ženy, jelikož ve školství (hlavně na 1. stupni) toto pohlaví převažuje.

### 6.2 Otázka č. 1

„Zajímáte se o svůj osobnostní rozvoj (= rozvoj osobnostních kompetencí)?“

	1. ročník		5. ročník	
ano	83	93,26 %	38	92,68 %
ne	6	6,74 %	3	7,32 %

Tabulka č. 2 – otázka č. 1



Graf č. 5 – otázka č. 1

Z grafu jednoznačně vyplývá, že mezi studenty 1. a 5. ročníku v zájmu o osobnostní rozvoj je jen minimální rozdíl **0,58 %**. Přibližně **93 %** studentů (1. i 5. ročníku) **se zajímá o rozvoj osobnostních kompetencí**.

Touto otázkou jsem mířila na mou výzkumnou otázku „Jak přistupují studenti učitelství pro 1. stupeň ke svému osobnostnímu rozvoji v 1. ročníku a jak v 5. ročníku?“. Chtěla jsem zjistit, zdali se u studentů liší zájem o osobnostní rozvoj na základě ročníku, ve kterém se nachází.

Z teoretické části vyplývá, že je velmi důležité, aby byli studenti připraveni na náročnost jejich profese, což hodně souvisí s rozvojem osobnostních kompetencí. (Rodová, Horká, Lojdová, 2019, s. 9) Na základě teoretické části jsem očekávala, že v 5. ročníku bude zájem o osobnostní rozvoj větší, jelikož se po dobu studia na fakultě má pracovat na rozvoji kompetencí. Existují profesní kompetence, se kterými by měl každý student odcházet z fakulty, a do kterých se řadí i osobnostní rozvoj. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 51-54) Dalo by se tudíž očekávat, že zájem o osobnostní rozvoj bude růst s délkou studia, protože studenti absolvují několik předmětů, které jsou zacílené na rozvoj osobnostního rozvoje. Z mého výzkumu ale vyplývá, že o tom, jestli se student zajímá o svůj osobnostní rozvoj, nerozhoduje ročník, ve kterém se nachází. Z této otázky vyvozují závěr, že **ke svému osobnostnímu rozvoji tedy přistupují studenti 1. a 5. ročníku stejně**.

### 6.3 Otázka č. 2

„Napište, co pro Vás znamená pojem psychohygienu.“

1. ročník	
celkem	
89	
Student pojem zná	Student pojem nezná
89	0
100 %	0 %

Tabulka č. 3 – otázka č. 2

5. ročník	
celkem	
41	
Student pojem zná	Student pojem nezná
41	0
100 %	0 %

Tabulka č. 4 – otázka č. 2

Z odpovědí studentů vyplývá, že **všichni** dokázali vysvětlit, co **pojem psychohygienu znamená**.

Touto položkou jsem mířila na výzkumnou otázku „Jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku?“. Chtěla jsem zjistit, zdali studenti znají pojem psychohygienu.

A to i v 1. ročníku, nebo se s ním seznámí až v průběhu fakulty, kdy se dozvídají, že je učitel vystavován každodennímu stresu, a potřebuje tak znát zásady duševní hygieny. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 6-9) Studenti z 5. ročníku absolvovali několik předmětů, které byly zaměřené na psychohygienu, tudíž by se dalo předpokládat, že budou v tomto ohledu zdatnější. Dle odpovědí respondentů lze tvrdit, že studenti v 1. i 5. ročníku pojem psychohygienu znají, jelikož ho všichni dokázali nějakým způsobem vysvětlit. Dalo by se tudíž tvrdit, že **kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny jsou stejné v 1. i 5. ročníku**.

Tato otázka byla otevřená, a proto bylo třeba odpovědi respondentů rozdělit do něco říkajících skupin. Vytvořila jsem 2 skupinky:

**1. student pojem zná**

**2. student pojem nezná**

Švamberk Šauerová (2018) vysvětluje psychohygienu jako jakousi sbírku zásad, pravidel a technik, jak být odolný vůči stresu, jak se vyrovnávat s náročnými životními situacemi, jak řešit problémy a jak předcházet psychické námaze. Nejčastější odpovědi studentů bylo: „péče o duši“ nebo „čištění duše“. Vyskytovaly se ale i delší definice, vybírám některé z nich:

• 1. ročník:

- „Činnosti, které jsou pro mě příjemné a pomáhají udržovat mé psychické zdraví.“,
- „Je to něco, jak očistit nejen svou duši, ale především mysl.“,
- „Pro mě je to péče o mé duševní zdraví. Má úzkou souvislost se životosprávou, v jaké společnosti se nacházím, jak se stravuji, jestli svému tělu dávám dostatečný odpočinek, spánek. psychohygienu bych popsala jako cestu k psychické vyrovnanosti, kdy se snažím pracovat sama na sobě, mít srovnané rodinné vztahy i když nemusí být nejlepší, uvést je na pravou míru. Dále si uvědomovat proč dělám to co dělám, jestli to pro mě má nějaký smysl.“,
- „Věda o tom, jak posilovat duševní zdraví, a jak se dopracovat k tomu, aby člověk žil v nějaké duševní rovnováze.“,
- „Preventivně se starat o svou psychiku. Tedy abych se cítila dobře (psychicky vyrovnaná), i když není například hezké počasí.“,
- „Je to všechno, co můžeme udělat pro svoje psychické zdraví, abychom se cítili lépe. Měla by to být taková očista od stresu, který život každý den přináší.“...

• 5. ročník:

- „Znamená pro mě nacházet harmonii mezi pracovním a osobním životem, pečovat o svoje tělo, mysl i duši.“,

- *„Psychohygienu je péče o mé duševní zdraví. Jsou to metody, rady, aktivity (apod.), jak se chránit před depresemi, vyhořením...“*,
- *„Vědomá dlouhodobá (zejména preventivní) práce na sobě samém, na své psychické kondici.“*,
- *„Péče o mé psychické zdraví, způsob, jak být odolnější proti stresu.“...*

Po zjištění, že pojem psychohygienu dokáží všichni nějakým způsobem vysvětlit, jsem uvažovala, že by možná bylo lepší, aby studenti museli vybrat správnou definici, která by ověřila, zdali pojmu opravdu správně rozumí. Dále jsem si uvědomila, že by bylo ještě přínosné zkoumat, zdali se význam tohoto pojmu dozvěděli na fakultě, nebo už ho znají z jiného zdroje, z čehož by se dalo vyzkoumat, zdali se Pedagogická fakulta podílí na rozvoji kompetencí v oblasti psychohygieny. Kdybych tudíž výzkum realizovala ještě jednou, určitě bych šla více do hloubky, a doptávala bych se, zdali se s termínem psychohygienu seznámili na fakultě, či se o něm dozvěděli jinak, či význam tohoto slova jen intuitivně vymysleli.

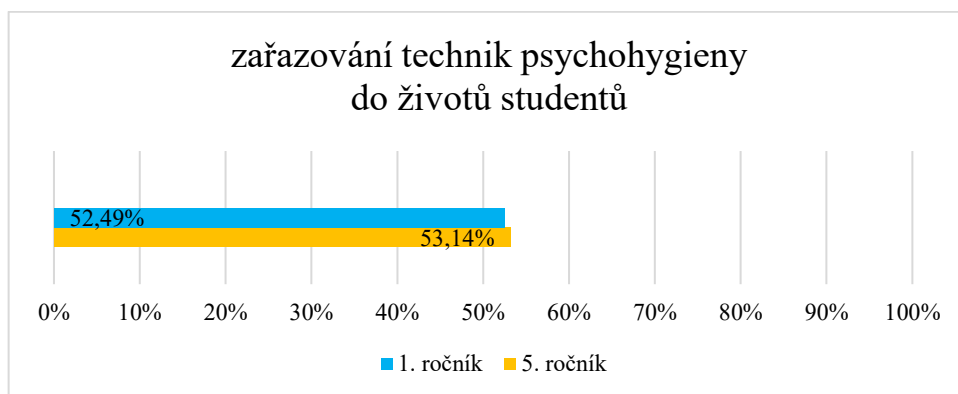
## 6.4 Otázka č. 3

„Vyberte z následujících vět všechny, které platí pro Váš život:“

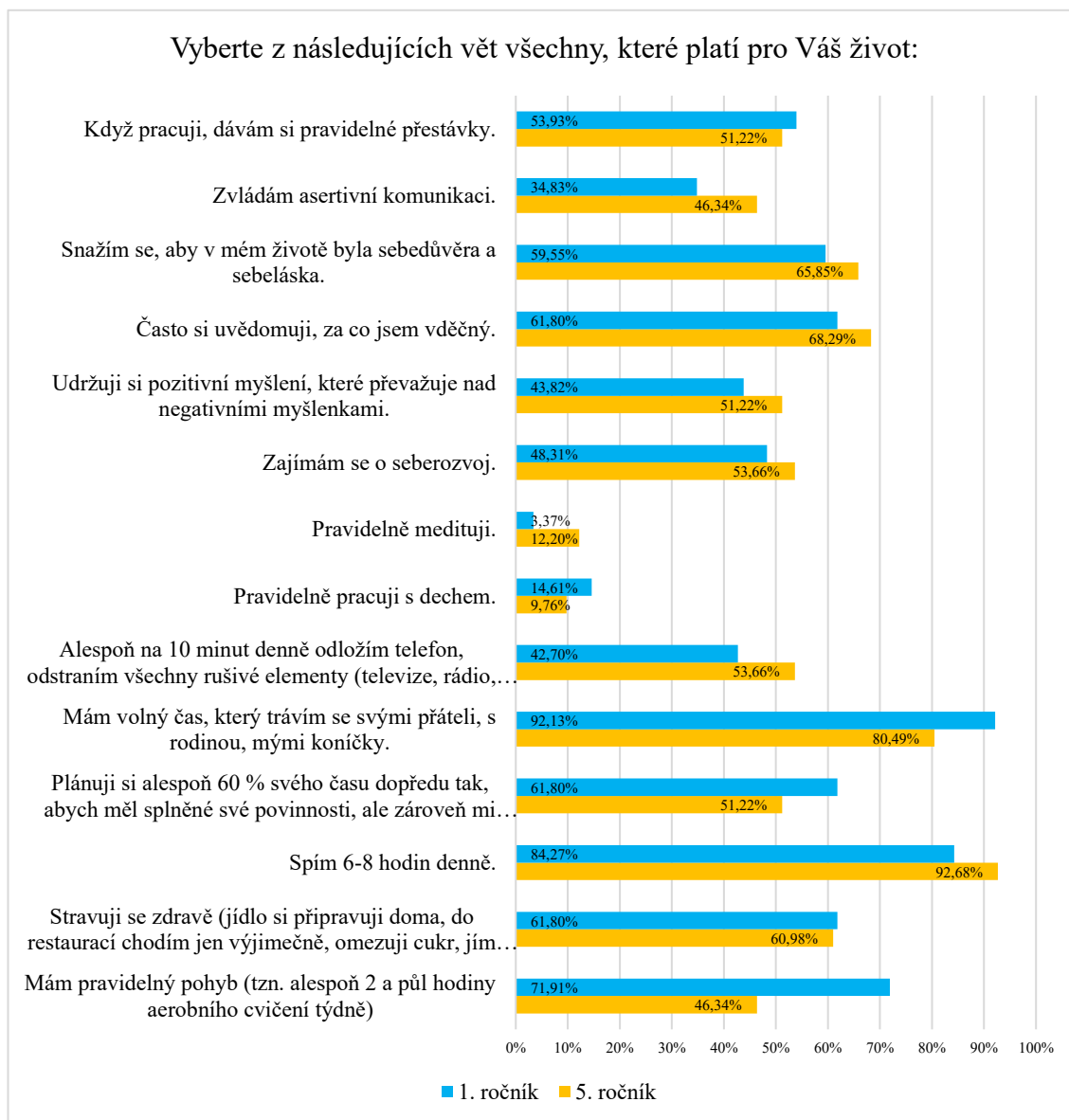
	1. ročník	5. ročník
Mám pravidelný pohyb (tzn. alespoň 2 a půl hodiny aerobního cvičení týdně)	64 71,91 %	19 46,34 %
Stravuji se zdravě (jídlo si připravuji doma, do restaurací chodím jen výjimečně, omezují cukr, jím ryby atd.).	55 61,80 %	25 60,98 %
Spím 6-8 hodin denně.	75 84,27 %	38 92,68 %
Plánuji si alespoň 60 % svého času dopředu tak, abych měl splněné své povinnosti, ale zároveň mi zbýval čas na odpočinek.	55 61,80 %	21 51,22 %
Mám volný čas, který trávím se svými přáteli, s rodinou, mými koníčky.	82 92,13 %	33 80,49 %
Alespoň na 10 minut denně odložím telefon, odstraním všechny rušivé elementy (televize, rádio, hluk) a jsem jen sám/sama se sebou.	38 42,70 %	22 53,66 %
Pravidelně pracuji s dechem.	13 14,61 %	4 9,76 %
Pravidelně medituji.	3 3,37 %	5 12,20 %
Zajímám se o seberozvoj.	43 48,31 %	22 53,66 %
Udržuji si pozitivní myšlení, které převažuje nad negativními myšlenkami.	39 43,82 %	21 51,22 %
Často si uvědomuji, za co jsem vděčný.	55 61,80 %	28 68,29 %
Snažím se, aby v mém životě byla sebedůvěra a sebeláska.	53 59,55 %	27 65,85 %
Zvládám asertivní komunikaci.	31 34,83 %	19 46,34 %
Když pracuji, dávám si pravidelné přestávky.	48 53,93 %	21 51,22 %
<b>Aritmetický průměr</b>	<b>52,49 %</b>	<b>53,14 %</b>

Tabulka č. 5 – otázka č. 3

V tabulce jsou vždy ztučněná ta procenta, která jsou vyšší, což ukazuje, jestli daná věta platí více pro 1. nebo 5. ročník.



Graf č. 6 – otázka č. 3 – průměr



Graf č. 7 – otázka č. 3

Jak můžeme v grafu vidět, při **zprůměrování** všech technik vyšlo, že studenti 1. ročníku tyto techniky zařazují do svého života na **52, 49 %** a studenti 5. ročníku na **53, 14 %**. Nejzastoupenější v 1. ročníku je „**volný čas na trávení s přáteli, s rodinou a koníčky**“. **92, 13 %** respondentů vybralo tuto možnost. V 5. ročníku bylo nejčastější odpovědí „**spím 6-8 hodin denně**“, **92, 68 %** studentů tuto odpověď vybralo. Věta, která byla v 1. ročníku vybrána nejméně krát, byla „**Pravidelně medituji**“. Pouhých **3, 37 %** „**prváků**“ pravidelně medituje. V pátém ročníku pravidelně medituje o **8, 83 %** více studentů. Tito studenti nejméně **pravidelně pracují s dechem, 9, 76 %** respondentů tak pravidelně činí. Nejvíce se 1. a 5. ročníky **shodovaly ve zdravém stravování**, přibližně **61–62 %** respondentů se stravuje zdravě. Nejvíce se **rozcházely v pravidelném pohybu**. O **25 % více** respondentů prvního ročníku má pravidelný pohyb.

Cílem této otázky bylo zjistit, jak hodně se psychohygiena vyskytuje v životech studentů 1. ročníku a jak hodně u studentů 5. ročníku. Zaměřovala jsem se tedy na výzkumnou otázku „Jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku?“. Zajímalo mě, jaké techniky duševní hygieny v rámci prevence respondenti zařazují do svých životů.

Opět jsem předpokládala, že studenti 5. ročníku budou mít v oblasti psychohygieny větší kompetence, jelikož jak jsem již zmiňovala, z teoretické části vím, že se rozvíjí právě v průběhu studia, v rámci kterého studenti absolvovali několik předmětů zaměřených na tuto oblast. Z mého zkoumání ale neplyne, že by „**prváci**“ byli v technikách méně zblbělí. Výsledky se jeví tak, že studenti v 1. i 5. ročníku techniky psychohygieny do svého života zařazují ve velmi podobném měřítku. Z aritmetického průměru vyplývá, že osvojené techniky psychohygieny mají studenti 5. ročníku jen o **0, 65 %**, než studenti 1. ročníku. Z tohoto poznání se může vyvodit, **že kompetence v oblasti psychohygieny jsou stejné v 1. i 5. ročníku**.

Kdybych měla možnost výzkum realizovat ještě jednou, položila bych otázku jinak, např.: „Kterou z technik psychohygieny **vědomě** zařazujete do svého života?“. Uvědomila jsem si, že je možné, že věty pro život studentů opravdu platí, ale nesnaží se o to vědomě v rámci psychohygieny. Můj výzkum mířil na kompetence v této oblasti, a momentálně si nejsem jistá, zdali otázka opravdu na tuto problematiku mířila, protože studenti tyto



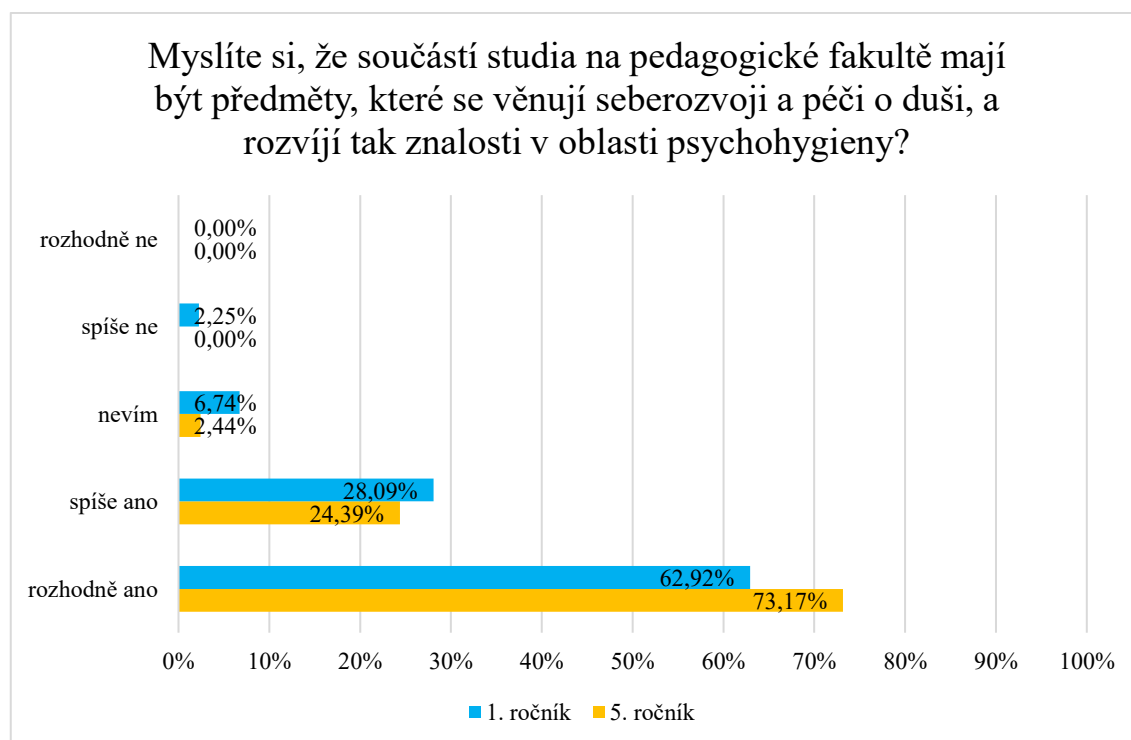
techniky do svého života mohou zařazovat i nevědomě. A výsledek může být tedy zkreslený, jelikož necílil na osvojené techniky psychohygieny.

## 6.5 Otázka č. 4

„Myslíte si, že součástí studia na pedagogické fakultě mají být předměty, které se věnují seberozvoji a péči o duši, a rozvíjí tak znalosti v oblasti psychohygieny?“

	1. ročník		5. ročník	
rozhodně ano	56	62,92 %	30	73,17 %
spíše ano	25	28,09 %	10	24,39 %
nevím	6	6,74 %	1	2,44 %
spíše ne	2	2,25 %	0	0,00 %
rozhodně ne	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka č. 6 – otázka č. 4



Graf č. 8 – otázka č. 4

V grafu vidíme, že **62,92 %** respondentů z 1. ročníku si myslí, že na fakultě **rozhodně mají být předměty**, které se věnují seberozvoji a péči o duši. **28,09 %** odpovědělo „spíše ano“, **6,74 %** **neví** a **2,25 %** „prváků“ tvrdí, že předměty, které rozvíjí znalosti

v oblasti psychohygieny, **být spíše nemají**. Studenti 5. ročníku v **73, 17 %** odpověděli „**rozhodně ano**“. **24 %** respondentů pak vybralo možnost „**spíše ano**“ a **2, 44 %** **neví**. Nikdo z 1. ani z 5. ročníku nevybral možnost „**rozhodně ne**“.

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zdali studenti v 5. ročníku (chvíli před vstupem do jejich zaměstnání) kladou větší důraz na to, aby fakulta nabízela předměty, které rozvíjí kompetence v oblasti psychohygieny. Snažila jsem se tedy zjistit, jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku.

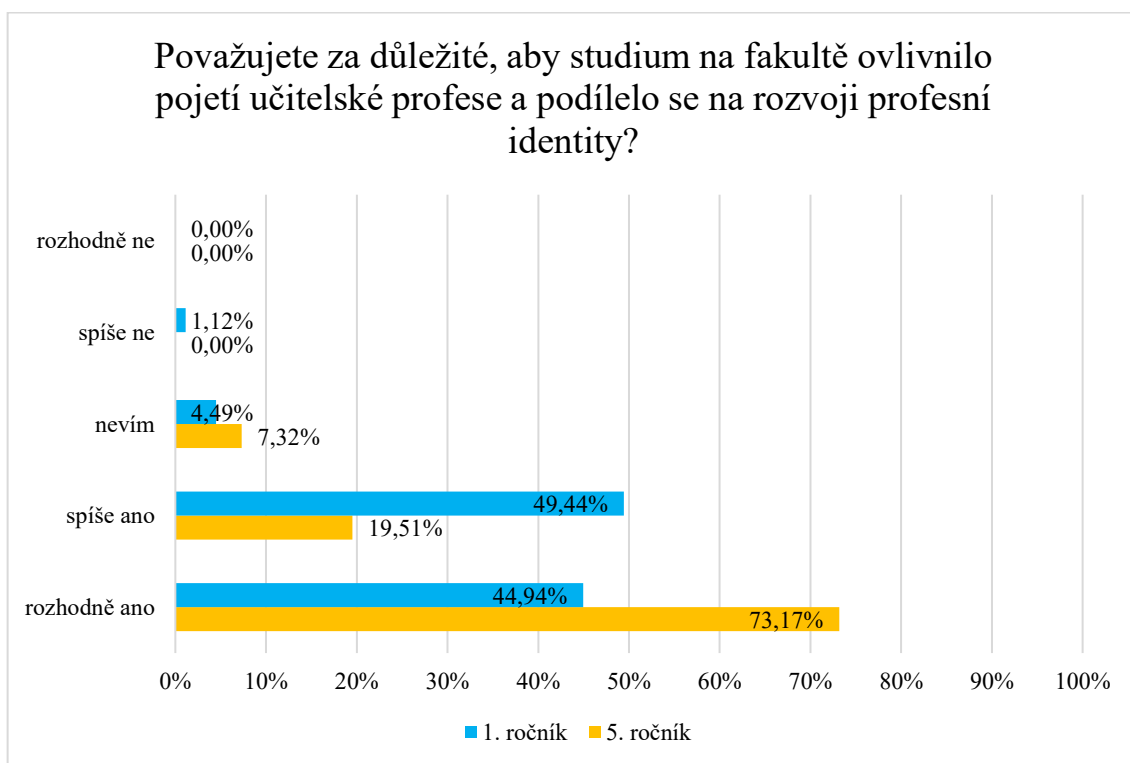
Na základě teoretických poznatků, je více než důležité, aby (budoucí) učitelé měli kompetence v oblasti psychohygieny. Tyto kompetence se mají budovat už v průběhu studia učitelství. Vysokoškolští učitelé by měli ve studentech učitelství probouzet zájem o osobnostní rozvoj, celoživotní vzdělávání a růst, jelikož to je pro dobré vykonávání této profese velice důležité. (Spilková, 2019, s. 269-272) Techniky psychohygieny slouží jako prevence syndromu vyhoření, která je pro učitelství velmi podstatná kvůli jeho náročnosti, na kterou by měli být studenti v průběhu studia připravováni. Ať už v rámci předmětů, které se zaměřovaly na psychohygienu či praxích a reflektivních seminářích. Předměty, které se věnují seberozvoji a péči o duši, a rozvíjí tak znalosti v oblasti psychohygieny, by tedy na fakultě rozhodně být měli. Z mého zkoumání vyplývá, že o 10, 27 % více „**pátáků**“ odpovídá „**rozhodně ano**“. Z teoretické části jsem předvíдалa, že skoro všichni studenti 5. ročníku (po jejich zkušenostech) tak odpoví, jelikož po absolvování těchto předmětů už budou znát náročnost této profese, a tak i velkou potřebu rozvoje kompetencí v oblasti psychohygieny. Překvapilo mě tedy, že takto odpovědělo „**jen**“ 73, 17%. Čekala bych, že nikdo v 5. ročníku neodpoví „**nevím**“. Vzhledem k tomu, že jsou si výsledky 1. a 5. ročníku opět dosti podobné, z mého zkoumání vyvozují, že k tomu, aby student pocítoval potřebu těchto předmětů na Pedagogické fakultě, nezáleží na ročníku, ve kterém se student nachází. Opět tedy vyvozují závěr, že **kompetence v oblasti psychohygieny jsou stejné v 1. i 5. ročníku**.

## 6.6 Otázka č. 5

„Považujete za důležité, aby studium na fakultě ovlivnilo pojetí učitelské profese a podílelo se na rozvoji profesní identity?“

	1. ročník		5. ročník	
rozhodně ano	40	44,94 %	30	73,17 %
spíše ano	44	49,44 %	7	17,07 %
nevím	4	4,49 %	3	7,32 %
spíše ne	1	1,12 %	0	0,00 %
rozhodně ne	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka č. 7 – otázka č. 5



Graf č. 9 – otázka č. 5

Z grafu vyplývá, že respondenti z 5. ročníku nejčastěji odpovídali na otázku, zdali považují za důležité, aby studium na fakultě ovlivnilo jejich pojetí učitelské profese a podílelo se na rozvoji profesní identity, možností „**rozhodně ano**“ (73, 17 %). 17, 07 % vybralo odpověď „**spíše ano**“ a 7, 32 % **neví**. Studenti v 1. ročníku odpovídali také převážně kladně, 44, 94 % vybralo odpověď „**rozhodně ano**“ a 49, 44 % „**spíše ano**“.

4, 49 % těchto respondentů zvolilo možnost „nevím“ a pouhých 1, 12 % si myslí, že **spíše není důležité, aby studium ovlivnilo pojetí profesní identity.**

Touto otázkou jsem cílila na výzkumnou otázku „Jak přistupují studenti učitelství pro 1. stupeň ke svému osobnostnímu rozvoji v 1. ročníku a jak v 5. ročníku?“. Mým cílem bylo zjistit, zdali studenti v 5. ročníku kladou větší důraz na to, aby fakulta ovlivnila jejich pojetí učitelské profese/rozvoj profesní identity.

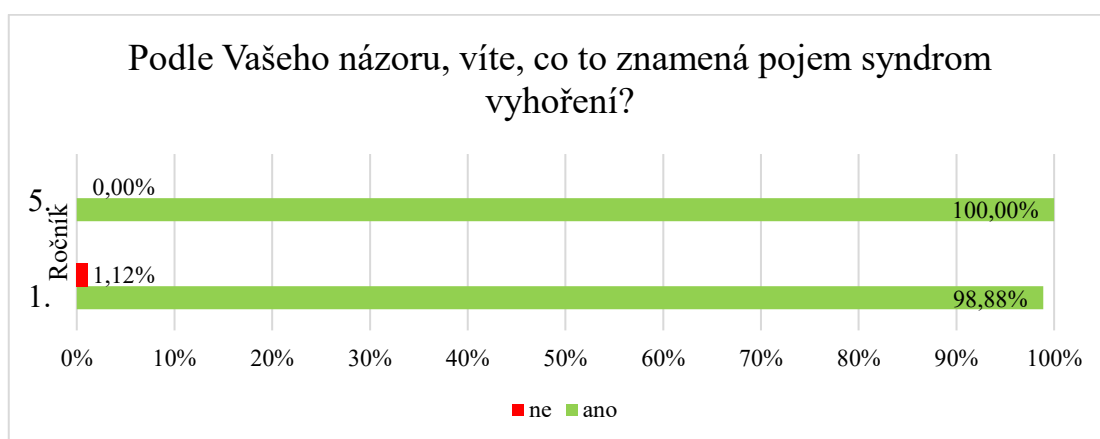
Z teoretické části vyplývá, že je třeba věnovat profesní identitě v učitelství velkou pozornost. (Budoucí) učitelé by si měli klást otázku „Co pro mě učitelství znamená?“, a to už v průběhu studia na Pedagogické fakultě, která by je v tom měla podporovat a napomáhat jim k odpovědím. (Lukášová, 2015, s. 15) Studenti učitelství by měli budovat svou profesní identitu a profesně zrát. K tomuto by měly dopomáhat hlavně Pedagogické praxi a některé předměty, které si kladou za cíl klást důraz na osobnostní rozvoj budoucích učitelů. Studium na fakultě tedy rozhodně má ovlivňovat pojetí učitelské profese a má se podílet na rozvoji profesní identity. Výsledky se jeví tak, že studenti 5. ročníku, kteří na předchozí otázku odpověděli „rozhodně ano“, odpověděli tak i na tuto otázku. Přejde mi udivující, že 7, 32 % studentů po studiu na fakultě, před vstupem do jejich profese neví, jestli považují za důležité, aby se fakulta podílela na utváření jejich profesní identity. Dle získaných výsledků lze ale soudit, že **studenti v 5. ročníku kladou na tento fakt větší důraz, a tak přístup k jejich osobnostnímu rozvoji je intenzivnější, než u studentů v 1. ročníku.**

## 6.7 Otázka č. 6

„Podle Vašeho názoru, víte, co to znamená pojem syndrom vyhoření?“

	1. ročník		5. ročník	
ano	88	98,88 %	41	100,00 %
ne	1	1,12 %	0	0,00 %

Tabulka č. 8 – otázka č. 6



Graf č. 10 – otázka č. 6

Z grafu jednoznačně vyplývá, že **100 %** respondentů 5. ročníku **ví, co to znamená pojem syndrom vyhoření**. Z 1. ročníku o **1, 12 % méně**, tzn. **98, 88 %**.

U této otázky bylo mým cílem zjistit, jestli studenti 1. a 5. ročníku ví, co to znamená pojem syndrom vyhoření. Snažila jsem se najít odpověď na výzkumnou otázku, do jaké míry ví o riziku syndromu vyhoření studenti těchto ročníků.

K tomu, aby studenti vůbec věděli o riziku, je důležité, aby věděli, co tento pojem vůbec znamená. Vzhledem k tomu, že se syndrom vyhoření netýká jen profese učitelské, ale několika dalších profesí, je tento pojem docela známý. Proto jsem předpokládala, že studenti 1. i 5. ročníků tento pojem bude znát. Mimoto, předmět, který cílil na syndrom vyhoření, byl po dobu studia jen jeden. Z mého výzkumu vyplývá, že studenti opravdu pojem znají. Mohu tedy tvrdit, že **studenti 1. ročníku ví o riziku syndromu vyhoření do stejné míry jako studenti 5. ročníku**.

### 6.8 Otázka č. 7

„Napište, prosím, alespoň 3 příznaky syndromu vyhoření.“

<b>1. ročník</b>	
celkem	
89	
Student dokáže vyjmenovat 3 příznaky vyhoření	Student nedokáže vyjmenovat 3 příznaky vyhoření
89	0
100 %	0 %

Tabulka č. 9 – otázka č. 7

5. ročník	
celkem	
41	
Student pojem zná 41	Student pojem nezná 0
100 %	0 %

Tabulka č. 10 – otázka č. 7

Z tabulek jde jasně vyčíst, že všichni studenti 1. i 5. ročníku dokáží vyjmenovat 3 příznaky syndromu vyhoření.

Mým cílem bylo nalézt odpověď na mou výzkumnou otázku, do jaké míry ví o riziku syndromu vyhoření studenti 1. ročníků a do jaké míry studenti 5. ročníků. Zkoumala jsem, zdali jsou studenti schopni vyjmenovat alespoň 3 příznaky syndromu vyhoření.

Tato otázka byla otevřená, tudíž měli studenti možnost napsat 3 libovolné příznaky. Na základě teoretické části jsem si vyhotovila výčet příznaků syndromu vyhoření a hodnotila jsem, zdali student v jeho odpovědi zmiňuje příklady z mého výčtu. Do příznaků syndromu vyhoření patří vyčerpání – fyzické /chronická únava, málo energie, bolest těla a svalů, problémy se spánkem, nízká imunita, zažívací potíže, problémy s pamětí/ a emoční /bezmoc a beznaděj, ztráta sebeovládání, přehnané reakce, strach, apatie, smutek, odcizení /rezignace, ztráta zájmu/, pokles výkonnosti /ztráta důvěry v sám sebe/, negativní postoj, pocit méněcennosti, ztráta sebeúcty, motivace atd. (Stock, 2010, s. 30-37) Z mého vyhodnocení vyplývá, že všichni studenti byli schopni vyjmenovat 3 příznaky syndromu, z čehož vyplývá, že **studenti v 1. ročníku ví o riziku syndromu vyhoření do stejné míry jako studenti v 5. ročníku.**

Studenti odpovídali například:

- 1. ročník:
  - „vyčerpání, nezáměr o práci, ztráta motivace, rozladěnost“,
  - „Únava, nechut' k práci a k veškerým aktivitám, nedostatek motivace.“,
  - „Celková nechut', příliš nízká aktivita, strach – vyhýbání se dané instituci/činnosti.“,

- „*Motivace, kterou jsme dříve měli už nemáme. Ze stresu máme fyzické potíže (vyrážky...). Necítím absolutně žádný přínos naší práce do našeho života.*“
- „*Fyzické vyčerpání, ztráta jakékoliv motivace, projevy frustrace, bezmoc.*“...
- 5. ročník:
  - „*větší únava, nechut' k práci, odkládání povinností*“
  - „*Nezájem, apatie, nespavost.*“
  - „*Člověk se cítí emocionálně, duševně a tělesně unavený, zažívá pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce a ani radost ze života.*“
  - „*Nespavost, nervozita, únava (psychická i fyzická).*“
  - „*apatie; únava (i po dostatečném odpočinku); somatické potíže (bolest hlavy, břicha atd.); nechut' k práci a všemu, co s ní souvisí; ztráta motivace*“
  - „*nechut' k práci, velká únava, stranění se kolegům*“...

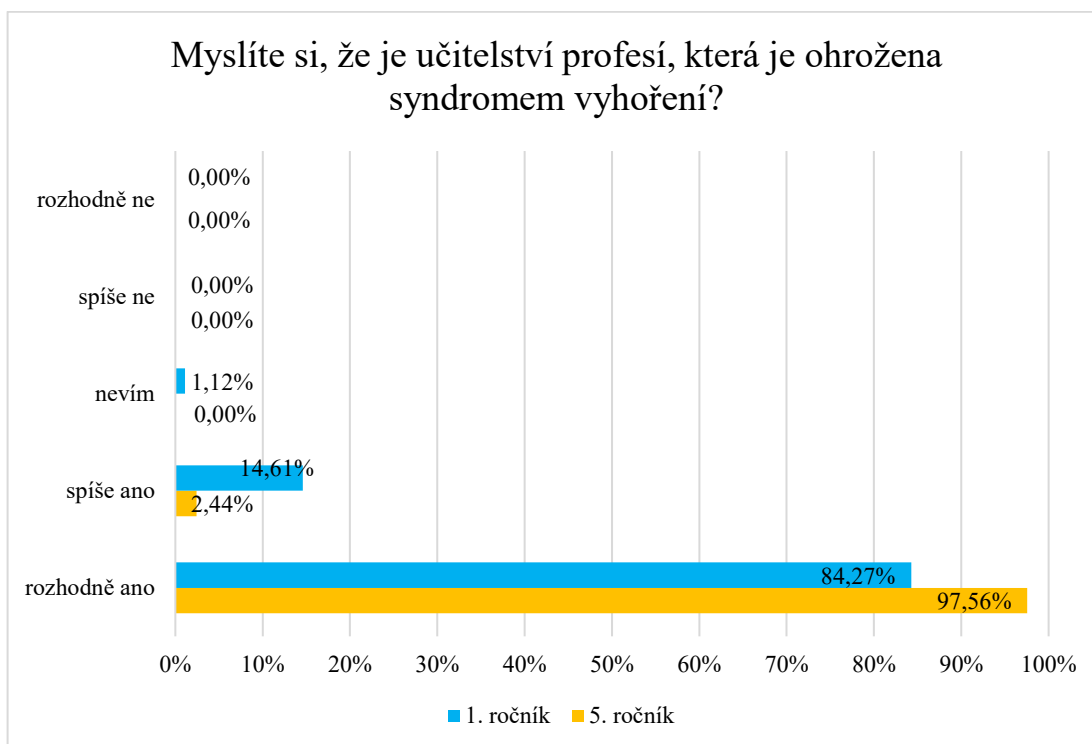
U studentů se nejvíce objevoval příznak „nechut' k práci“.

## 6.9 Otázka č. 8

„Myslíte si, že je učitelství profesí, která je ohrožena syndromem vyhoření?“

	1. ročník		5. ročník	
rozhodně ano	75	84,27 %	40	97,56 %
spíše ano	13	14,61 %	1	2,44 %
nevím	1	1,12 %	0	0,00 %
spíše ne	0	0,00 %	0	0,00 %
rozhodně ne	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka č. 11 – otázka č. 8



Graf č. 11 – otázka č. 8

Respondenti z 5. ročníku ve většině (**97, 56 %**) odpověděli na tuto otázku variantou „**rozhodně ano**“, **2, 44 %** pak odpovědělo „**spíše ano**“. O **13, 29 % méně** respondentů z 1. ročníku odpovědělo „**rozhodně ano**“ (**84, 27 %**), „**spíše ano**“ pak vybralo **14, 61 %** respondentů a **1, 12 %** se rozhodlo pro možnost „**nevím**“. Variantu „**spíše ne**“ a „**rozhodně ne**“ si nikdo nezvolil.

Otázkou číslo 8 jsem chtěla zjistit, zdali studenti ví, že jejich budoucí profese je riziková a hrozí jim syndrom vyhoření. Mým cílem bylo odhalit, do jaké míry studenti učitelství pro 1. stupeň ví o riziku syndromu vyhoření v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku.

Z teoretické části plyne, že jsou syndromem vyhoření ohroženy profese, které pracují s lidmi, tzv. interpersonální profese neboli pracovníci v lidských službách. Učitelství je ukázkovým příkladem, a učitelé tedy rozhodně jsou syndromem vyhoření ohroženi. (Huberman, Vandenberghe, 1999, s. 2-4) Odpověď na tuto otázku by tedy měla být „**rozhodně ano**“. Vzhledem k tomu, že 5. ročník takto odpověděl o **13, 29 % četněji**, skoro všichni respondenti tak vybrali tuto možnost. Závěr zní, že sice jen minimálně, ale **v 5. ročníku ví studenti o riziku syndromu vyhoření více, než studenti 1. ročníku**. To



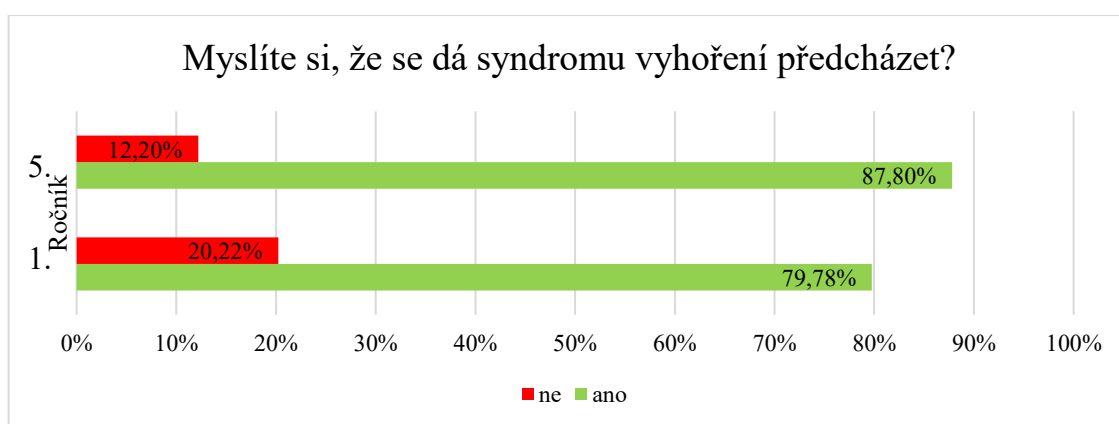
mně překvapilo, protože jen jeden předmět po dobu jejich studia cílil na profesi syndromu vyhoření. Vyvozují, že si tento poznatek odnesli ze svých pedagogických praxí.

## 6.10 Otázka č. 9

„Myslíte si, že se dá syndromu vyhoření předcházet?“

	1. ročník		5. ročník	
<b>ano</b>	71	79,78 %	36	87,80 %
<b>ne</b>	18	20,22 %	5	12,20 %

Tabulka č. 12 – otázka č. 9



Graf č. 12 – otázka č. 9

Dle grafického znázornění můžeme vidět, že v 1. ročníku si **79, 78 %** respondentů myslí a v 5. ročníku **87, 80 %**, že se syndromu vyhoření **dá předcházet**. **20, 22 %** studentů 1. ročníku a **12, 20 %** 5. ročníku tvrdí, že se syndromu vyhoření **předcházet nedá**.

Tato otázka směřuje na vědomosti v ohledu znalostí o syndromu vyhoření a snažím se jí vyvrátit či potvrdit předpoklad, či „studenti učitelství pro 1. stupeň mají v 5. ročníku větší kompetence v oblasti psychohygieny, než studenti 1. ročníku“.

Na základě teoretické části se dá syndromu vyhoření předcházet díky dodržování technik psychohygieny. Ta je tak prevencí vzniku vyhoření, které vzniká z nahromaděného stresu a napětí. Psychohygienou se zvyšuje odolnost, která ovlivňuje zvládání a předcházení stresu. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 6-9) Znamená to tedy, že ten, kdo má kompetence oboru duševní hygieny, ví, že se syndromu vyhoření předcházet dá, což bych očekávala u studentů 5. ročníku díky absolvování předmětů Osobnostní a sociální výchova, Psychologie osobnosti, Psychologie pedagogická a sociální I, Didaktika 1. stupně ZŠ,

Organizace a řízení, Aktuální otázky pedagogiky II a díky jejich bytí na pedagogických praxích. Po vyhodnocení odpovědí z této otázky vyplývá, že **větší kompetence v oblasti psychohygieny mají studenti v 5. ročníku.**

Tato otázka byla **polootevřená**, tzn. že respondenti, kteří na otázku odpověděli „ano“, ještě dále specifikovali, jak lze syndromu vyhoření přecházet.

<b>1. ročník</b>			
celkem 89			
psychohygienou	uvedení příkladů technik duševní hygieny	jiné	neví
13	50	4	3
14,61 %	56,18 %	4,49 %	3,37 %

Tabulka č. 13 – otázka č. 9

<b>5. ročník</b>			
celkem 41			
psychohygienou	uvedení příkladů technik duševní hygieny	jiné	neví
16	17	4	0
39,02 %	41,46 %	9,76 %	0,00 %

Tabulka č. 14 – otázka č. 9

V 1. ročníku **14, 61 %** studentů a v 5. ročníku **39, 02 %** odpovědělo, že psychohygienou. **56, 18 %** respondentů z 1. ročníku uvedlo nějakou techniku, či techniky psychohygieny, z 5. ročníku **41, 46 %** respondentů. Něco jiného pak uvedlo **4, 49 %** „prváků“ a **9, 76 %** „pátáků“. **3, 37 %** studentů 1. ročníku uvedlo, že neví.

Tato podotázka byla opět vědomostní a mířila na to samé jako výše kladená otázka, tzn. „Jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku?“

Vzhledem k tomu, že tato otázka byla otevřená, rozdělila jsem si odpovědi do 4 skupin, jak si respondenti odpovídali, že se dá předcházet vyhoření:

1. psychohygienou
2. uvedením příkladů technik duševní hygieny
  - „*Koníčky, něco nového objevovat*“,
  - „*Mít čas sám na sebe. Vědět, kde je můj strop a přes co zkrátka nejede vlak. Umět si dát pauzu. Umět si rozplánovat svůj čas.*“,
  - „*Korigováním svých očekávání od studentů, dostatkem zájmových aktivit a koníčků, supervizemi, zdravým životním stylem*“, „
  - *Nechtít toho po sobě (druhých) až moc, občas ustoupit od dokonalé vize.*“,
  - „*umět oddělit pracovní život od soukromého, odpočívat, dělat věci, které mě baví a ne, které musím, hýbat se, zdravě jíst a dostatečně spát, hledat pro problémy v práci dostatečně brzy pomoc nebo řešení*“,
  - „*Zdravým životním stylem, odpočinkem, trávením volného času s přáteli a rodinou, předcházením depresím.*“ ...
3. jiné
  - „*Myslím si, že by začínajícím učitelům pomohlo mít při sobě zkušenějšího Pedagoga, popřípadě učit párově a také se od začátku učit pracovat se svou motivací tak, aby se chuť k vykonávání této profese zvyšovala a ne upadala.*“,
  - „*Informovat populaci více o syndromu samotném.*“ ...
4. neví

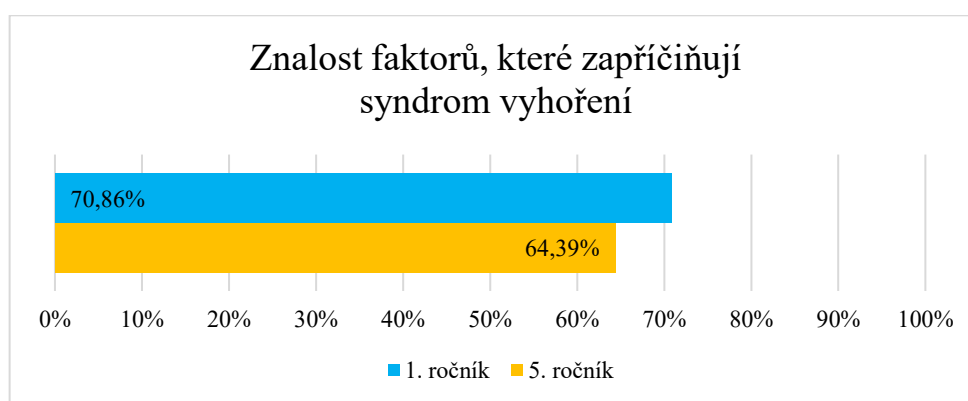
Na základě teoretické části (jak je již výše zmíněno) se dá předcházet syndromu vyhoření dodržováním technik psychohygieny (psychohygienou), uvedení příkladů konkrétních technik není dostačující, jelikož 2 určité techniky často nestačí k tomu, aby byla zvyšována odolnost a byly prevencí syndromu vyhoření. „Jiné“ nespadlo ani do technik psychohygieny, tudíž to nelze považovat za správné a když respondenti nevěděli, opět nedokazovali výši svých znalostí v oblasti psychohygieny. Nejlepší odpovědí proto bylo „psychohygienou“, lépe tedy odpověděli studenti 5. ročníku a mohu tedy vyvodit závěr, že **větší kompetence v oblasti psychohygieny mají studenti v 5. ročníku.**

## 6.11 Otázka č. 10

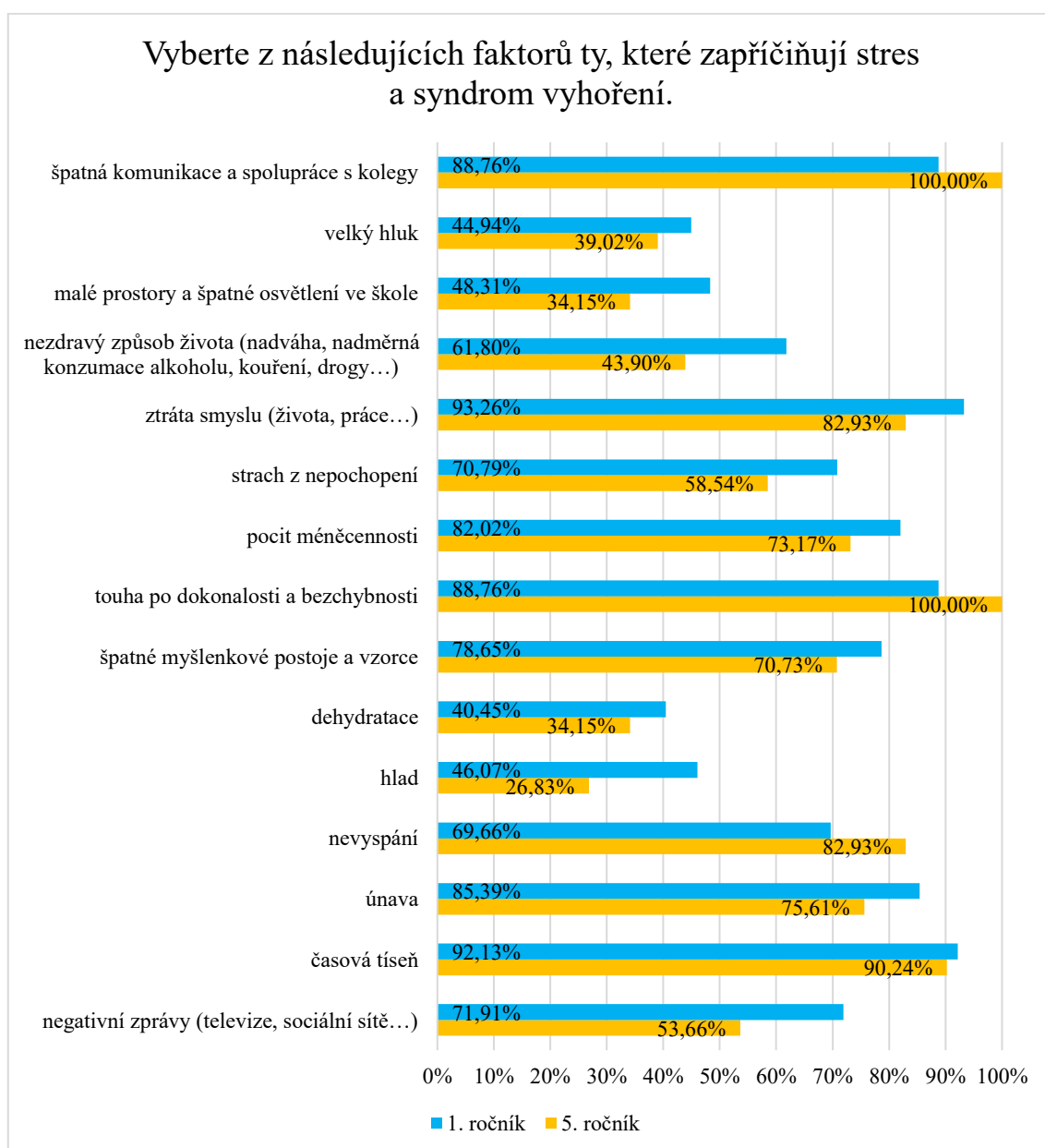
„Vyberte z následujících faktorů ty, které zapříčiňují stres a syndrom vyhoření.“

	1. ročník		5. ročník	
negativní zprávy (televize, sociální sítě...)	64	71,91 %	22	53,66 %
časová tíseň	82	92,13 %	37	90,24 %
únava	76	85,39 %	31	75,61 %
nevyspání	62	69,66 %	34	82,93 %
hlad	41	46,07 %	11	26,83 %
dehydratace	36	40,45 %	14	34,15 %
špatné myšlenkové postoje a vzorce	70	78,65 %	29	70,73 %
touha po dokonalosti a bezchybnosti	79	88,76 %	41	100,00 %
pocit méněcennosti	73	82,02 %	30	73,17 %
strach z nepochopení	63	70,79 %	24	58,54 %
ztráta smyslu (života, práce...)	83	93,26 %	34	82,93 %
nezdravý způsob života (nadváha, nadměrná konzumace alkoholu, kouření, drogy...)	55	61,80 %	18	43,90 %
malé prostory a špatné osvětlení ve škole	43	48,31 %	14	34,15 %
velký hluk	40	44,94 %	16	39,02 %
špatná komunikace a spolupráce s kolegy	79	88,76 %	41	100,00 %
<b>aritmetický průměr</b>	<b>89</b>	<b>70,86 %</b>	<b>41</b>	<b>64,39 %</b>

Tabulka č. 15 – otázka č. 10



Graf č. 13 – otázka č. 10 – průměr



Graf č. 14 – otázka č. 10

Tato otázka je čistě vědomostní, a zkoumá, do jaké míry znají studenti faktory, které zapříčiňují syndrom vyhoření. Z grafu lze vyčíst, že při zprůměrování vychází najevo, že studenti v 1. ročníku (**70, 86 %**) znají faktory o **6, 47 %** více než studenti v 5. ročníku (**64, 39 %**). V 1. ročníku si studenti nejméně mysleli, že syndrom vyhoření zapříčiňuje dehydratace (**40, 45 %**), v 5. ročníku nejméně krát vybraná možnost byla „hlad“ (**26, 83 %**). Oproti tomu, nejčastěji (**93, 26 %**) vybraná možnost v prvním ročníku byla „ztráta smyslu (života, práce...)“ a v pátém ročníku „špatná komunikace a spolupráce s kolegy“ (**100 %**) a „touha po dokonalosti a bezchybnosti“ (**100 %**). Nejvíce

se 1. a 5. ročník shodoval, že syndrom vyhoření zapříčiňuje časová tíseň (**92, 13 % a 90, 24 %**). Nejméně se shodovali v hladu, **46, 07 %** 1. ročníku si myslí, že hlad přispívá ke vzniku vyhoření, z 5. ročníku si to myslí jen **26, 83 %** respondentů.

Mým cílem bylo zjistit, jestli studenti ví, jaké faktory se podílí na vzniku syndromu vyhoření. Cílila jsem na výzkumnou otázku „Do jaké míry studenti učitelství pro 1. stupeň ví o riziku syndromu vyhoření (co ho způsobuje) v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku?“

Na základě teoretické části je dokázané, že všechny možnosti jsou faktory, které zapříčiňují syndrom vyhoření (negativní zprávy, časová tíseň, únava, nevyspání, hlad, dehydratace, špatné myšlenkové postoje a vzorce, touha po dokonalosti a bezchybnosti, pocit méněcennosti, strach z nepochopení, ztráta smyslu, nezdravý způsob života, malé prostory a špatné osvětlení ve škole, velký hluk a špatná komunikace a spolupráce s kolegy). (Pešek, Praško, 2016, s. 18) To znamená, že čím více respondent zaškrtnul možností, tím více ví o syndromu vyhoření. Z celkových výsledků ale vychází závěr, že o **syndromu vyhoření ví studenti 1. ročníku více, než studenti 5. ročníku**. To bylo neočekávané zjištění, jelikož studenti 5. ročníku se alespoň v 1 předmětu syndromu vyhoření věnovali.

## 6.12 Otázka č. 11

„Na koho byste se obrátil(a), pokud byste pocíťoval(a) projevy syndromu vyhoření?“

1. ročník	
celkem 89	
ví, na koho by se obrátili 84	neví, na koho by se obrátili 5
94,38 %	5,62 %

Tabulka č. 16 – otázka č. 11

5. ročník	
celkem 41	
ví, na koho by se obrátili 41	neví, na koho by se obrátili 0
100,00 %	0,00 %

Tabulka č. 17 – otázka č. 11

Z tabulky lze jednoznačně vyčíst, že **5, 62 %** procent respondentů z 1. ročníku **nezná** odpověď na otázku, na koho by se obrátili, kdyby pociťovali projevy syndromu vyhoření. Respondenti z 5. ročníku znají odpověď všichni (**100 %**).

Tato otázka byla opět vědomostní a cílila jsem jí na výzkumnou otázku „Do jaké míry studenti učitelství pro 1. stupeň ví o riziku syndromu vyhoření v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku?“

Na základě teoretické části je dobré se obrátit na někoho, komu člověk důvěřuje, na své nejbližší (kamaráda/kamarádku, rodinu...) nebo na někoho ve škole (kolega/kolegyně, nadřízený...). Dalším krokem je kontaktování lékaře či jiného odborníka (psycholog, psychoterapeut, psychiatr...). (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 216-219) Všechny odpovědi, kde zaznělo alespoň jedno z výše zmíněného, jsem považovala za odpovědi „správné“ a vyhodnotila jsem to tak, že respondenti ví, na koho se v takových případech obrátit. Ostatní jsem zařadila do skupiny, že neví, na koho by se obrátili. Dle výsledků lze vyhodnotit závěr, že **studenti v 1. ročníku ví o riziku syndromu vyhoření méně, než studenti v 5. ročníku**. Tento výsledek mě taktéž překvapil, jelikož z rešerše předmětů vím, že pouze jeden předmět cílil na syndrom vyhoření a neočekávala jsem, že ten by pomohl k tomu, aby studenti v 5. ročníku o něm věděli více.

Kdybych výzkum realizovala ještě jednou, změnila bych tuto otázku na **uzavřenou**, jelikož každý, kdo odpovídal tak, že ví, měl ve své podstatě odpověď správně. Stačila by zde tedy otázka s odpovědí „ano/ne“ a výsledky by byly stejné jako při náročnějším vyhodnocování otevřené otázky. Dále by opět bylo vhodné zkoumat, zdali ví díky fakultě, anebo na základě vlastního studia, abych zjistila, zdali se má fakulta na tuto problematiku zaměřit více.

## V. SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem mé empirické části bylo zjistit, jaký je **rozdíl v postoji k osobnostnímu rozvoji, v kompetencích v oblasti psychohygieny a ve vědomí o syndromu vyhoření, mezi studenty učitelství pro 1. stupeň v 1. a 5. ročníku**. Ke sběru dat byl využit **dotazník**, který vyplnilo celkem 130 respondentů. Odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si určila k naplnění cíle, jsou napsány v následujících třech odstavcích.

Otázky 1. a 5. byly zaměřené na výzkumnou otázku „Jak přistupují studenti učitelství pro 1. stupeň ke svému osobnostnímu rozvoji v 1. ročníku a jak v 5. ročníku?“. Dle získaných výsledků je náročné vyvodit jednoznačný závěr, protože 1. otázka vypovídá, že v 1. a 5. ročníku k němu přistupují stejně, a v 5. otázce, že 5. ročník o něco intenzivněji. K tomu, abych mohla s jistotou odpovědět na výzkumnou otázku, bych potřebovala ještě více důkazu. Myslím si, že pro příště by bylo dobré zaměřit na osobnostní rozvoj více položek v dotazníku, 2 jsou k posouzení málo, a **nejsem tak schopna potvrdit či vyvrátit můj předpoklad**, že studenti učitelství pro 1. stupeň v 5. ročníku kladou na osobnostní rozvoj větší důraz než studenti v 1. ročníku.

Otázky 2, 3, 4, 9 směřovaly na kompetence budoucích učitelů 1. stupně v oblasti psychohygieny a snažila jsem se jimi zjistit, jaké jsou kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň v oblasti psychohygieny v 1. ročníku a jaké v 5. ročníku. Otázka 2, 3 a 4 vypovídají o tom, že jsou kompetence studentů na začátku i na konci studia stejné. Z otázky 9 s podotázkou vyplývá, že kompetence v oblasti psychohygieny jsou větší v 5. ročníku. Vzhledem k tomu, že je to nejednoznačné, **nemohu potvrdit můj předpoklad, že studenti učitelství pro 1. stupeň mají v 5. ročníku větší kompetence v oblasti psychohygieny, než studenti 1. ročníku. Mohu ale určitě tvrdit, že studenti na začátku studia v 1. ročníku nemají v této oblasti větší kompetence, než studenti 5. ročníku**.

Otázkami 6, 7, 8, 10 a 11 jsem se snažila zjistit odpověď na výzkumnou otázku „Do jaké míry studenti učitelství pro 1. stupeň ví o riziku syndromu vyhoření (co ho způsobuje, jaké jsou jeho projevy a jak mu přecházet...) v 1. ročníku a do jaké míry v 5. ročníku?“. Z odpovědí na otázky 6 a 7 vyplývá, že studenti 1. a 5. ročníku ví o syndromu vyhoření ve stejné míře. U vyhodnocování otázky 10 jsem zjistila, že o riziku syndromu vyhoření



ví více studenti 1. ročníku. Z vyhodnocení otázek 8 a 11 jsem ale naopak dospěla k závěru, že o syndromu vyhoření ví více studenti 5. ročníku. Vzhledem k tomu, že si odpovědi 1. a 5. ročníku vždy byly velmi podobné a když se lišily v míře vědění, bylo to vždy jen o několik málo procent, vyvozují závěr, že **studenti 1. a 5. ročníku ví, až na malé odchylky, o riziku syndromu vyhoření ve stejné míře**. Můj předpoklad byl v tomto případě správný.

## VI. ZÁVĚR

Práce je rozdělena na 2 stěžejní části – teoretickou a praktickou. Každá tato část v závěru pojímá shrnutí, kde jsou sumarizovány poznatky a výsledky z dané části.

Teoretická část má 4 kapitoly, které jsou dále děleny do podkapitol. Na začátku každé kapitoly je uvedena problematika, které se týká a důvod proč ji zařazuji do mé teoretické části. V těchto 4 kapitolách jsem zmapovala poznatky o profesi učitele, studiu učitelství, psychohygieně a syndromu vyhoření tak, abych utvořila shrnutí teoretických poznatků pro praktickou část, což bylo mým cílem.

Část praktická se dělí na 2 kapitoly, jimiž je metodologie výzkumu a výsledky a interpretace výzkumu. Cílem empirické části bylo zjistit, jaký je rozdíl v postoji k osobnostnímu rozvoji, v kompetencích v oblasti psychohygieny a ve vědomí o syndromu vyhoření, mezi studenty učitelství pro 1. stupeň v 1. a 5. ročníku.

K šetření jsem využila výzkumný nástroj dotazník, který jsem tvořila sama, a proto bylo nutné provést i jeho pilotáž. Po finální úpravě dotazníku, jsem uskutečnila záměrný výběr respondentů, jelikož mým cílem bylo zjistit rozdíl mezi dvěma určitými ročníky. Mými respondenty tudíž byli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z oboru Učitelství pro 1. stupeň, kteří jsou v 1. a 5. ročníku. Prvnímu ročníku rozeslala dotazníky má vedoucí práce, což nejspíše zapříčinilo, že se jich vrátilo o více než 50 % vyplněných, než v 5. ročníku, kterým jsem poslala dotazníky já. Z 1. ročníku odpovídalo 89 studentů a z 5. ročníku jen 41.

Na základě získaných dat se mi podařil potvrdit jediný předpoklad: „Studenti učitelství pro 1. stupeň 1. a 5. ročníku ví o riziku syndromu vyhoření ve stejné míře.“. Zbylé dva mnou stanovené předpoklady: „Studenti učitelství pro 1. stupeň v 5. ročníku kladou na osobnostní rozvoj větší důraz než studenti v 1. ročníku.“ a „Studenti učitelství pro 1. stupeň mají v 5. ročníku větší kompetence v oblasti psychohygieny, než studenti 1. ročníku.“, se mi nepodařilo vyvrátit ani potvrdit. U některých otázek zaměřených na daný předpoklad totiž lépe odpovídal 1. ročník, u některých 5. ročník a někdy odpovídali bez rozdílu.

Předpokládala jsem, že po absolvování předmětů Osobnostní a sociální výchova I, II, Psychologie osobnosti, Psychologie pedagogická a sociální I, Didaktika 1. stupně ZŠ,

Organizace a řízení, Aktuální otázky pedagogiky II a po bytí na školách v rámci pedagogických praxí s reflektivními semináři budou klást studenti 5. ročníku na osobnostní rozvoj větší důraz než studenti 1. ročníku a zároveň budou mít i větší kompetence v oblasti psychohygieny. To se mi ale při výzkumu nepotvrdilo.

Kladu si tedy otázku, jak je možné, že se o svůj osobnostní rozvoj nezajímají více studenti 5. ročníku, když by díky studiu na fakultě měli pracovat na rozvoji kompetencí i v rovině osobnostní? Zároveň se také ptám, proč studenti 5. ročníku, chvíli před vstupem do profese, nemají větší znalosti v oblasti psychohygieny, když se na tom fakulta díky výše zmíněným předmětům a pedagogickým praxím měla podílet?

Co by bylo dobré změnit, aby vycházeli z fakulty v 5. ročníku studenti, kteří v těchto 3 oblastech ví o hodně více, než studenti v 1. ročníku? Dle mého názoru, je například předmět OSV dán studentům do rozvrhu moc brzy. Studenti tento předmět plní v 1. ročníku, kdy ještě nevidí tak velkou náročnost profese, jaká ve skutečnosti je. Mohlo by pomoci, kdyby tento předmět doprovázel studenty po delší dobu studia. Je možné, že je třeba přidat nějaké předměty zaměřené na tuto problematiku. V nových studijních plánech navíc přibývají 3 předměty: Osobní a profesní rozvoj, Řešení výukových situací a Integrovaný seminář profesní přípravy, což považuji za přínosné, ale nebylo by třeba přidat takových předmětů více, aby byl učitel opravdu po dokončení studia v oblasti psychohygieny, osobnostního rozvoje a rizika syndromu vyhoření znalý?

Lze informace předávat efektivněji? Je možné, že ve studentech není probuzena vnitřní motivace, která studenty vede k opravdovému zájmu o seberozvoj a psychické zdraví. Znalosti se tak učí jen k úspěšnému zakončení předmětu. Efektivní by byla sebezkušenostní výuka, která by studentům mohla pomoci k trvalejšímu osvojení poznatků.

Mají vysokoškolští učitelé čas vést kvalitní přednášky a cvičení, kde je předáno co nejvíce informací? Možná je problémem malé platové ohodnocení vysokoškolských učitelů, kteří jsou oceňováni na základě jejich akademických prací, a tak svou energii a pozornost míří jinam než na zkvalitňování jejich výuky.

Může za to málo pedagogických praxí a až moc teorie v předmětech, které pro studenty nejsou pro oblast osobnostního a profesního rozvoje tak důležité? Potenciálním vysvětlením výsledků výzkumu, by mohl být problém, že se studenti učí přespříliš

teoretických poznatků, které nepřipravují učitelé na jejich praxi. Studenti tedy na konci studia mají velmi prohloubené znalosti v Českém jazyce, matematice, vlastivědě, historii, biologii, filozofii, ale strádají v praktických znalostech.

Je možné, že jsou tyto informace viditelně předávány médií, že už není třeba se tomu věnovat na fakultě, protože už to všichni znají? Potenciální možností je, že osobnostní rozvoj a péče o duši z důvodu prevence jsou v dnešní době tak propagované médií a na sociálních sítích, že jsou informace předávané na fakultě už studentům dávno známé.

Je možné, že jsem svůj dotazník nesestavila tak, aby nám opravdu dokázal odpovědět na všechny informace, a tudíž není validní? Je pravděpodobné, že můj dotazník nebyl dost hloubkový. Bylo by třeba, aby byl dotazník více kombinován s analýzou a otevřenými výpověďmi studentů, kteří by specifikovali, zdali se rozvíjeli v oblasti psychohygieny, osobnostního rozvoje a riziku syndromu vyhoření, v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je také možné, že by pomohly hloubkové rozhovory.

Jsou výsledky a závěry mohou zkreslené a nepřesné kvůli markantnímu rozdílu v počtu respondentů? Je možné, že za to mohou rozdílné počty respondentů, jelikož za pátý ročník odpovídalo pouze 41 studentů, kdežto za ročník první 89, což je o více než 50 %.

Přehlédla jsem nějakou souvislost, která způsobila nepřesnost výsledků?

Kdybych výzkum realizovala ještě jednou, zaměřila bych se na následující:

1. přidala bych otázky, které se zaměřují na kompetence v oblasti osobnostního rozvoje. Jelikož je možné, že výsledek zkreslil fakt, že se na tuto problematiku zaměřovaly jen 2 otázky.
2. určitě bych šla více do hloubky, a doptávala bych se, zdali se s termíny a znalostmi seznámili na fakultě, či se o něm dozvěděli jinak. Díky čemuž by se mnohem víc dalo ověřit, zdali má fakulta vliv na kompetence v těchto oblastech a zjistit, na čem by měla fakulta v rozvoji studentů zapracovat.
3. v otázce č. 3 byl přidala slovo „vědomě“, tzn. že by otázka zněla „Které z technik psychohygieny vědomě zařazujete do svého života?“. Mohlo se totiž stát, že studenti techniky psychohygieny do svého života zařazují, ale ne vědomě kvůli péči o jejich duši. Tzn., že by otázka neodpovídala na to, co jsem chtěla zjistit.

4. otázku č. 11 bych změnila na uzavřenou ve znění: „Víte, na koho byste se obrátil(a), pokud byste pocíťoval(a) projevy syndromu vyhoření?“. Jelikož otevřená otázka v tomto případě byla irelevantní.
5. kromě dotazníku bych realizovala ještě hloubkové rozhovory s některými studenty a jejich vysokoškolskými učiteli, což by určitě napomohlo k jasnějším výsledkům výzkumu.

Cíl mého výzkumu byl naplněn jen částečně. Rozdíl mezi studenty 1. a 5. ročníku v postoji k osobnostnímu rozvoji nemohu určit. V kompetencích v oblasti psychohygieny určitě můžu potvrdit, že 1. ročník tyto kompetence nemá větší, ale rozhodně nemohu potvrdit, že 5. ročník je větší má. Ve vědomí o syndromu vyhoření rozdíl mezi studenty není.

Velký přínos diplomové práce je pro mě, jelikož jsem si ve velkém měřítku rozšířila znalosti o dané problematice, které rozhodně využiji ve své profesi a budu moci obohacovat i mé budoucí kolegy. Jako další přínos této práce vidím, že jsem měla možnost absolvovat svůj 1. pedagogický výzkum. Teoretická část může být přínosná pro studenty učitelství, samotné učitele i širší veřejnost, jak jsem již zmiňovala v úvodu. Praktická část může být přínosem pro naši Fakultu, jako inspirace k zamyšlení a zkoumání, zdali mají studenti učitelství, kteří ve své profesi budou ohroženi syndromem vyhoření, dostačující kompetence v oblasti osobnostního rozvoje a psychohygieny.

## VII. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ALARCON, G., ESCHLEMAN, K. J., BOWLING, N. A. Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work and Stress*. 2009, roč. 23, s. 244–263. ISSN 0267-8373.

APAS akademie osobního rozvoje s.r.o. [online]. Dostupné také z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/>

BÁRTOVÁ, Zdenka. Jak zvládnout stres za katedrou. Vyd. 1. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7.

BEDRNOVÁ, Eva a kol. Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 157 s. ISBN 80-7168-681-6.

ČAPEK, Robert. Robert Čapek: Proč se pedáky nezlepší? PERPETUUM: VZDĚLÁVÁNÍ BEZ HRANIC [online]. 27. 1. 2018. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2018/01/robert-capek-proc-se-pedaky-nezlepsi/>

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENNIG, C. KELLER, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDERKOVÁ, Dita. Rozvoj učitele a péče o sebe. Praha: Raabe, [2019]. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.

LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.

MAJEROVÁ, Markéta a Jiří NĚMEC. Jak se učí učitelé. Perpetuum: Magazín o vzdělávání bez hranic. 2018, V. (15), 48. ISSN 2570-6357.

MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Reflexe (Masarykova univerzita). ISBN 978-80-210-8495-7.

MASLACH, Christina. Burnout, the cost of caring. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 2003. ISBN 1-883535-35-9.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA Univerzita Karlova: STUDENTI. Karolinka 2020 / 2021 [online]. Praha [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2114.html>

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

RABOCH, Jiří, Radek PTÁČEK, Karel NEŠPOR a Michal DVOŘÁK, 6. ČESKÁ KONFERENCE O STRESU A VYHOŘENÍ [online], 24. 10. 2020

RODOVÁ, Veronika, Hana HORKÁ a Kateřina LOJDOVÁ. Rozhovor s Vladimíru Spilkovou o školské reformě a podobách současné školy. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. 2019, 143(01). ISSN 2695-0162.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. PEDAGOGIKA: ČASOPIS PRO VĚDY O VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ. 2019, 69(3), 269-291. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1529>

STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

Univerzita Karlova v Praze: Přijímací řízení. UNIVERZITA KARLOVA [online].

Praha [cit. 2021-03-07]. Dostupné z:

[https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail\\_obor&id\\_obor=24586](https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=24586)

Vandenberghe, Roland, and A M. Huberman. Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

VAŠUTOVÁ J., Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogickopsychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.



## VIII. SEZNAM VYOBRAZENÍ

Tabulka č. 1 – pohlaví

Tabulka č. 2 – otázka č. 1

Tabulka č. 3 – otázka č. 2

Tabulka č. 4 – otázka č. 2

Tabulka č. 5 – otázka č. 3

Tabulka č. 6 – otázka č. 4

Tabulka č. 7 – otázka č. 5

Tabulka č. 8 – otázka č. 6

Tabulka č. 9 – otázka č. 7

Tabulka č. 10 – otázka č. 7

Tabulka č. 11 – otázka č. 8

Tabulka č. 12 – otázka č. 9

Tabulka č. 13 – otázka č. 9

Tabulka č. 14 – otázka č. 9

Tabulka č. 15 – otázka č. 10

Tabulka č. 16 – otázka č. 11

Tabulka č. 17 – otázka č. 11

Graf č. 1 – návratnost dotazníků – 1. ročník

Graf č. 2 – návratnost dotazníků – 5. ročník

Graf č. 3 – celková návratnost dotazníků

Graf č. 4 – pohlaví

Graf č. 5 – otázka č. 1

Graf č. 6 – otázka č. 3 – průměr

Graf č. 7 – otázka č. 3

Graf č. 8 – otázka č. 4

Graf č. 9 – otázka č. 5

Graf č. 10 – otázka č. 6

Graf č. 11 – otázka č. 8

Graf č. 12 – otázka č. 9

Graf č. 13 – otázka č. 10 – průměr

Graf č. 14 – otázka č. 10

## IX. PŘÍLOHY

### 7. DOTAZNÍK

Milá kolegyně, milý kolego,

ráda bych Vás požádala o spolupráci na mé diplomové práci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Jsem stejně jako vy v 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň/ Stejně jako Vy studuji obor Učitelství pro 1. stupeň a součástí ukončení mého studia je diplomová práce na téma: "Psychohygiena jako oblast osobnostního a profesního rozvoje budoucích učitelů 1. stupně".

Cílem mého šetření je zjistit, jak přistupují budoucí učitelé 1. stupně ke svému osobnostnímu rozvoji,

k psychohygieně a k syndromu vyhoření. Tento dotazník dávám právě Vám, jelikož chci porovnávat 5. ročník s 1. ročníkem. Pevně věřím, že informace získané z tohoto dotazníku budou přínosné i pro naši Fakultu.

Ujišťuji Vás, že veškerá data budou anonymizována a hromadně zpracována.

Přečtete si prosím následující otázky a pravdivě na ně odpovězte. Předpokládám, že vyplňování dotazníku bude maximálně na 20 minut. Naleznete zde otázky otevřené i uzavřené, v otázkách 3 a 10 můžete zaškrtnout více odpovědí.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas,

Marie Nováková

#### 0. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

#### 1. Zajímáte se o svůj osobnostní rozvoj (= rozvoj osobnostních kompetencí)?

- a) Ano
- b) Ne

2. Napište, co pro Vás znamená pojem psychohygienu.

---

3. Vyberte z následujících vět všechny, které platí pro Váš život:

- a) Mám pravidelný pohyb (tzn. alespoň 2 a půl hodiny aerobního cvičení týdně).
- b) Stravuji se zdravě (jídlo si připravuji doma, do restaurací chodím jen výjimečně, omezují cukr, jím ryby atd.).
- c) Spím 6-8 hodin denně.
- d) Plánuji si alespoň 60 % svého času dopředu tak, abych měl splněné své povinnosti, ale zároveň mi zbýval čas na odpočinek.
- e) Mám volný čas, který trávím se svými přáteli, s rodinou, mými koníčky.
- f) Alespoň na 10 minut denně odložím telefon, odstraním všechny rušivé elementy (televize, rádio, hluk) a jsem jen sám/sama se sebou.
- g) Pravidelně pracuji s dechem.
- h) Pravidelně medituji.
- i) Zajímám se o seberozvoj.
- j) Udržuji si pozitivní myšlení, které převažuje nad negativními myšlenkami.
- k) Často si uvědomuji, za co jsem vděčný.
- l) Snažím se, aby v mém životě byla sebedůvěra a sebeláska.
- m) Zvládám asertivní komunikaci.
- n) Když pracuji, dávám si pravidelné přestávky.

4. Myslíte si, že součástí studia na Pedagogické fakultě mají být předměty, které se věnují seberozvoji a péči o duši, a rozvíjí tak znalosti v oblasti psychohygieny?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

5. Považujete za důležité, aby studium na fakultě ovlivnilo pojetí učitelské profese a podílelo se na rozvoji profesní identity?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

6. Podle Vašeho názoru, víte, co to znamená pojem syndrom vyhoření?

- a) Ano
- b) Ne

7. Napište, prosím, alespoň 3 příznaky syndromu vyhoření.

---

8. Myslíte si, že je učitelství profesí, která je ohrožena syndromem vyhoření?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

9. Myslíte si, že se dá syndromu vyhoření předcházet?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděl(a) ano, napište jak.

---

10. Vyberte z následujících faktorů ty, které zapříčiňují stres a syndrom vyhoření?

- a) negativní zprávy (televize, sociální sítě...)
- b) časová tíseň
- c) únava
- d) nevyspání
- e) hlad
- f) dehydratace
- g) špatné myšlenkové postoje a vzorce
- h) touha po dokonalosti a bezchybnosti
- i) pocit méněcennosti
- j) strach z nepochopení
- k) ztráta smyslu (života, práce...)
- l) nezdravý způsob života (nadváha, nadměrná konzumace alkoholu, kouření, drogy...)
- m) malé prostory a špatné osvětlení ve škole
- n) velký hluk
- o) špatná komunikace a spolupráce s kolegy

11. Na koho byste se obrátil(a), pokud byste pocíťoval(a) projevy syndromu vyhoření?

---